

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ  
РЕСУРСНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР  
ПО ОБУЧЕНИЮ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

## СТРАТЕГИИ И ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА

*Материалы форума  
с международным участием*

Тюмень  
Издательство  
Тюменского государственного университета  
2019

УДК 376.1  
ББК 4420.242  
С833

**Редакционная коллегия:**

*Белякова Е. Г.* — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета

*Быков С. А.* — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета

**Ответственный за выпуск:**

*Волосникова Л. М.* — кандидат исторических наук, доцент, директор Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета

**Стратегии** и практики развития инклюзивной культуры в пространстве региона [Электронный ресурс] : материалы форума с международным участием / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики, Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. — Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2019. — 242 с.

ISBN 978-5-400-01535-9

В сборник вошли статьи участников форума с международным участием, который был проведен 7 декабря 2018 года кафедрой общей и социальной педагогики совместно с Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Тюменского государственного университета в рамках проекта Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования «Психолого-педагогическое сопровождение социальной инклюзии представителей гетерогенных групп в региональном пространстве (на примере Тюменского региона)» и государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по развитию деятельности Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

**УДК 376.1**  
**ББК 4420.242**

ISBN 978-5-400-01535-9

© Тюменский государственный университет, 2019  
© Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

<b>Койнова-Цёльнер Ю. В.</b> МУЛЬТИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КООПЕРАЦИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ .....	8
<b>Graumann O.</b> ENTSTEHUNG VON BILDUNGSLANDSCHAFTEN DURCH SCHAFFUNG VON NETZWERKEN IN DEUTSCHLAND .....	14
<b>Грауманн О., Брук Ж. Ю.</b> ПЕДАГОГИКА МНОГООБРАЗИЯ: ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ (НА ПРИМЕРЕ ГЕРМАНИИ) .....	23

### ОСНОВНЫЕ ДОКЛАДЫ

<b>Агеева А. В.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОВЛАДЕНИЮ РУССКОЙ РЕЧЬЮ КАК НЕРОДНОЙ В РАМКАХ СТРАТЕГИИ И ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА .....	32
<b>Ашба Д. А., Селиванова О. А.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ .....	36
<b>Брук Ж. Ю., Мальцева О. А., Марченкова А. В.</b> ГЕТЕРОГЕННОСТЬ КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	40
<b>Бутакова А. Д., Микулина Т. С.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» .....	43
<b>Быков С. А., Падалка Д. С.</b> ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....	48
<b>Гайнетдинова Р. Р.</b> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ С АУТИЗМОМ .....	54
<b>Галкина Е. А.</b> О РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ УНИВЕРСИТЕТА ПО РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ-ИНВАЛИДАМИ И ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....	57

**Ганжала Г. П.**

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ ..... 61

**Гернега К. С., Абрамян Л. А.**

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ..... 68

**Голованова Л. П., Патрушева И. В.**

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ НА ЗАНЯТИЯХ ВЕРХОВОЙ ЕЗДОЙ ..... 73

**Горчакова Н. Н.**

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 79

**Григорьева О. А.**

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИК ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 84

**Давтян С. С.**

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ ..... 89

**Жарикова И. А.**

ПОТЕНЦИАЛЬНОЕ РОДИТЕЛЬСТВО ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ ..... 94

**Иваньчева Т. А.**

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ ..... 99

**Карасев В. А.**

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ..... 108

**Коротовских А. И., Мальцева О. А.**

ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПО ОТНОШЕНИЮ К ИНВАЛИДАМ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ..... 115

**Кофанова Г. Г.**

ПУТЬ К ИНКЛЮЗИИ НАЧИНАЕТСЯ В ГОЛОВЕ..... 119

**Креницына Г. М., Володина В. В.**

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 122

**Кукуев Е. А., Патрушева И. В.**

ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА  
В МЕЖДУНАРОДНОМ КОНТЕКСТЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ  
МЕЖДУНАРОДНОГО КРУГЛОГО СТОЛА).....128

**Магомедова А. М.**

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ ДРУЖБЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ОСНОВ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ  
И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ.....137

**Маликова В. В., Патрушева И. В.**

РАЗВИТИЕ ТЬЮТОРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ .....140

**Маликова Л. Х.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ  
СО СТУДЕНТАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ  
ЗДОРОВЬЯ ПО ЗРЕНИЮ .....147

**Малярчук Н. Н., Криницына Г. М., Плотникова М. В.**

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....154

**Меркулова А. Ю., Пасечникова К. Э., Шумихин Г. В.**

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЛИЦАМ  
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ, ОБУЧАЮЩИМСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....160

**Мещерякова К. А.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....165

**Микулина Т. С.**

РАБОТА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ  
УЧАЩИХСЯ — ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ .....171

**Микулина Т. С., Долгих К. А.**

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНО  
БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ГРУППЫ РИСКА  
КАК ПРОФИЛАКТИКА ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.....177

**Монтян А. В.**

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ С ПОМОЩЬЮ  
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА  
РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....184

<b>Неумоева-Колчеданцева Е. В., Васильева В. В.</b> ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	188
<b>Неумоева-Колчеданцева Е. В., Лысенко Н. О.</b> МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ЭТАПЕ АКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ ШКОЛЫ .....	193
<b>Неумоева-Колчеданцева Е. В.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ЗАДАЧАМ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ИЗ ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУПП .....	200
<b>Отева Н. И., Малярчук Н. Н.</b> МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ .....	205
<b>Письмакова К. И.</b> ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ТРЕНЕРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ .....	209
<b>Погодаева Т. В., Волосникова Л. М., Огороднова О. В.</b> ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДЕЖИ .....	214
<b>Реут В. Г., Янчек И. П.</b> СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	220
<b>Русанова Д. И.</b> РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ И СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ИСТОРИИ .....	225
<b>Федякова Е. Г.</b> МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ЛИЦ ИЗ ИХ ЧИСЛА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ .....	230
<b>Четверикова Т. Ю.</b> ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ ....	234

---

# **ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ**

---

## МУЛЬТИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КООПЕРАЦИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

**Аннотация.** Кооперация как качественный признак взаимодействия в мультипрофессиональной группе зависит от развития активности каждого из участников группового процесса, их социальных компетенций, желания формирования партисипативного стиля управления. Понимание составных компонентов кооперативного взаимодействия в целях развития инклюзивной культуры в обществе необходимо у представителей всех задействованных профессиональных групп как на горизонтальном, так и на вертикальном уровне, что в свою очередь влияет на качество реализации инклюзии на практике.

**Ключевые слова:** формы взаимодействия в группе, мультипрофессиональная кооперация, инклюзивное образование, инклюзивная культура.

**Abstract.** The form of cooperative interaction in a multiprofessional group depends on the development of participants' activity in the group process, their social competencies, and the willing to develop of the participative governance. To achieve this is impossible without awareness of composite components in cooperative interaction. The implementation of contributes is necessary for the formation of inclusive culture and structured interaction on the horizontal and vertical levels. Lastly the multiprofessional cooperation causes the development of inclusive practice and the inclusive culture.

**Key words:** forms of interaction in the group, multi-professional cooperation, inclusive education, inclusive culture.

Стремительное по темпу развитие общества, разнородность раннего развития детей и видоизменяемость качественного наполнения учебных групп в классах, школах и университетах обуславливают объединение усилий в решении задач инклюзивного образования и культурного развития общества, реализация которых невозможна без мультипрофессиональной кооперации как качественного признака положительного взаимодействия. Сегодня необходимо объединение усилий:

- учителей между собой, что означает внутришкольное взаимодействие;
- представителей разных профессиональных групп, т. е. внешкольное взаимодействие;
- на горизонтальном и вертикальном уровнях.

Учителя, врачи, психологи, социальные педагоги и дефектологи, сотрудники административного аппарата, юристы, священнослужители, спонсоры, дети и их родители являются равноправными участниками процесса развития инклюзивной культуры в обществе. Учитывая индивидуальность каждого случая, важно понять, что есть много путей решения задач инклюзивной культуры, и для выбора необходимы диалог и кооперация.

Что представляет собой «кооперация»?

В гуманитарные науки термин кооперации ввел К. Левин, идеи которого оказали большое влияние на социальную психологию, в частности, теорию культурного развития Л.С. Выготского. Перенеся теорию поля химии в психологию, К. Левин обосновал взаимодействие человека в психологическом поле окружающего его мира. Характеризуя взаимодействие участника группы с окружающим его миром, ученый использовал атрибуты: отрицательное, т. е. избегание контактов, и положительное, т. е. волевое стремление к контактам [3]. Анализ развития взаимоотношений в группе К. Левин описал на примере социальной взаимозависимости внутри группы как совокупность связей субъектов, в которой присутствуют:

- субъектность каждого отдельно взятого индивида;
- интересубъектность, отражающая групповые отношения.

Согласно теории поля, мультипрофессиональная группа представляет собой динамическое целое, которое, вследствие активности участников, может видоизменять качество взаимодействия всей группы. Отказ отдельного члена группы или подгруппы от общих целей меняет состояние всех участников группы. Основатель теории социальной взаимозависимости М. Дейч развил идеи К. Левина в том, что субъектность участника группы бывает разной, выделив три вида социальной взаимозависимости [2, С. 16]:

- конкуренция, отражающая нарушение совместного взаимодействия и отсутствие единства в группе. Этот стиль отношений идентифицируется с ориентацией на «выиграть или проиграть» (win — lose);
- конформизм, отражающий избегание активной субъектности, избегание конфликта, с ориентацией на «не выиграть — и не проиграть» (lose — lose);
- кооперация, характеризующаяся высокой ориентацией на себя и на других в рамках конкретного диалога с выходом на выработку компромисса.

Этот стиль, означающий «выиграть–выиграть» (win–win), предполагает прозрачность отношений, взаимообмен информацией, выяснение и обсуждение различий мнений, приемлемость компромисса для принятия взаимоприемлемого решения. Согласно теории социальной взаимозависимости кооперация возникает лишь в ситуации совместных усилий при групповом взаимодействии, где учитывается психологический климат: внутренняя мотивация и чувства каждого. Для такого типа сотрудничества необходим диалог

о ценностях, принятие общих ценностей, на которых далее основывается процесс групповой интеракции.

Практика мультипрофессионального взаимодействия показывает, что процесс интерактивного взаимодействия является сложным процессом положительного и негативного качества, в котором работа с идеями нередко подменяется выяснением отношений силы или конкуренции между его участниками. Построение кооперативного взаимодействия возможно лишь при равноправных партисипационных отношениях между его участниками, отказ от построения иерархической структуры. В конкретной интеракции это предполагает отказ от форм индивидуального «поощрения» и «наказания» / метода «кнута и пряника». При отношении взаимодействия важно:

- уважать себя и других, что значит проявлять себя с такой ответственностью, которой ты желал бы от других;
- следить за эмоциональными «препятствиями» в процессе обучения: что тебе лично мешает и что мешает другим;
- представлять в своих высказываниях самого себя и говорить от имени «Я», а не «Мы». Использование обращения «Я» помогает осознать чувства и взвесить позиции: «Я должен» и «Я хочу».

Речь идет об автономии и взаимозависимости каждого человека. Обобщающие обороты (например, «мы думаем», «обычно делают», «никто не должен») почти всегда являются играми в «прятки».

Одним из основных условий кооперативного взаимодействия является понимание активности индивидуального «Я» каждого участника и осознание совместно-социальной активности «Мы». Теория социальной взаимозависимости основана на постулате, что самостоятельное и ответственное отношение к себе, окружающим нас людям и природе формирует социальное поведение в модусе кооперации, достижение которой зависит от степени развития пяти основных компонентов поведения [2; 4; 5]:

- индивидуальная ответственность за работу в группе;
- признание формы позитивной зависимости, отказ от конкуренции и конформизма;
- участие в работе группы в формате «face to face»;
- высокий уровень развития социальных компетенций;
- высокий уровень развития рефлексивных умений, проведение саморефлексии.

Таким образом:

1. Кооперация — это не столько форма взаимодействия в тандеме / группе, сколько показатель положительного взаимодействия в тандеме и / или группе и с группой, так как наряду с кооперацией результатом взаимодействия может быть и конкуренция, и уход от взаимодействия.

2. Следовательно, кооперация отражает качество сложившихся социальных связей в тандеме / группе и с группой, построенных на доверии, уважительном признании каждого, солидарности в достижении единой цели.
3. Кооперативное взаимодействие нуждается в механизме координаций действий, поэтому кооперация возможна лишь при демократическом стиле управления.

Эффективность мультипрофессиональной кооперации зависит от ее составляющих: уровня развития структуры, стиля управления, культуры и психологического климата в группе.

На уровне структуры управления важно определить правила взаимодействия, нормативы работы советов и коллегий.

На уровне культуры обсуждаются ценностные установки по отношению к различным профессиональным группам, из которых состоит коллегия.

Уровень социального климата предполагает взаимное уважение, признание и доверие.

Кооперация, таким образом, понимается сегодня и как цель, и как метод эффективного группового сотрудничества не только в мультипрофессиональных группах, но и в учебных классах и семинарских аудиториях, что способствует самореализации каждого субъекта. В русле гуманистического подхода в обучении важно понимание и формирование целенаправленности учебной деятельности, анализа потребностно-мотивационной сферы учащихся и их ценностных ориентаций. Не случайно теоретические дискуссии немецкого научного сообщества пытаются выйти на развитие инклюзивной культуры в обществе путем анализа чувств: «чувство счастья», «чувство вины», «чувство стыда», «чувство морального долга», «чувство справедливости». Одной из целей такого рода научных изысканий является попытка разбудить чувственную сферу и пробудить самоактивность личности, которые необходимы для решения противоречий личностных потребностей, в соответствии с общественными условиями и установками. Принцип холизма, согласно которому в мире и природе существуют универсальные творческие силы, тенденции, создающие целостность эволюционным путем, исходит из широкого понимания целостности и бесконечности взаимосвязей реальности как базиса потенциала самоорганизации природы, которая позволяет в новом ракурсе рассмотреть принцип «познай себя». В таком модусе необходимо отказаться от построения патриархально-попечительских отношений в тандеме и / или группе, которые приводят к созданию иерархии между участниками группового процесса, где есть опасность деления на «лучших — правильных» и «худших — неправильных», а следовательно, «правильные» все делают «правильно», а «неправильные» должны следовать тому, что делают «правильные», подчеркивая тем самым патерналистский стиль управления. Парадигма патернализма состоит в поведении «хороших родите-

лей», которые знают заранее, что «хорошо», а что «плохо». А что значит «хорошо» в ситуации конкретного случая, где учитель / взрослый лишь «посторонний»? Могут ли учитель, психолог, дефектолог и т. д. извне решить за родителя и самого учащегося с его особенностями, что ему «хорошо»? И наука, и политика, и практика увидели деструктивность данного методического инструктажа. Искажение вида помощи, непонимание функционирования личности как продукта взаимодействия человека с обществом, а самое главное, обесценивание индивидуальных биографических данных учащихся привели к необходимости смены парадигмы, отказа от патернализма и признание партисипации в отношении взаимодействия. Со-участие, предполагающее видение в другом равнозначного субъекта, является основным постулатом инклюзивной культуры.

Анализ школы последних лет показывает, что проблемы у учеников и студентов сложнее, они отражают гетерогенность и комплексный характер общественного развития. В обществе необходима смена парадигмы, осознание важности создания инклюзивного образовательного пространства. В такой ситуации нет однозначного пути выхода на диагноз и определения вида помощи, так как проблемы вытекают из реальности, конкретной ситуации, где все слагаемые специфичны: конкретный субъект, процесс его социализации, его социальные связи, его социальное окружение.

Важные импульсы к реализации инклюзивного образования представлены в английском документе «Index for Inclusion» [1]. В документе также подчеркивается важность кооперативного сотрудничества для:

- создания инклюзивной культуры в образовательных учреждениях, предполагающей индивидуальное, совместное и дополнительное время для развития кооперативного сотрудничества друг с другом;
- создания инклюзивных структур управления, т. е. нормативов, правил, координационных рамок, материальных ресурсов и поддержки руководства для кооперативного сотрудничества;
- развития инклюзивных практик в школе и университетах на уровне совместного проведения учебных занятий с коллегой другой профессиональной группы, дополнительных занятий и междисциплинарных проектов учителей и преподавателей разных предметов, организации дополнительного учебного времени в формальном и неформальном форматах и т. д.

Одной из форм реализации инклюзивных практик на уроке и семинаре является совместное преподавание двумя коллегами, которые, соединяя учебные занятия, разрабатывают учебный материал на уровне межпредметных связей и / или проводят совместные занятия вне стен школы, например, в музее, в зоопарке, в библиотеке и т. д. Коллегиальное сотрудничество может облегчить и обогатить учебную практику в учебном заведении и учебной группе.

К педагогическим технологиям инклюзивного обучения в рамках одного занятия можно отнести технологии, основанные на использовании методов кооперативного обучения, которые активизируют кооперативное взаимодействие на реге — уровне учащихся. Такое взаимодействие предполагает следующий дизайн: учебная группа / класс делится на гетерогенные группы по 4 человека. Модератор / учитель раздает каждому обучаемому учебный текст, состоящий из 4 разделов. Все читают первый раздел. Затем раздаются разные задания по тексту каждому из 4-х участников группы. Например, первый участник читает текст и готовит вопросы по тексту, чтобы задать их для ответа другим. Второй участник готовит краткие тезисы по первому разделу. Третий участник выделяет понятия и сложные для понимания места в тексте, которые потом совместно разбираются. Четвертый участник, основываясь на содержании первого абзаца, высказывает гипотезу о возможном содержании в следующем абзаце, которое предлагается проверить всем. Для этого читается следующий раздел. Виды задания остаются, но при обработке следующего абзаца ученики меняются заданиями и т. д.

Такое взаимодействие способствует развитию инклюзивной культуры на уровне обучающихся, так как лишь при кооперативном взаимодействии учащихся на занятии такие формы работы эффективны. В подготовке такого занятия возможно и желательно кооперативное взаимодействие между коллегами, так как вместе легче придумать творческие задания для учебного занятия / урока. Следовательно, подобные занятия возможны лишь при поддержке коллег, родителей и руководства учебного заведения. Осознание того, что инклюзивное образование не может быть задачей одного субъекта или одной профессиональной группы, а является задачей создания инклюзивной культуры в обществе, объясняет важность мультипрофессиональной кооперации как на горизонтальном, так и вертикальном уровнях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Booth, T., Ainscow M., Kingston, D.* Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare. ? CSIE, new Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 QU, KU, 2006. — 114 с.
2. *Johnson, D.; Johnson, R.* Wie kooperatives Lernen funktioniert. Friedrich Jahresheft, 2008. — С. 16–20.
3. *Lewin, K.* Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods. *American Journal of Sociology*, Vol. 44, N. 6, May, 1939. С. 868-896, <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/218177> (от 29.11.2018)
4. *Konrad, K. / Traub, S.* Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule. — Hochschule und Erwachsenenbildung. Hohengehren, 1998. — 279 с.
5. *Huber, G.* (Hrsg.) *Studienbrief A. Lernen in Schülergruppen — Grundlagen.* Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Tübingen, 1985. — 127 с.

## ENTSTEHUNG VON BILDUNGSLANDSCHAFTEN DURCH SCHAFFUNG VON NETZWERKEN IN DEUTSCHLAND

### I. Was ist eine Bildungslandschaft?

Bildungslandschaft ist ein kommunal gewolltes Netzwerk zum Thema Bildung. Damit eine Bildungslandschaft entstehen kann, ist die Vernetzung unterschiedlichster Institutionen, Organisationen, Unternehmen etc. erforderlich. Der Zweck von Netzwerken ist es, voneinander zu lernen, indem Expertisen und spezifisches Wissen ausgetauscht werden bzw. eine Finanzierung gesichert wird. Daraus folgt dann ein Mindestmaß an Kooperation, das auf gegenseitigem Vertrauen beruht und eine längerfristige Kontinuität aufweist. Das Ziel ist die Optimierung von Bildung im Bereich der Kinder-, Jugendlichen — und Erwachsenenbildung.

Drei Beispiele aus der Praxis sollen veranschaulichen, was unter dem Begriff «Bildungslandschaft» verstanden wird.

#### a) *Erstes Beispiel*

*Achmed ist vor kurzem mit seinen Eltern aus der Türkei nach Deutschland gekommen. Er wird in das dritte Schuljahr eingeschult, obgleich er kein Deutsch kann. In der Schule wird zwar Förderunterricht in der deutschen Sprache angeboten, doch dieser reicht nicht, um für Achmed einen guten Start im deutschen Schulsystem zu gewährleisten. Nachhilfe können die Eltern nicht bezahlen. Achmed hat die Chance an einem Projekt des erziehungswissenschaftlichen Instituts der Universität Hildesheim teilzunehmen. Zweimal in der Woche wird er von Studierenden des Lehramts individuell gefördert, die Eltern werden in diese Förderung einbezogen und die Studierenden stehen in engem Kontakt mit den Lehrern. Die Studierenden werden in Seminaren im Rahmen ihrer Ausbildung auf diese individuelle Förderung vorbereitet. Finanziert wird das Projekt von der Stiftung Mercator<sup>1</sup>, der Lotto-Sport-Stiftung<sup>2</sup>, der Bürgerstiftung*

---

<sup>1</sup> Die Stiftung Mercator GmbH ist eine gemeinnützige, private deutsche Stiftung, die nach dem Mathematiker, Kartographen und Theologen Gerhard Mercator benannt ist. Sie will Europa stärken, Integration durch gleiche Bildungschancen für alle verbessern, die Energiewende als Motor für globalen Klimaschutz vorantreiben und kulturelle Bildung in Schulen verankern.

<sup>2</sup> Lotto-Sport-Stiftung Hildesheim: Zweck der Stiftung ist die Unterstützung des Sports, insbesondere des Breiten-, Leistungs- und Nachwuchssports, und der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund.

Hildesheim<sup>1</sup>, von der Stadt Hildesheim, vom Landkreis und von einzelnen Bürgern der Stadt. Das Projekt „Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund« wird seit 2004 im Netzwerk von Universität, Schulen, Kommunen, Land, Stiftungen und Bürgern erfolgreich durchgeführt. Etwa 100 Schüler/innen und Schüler mit Migrationshintergrund werden in dem Projekt jährlich gefördert.

**b) Zweites Beispiel:**

Ein Psychiater gründete vor einigen Jahren in einer Kleinstadt in Süddeutschland eine Institution zur Förderung von Jugendlichen, die aufgrund unterschiedlicher Handicaps nicht ohne zusätzliche Hilfe in den Produktionsprozess eingegliedert werden können. Ca. 100 Jugendliche werden in einem Betrieb angelehrt und parallel dazu von Psychologen und Pädagogen betreut und gefördert. Sie werden auf einen berufsorientierten schulischen Abschluss in Kooperation mit den Förder-Berufsschulen vorbereitet, der es ihnen ermöglicht, ihren Lebensunterhalt selbst zu verdienen. Das Netzwerk dieser Initiative besteht aus dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, der Kommune, verschiedenen Sponsoren, kirchlichen Wohlfahrtsverbänden, den Förder-Berufsschulen und verschiedenen Unternehmen. Das Bundesministerium bezahlt die Ausbildung der Jugendlichen in den Betrieben, die Kommune finanziert die Psychologen und Pädagogen und stellt die Räume für die Förderung zur Verfügung. Die Sponsorengelder werden für Lehr- und Lernmaterialien und die Fortbildung der Pädagogen verwendet.

**c) Drittes Beispiel:**

«LI-LA-LU» realisiert kulturpädagogisch und interkulturell hochwertige Projekte in München und ganz Bayern, die zum Großteil in Form von Workshops aus den Bereichen Theater, Tanz, Musik, Zirkus und Sport konzipiert sind. Schwerpunkt der Ausrichtung ist bei allen Projekten die Ermöglichung der Teilnahme von Kindern aus bildungsfernen Familien und von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ziel ist es, allen Mädchen und Jungen unabhängig von ihrem kulturellen und sozialen Hintergrund eine Möglichkeit zu bieten, an außerschulischer Bildungsarbeit teilzuhaben und darüber wichtige soft skills, also Schlüsselkompetenzen, zu erwerben. Es ist ein Projekt der Johanniter-Stiftung<sup>2</sup>. Das Bundesministerium des Inneren hat die Schirmherrschaft von «LI-LA-LU». Schulen bieten kostenlos die Benutzung der Turnhalle

---

<sup>1</sup> Die Bürgerstiftung Hildesheim fördert gemeinnützige Projekte aus den Bereichen Jugend und Soziales, Kultur und Bildung, Natur- und Umweltschutz, Stadtgestaltung und Denkmalschutz, Forschung und Lehre sowie die Kriminalprävention und die Arbeit von Selbsthilfegruppen.

<sup>2</sup> Die Stiftung „Johanniterorden“ oder Johanniter-Stiftung wurde im Dezember 2002 als gemeinnützige Stiftung gegründet. Ziele der Stiftung sind u.a. die unmittelbare Förderung des Gesundheits- und Wohlfahrtswesens, der Hilfeleistung bei Unfällen und anderen Notständen, der Fürsorge für Jugend und Alter sowie der Betreuung geistig, seelisch und/oder sozial Schwacher und Bedürftiger.

und des Außengeländes an, Firmen und Unternehmen der Kommunen finanzieren die Anschaffung von Kostümen und Geräten. Aus EU-Mitteln, Mitteln der Kommune und Stiftungen wird die Teilnahme von Kindern aus bedürftigen Familien finanziert. In einem Jahr können daher mehr als tausend Kinder kostenlos an diesen Projekten teilnehmen. Die Mitarbeiter arbeiten ehrenamtlich.

Vernetzen können sich jeweils untereinander:

- Schulen aller Schulformen;
- Schulverwaltung;
- Schulaufsicht;
- Hochschule;
- Ministerien;
- Vereine — Sport, Kultur, Theater;
- Kirchen;
- Arbeitsämter;
- Jugendhilfeeinrichtungen;
- Ausbildungsbetriebe;
- Unternehmen;
- Stiftungen;
- Private Sponsoren;
- Ärzte;
- Psychologen;
- Eltern;
- Polizei;
- Europäische Union (EU);
- UNESCO
- u.a.

Kinder, Jugendliche und Erwachsene bilden sich längst nicht mehr nur in Schulen, Hochschulen und Ausbildungsinstitutionen. Wir unterscheiden deshalb zwischen:

*Formeller Bildung* = hierarchisch strukturiertes Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem;

*Nicht formeller Bildung* = jede Form organisierter Bildung und Erziehung, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat und

*Informeller Bildung* = ungeplante und nicht intendierte Bildungsprozesse, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben.

Statt nur zu fragen, wie man Kinder und Jugendliche mit Qualifikationen im Rahmen der formellen Bildung ausstatten kann, wird nun danach gefragt, wie sich das Subjekt selbst bildet und wie durch Netzwerke nicht formelle Bildung unterstützt und erweitert werden kann.

Die oben aufgeführten Beispiele zeigen Netzwerkbildungen, die sich aus Einzelinitiativen gebildet haben wie einzelne Professoren einer Universität (erstes

Beispiel), einem Psychiater (zweites Beispiel), einer Gruppe von Sozialpädagogen (drittes Beispiel).

So wertvoll diese Einzelinitiativen sind, so benötigt die Netzwerkbildung in der Bildungslandschaft doch einen höheren Grad an Verbindlichkeit und dieser kann nur erreicht werden, wenn die Kommunen und Landesregierungen bereit sind, sich die Netzwerkbildung zum Ziel zu setzen. Inklusion ist inzwischen eine Forderung, die die Länder in West- und Osteuropa erfüllen müssen. Netzwerkbildung ist eine wichtige Grundlage, um auch dieser Forderung langfristig nachkommen zu können.

Wie eine von der Bildungspolitik getragene und verbindliche Vernetzung organisatorisch aufgebaut werden kann, soll am Beispiel von Deutschland gezeigt werden.

## **II. Aufbau regionaler und kommunaler Netzwerke**

Seit 1990 gibt es in Deutschland einen gesamtdeutschen sogenannten «Städtetag»<sup>1</sup>. Es ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Städten. Diese Vereinigung nimmt als kommunaler Spitzenverband zu übergreifenden kommunalpolitischen Themen gemeinsam Stellung und nimmt die Interessen gegenüber Bundesregierung, Bundestag, Bundesrat, Europäischer Union und zahlreichen Organisationen wahr. Ein wesentlicher Themenbereich des «Städtetags» ist Bildung. 2007 machte der «Deutsche Städtetag» in Aachen auf dem Kongress «Bildung in der Stadt» die regionale und kommunale Netzwerkbildung zu ihrem Leitbild.

Wörtlich heißt es in diesem Leitbild u.a.: *«Leitbild des Engagements der Städte ist die kommunale Bildungslandschaft im Sinne eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung. Hauptmerkmale sind:*

- *Die für Bildung zuständigen Akteure arbeiten auf der Basis verbindlicher Strukturen zusammen: Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Kultur, Sport, Wirtschaft etc.*
- *Eltern bzw. Familien werden als zentrale Bildungspartner einbezogen»* (zit. nach Rolff 2013).

Der «Deutsche Städtetag» forderte die Bundesländer Deutschlands auf, entsprechende Netzwerke zu bilden, um diesem Leitbild gerecht zu werden.

### **Bildung von Netzwerken am Beispiel eines deutschen Bundeslandes**

Am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen<sup>2</sup> soll die Bildung von Netzwerken aufgezeigt werden. Das Land Nordrhein-Westfalen schloss 2008 über das Ministerium für Schule und Weiterbildung mit fast allen Städten und Landkreisen Kooperationsvereinbarungen, die der landesweiten Einführung von «Regionalen Bildungsnetzwerken» dienen.

*«Gemeinsam mit den Kommunalen Spitzenverbänden fördert das Ministerium für Schule und Bildung die systematische Kooperation aller Bildungsakteure vor Ort*

<sup>1</sup> Der erste Deutsche Städtetag konstituierte sich bereits 1905.

<sup>2</sup> Bundesland Nordrhein-Westfalen: Es gehört zu den großen Bundesländern in Deutschland mit rund 17,6 Millionen Einwohnern und ist 34.100 km<sup>2</sup> groß. Die Hauptstadt ist Düsseldorf, die größte Stadt ist Köln.

*mit dem Ziel, gelingende Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Das Grundprinzip lautet: Bestehende Zuständigkeiten bleiben bestehen. Aber durch verbindliche, auf Konsens ausgerichtete Kommunikations- und Kooperationsstrukturen wird eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft geschaffen, die Kräfte bündelt und zu einer höheren Bildungsgerechtigkeit vor Ort führt»<sup>1</sup>.*

Die Regionalen Bildungsnetzwerke entscheiden selbst, zu welchen Themen sie kooperieren wollen. Wesentliche *Handlungsfelder* sind u.a.:

- Integration von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund
- Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen
- Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Problemen (z.B. schulpsychologische Beratung, Schulsozialarbeit)
- Intensivierung der Zusammenarbeit mit Kultureinrichtungen und Institutionen der kulturellen Bildung
- Sensibilisierung für Geschlechtergerechtigkeit
- Gesundheitserziehung
- Gewaltprävention

## **2. Organisation eines Netzwerkes am Beispiel einer Stadt**

Wie ein solches Netzwerk organisiert werden kann, wird am Beispiel der Stadt Bielefeld<sup>2</sup> in Nordrhein-Westfalen gezeigt. Die Stadt schloss 2010 einen Kooperationsvertrag mit dem Land Nordrhein-Westfalen:

### **Kooperationsvertrag**

zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen,  
vertreten durch das Ministerium für Schule und  
Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen  
und der Stadt Bielefeld,

vertreten durch den Oberbürgermeister der Stadt Bielefeld  
zur Entwicklung eines Bildungsnetzwerkes  
in der Bildungsregion Stadt Bielefeld am 15.04.2010

Das Ziel des Vertrags ist die Gestaltung eines zukunftsfähigen Bildungsangebotes, das im Kontext eines regionalen Bildungsnetzwerkes und in Verbindung mit außerschulischen Partnern erreicht werden soll.

Im Kooperationsvertrag wurden folgende Handlungsgremien beschlossen:

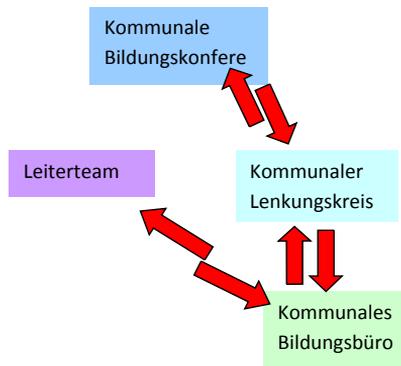
- Kommunale Bildungskonferenz
- Kommunaler Lenkungsreis
- Kommunales Bildungsbüro
- Leiterteam

---

<sup>1</sup> <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/index.html>

<sup>2</sup> Bielefeld hat ca. 330 000 Einwohner und liegt im Osten von Nordrhein-Westfalen.

## Handlungsgremien



### 3. Aufbau und Funktion der Handlungsgremien

#### a) Kommunale Bildungskonferenz

- Der Kommunalen Bildungskonferenz gehören ca. 25 Personen an, u.a.:
- Oberbürgermeister/in der Stadt Bielefeld
- Vertreter der Bezirksregierung
- Vertreter der Schulaufsicht
- Je ein Vertreter der Schulleitungen aller Schulformen
- Vertreter des Amtes für Jugend
- Vertreter der Hochschulen der Stadt
- Vertreter des Elternrates

Hauptaufgaben der Kommunalen Bildungskonferenz sind:

- Formulierung von Leitideen für die Bildungsregion Bielefeld.
- Empfehlungen für weitere Kooperationen.

Die Bildungskonferenzen werden jährlich durchgeführt. Sie haben je unterschiedliche **Schwerpunkte**. Einige Beispiele:

- 2011: «Erstellung von durchgehenden individuellen kompetenzorientierten Bildungsbiographien zur effektiveren Gestaltung von Bildungsübergängen».
- 2013: «Haben Sie heute schon gelobt? — Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen unterstützen — Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen». „Markt der Möglichkeiten»; Best Practice von Bielefelder Schulen und Institutionen.
- 2014: «Gestaltungspartnerschaft zwischen Familien und Bildungseinrichtungen».
- 2015: «Bildungsregion Bielefeld — Vernetzung optimieren — Kooperationen ausbauen».
- 2018: „Man kann viel, wenn man sich nur recht viel zutraut».

### **b) Kommunalen Lenkungskreis**

Dem Lenkungskreis gehören an:

- zwei von der Stadt Bielefeld benannte Mitglieder,
- das Land Nordrhein-Westfalen, vertreten durch die Obere Schulaufsicht (Bezirksregierung),
- das Land Nordrhein-Westfalen, vertreten durch die Untere Schulaufsicht (Schulamt für die Stadt Bielefeld),
- zwei Schulleiter.

An den Sitzungen des Lenkungskreises nimmt das Bildungsbüro in beratender Funktion teil. Der Lenkungskreis trifft sich mindestens zweimal im Jahr.

Der Lenkungskreis hat die *Aufgabe*:

- Ziele für die kommunale Bildungsplanung zu entwickeln,
- Themen für die kommunale Bildungsplanung zu setzen,
- das Bildungsbüro mit der Entwicklung von Strategien und Konzepten zu beauftragen.

Im Austausch mit der Bildungskonferenz bestimmt der Lenkungskreis Themen, die die kommunale und regionale Bildungsentwicklung betreffen.

### **c) Kommunales Bildungsbüro**

Um die Ziele zu erreichen ist eine Gruppe von Menschen nötig, die sich vor Ort unmittelbar um Projekte kümmert, die der Zielerreichung näher kommen. Also beispielsweise die Initiierung von zusätzlichen Fördermaßnahmen für Schüler, die den qualifizierenden Schulabschluss nicht erreichen werden. Es müssen Sponsoren akquiriert werden, Schulen gewonnen werden, die sich an den Maßnahmen beteiligen, qualifiziertes Personal gefunden werden, das die Maßnahmen durchführt usw.

Für diese Aufgaben wurde das Kommunale Bildungsbüro eingerichtet. Hauptaufgabe des Bildungsbüros ist die Initiierung und Intensivierung einer wertschätzenden Kommunikation und Kooperation der vielfältigen Bildungspartner untereinander hin zu einer qualifizierten Netzwerkregion.

Das Büro wird von einem Pädagogen oder Bildungsmanager geleitet, den die Stadt bezahlt:

Der Leitung sind unterstellt:

- 3 Mitarbeiter, die ebenfalls von der Stadt bezahlt werden,
- 2 Lehrpersonen, die vom Land für diese Aufgabe freigestellt sind und vom Land bezahlt werden,
- 2 Praktikanten, die ein soziales Jahr ableisten und in der Regel von kirchlichen Verbänden bezahlt werden.

Die Räume sowie die Ausstattung für das Bildungsbüro stellt die Stadt zur Verfügung.

### **d) Leiterteam**

Das organisatorische Konstrukt wird komplettiert durch das Kommunale Leiterteam. Wenn Projekte effektiv durchgeführt werden sollen, müssen alle

beteiligten Ämter und Institutionen die Verantwortung mittragen. Daher werden die Leiter wichtiger Ämter und Institutionen mit in den Prozess einbezogen, übernehmen Verantwortung und sichern dadurch die Nachhaltigkeit der Projekte.

Dem Leiterteam gehören u.a. an:

- Leiter des Amtes für Schule der Stadt Bielefeld,
- Vertreter der Oberen und Unteren Schulaufsicht,
- drei Schulleiter aus unterschiedlichen Schulformen,
- Leiter des Jugendamtes,
- Leiter des Jugendhauses,
- Leiter des Amtes für Integration.

Je nach Anlass können weitere Leiter von Ämtern und Institutionen hinzugezogen werden.

#### **4. Beispiele für Netzwerke**

An zwei Beispielen soll die Organisation von unterschiedlichen Netzwerken veranschaulicht werden.

Beispiel a)

*Ein Thema der Bildungskonferenz in Bielefeld war 2013 «Individuelle Förderung». In diesen Rahmen passte das Projekt «Vielfalt fördern». Das Projekt wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung<sup>1</sup> entwickelt. Es geht im Projekt um ein systematisches Fortbildungsangebot für Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I im Bereich «Individuelle Förderung». Lehrkräfte sollen dabei unterstützt werden, sich besser auf die Heterogenität ihrer Schülerschaft einzustellen. Das Fortbildungsangebot für die Schulen ist modular aufgebaut: Vier Module der Qualifizierung (80 Stunden) zielen auf eine systematische Weiterentwicklung von individuell förderndem Unterricht.*

- Modul 1: Teamentwicklung im Kollegium
- Modul 2: Diagnostik
- Module 3 und 4: Potenziale fördern und kompetenzorientiert unterrichten

*Der Lenkungskreis, dem — wie schon erwähnt — Oberbürgermeister, Bezirksregierung und Schulamt angehören, beschloss, dass dieses Projekt für die Stadt Bielefeld von hoher Attraktivität ist. Das Bildungsbüro erhielt daher den Auftrag, so viele Schulen wie möglich zu motivieren, sich an diesem Projekt zu beteiligen. Das Leiterteam wurde über die geplanten Aktivitäten informiert. Die Mitarbeiter des Bildungsbüros fahren in die Schulen und bringen in den Schulkonferenzen den Lehrern die Inhalte des Projektes nahe. Sie führen in Kooperation mit der Schulleitung eine*

---

<sup>1</sup> Die Bertelsmann Stiftung setzt sich dafür ein, dass alle am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Sie will Bildung verbessern, Demokratie gestalten, Gesellschaft entwickeln, Gesundheit aktivieren, Kultur leben und Wirtschaft stärken. Die Stiftung fördert insbesondere gemeinnützige Projekte im Bildungsbereich.

*Ist-Analyse durch und versuchen die Kollegen zu überzeugen, sich an dem Projekt aktiv zu beteiligen. Die Schulkonferenzen der interessierten Schulen beschließen eine Teilnahme — oder lehnen sie ab. In diesem Fall hat die intensive Arbeit des Bildungsbüros bewirkt, dass sich in Bielefeld mehr Schulen beteiligen als in vergleichbaren anderen Städten. Die Mitarbeiter des Bildungsbüros begleiten die Schulen in der gesamten Projektphase und führen jedes Jahr ein Monitoring durch. Die Bildungsbüros stellen, zusammen mit den anderen Akteuren sicher, dass das Konzept der individuellen Förderung in der Region verankert wird.*

Beispiel b):

*«TABULA — Alle Kinder mitnehmen» ist eine Bürgerinitiative für Bildung. Pensionierte Lehrkräfte, Rentner und Berufstätige sowie Studierende der Universität Bielefeld haben sich zum Ziel gesetzt, Kinder und Jugendliche aus sozial belasteten Stadtteilen kostenlos zu fördern. Sie wollen einen Beitrag zum Abbau von sozialer Ungerechtigkeit leisten. Alle Beteiligten arbeiten ehrenamtlich. Die Eltern werden in die Fördermaßnahmen einbezogen.*

**Kooperationspartner sind u.a.** Schulen, Universität Bielefeld, Fachhochschule Bielefeld, Kinderschutzbund, Kunsthalle, Bauernhausmuseum, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Städtische Bühnen.

Wichtiger Kooperationspartner ist das Bildungsbüro. Die Leiterin des Büros überzeugte das Leiterteam (Leiter verschiedener Administrationen) und den Lenkungskreis von der Bedeutung dieses Projektes. Der Lenkungskreis (Stadtadministration, Schulamt) begrüßte die Initiative, da es ein gutes Beispiel für bedarfsorientierte Förderung unter Einbeziehung von zivilgesellschaftlichem Engagement ist. Das Bildungsbüro stellt den Kontakt zu den Schulen her, sorgt für die Räume zur Durchführung der Förderung. Die Stadt finanziert sogenannte «Ferienschulen», in denen die Kinder versäumten Schulstoff in den Ferien mit Hilfe der ehrenamtlich arbeitenden Pädagogen nachholen können. Verschiedene Stiftungen werden vom Bildungsbüro zur finanziellen Unterstützung akquiriert.

An diesem letzten Beispiel sieht man, dass der Weg nicht nur von der Bildungskonferenz über den Lenkungskreis zum Bildungsbüro geht, sondern durchaus auch Ideen und Projekte vom Bildungsbüro angestoßen werden können und über das Leiterteam dem Lenkungskreis vorgetragen werden. Auch die Ideen für das Thema der jährlichen Bildungskonferenz können «von unten» kommen, denn die Mitarbeiter des Bildungsbüros kennen am besten das, was in der Region und in der Kommune tatsächlich gebraucht wird.

### **III. Schlussgedanke**

Hans-Günter Rolff, einer der bekanntesten Schulentwicklungsforscher in Deutschland, stellt die Frage: «Was verändert Schule und andere Bildungseinrichtungen wirklich?» Und er gibt darauf die Antwort: «Es ist die Wirksamkeit regionaler Bildungslandschaften» (Rolff 2013, S. 4). Nicht einzelne Faktoren ermöglichen das

Gelingen, sondern nur eine ganzheitliche Vorgehensweise. «*Ganzheitlichkeit statt Stückwerk*», schreibt Rolff (ebd. S. 4). Nur wenn alle Faktoren zusammenwirken, kann sich im System etwas verändern: «*Man kann das komplizierte Ensemble von Bedingungen, die Erfolg versprechen, zum Schluss auf vier Punkte zuspitzen. Benötigt werden:*

1. Zwei bis vier starke Ziele, die politisch gewollt und getragen sind.
2. Dichte Kooperation auf allen und mit allen Ebenen.
3. Mehr Unterstützung, sogar viel mehr Unterstützung.
4. Selbstständigkeit und verlässliche wie flexible organisatorische Rahmung.

*Wesentlich für die Wirksamkeit ist, dass alle erfolgversprechenden Bedingungen zusammenkommen, so dass Kohärenz entsteht» (Rolff 2013, S. 7).*

Entscheidend ist, dass eine Netzwerkbildung in der Bildungslandschaft nur nachhaltig sein kann, wenn sie über Regierungen und Administrationen verbindliche Strukturen erhält.

## LITERATUR

1. Rolff, H.-G. (2013): Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Gelesen am 17.3.2014: [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Tagung-2013/Expertise-Prof.\\_Rolff.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Tagung-2013/Expertise-Prof._Rolff.pdf)
2. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2012): Wie geht's zur Bildungslandschaft? Die wichtigsten Schritte und Tipps. Ein Praxishandbuch. Stuttgart.

**О. Грауманн**

*Фондовый университет г. Хильдесхайм, ФРГ*

**Ж. Ю. Брук**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## ПЕДАГОГИКА МНОГООБРАЗИЯ: ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ (НА ПРИМЕРЕ ГЕРМАНИИ)

**Аннотация.** В статье приведены практические примеры, демонстрирующие сетевое взаимодействие в рамках региональной педагогики многообразия в Германии с целью поддержки успешных образовательных биографий детей и подростков. Инклюзия становится сегодня обязательным требованием для стран Западной и Восточной Европы, и сетевое взаимодействие является важной основой для удовлетворения этого спроса в долгосрочной перспективе.

**Ключевые слова:** педагогика многообразия, сетевое взаимодействие, региональная образовательная сеть.

**Abstract.** *The article presents practical examples, which demonstrate networking within the framework of the regional pedagogical diversity in Germany. The purpose of networking is to support successful educational biographies for children and adolescents. Inclusion is now becoming a requirement for all the countries in Western and Eastern Europe, and networking is an important basis for meeting this demand in the long term.*

**Key words:** *pedagogical diversity, networking, regional educational network.*

Главной целью педагогики многообразия является оптимизация образования детей, подростков и взрослых. Условием развития педагогики многообразия является коммунальная общедоступная сеть различных учреждений, социальных институтов, организаций, фондов и др. по вопросам образования, сотрудничество в которой должно основываться на взаимном доверии и долгосрочных планах. Целью субъектов сетевого взаимодействия является обмен опытом и конкретными знаниями, а также обеспечение финансирования образовательных инициатив.

На трех примерах из практики проиллюстрируем, что такое «педагогика многообразия».

а) Первый пример: сопровождение студентами детей, нуждающихся в помощи.

Семья Ахмеда с родителями недавно переехала в Германию из Турции. Ахмед учится в третьем классе, несмотря на то, что не знает немецкого языка. Школа предлагает дополнительные занятия по немецкому языку, но для Ахмеда этого недостаточно для того, чтобы обеспечить хороший старт в немецкой школьной системе. Оплачивать дополнительные занятия (репетиторство) родители Ахмеда не имеют возможности. У Ахмеда есть возможность принять участие в проекте Педагогического института Университета г. Хильдесхайм. Два раза в неделю с ним индивидуально занимаются студенты института, родители мальчика активно вовлекаются в процесс обучения. Кроме того, студенты постоянно сотрудничают со школьными учителями Ахмеда. Студенты готовятся к такому индивидуальному сопровождению ребенка в ходе своего обучения в институте в рамках практических занятий и семинаров. Проект финансируется фондом Меркатор, Лотто-спорт-фондом, общественным фондом г. Хильдесхайм, городом Хильдесхайм, округом и отдельными жителями города. Проект «Сопровождение детей-мигрантов» реализуется с 2004 года в сетевом взаимодействии университета, школ, коммуны (единица территориального деления в Германии, включающая в себя небольшой город или несколько маленьких городов), федеральной земли (ФРГ состоит из 16 федеральных земель), фондов и граждан. Около 100 детей-

мигрантов ежегодно получают индивидуальную помощь в обучении в рамках этого проекта.

*Частный фонд Меркатор назван в честь известного математика и картографа Герхарда Меркатора; Лотто-спорт-фонд города Хильдесхайм создан с целью поддержки спорта и интеграции детей из семей мигрантов.*

б) Второй пример: профессиональная интеграция.

Несколько лет назад в одном из небольших городов на юге Германии психиатр основал институт содействия молодым людям, которые в силу различных ограниченных возможностей здоровья не могут быть интегрированы в производственный процесс без дополнительной помощи. Около 100 молодых людей обучаются на предприятии и параллельно с этим получают помощь и сопровождение педагогов и психологов. В сотрудничестве с профессионально-техническим училищем молодые люди получают профессиональное образование, что позволяет им самостоятельно зарабатывать на жизнь. Сеть этой инициативы состоит из Федерального министерства (Министерство по социальным вопросам и вопросам трудоустройства), коммуны, различных спонсоров, религиозных благотворительных организаций, профессиональных училищ и предпринимателей. Федеральное министерство финансирует обучение молодых людей на предприятиях, коммуна оплачивает работу педагогов и психологов и предоставляет помещения. Деньги спонсоров используются для повышения квалификации педагогов и приобретения учебных материалов.

с) Третий пример: «ЛИ-ЛА-ЛУ» цирк.

«ЛИ-ЛА-ЛУ» цирк реализует в г. Мюнхене и всей Баварии значимые культурно-педагогические и межкультурные проекты, большинство из которых проходят в виде ворк-шопов в области театра, музыки, танца, цирка и спорта. Все эти проекты ориентированы на то, чтобы обеспечить участие детей из малообразованных семей, детей и молодежи из семей мигрантов. Цель проекта — предоставить всем девочкам и мальчикам, независимо от их культурного и социального происхождения, возможность участвовать во внешкольном образовании и формировать важные гибкие навыки и ключевые компетенции. Проект фонда Еханитер (Johanniter-Stiftung) «ЛИ-ЛА-ЛУ» цирк реализуется под патронажем Федерального министерства внутренних дел. Школы бесплатно предоставляют возможность использования спортивных залов и открытых площадок, фирмы и предприниматели коммуны оплачивают создание костюмов и декораций. Средства Евросоюза, средства коммуны и фондов финансируют бесплатное участие детей из нуждающихся семей в этом проекте. Участие сотрудников в проекте носит благотворительный характер.

*Некоммерческий фонд Johanniter-Stiftung был основан в декабре 2002 года, цели фонда — укрепление здоровья и благосостояния, помощь при несчастных случаях и других бедствиях, забота о молодежи и пожилых людях.*

Объединяться в сети для взаимодействия могут школы всех видов, администрации школ, институты, федеральные министерства, спортивные, театральные и культурные объединения, церкви и религиозные организации, центры занятости, предприниматели, фонды, частные спонсоры, европейские организации, ЮНЕСКО и др.

Дети, молодежь и взрослые уже давно получают образование не только в школах, университетах и институтах. Поэтому мы различаем:

- формальное образование — иерархически структурированная система школьного и высшего образования;
- дополнительное образование — любая форма предлагаемого организованного обучения и воспитания, которая носит добровольный характер;
- неформальное образование — незапланированные и непреднамеренные образовательные процессы, возникающие в повседневной жизни семьи, соседства, работы и отдыха.

Важно не только задаваться вопросом, как обучать детей и подростков в контексте формального образования, но и задумываться о том, как формируется сам субъект и как через сетевое взаимодействие можно расширять и поддерживать неформальное образование.

Приведенные выше примеры демонстрируют сетевое взаимодействие, сформированное из отдельных инициатив профессоров университета (первый пример), психиатра (второй пример), группы социальных педагогов (третий пример).

Как бы ни были ценны эти индивидуальные инициативы, создание сети в педагогике многообразия требует более высокой степени приверженности и может быть достигнуто только в том случае, если муниципалитеты и правительства земель готовы к достижению общей цели — создание сети.

Инклюзия становится сегодня обязательным требованием для стран Западной и Восточной Европы, и сетевое взаимодействие является важной основой для удовлетворения этого спроса в долгосрочной перспективе.

Создание сети на примере одной немецкой земли.

Сетевое взаимодействие можно рассмотреть на примере федеральной земли Северная Вестфалия. В 2008 году земля Северная Вестфалия через Министерство образования заключило договор о сотрудничестве почти со всеми городами и районами, способствующий общенациональному внедрению «Региональных образовательных сетей».

*«Министерство образования и школы совместно с местными общественными организациями содействуют систематическому сотрудничеству всех местных субъектов образовательного пространства с целью поддержки успешных образовательных биографий детей и подростков. Основной принцип звучит следующим образом: существующие обязанности остаются. Но благодаря наличию связанных, консенсус-ориентированных структур коммуникации и сотрудничества создается государственно-муниципальное*

*сообщество ответственности, которое объединяет силы и ведет к большей справедливости образования на местах» [4].*

Региональные образовательные сети самостоятельно решают, по какой теме они объединяются. Основными сферами применения являются:

- интеграция детей и молодежи из семей-мигрантов;
- помощь в изучении языка детям и молодежи;
- консультирование и поддержка детей и подростков с особыми проблемами (например, школьное психологическое консультирование, школьная социальная работа);
- усиление сотрудничества с учреждениями культуры и учреждениями культурного воспитания;
- осведомленность о гендерном равенстве;
- здоровьесбережение;
- предотвращение насилия.

Организация сетевого взаимодействия на примере одного города.

Подробно о том, как организовано подобное сетевое взаимодействие, рассмотрим на примере города Билефельд в Северной Вестфалии. 15.04.2010 город Билефельд в лице бургомистра заключил договор о сотрудничестве с землей Северная Вестфалия в лице Министерства школьного и дальнейшего образования для развития образовательной сети в городе Билефельд.

Целью договора является создание устойчивого образовательного предложения, которое должно быть достигнуто в контексте региональной образовательной сети и в сочетании с внештатными партнерами.

В соглашении о сотрудничестве распределены функции следующих структур сети:

- коммунальная научно-образовательная конференция;
- коммунальный комитет управления;
- коммунальный образовательный офис;
- управленческая команда.

Как устроено это взаимодействие?

а) Коммунальная научно-образовательная конференция проводится ежегодно, имеет различные основные темы:

2011 г.: «Создание непрерывных индивидуальных компетентностно-ориентированных учебных биографий для эффективного проектирования образовательных переходов».

2013 г.: «Поддержка образовательных процессов у детей и подростков — индивидуальная поддержка в гетерогенных группах».

2014 г.: «Партнерство между семьями и учебными заведениями».

2015 г.: «Образовательный регион Билефельд — оптимизация сетей — расширение сотрудничества».

2018 г.: «Если верить в себя, можно достичь многого».

Основной состав конференции составляет примерно 25 человек: бургомистр, представители правительства, представители руководства школ и молодежных объединений, представители институтов и родительского комитета. Участие в конференции могут принимать все граждане города Билефельд, интересующиеся образованием в городе.

b) Коммунальный комитет управления собирается минимум два раза в год и выполняет следующие задачи:

- формулирование целей для планирования муниципального образования;
- определение тем коммунального планирования образования;
- поручение образовательному офису развития стратегий и концепций.

Коммунальный комитет управления утверждает совместно с коммунальной научно-образовательной конференцией темы, которые будут способствовать развитию коммунального и регионального образования.

c) Коммунальный образовательный офис.

Для достижения целей требуется группа людей, которые непосредственно участвуют в реализации проекта. Необходимо найти спонсоров, школы и квалифицированный персонал для участия в мероприятиях. Для решения этих задач создается коммунальный офис образования. Офис инициирует и интенсифицирует обмен информацией и сотрудничество между многочисленными партнерами друг с другом с целью создания квалифицированного сетевого взаимодействия.

Офисом руководит педагог или образовательный менеджер, работу которого оплачивает город. Руководителю подчинены:

- 3 сотрудника, также финансируемые городом;
- 2 педагогических сотрудника, специально для решения этой задачи направляемые федеральной землей, которая оплачивает их работу;
- 2 стажера, реализующих социальную практику, получающих оплату труда от религиозных объединений.

Помещение и оборудование для образовательных офисов предоставляет город.

d) управленческая команда.

Организационная структура комплектуется управленческой командой. За эффективную реализацию проектов все участвующие службы и учреждения должны нести ответственность. Поэтому руководители всех служб (федерального министерства, школьной администрации, руководство института, отдела социального обеспечения и др.) участвуют в процессе.

Приведем два примера, иллюстрирующих организацию сетевого взаимодействия.

Пример 1. Темой научно-образовательной конференции в Билефельде в 2013 году стало «Индивидуальное сопровождение». В рамках этой темы мини-

стерством образования федеральной земли Северной Вестфалии в сотрудничестве с фондом Бертельсманн (*Bertelsmann Stiftung фонд продвигает благотворительные проекты в сфере образования*) реализуется проект «Способствовать разнообразию». Проект представляет собой систематическое учебное предложение для начальной и младшей средней школы в области индивидуальной поддержки с целью помочь учителям адаптироваться к гетерогенности детского школьного коллектива.

Предложение по обучению для школ имеет модульную структуру (80 часов) и направлено на систематическую поддержку индивидуального подхода в образовании: Модуль 1. Командообразование; Модуль 2. Диагностика; Модули 3 и 4. Учить, развивая потенциал и ориентируясь на компетенции.

Участники коммунальной управленческой команды решили, что этот проект является привлекательным и значимым для города Билефельд. Поэтому образовательному офису было поручено мотивировать как можно большее количество школ на участие в этом проекте. Управленческая команда была проинформирована о запланированных мероприятиях.

Сотрудники образовательного офиса выезжали в школы, чтобы в рамках школьных конференций познакомить учителей с содержанием проекта. Интенсивная работа образовательного офиса привела к тому, что в Билефельде в проекте участвовало большее количество школ, чем в других городах. Сотрудники образовательного офиса сопровождают школы на всех этапах проекта и ежегодно проводят мониторинг. Таким образом, образовательные офисы вместе с другими участниками проекта обеспечивают закрепление в регионе концепции индивидуальной поддержки.

Пример 2. ТАБУЛА — Всех детей с собой! — гражданская образовательная инициатива. Учителя-пенсионеры, пенсионеры и специалисты, а также студенты университета Билефельд поставили перед собой цель безвозмездной поддержки детей и молодежи, проживающих в социально неблагополучных районах, способствуя тем самым снижению социальной несправедливости. Родителям детей также оказываются меры поддержки. Все участники проекта работают добровольно. Партнерами по сотрудничеству являются школы, университет, профессионально-техническое училище города Билефельда, комитет по защите детей, дом-музей фермера, Немецкий фонд детей и молодежи и городские сцены.

Важным партнером по сотрудничеству является образовательный офис, так как именно руководитель офиса убедил управленческую команду (руководителей различных администраций) и комитет управления в важности этого проекта. Предложение было поддержано, поскольку оно является хорошим примером проекта, основанного на потребностях гражданского общества. Образовательный офис устанавливает контакты со школами, обеспечивает предоставление помещений для обучения. Город финансирует так называемые «летние школы»,

в которых дети могут компенсировать пробелы в обучении во время каникул с помощью учителей-добровольцев. Департамент образования устанавливает контакты с различными фондами для финансовой поддержки.

На этом примере видно, что путь создания сетевого взаимодействия не всегда идет от научно-образовательной конференции через комитет управления к образовательному офису; идеи и проекты могут быть инициированы самим образовательным офисом и представлены управленческой команде. Идеи для темы ежегодной научно-образовательной конференции также могут прийти «снизу-вверх», так как сотрудники образовательного офиса на местах лучше знают, какие потребности возникают в системе образования региона [Брук, 2015].

Ганс-Гюнтер Рольф, один из известнейших исследователей школьного развития в Германии, задает вопрос: «Что действительно способно изменить школу и другие институты образования?» И дает ответ на этот вопрос: «Эффективность региональной педагогики многообразия» [Rolf, 2013, С. 4].

«Комплекс требований, необходимых для успешного сетевого взаимодействия, можно сформулировать в 4 пунктах:

- 1) от двух до четырех сильных целей, политически одобряемых и поддерживаемых;
- 2) тесная кооперация со всеми и на всех уровнях;
- 3) больше поддержки;
- 4) независимость и надежная гибкая организационная структура.

Существенным для эффективности является то, что все перспективные условия объединяются таким образом, что возникает согласованность» [Rolf, 2013, С. 7].

Решающим фактором является то, что сетевое взаимодействие в педагогике многообразия может быть устойчивым только в том случае, если его обязательными структурными компонентами являются правительство и администрации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брук, Ж. Ю. Педагогика многообразия: зарубежный опыт // Казанский педагогический журнал. — 2015. — № 5–2(112). — С. 265–268.
2. Rolf, H. G. Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. — 2013. ([http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Tagung-2013/Expertise-Prof\\_-Rolf.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Tagung-2013/Expertise-Prof_-Rolf.pdf)).
3. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Wie geht's zur Bildungslandschaft? Die wichtigsten Schritte und Tipps. Ein Praxishandbuch. Stuttgart. — 2012.
4. <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/index.html>

---

# **ОСНОВНЫЕ ДОКЛАДЫ**

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОВЛАДЕНИЮ РУССКОЙ РЕЧЬЮ КАК НЕРОДНОЙ В РАМКАХ СТРАТЕГИИ И ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА

**Аннотация.** Понятие «инклюзивная культура» предполагает включение в общество с устоявшимися нормами людей, имеющих отклонения от норм этого общества, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или по другим основаниям, с помощью инклюзивной культуры. В данном случае будут рассмотрены педагогические условия пропедевтической подготовки дошкольников к овладению русской речью как неродной в рамках стратегии и практики развития инклюзивной культуры в Тюменской области.

**Ключевые слова:** билингвизм, инклюзия, дошкольники.

**Abstract.** The concept of inclusive culture involves the inclusion in a society with well-established norms of people with disabilities. For other reasons they have deviations from the norms of the society through an inclusive culture. In this case, there are pedagogical conditions of propaedeutic preparation in preschool for children to master Russian speech as a non-native speech within the framework of the strategy and practice of developing inclusive culture in the Tyumen region.

**Key words:** linguistic, inclusion, kindergarten class.

Актуальность проблемы для нашего региона объясняется значительной иммиграцией населения активного трудоспособного возраста, в среде которого много семей с детьми. Она значительно выше, чем в среднем по РФ (на 14%), и в последние 10 лет на прирост населения нашего региона оказывает существенное влияние. В 2017 г., например, к нам из других регионов РФ прибыло 5 тыс. 585 чел.; из СНГ 5 тыс. 356 чел.; из стран дальнего зарубежья — 229 чел. [Федеральная служба государственной статистики].

Это объясняется несколькими причинами:

- географическим положением Тюменской области: оно таково, что через ее территорию проходят миграционные потоки иностранных граждан, переселенцев и трудовых мигрантов из стран ближнего зарубежья, Юго-Восточной Азии в Россию и Западную Европу;
- позитивно развитыми межнациональными и межконфессиональными отношениями;

- экономической ситуацией; в регионе строится большое количество газо- и нефтеперерабатывающих предприятий, он богат природными ресурсами;
- в Тюменской области один из самых низких показателей безработицы — 3,5 %; ниже только в Москве — 1,3 %, в Санкт-Петербурге — 1,5 % и на Чукотке — 2,5 %.

Данные обстоятельства требуют особого подхода к решению возникающих сопутствующих проблем.

На фоне всемирной гуманизации общества в 2011 г. в РФ (с большим отставанием от Западных стран) была принята программа «Доступная среда» с целью безусловной социализации маломобильных людей в обществе.

С точки зрения стратегии и практики РФ в общем и Тюменская область в частности заинтересованы в росте числа работников активного возраста. Однако существуют и трудности с адаптацией, особенно тюркоязычных мигрантов, не знакомых с традициями, культурой и русской речью. Поэтому правительством региона предпринимаются значительные усилия и отпускаются немалые средства на преодоление возникающих проблем: в юридической области, образовании, культуре, да и в самом социокультурном пространстве (система ценностей, несовпадение традиций, нравственное состояние общества). После развала советского общества с его гуманистической культурой и криминального периода, получившего название «лихих девяностых», само российское общество нуждается в инклюзии (в данном случае — воспитании терпимости, сострадания и благородства по отношению к слабым) едва ли не больше, чем сами адаптируемые.

Большое внимание уделяется практике развития инклюзивной культуры. В данном случае этот термин используется для описания процесса взаимодействия людей с различными видами отклонений от норм общества и людей без оных.

Россия — многонациональное государство, где по результатам всероссийской переписи населения 2010 г. проживает около 140 млн человек более 180-ти национальностей. Из них численность семи превышает миллион человек (русские — 81 %, татары — 3,7 %, украинцы — 1,35 %, а также башкиры, чуваша, чеченцы, армяне). Почти каждый народ имеет свои национальные школы, где преподавание на родном языке ведется только в младших классах, а начиная со средних и далее — на русском в целях подготовки к сдаче ОГЭ и ЕГЭ и получения дальнейшего образования. Русский язык — это язык межнационального общения на российских просторах. Когда нерусские семьи с маленькими детьми по различным причинам меняют место жительства, у них возникают проблемы, которые на заседании круглого стола «Социальная адаптация мигрантов» (г. Тюмень 20.01.2016 г.) озвучил представитель одной из азиатских диаспор, историк Закир Османов: «...Я отмечаю, что ксенофобия, азиатофобия присутствует... Эти вопросы очень глобальные, поэтому системный подход надо разработать».

Ко мне многие обращаются — не берут их детей в школу. Говорят: если его детей я приму, наша школа будет в числе отстающих». Далее Закир Османов добавил, что «не зная языка межнационального общения, даже два представителя Средней Азии (узбек и таджик) могут друг друга не понимать».

В РФ функционирует несколько научно-методических центров, которые разрабатывают основы инклюзии. К сожалению, по настоящее время не существует единой системы подготовки и переподготовки кадров, в том числе и самих членов психо-медико-педагогических комиссий (ПМПК). Неплохо обстоят дела в национальных республиках (Татарстане, Чувашии и др.), где детей принято сначала обучать родному языку — основе родной национальной культуры. В Татарстане на базе Международного центра инклюзивного образования и Центра адаптации, реабилитации и ресоциализации «ВЕРА» создается международная сеть инклюзивных образовательных организаций (всего 50 зарубежных и российских организаций). Вносит свою лепту в решение проблемы Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы [Перинская, 2005, С. 161–162].

В Тюменской области для детей с различными нарушениями здоровья есть как специализированные коррекционные учреждения, так и компенсирующие, комбинированные группы в общеразвивающих дошкольных учреждениях. Например, для деток с нарушениями речи это одни учреждения и группы, с опорно-двигательными — другие. Кроме того, у нас широко используются формы инклюзивного образования, когда дети с особыми образовательными потребностями посещают общеобразовательные группы, но при этом для них разрабатываются индивидуальные коррекционные (или реабилитационные) программы и дополнительно привлекаются специалисты определенной квалификации» [Гребенкина, 2018, С. 5].

В статье не упомянуты потребности детей, нуждающихся в овладении русской речью как неродной. Это говорит о том, что, к сожалению, среди педагогов и логопедов не так много специалистов в области пропедевтической подготовки дошкольников к овладению русской речью как неродной. Эта область знания в настоящее время остро нуждается в специалистах и исследованиях, законодательной и финансовой поддержке. В противном случае в недалеком будущем мы получим целое поколение психологически уязвленных, фрустрированных молодых людей. Ситуация, когда желание (например, получить какое-то образование) неосуществимо по причине невладения русской речью, рассматривается как травмирующая и приводит к тревоге, раздражению, отчаянию и даже агрессии.

У всех детей в многонациональной России при поступлении в школу должны быть одинаковые возможности для получения качественного образования в условиях билингвизма. Методика обучения детей-билингвов русской речи как неродной, основанная на сознательно-коммуникативном подходе с использо-

ванием функциональной системы, разработана и предложена Е. А. Быстровой, Н. М. Шанским и др. учеными. Практика показывает, что пропедевтическая подготовка детей в дошкольном возрасте закладывает более прочный фундамент для последующего его усвоения.

В настоящее время активные миграционные процессы ставят перед исследователями новые задачи. Их решением занимаются лингвисты (Б. А. Бенедиктов, Т. Я. Ильяшенко, В. Ю. Розенцвейг, В. Щерба и др.), психолингвисты (В. А. Артемов, В. П. Белянин, А. Яковович и др.), психологи (Е. М. Верещагин, Н. В. Имедадзе и др.), психофизиологи (Е. Н. Соколов, W. Penfield, H. Roberts и др.).

К сожалению, до сих пор не существует единой схемы процессов овладения неродной речью. Чаще проблема, как мы видим, рассматривается только в филологическом, психолингвистическом либо в методологическом аспектах. Мы же рассмотрели пропедевтические условия педагогики формирования у детей речевых познаний второго языка. К ним относятся: 1) теоретические основы обучения; 2) технологии игрового моделирования второго языка в среде дошколят; 3) мотивационная составляющая; 4) овладение фонетико-фонематической системой языка.

Предварительные исследования показали:

- оптимальный возраст для осознанного овладения русской речью как неродной — с 3-х до 12 лет; от 2-х до 5-ти лет детям свойственно особое «чутье» к языку; с 3–12-ти лет самый благоприятный возраст для сознательного овладения речью. После 12 способность к освоению другого языка резко падает. После полового созревания акцент родного языка непреодолим (К. И. Чуковский, Д. Б. Эльконин, Е. С. Царапкина);
- до регулярных занятий в Центре инклюзивного развития для всех обследуемых детей был свойственен естественный тип билингвизма; он возникает в среде дошкольников без системного целенаправленного педагогического воздействия с целью пропедевтической подготовки к освоению русской речи;
- после начала регулярных занятий естественный тип билингвизма заменился на синтезированный;
- дети, которые имели достаточный уровень развития своего родного языка, показали хорошие результаты и при освоении русской речи как неродной, из чего вытекает следующий вывод: успешность в пропедевтической готовности к освоению русской речи находится в зависимости, т. е., причинно-следственной связи от уровня интеллекта ребенка;
- пропедевтическая подготовка дошкольников к освоению русской речи как неродной основывается на использовании целевой, процессуально-деятельной и оценочно-результативной составляющих;
- реализация эксперимента удачнее проводится в оптимальной инклюзивной среде;

- использование индивидуального и дифференцированного подхода в обучении детей обязательно;
- изучение ребенком русской речи как неродной опирается на родной язык как на фундамент, и этим процессом необходимо руководить, что доказано Л. С. Выготским, А. А. Леонтьевым, М. Б. Успенским, И. В. Баранниковым и др.;
- при условии интерференции требуется помощь логопеда;
- регулярный контакт с родителями — неотъемлемая часть работы;
- залог успеха — оптимально подобранная мотивация к овладению русской речью как неродной.

Как видим, активно внедряемая и приносящая очевидную пользу дошкольникам (в данном случае в овладении русской речью как неродной) инклюзивная культура со стратегической точки зрения жизненно необходима всему обществу, нашему региону и государству в целом.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенкина, Н. В. Золотой стандарт детского сада // Тюменская правда. — 2018. — № 12. — С. 5.
2. Перинская, Н. А. Ресоциализация // Знание. Понимание. Умение. — 2005. — № 4. — С. 161–162.
3. Шахнарович, А. М. Родной язык и двуязычие // Родной язык. — 1994. — № 1. — С. 102–115.
4. Эффективность экономики России: Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/efficiency/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/efficiency/#) (дата обращения 22.11.2018).

**Д. А. Ашба, О. А. Селиванова**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «межнациональный конфликт», а также факторы межнациональной конфликтогенности в контексте школы. Предлагается комплекс мероприятий по профилактике межнациональных конфликтов среди учащихся школы, основанный на формировании оптимальной толерантности.

**Ключевые слова:** межнациональный конфликт, профилактика, толерантность, поликультурная личность, ценности.

**Abstract.** *The article discusses the concept of “inter-ethnic conflict”, as well as factors of inter-ethnic conflict in the school context. The author proposes a set of measures to prevent ethnic conflicts among school students, which have basic on optimal tolerance formation.*

**Key words:** *ethnic conflict, prevention, tolerance, multicultural personality, values.*

На современном этапе развития общества в связи с тенденциями интеграции и глобализации, а также с изменением геополитической картины мира процесс миграции населения чрезвычайно активизировался. В разных странах, в том числе и в России, появились большие группы мигрантов. Проблемы их адаптации в новой социокультурной среде стоят очень остро, поскольку процесс миграции вносит значительные изменения в социум принимающей страны.

В процессе миграции всегда участвовали и участвуют дети, и это протекает для них не безболезненно. В сложившейся ситуации необходим поиск средств бесконфликтного существования и гармоничного вхождения детей-мигрантов в новую культурную среду. Данный аспект достаточно актуален и для изучения в педагогической науке, и для практической жизни современного социума. Как сами мигранты, так и их дети — это представители разных национальностей, стран с различными культурными традициями, разными социальными характеристиками, что, в свою очередь, определяет множество проблем как социально-го, так и педагогического уровней.

Под межнациональным (межэтническим) конфликтом мы понимаем крайнюю форму острых противоречий между людьми разных национальностей (либо разной конфессиональной принадлежности), которые коренятся в объективных закономерностях исторического, экономического, политического характера. С точки зрения Н.В. Славской, основной фактор межнациональной конфликтогенности — это процессы миграции, которые являются причиной обострения обстановки, поскольку влияние миграции, в первую очередь, проявляется в росте нагрузки на социально-культурную инфраструктуру территории, в усилении конкуренции на рынке труда и, как следствие, нехватке рабочих мест, что приводит к противоречиям между местным населением и мигрантами, к повышению степени социально-психологической дезориентации, причем не только у переселившейся группы, но и у принимающей стороны [3].

Перспективным средством влияния на развитие межнациональных отношений и национальных процессов, которое способно значительно уменьшить в этнонациональной сфере уровень конфликтности, является формирование чувства национальной гордости, воспитание глубокого уважения к культуре, языку, самобытным особенностям, традициям и обычаям других народов. Данный процесс при этом необходимо начинать с самого раннего возраста и продолжать до совершеннолетия. Это можно осуществить при значительной переори-

ентации существующей образовательной системы в сторону развития системы культурных центров, национальных школ, журналов, газет, телевидения, которые, прежде всего, будут ориентированы на развитие национального самосознания определенной этнической группы, свободного от каких-либо проявлений национального эгоизма [2].

Именно поэтому в образовательных организациях на современном этапе развития социума необходимо применять инновационные технологии, которые направлены на реализацию социальных проектов. У современных российских школьников в обязательном порядке нужно сформировать межкультурную, межэтническую и межконфессиональную толерантность, предоставить им возможность осознать, что соседями по дому, по городу или по стране могут быть представители разных народов, у которых будут особые взгляды, традиции, специфика восприятия окружающего мира; необходимо убедить учащихся, что люди должны понимать друг друга и не бояться, что мировоззрение одного человека может отличаться от мировоззрения другого.

В теоретическом аспекте сущность профилактики раскрывается через выделение общей и специальной профилактики.

Применительно к рассматриваемой проблеме, общая профилактика — это совокупность мер, которые направлены на создание благоприятных социально-экономических, социокультурных и педагогических условий, на содействие семье в выполнении ею своих функций по воспитанию социально и физически здоровых детей; реализация воспитательных функций образовательными организациями в обеспечении ими полноценного развития способностей и интересов школьников.

Специальная профилактика включает в себя коррекционно-реабилитационные меры. Она предполагает использование различных мероприятий социально-правовой помощи молодежи, защиту ее от ксенофобии, притеснения, экстремизма, агрессии, насилия, жестокости, негативного влияния асоциальной среды. Коррекционно-профилактическая работа осуществляется в тесном взаимодействии специальных социальных служб, образовательных организаций, семьи, общественных организаций и социальных институтов [3].

Для профилактики межнациональных конфликтов среди учащихся школы предлагаем проведение комплекса мероприятий:

1. Организация общественного объединения учащихся «Мы вместе».

Цель создания объединения — активизировать взаимодействие молодых людей в преодолении последствий межнациональных конфликтов посредством развития толерантности и распространения позитивного опыта толерантного взаимодействия на территории города. Для достижения поставленной цели необходимо регулярно организовывать и проводить такие мероприятия, как, например, круглые столы на тему «Россия — наш общий дом», акцию «Наш город без

ксенофобии», «Молодежь — проводник идей толерантности», лекции по толерантности и др.

2. Разработка и реализация проекта «Диалог культур», цель которого — способствовать повышению уровня толерантности среди детей и молодежи; содействовать расширению культурных контактов и освоению культурных традиций разных национальностей.

3. Разработка и реализация проекта «Мир в наших сердцах».

Его целью будет содействие воспитанию детей в духе толерантности и соблюдения человеческих прав. На этапе реализации проекта нужно из числа волонтеров создать психолого-реабилитационный центр для тех, кто пострадал от нарушений прав человека. Благодаря этому центру гражданам станет доступна информация о ненасильственных методах решения конфликтов и правовых способах защиты.

4. Разработка и реализация проекта «Поликонфессиональная среда», целью которого станет содействие преодолению межконфессиональной напряженности и развитию религиозной толерантности в молодежной среде.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- содействовать предотвращению конфликтов в молодежных сообществах на религиозной почве;
- повышать уровень осведомленности молодых людей о религиозном разнообразии города и региона;
- предоставить учащимся доступ к информации об истории, вероучении и деятельности в регионе традиционных и новых конфессий;
- создать группы школьников-волонтеров для работы с верующей молодежью, которая находится под влиянием экстремисткой идеологии с целью продвижения ценностей толерантности в ученической среде;
- организовать проведение фестивалей культур, в рамках которых учащиеся смогут познакомиться с культурами различных национальностей, проживающих в регионе;
- организовать проведение различных научно-практических конференций, форумов и конгрессов, например, по теме «Мир в городе через историю, языки, культуру»);
- развивать системы межрегионального обмена в сфере образования;
- разработать факультативные и элективные курсы по истории и культуре народов региона.

Считаем также целесообразным отметить следующее: самостоятельная, свободная, творческая и поликультурная личность может развиваться лишь в контексте общечеловеческих ценностей, современное образование без этого представить невозможно. Школа в настоящее время должна сформировать ключевые компетенции, среди которых межкультурная компетенция, выступающая

фактором формирования универсальных качеств личности, которые необходимы для жизни в современном поликультурном обществе, которым отводится главная роль. Умение эффективно выстраивать межэтнические и социальные отношения — это составная часть межкультурной компетенции [1]. Соответственно, система профилактики межнациональных конфликтов среди учащихся школы как раз и должна быть направлена на формирование межкультурной компетенции.

Таким образом, одним из способов снижения межэтнической напряженности, предотвращения и разрешения конфликтов социокультурного характера выступает формирование и развитие оптимальной толерантности у субъектов межэтнического взаимодействия в процессе воспитания и овладения собственной национальной культурой. Именно язык, культура, традиции и обычаи народа хранят в себе специфическое, национально-особенное, то, что присуще именно этой народности, нации, этнической группе. Важно понимать, что попытки замкнуться исключительно в рамках отдельной национальной культуры, как правило, приводят к замкнутости, обеднению духовной жизни и деградации. Позиция доверия и терпимости в области воспитания и образования является основой для развития будущих поколений в духе культуры мира, не конфликтов, а мирного человеческого существования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аршинская, Е. Л. Профилактика этнических конфликтов среди подростков через развитие межкультурной компетентности // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2015. — № 3 (63). — Т. 3. — С. 77–82.
2. Профилактика ксенофобии и экстремизма в образовательной среде: учебно-методическое пособие / под ред. А. Б. Мазурова, И. М. Ильичевой. Коломна. — М.: ГАОУ ВПО «МГОСГИ», 2012.
3. Сплавская, Н. В. Особенности профилактики межэтнических конфликтов в молодежной среде // Государство и право в XXI веке. — 2015. — № 2. — С. 40–44.

**Ж. Ю. Брук, О. А. Мальцева, А. В. Марченкова**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## ГЕТЕРОГЕННОСТЬ КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье представлен обзор современных тенденций в области многообразия, которое понимается как двигатель инноваций и развития современного общества и системы образования. Теория педагогики многообразия рассматривается авторами как наука о формировании личности в условиях поликультурной гетерогенной среды. Инклюзия как взаимодействие

*и включение в общественную систему представителей различных гетерогенных групп требует необходимости использования ресурсов гетерогенности для развития системы образования и инклюзии.*

**Ключевые слова:** *гетерогенность, педагогика многообразия, инклюзия, культура, многообразие.*

**Abstract.** *The article presents an overview of current trends in the field of diversity. Diversity is a movement towards innovation and development of modern society and the educational system. The authors consider the theory of diversity pedagogy as a science about person's formation in a heterogeneous environment. Inclusion is an interaction and integration in a social people system for various heterogeneous groups. It requires to use heterogeneous resources for the development of education and inclusion.*

**Key words:** *heterogeneity, the pedagogy of diversity, inclusion, culture, diversity.*

Происходящие в мире изменения, связанные с тенденцией к глобализации, усилению процесса миграции повлияли на структуру общества, в котором появились значительные различия между национальной принадлежностью, культурными, религиозными взглядами людей, их социальными статусами. С одной стороны, это грозит обществу затруднениями в общении людей, усилению конфликтов. С другой стороны, это открывает новые возможности для людей, благодаря которым можно усовершенствовать процессы обучения, взаимодействия, открыть для людей новые мировые культурные границы, сформировать культуру принятия каждого члена общества, независимо от его личностных, физических, социальных, этнических характеристик. На данный момент происходит попытка изменить отношение к многообразию в сторону его принятия как объективно существующего феномена и необходимости взаимодействовать с ним и использовать его потенциал, в том числе и в образовании.

Еще в 90-х годы XX века американский ученый Р. Томас задумался о пользе многообразия для трудовых организаций. Он высказал мнение, что гетерогенность персонала не является препятствием, при грамотном управлении ей, гетерогенность несет в себе большой потенциал [3].

Во многих странах пытаются справиться с многообразием. Т. Адорно, характеризуя гетерогенное общество, утверждал, что такое общество должно достичь состояния, в котором люди не будут бояться быть другими. Сегодня же все чаще можно заметить проявления в обществе страха «жить с иными» [1, С. 113].

Анализ научных публикаций по вопросу различий (гетерогенности) — методов, способов обучения — показал, что на сегодняшний день можно говорить о ведущей идее — отыскать ресурсы развития человека. В этой связи М. Н. Певзнер пишет о позитивном понимании сути и содержания понятия «гетерогенность». В позитивном плане многообразие (гетерогенность) трактуется как

богатство оттенков, при котором различия рассматриваются не как нечто разъединяющее, а, наоборот, объединяющее, что позволяет использовать потенциал многообразия для достижения синергетического эффекта [5].

«Гетерогенность должна использоваться как двигатель инноваций и развития», — считает профессор Фондового университета города Хильдесхайм Ольга Грауманн. По ее мнению, общественное многообразие редко рассматривается как инновационный шаг, при этом межкультурное образование должно находиться в центре образовательной политики государства [2].

На современном этапе науки формируется феномен «многомерности» самого человека в инклюзивном обществе, как многомерность жизни в целом, культуры, традиций, познания человеком себя и окружающего мира [6].

Таким образом, по мнению современных ученых, гетерогенность следует рассматривать как ресурс для развития образования и общества в целом. В русле идей гетерогенности возникла теория педагогики многообразия, которая является областью педагогического знания, направленного на формирование личности в условиях поликультурной образовательной среды с учетом многообразия современного мира.

Как отмечают современные исследователи, различия учащихся представляют собой следствие не только этнического, культурного и социального многообразия, но и источник все возрастающего числа детей со специфическими характеристиками и потребностями, в том числе отклонениями в развитии. Различные аспекты образования таких детей, их отношения с учителями и другими учениками могут существенно отличаться от особенностей обучения большинства школьников в школьном (классном) коллективе [4].

На наш взгляд, гетерогенность должна стать основой формирования инклюзивной культуры общества, в котором реализуется потенциал каждой личности независимо от ее физических, интеллектуальных и других возможностей и характеристик. Современной педагогической науке стоит сосредоточиться на разработке эффективных технологий работы с гетерогенностью как основой для развития прочной системы инклюзивного образования, где инклюзия, на наш взгляд, — общая многомерность современного общества, в котором каждый человек является представителем своей культуры — культуры образа жизни, религиозной, этнической, социальной культуры.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Adorno Theodor W. (1944): *Minima Moralia*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 113 с.
2. Graumann, O. Zur Internationalisierung von Schule und Hochschule // — *International Dialogues on Education: past and present*. — 2016. — № 1.
3. Thomas, R. R. Jr. (1990): From Affirmative Action to Affirmative Diversity; in: *Harvard Business Review* 03/04 1990.

4. Лефрансуа, Ги. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. — 416 с.
5. Певзнер, М. Н., Петряков, П. А., Ширин, А. Г. Педагог в мире многообразия: ведущие идеи и ожидаемые результаты нового международного проекта // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» / сост. Е.В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. — Великий Новгород, 2014. — 448 с. — С. 24–34.
6. Семеновских, Т. В. Многомерность инклюзии // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2016. — № 5. — С. 153–155.

**А. Д. Бутакова, Т. С. Микулина**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

**Аннотация.** *В статье рассмотрены особенности и потребности подростков «группы риска», актуальность профориентационной работы с данной категорией детей. Представлены результаты исследования проблемы профессиональной направленности у подростков «группы риска». Авторы констатируют, что подростки «группы риска» не определены в своих интересах и возможностях, не имеют базовых представлений о направлениях возможных специальностей.*

**Ключевые слова:** *подростки «группы риска», профессиональная направленность, профессия, мотивы выбора профессии.*

**Abstract.** *The article presents the characteristics and needs of adolescents at risk, the relevance of career guidance with this category of children. There are the study results of the problem for professional orientation in adolescents “at risk”. The authors state that adolescents of “risk groups” are not defined in their interests and abilities, they do not have basic ideas about the directions for possible specialties.*

**Key words:** *teenagers “at risk”, professional orientation, profession, motives of choice of profession.*

Важнейшую роль в профессиональной ориентации ребенка играют семья, образовательное учреждение, круг общения и средства массовой информации. Подростки, испытывающие проблемы в семье, образовательном учреждении,

вступающие в конфронтацию с обществом испытывают большие трудности в процессе социализации. Перед многими выпускниками школ стоит проблема выбора пути подготовки к будущей профессии. Часто профессиональное учебное заведение выбирается случайно. Часть выпускников школ сразу устраиваются на работу, не имея специальной подготовки и значительных профессиональных перспектив. Что же говорить о подростках «группы риска», которые не могут сделать выбор относительно своей будущей профессии.

Особенностью детей «группы риска» является то, что они находятся под воздействием объективных нежелательных факторов: асоциальное поведение одного или обоих родителей; отбывание одним из родителей срока тюремного заключения; лечение одного из родителей от алкоголизма, психического заболевания; жестокое обращение с детьми (побои, избиения с нанесением тяжелых травм, голод и т. д.); побег из дома, конфликты со сверстниками и т. д., которые могут сработать или нет. Вследствие этого детям «группы риска» требуется особое внимание специалистов, комплексный подход с целью нивелирования неблагоприятных факторов и создания условий для самоопределения. При этом дети «группы риска» не только испытывают воздействие негативных факторов, но очень часто не находят помощи и сочувствия со стороны окружающих, тогда как оказанная в нужный момент помощь могла бы поддерживать ребенка, помочь ему преодолеть трудности, изменить мировоззрение, ценностные ориентации, понимание смысла жизни и стать нормальным гражданином, человеком, личностью.

Дети, испытывающие трудности (проблемы) в отношениях с семьей, школой, а также трудности в процессе социализации нуждаются в непрерывно последовательной профориентационной работе, с учетом психологических и возрастных особенностей подростков.

Актуальность выбора темы обусловлена тем, что в современных условиях, когда выросло расслоение населения в обществе, ощутимо трансформировались его ценностные ориентации, резко изменилась структура рынка труда, поновому складываются условия для образования, трудоустройства, самореализации молодежи. В этой связи актуальное значение приобретают задачи, связанные не только с повышением качества образования, стоящие перед школой, но и не менее сложные, реализуемые также в системе образования, заключающиеся в социальной адаптации и профессиональном самоопределении подрастающего поколения.

Существует множество противоречий между:

- между недостаточной информативностью подростка о мире профессии и требованием сознательности и самостоятельности выбора;
- незнанием учащихся о правилах выбора профессии и необходимостью обязательного выбора хоть «чего-то» и «как-то»;
- планами подростка и планам его родителей.

Хорошо известно, что подростковый возраст благоприятен для формирования ценностных ориентаций как устойчивого образования личности, способствующего становлению мировоззрения и отношения к окружающей действительности.

Подростковый период — это период, когда человек должен прописать свой жизненный путь. Конечно, не у каждого подростка сформирована установка ответственности за свою жизнь. Юность — период выбора профессии. Профессиональное самоопределение принципиальный момент в контексте всего жизненного пути.

При выборе профессии важно соответствие между психологическими особенностями человека и соответствующими характеристиками профессии. Е. А. Климов выделяет основы профессионального выбора и называет три главные составляющие профориентации «формула выбора профессии»: хочу — могу — надо (рис. 1).

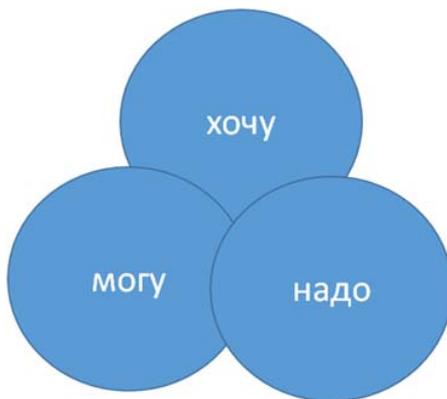


Рис. 1. Формула выбора профессии Е. А. Климова

Профессия должна быть интересна (принцип «хочу»). Любая профессия требует, чтобы у человека присутствовали «профессионально важные качества» («могу»). Для того чтобы выбрать профессию, необходимо прежде всего познать себя. Подростку порой трудно понять, что ему нравится больше — предмет школьной программы либо учитель. Также с выбором своей будущей профессии, имея узкие представления о профессиональной деятельности сложно сделать выбор. Для того чтобы не ошибиться, подростку необходимо расширять свой кругозор по отношению к миру профессии.

Разобравшись в своих способностях, интересах и личностных чертах, подросток приступает к выбору уже не профессии, а учебного заведения и факультета («надо»).

Профессиональная направленность понимается, прежде всего, как совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений и др.), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью. (Т. Д. Дубовицкая).

Целью нашего исследования стало изучение проблемы профессиональной направленности у подростков «группы риска». Мы предполагаем, что дети «группы риска» менее ответственно и неосознанно подходят к выбору их будущей работы или карьеры, а также не соотносят свои интересы и возможности, не имеют базовых представлений о направлениях возможных специальностей, не знакомы с требованиями, которые предъявляют различные профессии.

В качестве базы исследования выступил МАУ ДО «Центр внешкольной работы «Дзержинец» города Тюмени. Исследование проводилось среди подростков от 13 до 17 лет и их родителей. Было опрошено 45 человек из них 23 девочки и 22 мальчика.

Исследование мотивов, потребностей, интересов подростков «группы риска» в области профессиональной направленности проводилось на основании анализа результатов анкетирования (рис. 2).

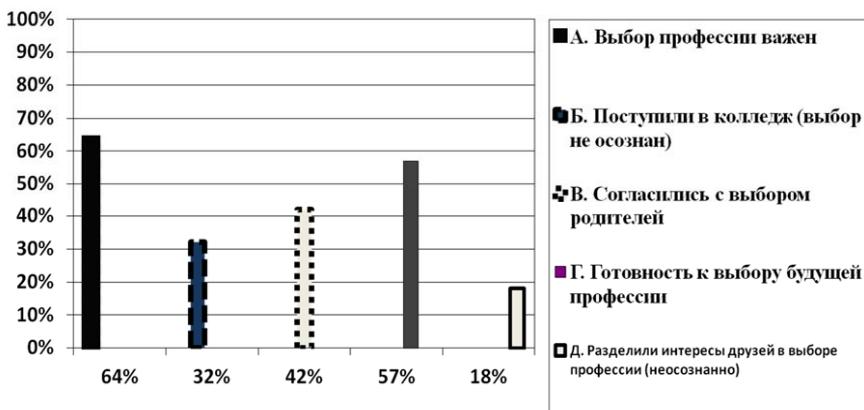


Рис. 2. Результаты анкетирования подростков

Обработка результатов анкетирования показала, что большинство респондентов 64 % (16 человек) считают вопрос выбора профессии важным в их жизни, но некоторые либо не знают с чего начать, либо не определились с кругом своих предпочтений в выборе профессии. Причем 32 % подростков (8 человек) уже поступили в колледж, сделав этот выбор неосознанно. 42 % (10 человек)

отдают предпочтение профессиям, которые выбрали для них родители, но сами они не согласны с их выбором.

Полученные результаты показали различный характер распределения предпочтительности: влияние других лиц (друзей, родителей, близких); затруднения в выборе намерений относительно будущей профессии; отсутствие знаний учебных заведений города (большинство респондентов назвали одно или два учебных заведения города).

В блоке «сопоставления интересов и возможностей детей» образовались разногласия в вопросах выбранной профессии и школьных предметов, которые нравятся подросткам. Так же вызывал трудности вопрос о подготовке себя к будущей профессии. Было установлено, что абсолютное большинство подростков 57 % отметили готовность для подготовки себя к будущей профессии, но незнание с чего начать подготовку пугает их и останавливает.

Обработав анкеты родителей, выяснилось, что интересы детей и родителей относительно выбора профессии совпадают только в 18 %. 5 % детей на вопрос о выбранной профессии написали профессию, совпадающую с профессией родителей, но при вопросе о профессиях, которые нравятся подростку, называли другие профессии.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что подростки при выборе профессии ориентированы на мнение родителей. Делают они этот выбор неосознанно по причине отсутствия собственного «жизненного пути». Также анкетирование показало, что некоторые родители не занимаются вопросом профорientации своего ребенка. Об этом свидетельствует тот факт, что на вопросы о выбранной профессии ребенка, любимых предметах и учебном заведении, в котором подросток хочет продолжить обучение после школы, 26 % родителей затруднились ответить.

Ребенок, который находится в трудной жизненной ситуации, не способен самостоятельно, а значит, и ответственно принять важные жизненные решения, касающиеся его работы или карьеры. Подростки «группы риска» не определены в своих интересах и возможностях, не имеют базовых представлений о направлениях возможных специальностей, не знакомы с требованиями, которые предъявляют различные профессии.

Подростки данной категории имеют внешние как положительные, так и отрицательные мотивы выбора профессии. Для подростков «группы риска» важнее при выборе данной профессии несоответствие своих способностей, интересов и склонностей требованиям профессии, а другие факторы, такие как условия работы (высокая зарплата, расположение работы и т. д.), одобрение окружающими их выбора.

Для подростков «группы риска» характерен низкий уровень информированности о мире профессий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. — 512 с.
2. Пряжников, Е. Ю., Пряжников, Н. С. Размышления о профессиональном самоопределении молодежи // Вестник практической психологии образования. — 2007. — № 3. — С. 42–45.
3. Спиридонова, Е. А. Формирование профессиональной направленности личности студента как ведущий фактор профессионализма в педагогической деятельности // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. — М., 2015. — С. 38–42.
4. Сурикова, М. Д. Дети группы риска и их психологические особенности [Текст] // Молодой ученый. — 2013. — № 4. — С. 607–609.

**С. А. Быков, Д. С. Падалка**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Аннотация.** Обеспечение качественного специального образования является одной из актуальных проблем на сегодняшний день. В связи с развитием инклюзивного образования и внедрения Федерального государственного образовательного стандарта на педагогов возлагается огромная ответственность и повышаются требования к ним, расширяются их обязанности и функции. Исходя из сложившейся ситуации актуализируется необходимость в развитии профессиональной компетентности специалистов, подготовке их к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

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

**Abstract.** To provide quality special education is one of the urgent problem today. In connection with inclusive education development and the introduction of the Federal state educational standard, teachers have huge responsibility and high requirements for them. It expands their duties and functions. It is important to develop professional competence for specialists, preparing them for professional activities in inclusive education.

**Key words:** Inclusion, inclusive education, children with disabilities.

На сегодняшний день обеспечение качественного специального образования является одной из актуальных проблем в работе подразделений Министерства просвещения, а также системы специальных коррекционных заведений. Данная проблема обусловлена увеличением количества детей с ОВЗ и детей-инвалидов, а также резким снижением интеллектуальной зрелости и общей готовности детей данных категорий к школьному обучению.

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами считается одним из основных условий их успешной социализации, полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности [3].

Дети с ОВЗ и дети-инвалиды могут начать реализовывать свой потенциал и свое развитие в обществе только при условии вовремя начатого и качественно организованного обучения и воспитания. Доступ к образованию детей с ОВЗ и инвалидов закреплен в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», который содержит требования к обеспечению в образовательных организациях специальных условий к обучению, учитывая индивидуальные способности обучающихся и их особые образовательные потребности [1].

Все, что было сказано выше, обуславливает огромную ответственность педагогов и повышенные требования к ним, расширение их обязанностей, функций. Умения и навыки педагогов, работающих по традиционным методикам, оказываются недостаточными. Педагоги должны уметь находить индивидуальный подход и не бояться изменить какие-либо свои личностные или профессиональные качества ради ребенка. Исходя из сложившейся ситуации актуализируется необходимость в развитии профессиональной компетентности специалистов, подготовке их к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования [3].

Необходимость развития указанной готовности обусловлена рядом противоречий:

- педагог обладает знаниями, умениями и навыками, но при этом не всегда может найти индивидуальный подход к детям с нарушением слуха;
- специалисты коррекционных школ имеют большой стаж педагогической работы, но несмотря на это, не всегда компетентны в данной деятельности;
- педагоги имеют определенные критерии оценивания результатов деятельности детей, но при этом не всегда могут объективно оценить детей с ОВЗ по их возможностям;

— педагоги готовы работать с такими детьми, но не всегда объективны в оценке своих возможностей, часто сталкиваются с психологическими барьерами.

С целью определения организационных условий повышения готовности педагогов к работе в условиях общеобразовательного учреждения для обучающихся с ОВЗ нами было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья «Основная общеобразовательная школа № 77 города Тюмени». Экспериментальная выборка сформирована из 22 педагогов данного образовательного учреждения. Охватывались такие должности, как: учителя начальных классов, учителя-предметники и учителя-дефектологи. Возрастной состав участников от 27 до 65 лет. Общий педагогический стаж составляет от 3 до 40 лет.

Мы выделили 4 компонента готовности (когнитивный, мотивационный, личностный и технологический), а также показатели по каждому из компонентов:

1. Когнитивный

- знание значения введения ФГОС;
- знание основных документов, связанных с введением ФГОС;
- знание роли педагога в процессе введения и реализации ФГОС.

2. Мотивационный

- стремление к самостоятельным решениям педагогических проблем;
- готовность к преодолению затруднений;
- стремление к саморазвитию;
- готовность к освоению дополнительных профессий, профессиональных компетенций, действий для работы с детьми с ОВЗ.

3. Личностный

- способность педагога в реализации индивидуального подхода при работе с обучающимися с ОВЗ;
- способность к реализации демократического стиля общения с обучающимися;
- способность проявлять такое качество, как толерантность по отношению к обучающимся.

4. Технологический

- умение разрабатывать программы с учетом индивидуальных образовательных потребностей и возможностей обучающихся с ОВЗ;
- умение использовать адекватные образовательным целям и особенностям образовательной ситуации формы обучения;
- умение творчески подойти к обучению и заинтересовать обучающихся.

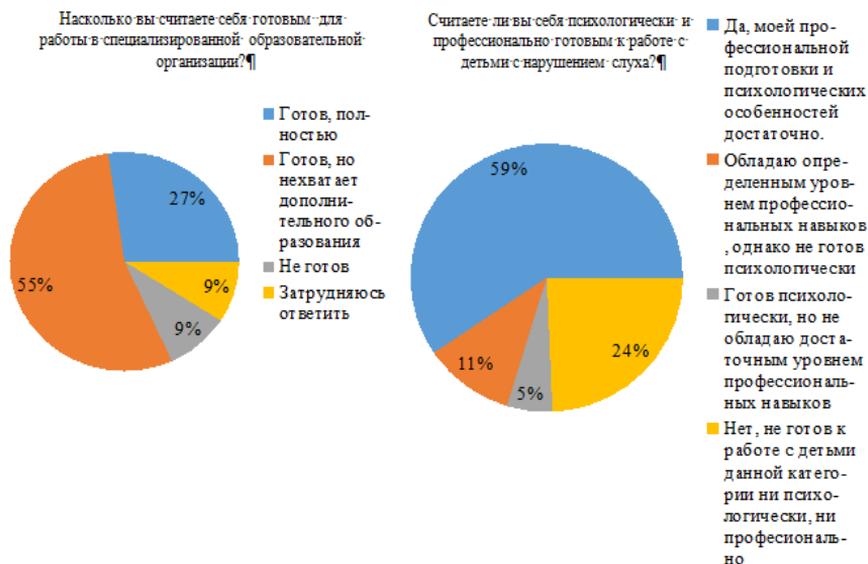


Рис. 1. Готовность педагогов к работе в общеобразовательной организации для обучающихся с ОВЗ

По результатам анкетирования мы можем сделать вывод, что специалисты данного образовательного учреждения достаточно готовы к работе с детьми с нарушением слуха как профессионально, так и психологически. Но при этом педагоги отмечают, что им необходимы дополнительные знания в области работы с данной категорией детей и они хотели бы пройти обучение по программе дополнительного образования по данной проблематике. Также было отмечено, что педагогический состав испытывает трудности и обратился бы к таким специалистам, как школьный психолог, дефектолог и директор школы. Так как у большинства детей речь отсутствует, а многие педагоги не имеют знания жестового языка, коммуникация является главным затруднением в образовательном процессе.

Далее мы рассмотрели сформированность компонентов готовности педагогов к реализации требований ФГОС в общеобразовательном учреждении для обучающихся с ОВЗ, у большей части педагогов преобладает средний уровень сформированности когнитивного (68,18%) и мотивационного (61,9%) компонентов готовности. Сформированность личностного компонента готовности у большей части педагогов (89,47%) соответствует высокому уровню. Примерно равна доля педагогов, продемонстрировавших показатели высокого (43,38%)

и среднего (47,83 %) уровней сформированности технологического компонента готовности.

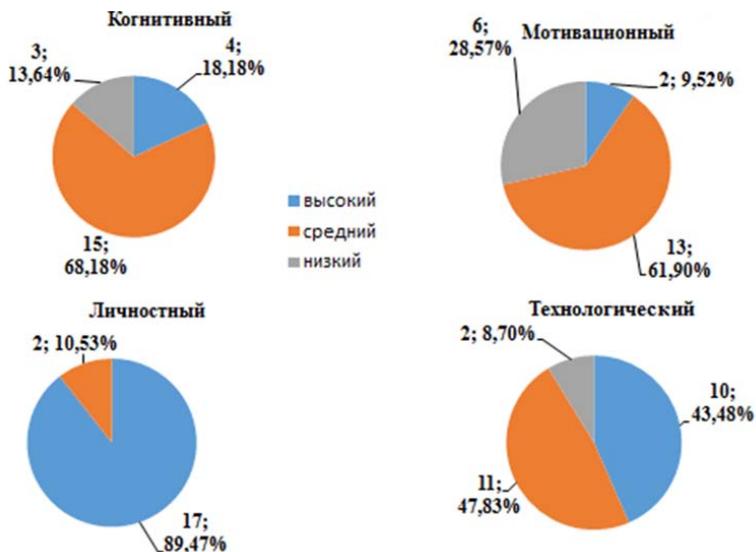


Рис. 2. Сформированность компонентов готовности к реализации требований ФГОС в общеобразовательном учреждении для обучающихся с ОВЗ

Рассмотрим также результаты исследования затруднений педагогов в работе с детьми с ОВЗ (с использованием опросника «Самоанализ затруднений в деятельности педагога», авторы Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх).

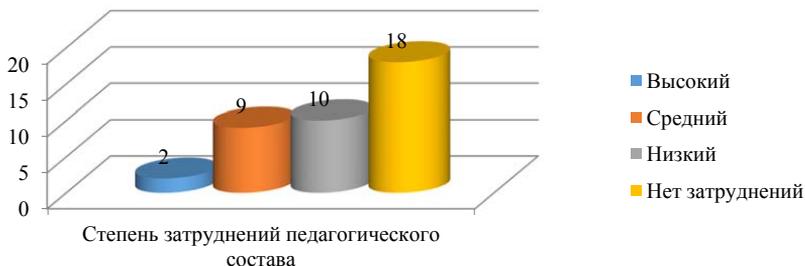


Рис. 3. Степень затруднений педагогического состава в общеобразовательном учреждении для обучающихся с ОВЗ

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что специалисты данного учреждения, в основном, не испытывают затруднения в образовательном процессе, работая с детьми с нарушением слуха. Однако некоторые педагоги, продемонстрировавшие показатели высокого и среднего уровня, нуждаются в такой помощи, как повышение уровня знаний об особенностях различных нозологий, также необходимо обучение жестовому языку.

Также для исследования была использована методика оценки работы учителя (автор Л. М. Митина).

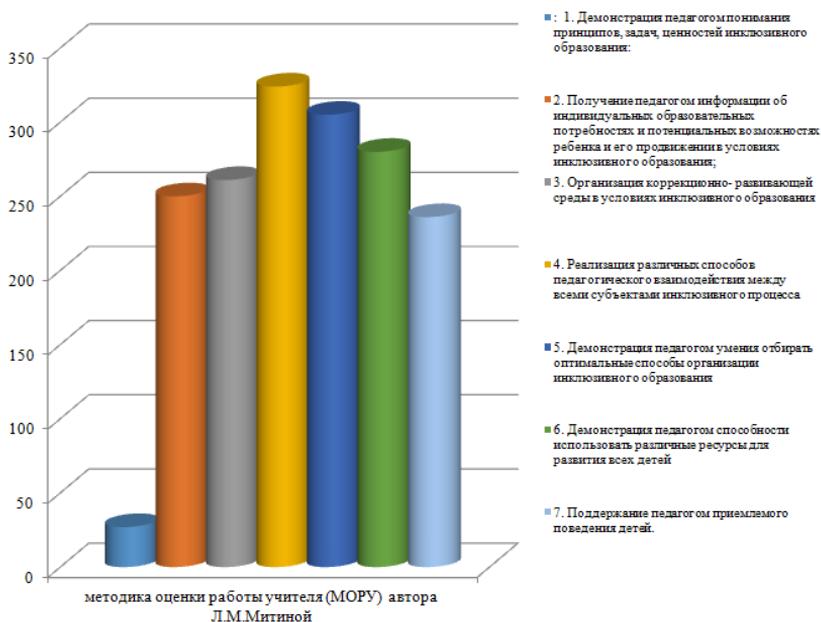


Рис. 4. Результаты самооценки педагогов в работе с детьми с ОВЗ

Результаты исследования показывают, что педагоги общеобразовательного учреждения для обучающихся с ОВЗ делают акцент на том, что важным в работе данной школы являются способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса. По мнению педагогов, для повышения качества специального образования необходимо делиться опытом и информацией между сотрудниками специализированных учреждений. Маловажным в своей деятельности педагоги считают понимание целей и задач инклюзивного образования, т. к. в специализированной школе все дети имеют нарушения и

ограниченные возможности здоровья. Остальные показатели стоят примерно на таком же уровне, как обмен опытом, т. к. каждый педагог обязан иметь знания, умения, навыки и пользоваться специальными формами и методами обучения с глухими и слабослышащими детьми.

Педагоги общеобразовательных организаций для обучающихся с ОВЗ не всегда могут найти индивидуальный подход к данным детям, так как им не хватает знаний об особенностях обучающихся с различными нарушениями, о ценностях инклюзивного образования и инклюзии в целом. Также педагоги не всегда могут объективно оценить свои возможности, вследствие чего может возникнуть ряд проблем, например, эмоциональное выгорание. Часто затруднения связаны с тем, что педагогам сложно объективно оценить возможности ребенка в образовательном процессе, так как его развитие отстает от нормы, а специальной подготовки в этом направлении педагоги не имеют.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Министерство образования и науки: Документы по ФГОС для детей с ОВЗ; [Электронный ресурс]: <http://minobr.gov-murman.ru/activities/modernization/fgos-ovz/fgos-do> (дата обращения: 05.02.2017).
2. Синяк, В. А. Особенности психического развития глухого ребенка / М. М. Нудельман, В. А. Синяк, — М.: Вита — Пресс, 1995. — 200 с.
3. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С. В. Алехина, под ред. Е. В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 56 с.
4. Соловьева, Т. А. Обучение детей с нарушением слуха в массовой школе // Дефектология. — 2005. — № 5.
5. Шматко, Н. Д. Интегрированный подход к обучению детей с нарушениями слуха в России / Н. Д. Шматко // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. — СПб., 1996. — С. 13–19.

***Р. Р. Гайнетдинова***

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ С АУТИЗМОМ

**Аннотация.** *Овладение подростками с аутизмом социально-бытовыми навыками, непосильная задача для их родителей, поскольку родители обладают гиперопекой и выполняют все бытовые дела за своих детей. Как следствие, подростки становятся неподготовленными к самостоятельной жизни.*

**Ключевые слова:** *подростки с аутизмом, социально-бытовые навыки, самостоятельность.*

**Abstract.** *The acquisition of adolescents with autism social skills is a hard task for their parents because parents have hyperopia and replace their children in every day deals. As a result, adolescents become unprepared for independent life.*

**Key words.** *adolescents with autism, social skills, independence.*

Нормотипично развивающийся ребенок в короткие сроки овладевает социально-бытовыми навыками, примером для него служат родители, родственники и сверстники. Нормотипичные дети наблюдают, изучают и методом проб и ошибок учатся социально-бытовым навыкам. С подростками с аутизмом такого не происходит. Они не наблюдают за опытом взрослых людей, поэтому у них возникают серьезные проблемы с формированием социально-бытовых навыков.

Подросток с аутизмом не освоит социально-бытовые навыки без плодотворной, совместной работы родителей и специалистов, но, зачастую, для родителей, социально-бытовые навыки занимают одну из последних позиций в обучении их детей. Основная работа направлена на корректировку психического развития и поведения [1].

Аутичные подростки не могут наладить социальный контакт, они хотят это сделать, но не могут, в связи со своими дефицитами — коммуникация, понимание социальных контекстов, негибкость мышления. С годами данные дефициты закрепляются, и работа специалистов с ними становится все сложнее. Подросткам с аутизмом так же, как и обычным подросткам необходимо общение со сверстниками и взрослыми. Они постоянно пытаются включиться в разговор, но делают это социально неприемлемыми способами. Необходимо создать условия для преодоления дефицитов коммуникации и лучше всего это делать в комфортных для подростка обстоятельствах, т. е. структурированное пространство, визуальные подсказки и общество заинтересованных педагогов, и других подростков.

Поскольку для подростков с аутизмом любые изменения в жизни могут привести к стрессу и в итоге к агрессии или самоповреждающему поведению, то необходимо вести прозрачную и понятную для подростка работу, четкое начало действия, структура действия и четкое окончание действия. Для них очень сложно использовать уже имеющиеся знания и осваивать что-то новое. Аутичный подросток не уверен в своем успехе, теряется при малейших трудностях и это приводит к зависимому поведению. Такой подросток зависим от своего окружения и от подсказок, которые оно может ему дать [2].

Подростки с аутизмом часто имеют проблемы с моторикой и их действия неловки, это затрудняет освоение ими бытовых навыков и навыков самообслуживания. Поэтому необходимо начинать формирование социально-бытовых навыков с наиболее простых задач и создавать ситуацию успеха, чтобы не вызвать негативную реакцию и отказ от выполнения действий.

С возрастом аутичные черты сглаживаются, и становится видна неприспособленность подростков с аутизмом к самостоятельной жизни, поскольку родителям данной категории детей проще делать самим всю бытовую деятельность за них, чем брать на себя груз ответственности по их обучению и формированию навыков [1].

Работа по формированию социально-бытовых навыков начинается с заполнения родителями анкет по коммуникации и наличия освоенных или отсутствия бытовых навыков, составления индивидуального плана обучения.

Очень удобно выстраивать траекторию формирования социально-бытовых навыков в учебно-тренировочной квартире, когда образовательная среда полностью соответствует потребностям подростков с аутизмом, их персональным возможностям и отсутствием волнующих ситуаций. Перед каждой новой работой должен проводиться тренинг и разъяснение ситуации. Поскольку смена деятельности и познание нового может привести к диссонансу [3].

Для подростков с аутизмом, очень важно научиться общаться с людьми, не из своего ближнего круга общения, помимо сотрудников такой квартиры, родителей и близких. На начальных этапах взаимодействия подростков и консультантов в учебно-тренировочной квартире создать различные возможности для осуществления формирования навыка социализации, дать правила, готовые речевые конструкции для развития коммуникации подростков с аутизмом, а также проработать темы для разговора, возможные вопросы и ответы.

Основные социально-бытовые навыки, которыми должен овладеть подросток с аутизмом это: планирование похода в магазин, составление списка покупок, выход в магазин, умение обращаться к консультанту в магазине, приготовление еды, уборка квартиры, организация своей досуговой деятельности, уход за собой, домоводство (завязывание узлов, пришивание разных пуговиц, сшивание тканей), уход за одеждой и т. д.

Появление ребенка с аутизмом в семье приводит к дестабилизации и, как следствие, к многолетнему напряжению и непониманию как работать с таким ребенком. Развитие социально-бытовых навыков чрезвычайно важно для психологической помощи семье, воспитывающей подростка с аутизмом. Во время формирования социально-бытовых навыков в рамках учебно-тренировочной квартиры происходит уменьшение уровня опекаемости подростков с аутизмом, подростки чувствуют, что они способны жить самостоятельно и готовы обучаться дальше.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Веденина, М. Ю. Адаптация методов поведенческой терапии для формирования социально-бытовых навыков у детей с аутизмом. — М., 2000. — 176 с.

2. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. / О. С. Некольская и др. — 3-е изд. — М.: Теревинф, 2011. — 224 с.
3. Помощь людям с инвалидностью в организации самостоятельной жизни (Сопровождаемое проживание) // Информационно-методический сборник. — М., 2017. — 200 с.

**Е. А. Галкина**

*Красноярский государственный педагогический университет  
им. В. П. Астафьева, г. Красноярск*

## **О РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ УНИВЕРСИТЕТА ПО РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ-ИНВАЛИДАМИ И ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье представлено описание форм и методов работы университета по реализации задач инклюзивного образования. Дается общая характеристика деятельности университета по профориентации, сопровождению обучения, трудоустройству и постдипломному сопровождению выпускников университета.

**Ключевые слова:** адаптированные программы, адаптационный модуль, модель инклюзивного образования студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, безбарьерная среда, повышение квалификации преподавателей университета.

**Abstract.** The article presents a description for forms and methods of university work to implement the tasks of inclusive education. The General characteristic of University activities guidance, support training, job placement and postgraduate support of University graduates.

**Key words:** adapted programs, adaptation model, model of inclusive education of students with disabilities and persons with disabilities, barrier-free environment, professional development of University teachers.

В университете в 2018–2019 учебном году обучается 60 студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), среди них 5 человек с нарушениями зрения, 2 человека с нарушениями речи, 3 человека с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Для обучающихся разработаны адаптированные образовательные программы, включающие адаптационный модуль. Адаптационный модуль состоит из двух дисциплин: «Социально-психологический тренинг» (36 часов) и «Социокультурная адаптация к образовательной среде» (для обучающихся с различными

нозологиями) (36 часов). Также адаптированные образовательные программы содержат элементы, учитывающие следующие формы нозологий:

- элементы адаптированной образовательной программы, направленной на индивидуальную коррекцию учебных и коммуникативных умений, способствующих социальной и профессиональной адаптации обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ;
- выбор методов обучения, доступных для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с нозологией;
- включение индивидуальных учебных планов и графиков для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- наличие адаптированной программы практики;
- наличие адаптированной программы промежуточной и итоговой аттестации.

Перед преподавателями поставлена задача по разработке адаптированных онлайн курсов, которые целесообразно использовать в процессе обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

В университете развивается безбарьерная среда для лиц с инвалидностью и ОВЗ [2, С. 44]. Первые этажи учебных корпусов готовы осуществлять обучение студентов по адаптированным образовательным программам. В центре самостоятельной работы есть рабочие места, снабженные оборудованием: читающей машинкой для слепых и слабовидящих обучающихся в целях сканирования материалов цифровой камерой и последующего распознавание текста, аудиокниги, версия сайта научной библиотеки для слабовидящих, версия ЭБС «Университетская библиотека онлайн» для слабовидящих, электронный ручной видеувеличитель, Брайлевский дисплей, предназначенный для незрячих пользователей ПК, владеющих азбукой Брайля [3, С. 12]. В университете имеется три специализированных санитарно-гигиенических помещения.

В штате университета имеются педагог-психолог, социальный педагог, специалист по техническим и программным средствам, тьютор, профориентолог, обеспечивающие в случае наличия потребности сопровождение обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Преподавателями кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий университета разработана Модель инклюзивного образования студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ (далее — Модель).

К основным структурным элементам Модели относятся:

1. Цели, задачи и направления инклюзивного образования студентов с инвалидностью и ОВЗ.
2. Кадровые, материально-технические, нормативно-правовые, учебно-методические, психолого-медико-педагогические, воспитательные, социальные ресурсы, имеющиеся в университете для реализации инклюзивного образования.

3. Ожидаемые результаты по отношению к студентам с инвалидностью и ОВЗ и другим участникам образовательного процесса.
4. Условия, необходимые для эффективного решения задач построения инклюзивной образовательной среды университета.

Для создания адекватной коммуникативной, дидактической, методической, организационной образовательной среды преподавателями университета осуществляется:

- сотрудничество с краевыми органами исполнительной власти, общественными организациями, защищающими права инвалидов во всех сферах социальной жизни — образовании, социальной защите, культуре, здравоохранении, спорте, туризме;
- публикация и трансляция результатов исследований по инклюзивной проблематике в цикле специальных издательских проектов для практиков: «Антропология и социальная практика», «Социальная инклюзия в образовании», в журнале «Сибирский вестник специального образования» и др.;
- деятельность Международного института аутизма;
- научно-методическое сопровождение социальной и образовательной инклюзии детей, молодых и пожилых людей с инвалидностью в рамках соглашения о сотрудничестве с Министерствами Красноярского края на базе краевых и городских научно-внедренческих площадок, в образовательных, социальных, культурных организациях, медицинских учреждениях [4, С. 247];
- проведение научно-практических конференций, семинаров, форумов по актуальным вопросам сетевого взаимодействия государства, бизнеса, общества в решении проблем социально-образовательной инклюзии в современном гетерогенном обществе;
- разработка и реализация современных инклюзивных практик образования, сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в Красноярском крае [1, С. 95].

Ежегодно под руководством преподавателей студенты университета принимают участие и становятся победителями, призерами конкурса профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» по компетенции «Психология».

По вопросам работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью осуществляется повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала, членов ректората и других работников. В течение последних трех лет прошли обучение 155 чел. (26 %) по программам дополнительного профессионального образования «Сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной

образовательной среде вуза», «Инклюзивное образование в вузе: опыт, технологии, задачи и механизмы развития» и т. д.

Университет активно взаимодействует с Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» Сибирского федерального округа.

В дорожной карте на текущий учебный год между организациями предусмотрено:

- участие преподавателей в проведении совещаний, консультаций, вебинаров по вопросам повышения доступности и качества высшего образования для студентов с ОВЗ и инвалидностью;
- организация и проведение мониторинга состояния высшего инклюзивного образования на территории Красноярского края;
- проведение тренинга эффективной коммуникации с обучающимися с инвалидностью и для обучающихся без инвалидности;
- участие в дистанционных мероприятиях «Университета инклюзивного добровольчества»;
- организация и проведение профориентационных мероприятий для школьников с инвалидностью и ОВЗ на территории Красноярского края;
- проведение анализа регионального рынка труда на территории Красноярского края;
- организация работы по содействию трудоустройству выпускников с инвалидностью с участием работодателей и преподавателей;
- участие в разработке и реализации программы постдипломного сопровождения выпускников с инвалидностью и ОВЗ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агаева, И. Б., Белаева, О. Л., Дуда, И. В. и др. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: коллективная монография. — Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2015. — 304 с.
2. Козырева, О. А. Обучение студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ: практические рекомендации: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В. П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. — Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2015. — 104 с.
3. Проглядова, Г. А., Денискина, В. З. Формирование базиса для овладения шрифтом Брайля: учебно-методическое пособие. — М.: МПГУ, 2018. — 116 с.
4. Фуряева, Т. В., Бочарова, Ю. Ю. Реабилитация и интеграция людей с инвалидностью в обществе: учебное пособие для магистрантов. (Антропология и социальная практика: вып. 12). — Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2014. — 300 с.

**Г. П. Ганжала**

Тюменский государственный университет,  
Филиал ГАУК ТОНБ «Специальная библиотека для слепых», г. Тюмень

## **СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ**

**Аннотация.** В статье автор рассматривает возможность социокультурной интеграции детей с нарушением зрения в условиях специальной библиотеки для слепых. Изучает особенности формирования коммуникативных навыков слабовидящих детей в группе зрячих сверстников.

**Ключевые слова:** интеграция, социокультурная интеграция, интегрированное обучение, инклюзивное обучение, коммуникативные навыки, нарушение зрения.

**Abstract.** In article the author considers the possibility of sociocultural integration for children with visual impairment in the conditions of special library for blind people. He studies features of communicative skills formation for visually impaired children in group sighted peers.

**Key words:** integration, sociocultural integration, integrated education, inclusive education, communicative skills, visual impairment.

В современной системе образования обозначен переход к инклюзивному образованию. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей в образовательный процесс обычной школы, но и в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей детей [4, С. 11].

В педагогическом понимании интеграция означает, что все дети учатся, работают, играют вместе, с учетом специфических возможностей и потребностей каждого, в общем содержательном и коммуникативном пространстве. Данный вариант обучения дает детям с ограниченными возможностями здоровья шанс активнее общаться со сверстниками, максимально развивая данные от природы возможности, осваивать знания и приобретать умения наравне с остальными участниками образовательного процесса. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения требуют организации специального обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте. В г. Тюмень система специального обучения для детей с нарушением зрения представлена двумя филиалами МБОУ для обучающихся с ОВЗ НШ-ДС № 76. Большая часть слабовидящих

выпускников данного учреждения переходит в обычные общеобразовательные школы.

Таким образом, с переходом в пятый класс слабовидящие школьники попадают в новую учебную среду, в которой здоровые одноклассники не всегда понимают, что рядом с ними обучаются дети с особенностями в развитии. Атмосфера конкуренции в процессе совместного обучения усиливает различия между ребятами. Прогресс в обучении слабовидящего ребенка в массовой школе может быть не так заметен по сравнению с другими детьми, что создает дополнительное напряжение и может влиять на характер общения между детьми в классе. В связи с этим имеет смысл говорить о необходимости создавать условия для интеграции слабовидящих детей в среду здоровых сверстников еще до перехода в среднюю школу. При этом речь, в первую очередь должна идти о социокультурной интеграции, которая предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общую систему социальных отношений в процессе продуктивного взаимодействия с окружающей средой [5, С. 80].

Одним из вариантов интеграции может быть проведение совместных досуговых мероприятий в условиях специальной библиотеки для слепых, пространство которой является для слабовидящего ребенка знакомым и психологически комфортным. На базе филиала ГАУК ТОНБ «Специальная библиотека для слепых» был разработан и реализован проект «Ищу друга», направленный на социокультурную интеграцию слабовидящих детей младшего школьного возраста. Участниками проекта стали учащиеся начальных классов МАОУ СОШ № 37 и учащиеся МБОУ НШ-ДС № 76. Младший школьный возраст наиболее благоприятное время для формирования самосознания ребенка и выработки корректного отношения к себе и людям, которые его окружают. Основные цели проекта: развитие толерантности у нормотипичных сверстников по отношению к детям с нарушениями в развитии, преодоление барьеров в общении между школьниками, развитие коммуникативных навыков, приобретение опыта позитивного взаимодействия слабовидящих детей со зрячими сверстниками.

Пространство специальной библиотеки не случайно было выбрано местом для реализации проекта. Именно в условиях специальной библиотеки для слепых могут быть созданы наиболее адекватные условия проведения целенаправленной работы по интеграции каждого ребенка в социокультурную среду, независимо от степени нарушения зрения. Библиотека является достаточно знакомой и комфортной средой для слабовидящих младших школьников. В привычной обстановке детям легче раскрыться, преодолеть застенчивость и волнение, которые неизбежно будут проявляться при знакомстве друг с другом. В фонде библиотеки имеется необходимое оборудование и реквизит, который поможет использовать остаточное зрение ребенка для выполнения за-

дания или задействовать сохранные анализаторы (осязание, слух и т. д.). Проект реализован на основе модели временной интеграции, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического развития объединяются не реже одного-двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера, например, на праздниках, досуговых мероприятиях, отдельных занятиях и т. п.

Проект был реализован в течение двух месяцев, проведено пять мероприятий: два для учащихся общеобразовательной школы с целью развития толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. Для учащихся коррекционной школы было проведено два занятия по развитию коммуникативных навыков и умению заводить новые знакомства. Завершением проекта стало совместное мероприятие для детей с нарушением зрения и их здоровых сверстников, которое способствовало улучшению коммуникативных навыков и расширению круга общения через организацию игрового взаимодействия и совместного творчества.

На этапе подготовки зрячих учащихся к встрече со слабовидящими сверстниками были получены следующие данные: как показал опрос, большинство младших школьников никогда не сталкивались со взрослыми и детьми, имеющими какие-либо нарушения в развитии. Многие ученики впервые узнали о существовании в городе специальной библиотеки, читатели которой используют специальные технические средства для чтения и письма, читают книги с укрупненным шрифтом или шрифтом Брайля.

Свободное общение и взаимодействие учащихся общеобразовательной школы со слабовидящими детьми открывает огромные возможности для обеих групп, участвующих в проекте. Как показывает практика, большинство здоровых детей постепенно учатся контактировать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, воспринимать их и радоваться совместным успехам, поддерживать словами и оказывать практическую помощь. Общение со слабовидящими детьми дает зрячим школьникам возможность получить необходимый жизненный опыт установления контакта и взаимодействия с детьми, развитие которых отличается от нормотипичного. Именно поэтому на первом этапе реализации проекта нами был выбран метод синемалогии, позволивший заранее до реальной встречи зрячих учащихся со слабовидящими школьниками узнать немного о жизни детей, чьи возможности здоровья ограничены.

Основные критерии отбора фильма, предложенного к просмотру:

1. Герой фильма должен быть близким по возрасту к зрителям, так как ребятам легче понять переживания героя, трудности, с которыми сталкивается персонаж, являющиеся актуальными для данного возраста.
2. Фильм должен быть предназначен для семейного просмотра и не иметь возрастных ограничений.

3. Фильм должен вызывать позитивные чувства, чтобы предложенная тема не вызвала у детей слишком большой эмоциональной нагрузки.

Вниманию учащихся был представлен фрагмент художественного фильма «Перед классом», снятый по одноименной автобиографической книге Брэда Козна. Сюжет фильма позволяет зрителям узнать о жизни мальчика с синдромом Туретта. Фильм вдохновляет своим позитивным настроением и раскрывает перед зрителем непростую жизнь главного героя, который еще в двенадцать лет вывел для себя верную жизненную философию: не позволять болезни взять над собой верх, руководить настроением и отношениями с другими людьми. События фильма позволяют задуматься о том, как непросто быть непохожим на других, и о том, как важно верить в самого себя.

Для возможности отслеживать эмоциональную реакцию детей на события фильма, участникам до начала просмотра были предоставлены ленты красного и синего цветов. Во время просмотра учащимся было предложено махать ленточкой синего цвета, если то, что происходит с главным героем, вызывает грусть или тревогу. Красную ленточку предлагалось использовать, когда происходящее на экране вызывает позитивные эмоции: удивление, радость за главного героя.

Наблюдение за участниками во время просмотра позволило установить следующую закономерность: участники в основном использовали ленты синего цвета. Многим зрителям было грустно, когда главный герой узнал о том, что он болен, когда его не принимали одноклассники, а учитель заставлял извиняться перед всем классом за свой недуг, когда на героя повышал голос отец. Красные ленточки ученики использовали, когда видели, как забавно поет главный герой или как ему удается пародировать собаку. Особую радость маленькие зрители испытали, когда персонаж в конце сюжета смог объяснить ученикам своей школы со сцены, как он себя чувствует каждый день в классе, как он переживает из-за то, что не похож на остальных детей. Использование цветных лент позволило включить в просмотр фильма элемент интерактивного общения и собрать необходимую информацию об эмоциональном состоянии ребят, не отвлекая их от просмотра. После окончания фильма для снятия эмоционального напряжения была проведена игра с залом, которая позволила участникам настроиться на предстоящий опрос.

С целью сбора информации об отношении здоровых школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья был проведен опрос. Первый вопрос звучал следующим образом: *«Во многих странах дети с инвалидностью учатся в обычных школах вместе со всеми детьми, что очень важно для их развития. Как бы Вы отнеслись к тому, чтобы в Вашем классе учились особые дети?»*. Ответы детей распределились следующим образом: 76 % детей с пониманием и сочувствием отнеслись бы к однокласснику с ограниченными возможностями, старались бы ему помогать. 14 % были бы не против присут-

ствия в классе ребят с инвалидностью, но относились бы к ним равнодушно. 10 % ребят терпели бы присутствие детей с ограниченными возможностями здоровья, но им было бы неприятно такое соседство.

Второй вопрос звучал следующим образом: *«Как Вы считаете, каким образом большинство одноклассников отнеслось бы к появлению в вашей среде особых детей?»* Ответы распределились следующим образом: 47 % ребят боятся, что физические ограничения стали бы предметом насмешек со стороны одноклассников, отношение было бы к ним отчужденным, 43 % ребят думают, что одноклассники благожелательно отнеслись бы к детям с инвалидностью, старались бы им помогать, защищать. 10 % думают, что отношение одноклассников к ним зависело бы от человеческих качеств ребят, а на физические ограничения никто не стал бы обращать внимания.

Таким образом, просмотр фрагмента фильма помог настроить учащихся на обсуждение такой непростой темы, как отношение к людям, имеющим нарушения в развитии. Фильм очень впечатлил ребят, многие переживали за судьбу главного героя и спрашивали, чем закончилась история. По мнению зрителей, главному герою фильма было нелегко воплотить в жизнь свою мечту — стать учителем, но помогла ему внутренняя сила, оптимизм и уверенность в себе. Форма проведения мероприятия позволила детям в доступной форме выразить свое отношение к поднимаемой теме. По окончании мероприятия школьники со своим классным руководителем продолжили обсуждение фильма в классе. Тема оказалась актуальной, так как некоторые учащиеся имеют определенные заболевания.

На втором этапе реализации проекта происходила подготовка слабовидящих школьников к встрече со зрячими учениками. Для формирования представлений о ценностях дружбы и развития коммуникативных навыков использовался метод сказкотерапии. Познакомившись со сказочным персонажем и его друзьями, участники поделились мнением о том, кто такой «настоящий друг», как они выбирают себе друзей.

Был проведен опрос, первый вопрос звучал следующим образом: *«Как ты выбираешь себе друга (подругу)?»* Респонденты ответили следующим образом: 18 % выбирают в друзья тех, кто похож на них самих. Еще 9 % выбирают в друзья тех, кто не похож на них, отличается своими привычками и увлечениями. 73% особо не выбирают друзей сами, а дружат с теми, кто выбирает их.

Второй вопрос звучал так: *«Как ты знакомишься с другими ребятами?»* 27 % обычно знакомятся в компании: в классе, дворовой компании, на кружке и т. д. 55 % заводят знакомства посредством других людей (их с кем-нибудь знакомят друзья, родители, знакомые и т. д.). 18 % подходят и знакомятся первыми.

На третий вопрос *«Как ты даешь понять другому ребенку, что хочешь с ним подружиться?»* 18 % ответили, что стараются обратить на себя внимание: рас-

сказываю истории, показываю свои умения и т. д. 46 % прямо говорят, что хотят познакомиться и подружиться. Еще 36 % чаще никак себя не проявляют.

На четвертый вопрос: «*Что ты обычно делаешь, когда хочешь познакомиться с кем-либо из ребят?*» слабовидящие дети ответили так: 36 % стоят в стороне и не решаются подойти. 28 % подходят первыми и завязывают беседу. 36% ищут кого-нибудь из знакомых сверстников и потом вместе подходят познакомиться.

Таким образом, большая часть слабовидящих младших школьников испытывает определенные трудности в том, чтобы завязать дружеские взаимоотношения. Чаще всего они дружат с тем, кто первым предложил им дружбу, или с детьми знакомых своей семьи. В большинстве случаев детей знакомят родители или дружба завязывается спонтанно в классе, спортивной секции и т. д. Лишь немногие дети подходят и завязывают разговор с незнакомыми сверстниками, большинство находится в растерянности и не знают, как обратиться на себя внимание в группе малознакомых детей.

Для преодоления барьера в общении, слабовидящим ученикам было предложено написать письмо незнакомым сверстникам, адресатами стали учащиеся начальных классов МАОУ СОШ № 37. Во время своего второго визита в библиотеку зрячие учащиеся смогли не только прочитать письма от новых друзей, но и продолжить переписку, ответив на письмо и подготовив приятный сюрприз в виде ярких открыток, сделанных своими руками. Общение при помощи писем помогло установить эмоциональный контакт между детьми, которые пока еще не были знакомы. Участники с большим интересом познакомились со шрифтом Брайля и тифлоприборами для письма, так как одно из писем было написано при помощи шеститочия.

На четвертом мероприятии проекта слабовидящие школьники не только получили долгожданные письма от своих новых друзей, но подготовили сюрприз, который презентовали на заключительном мероприятии учащимся 37 школы. Сюрпризом стали маленькие пушистые друзья — игрушки, сделанные своими руками. Мягкая игрушка стала талисманом завязавшейся дружбы.

Заочное знакомство при помощи писем позволило выстроить мостики дружбы между детьми, которые необходимо было укрепить живым общением. Заключительное мероприятие было организовано в виде игротеки: настольные игры, творческие задания. Участники разделились на смешанные группы по 5–6 человек, в одну группу попали ребята, которые общались до встречи при помощи писем. Одна из важных задач при проведении совместного мероприятия заключалась в том, чтобы показать зрячим школьникам, что слабовидящим ребятам доступны практически все виды игр, однако требуется дополнительный реквизит, специальное освещение или небольшое изменение правил, чтобы слабовидящие ребята смогли на равных принять участие в совместной игре. Для слабо-

видящих и здоровых сверстников в процессе совместной игры важным было преодолеть тревогу, а также научиться просить о необходимой помощи и оказывать своевременную поддержку партнеру.

Одним из важнейших условий успешной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общество является их активная позиция и готовность к продуктивному взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Совместное мероприятие показало, что слабовидящие дети зачастую занимают пассивную позицию в общении, испытывают трудности контакта со зрячими сверстниками. Наблюдения показали высокий уровень тревоги у детей с нарушением зрения (отворачивались, отказывались взаимодействовать, сильно волновались). Снять эмоциональное напряжение и барьеры в общении помогли совместные игры и творчество. Финальное совместное мероприятие стало завершением проекта, но не завершением дружбы между детьми.

Итогом реализации проекта стала разработка и апробирование модели занятий с детьми, которая может быть использована и другими образовательными учреждениями, библиотеками для создания условий интеграции детей с нарушением зрения в социокультурную среду. Эффективность процесса интеграции слабовидящих детей может быть достигнута за счет включения в образовательный процесс коррекционных образовательных учреждений таких мероприятий, которые разрабатываются и организуются совместно с другими учреждениями (библиотеками, учреждениями дополнительного образования, психологическими и реабилитационными центрами и т. д.). Взаимодействие представителей различных учреждений составляет основу для оптимального функционирования комплексного, многоуровневого психолого-педагогического пространства [5, С. 84], результатом построения которого является создание механизма взаимодействия между субъектами деятельности и повышение уровня социокультурной интеграции детей с нарушением зрения. На современном этапе развития образования необходимо разрабатывать такую модель интеграции, которая осуществляла бы взаимодействие структур массового и специального образования и позволяла бы решать задачи социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные вопросы социальной интеграции инвалидов: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. — М.: Институт профессиональной реабилитации и подготовки персонала ВОС «Реакомп», 2005. — 93 с.
2. Дмитриев, А. А. Интегрированное обучение детей с особыми образовательными потребностями: за и против: Учебно-методическое пособие для студентов психолого-педагогических специальностей. — Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2006. — 95 с.

3. Жигорева, М. В. Опыт реализации интеграционного подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями развития // Коррекционная педагогика. — 2007. — № 6. — С. 6–14.
4. Назарова, Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика. — 2010. — № 4. — С. 8–16.
5. Цыренов, В. Ц. Проблема социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. // Вестник Бурятского гос. университета. — 2013. — № 1. — С. 79–85.

**К. С. Гернега**

*Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск*

**Л. А. Абрамян**

*Челябинский государственный университет, г. Челябинск*

## ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

**Аннотация.** *В статье раскрывается содержание научных подходов и специфика инклюзивных практик работы с лицами, относящимися к гетерогенной группе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.*

**Ключевые слова:** *дети-сироты, дети, детский дом, попечительство.*

**Abstract.** *The article deals with the main material that reveals the specific scientific approaches and inclusive practice for working with people belonging to a heterogeneous group of orphans and children left without parental care. The problem of social orphanhood is one of the most acute problems in modern Russian society, which is the basis of our work.*

**Key words:** *orphans, children, orphanage, guardianship.*

Сироты — несовершеннолетние граждане, оставшиеся без родителей (обоих или единственного) в результате их смерти.

Детьми, оставшимися без попечения родителей, признаются люди, не достигшие восемнадцатилетнего возраста, которые остались без попечения единственного родителя или обоих родителей в связи с:

- лишением их родительских прав;
- ограничением их в родительских правах;
- признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными);
- объявлением их умершими;
- установлением судом факта утраты лицом попечения родителей;

- отбыванием родителями наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы;
- нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений;
- уклонением родителей от воспитания своих детей или от защиты их прав и интересов;
- отказом родителей взять своих детей из образовательных организаций, медицинских организаций, организаций, оказывающих социальные услуги;
- отсутствием информации о единственном родителе или обоих родителях;
- в иных случаях признания детей оставшимися без попечения родителей в установленном законом порядке.

Необходимым условием того, чтобы дети чувствовали себя комфортно в эмоциональном плане, являются социальные условия, которые определяют его быт и физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми и его личные успехи. К сожалению, во многих учреждениях, где воспитываются дети-сироты, среда обитания, как правило, приютская, казарменная. Поэтому с ребенком необходимо проводить психологическую работу для улучшения его эмоционального состояния.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче на воспитание в семью. При отсутствии же такой возможности они отправляются в соответствующие учреждения для детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей. Как правило, предпочтение отдается семейным формам устройства детей, так как именно в семье наиболее оптимальные условия для воспитания и развития ребенка.

Усыновление или удочерение детей — это государственный акт, благодаря которому между усыновленными и их потомством, а также усыновителями и их родственниками возникают такие же права и обязанности, которые по закону существуют между кровными родителями и детьми.

В настоящее время приходится констатировать, что психическое развитие ребенка, воспитывающегося без попечения родителей, отличается от психического развития его ровесников, растущих в семье. Темп развития первого замедлен. Его развитие и здоровье имеют качественно негативные особенности, отличающиеся на всех ступенях детства — от младенчества до подросткового возраста и дальше. Эти особенности по-разному и в неодинаковой степени проявляются на различных возрастных этапах. Но все они чреваты серьезными последствиями для формирования личности подрастающего человека. Исследования показывают: отсутствие материнской заботы катастрофически сказывается не только на социальном, но и на психическом и физическом здоровье детей, находящихся в сиротских учреждениях.

Многим брошенным детям не хватает личного внимания и эмоционального стимулирования, которое необходимо для их развития. Наблюдая у таких детей тяжелые повреждения личности, самосознания и интеллектуального развития, ученые высказывали предположение о том, что эмоциональная потеря делает особенно сложным сам «момент отторжения». Это травмирующее воспоминание сохраняется у ребенка на всю жизнь. Дети, брошенные с момента рождения и до шести месяцев, навсегда останутся менее разговорчивыми, чем их сверстники, которые живут в семьях. Расставание с матерью для ребенка от 1 года до 3 лет обычно приводит к тяжелым последствиям как интеллектуального, так и личностного характера. Изолирование от матери начиная со второго года жизни также ведет к печальным последствиям, не поддающимся исправлениям, хотя уже есть вероятность того, что интеллектуальное развитие детей будет нарушено не столь сильно.

Ребенок, как правило, переживает моральные травмы в связи с потерей родителей. Ему не хватает общения со взрослыми, с близкими родственниками. Для восполнения этого недостатка дети-сироты обычно приобщаются к «уличной жизни», где они приобретают негативные связи. В результате такого общения у них формируется социально негативный тип личности. Состояние здоровья ухудшается, происходит отставание как в развитии, так и в образовании.

Необходимо также заметить, что у детей, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в детских домах, очень серьезные изменения претерпевает процесс социализации. Они педагогически запущены. А такие диагнозы, как «аутизм» и «задержка психического развития», наблюдаются достаточно часто. Изменения происходят в любом случае и не зависят от причин, по которым ребенок попадает в детский дом: несчастный случай, унесший жизни родителей; отказ родителей воспитывать своего ребенка; изъятие ребенка из семьи по социальным показаниям — в этих случаях ребенок становится социальным сиротой.

Основное содержание социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, заключается в том, чтобы защищать их права, устраивать в семьи, контролировать условия их содержания, социально реабилитировать и адаптировать, помогать трудоустроиться и обеспечивать жильем.

Сложный процесс воспитания в детском доме требует от воспитателей как решения текущих задач, так и раскрытия тенденций развития не только ребенка, но и всего коллектива, в котором он находится. Одна из главных задач при этом — это формирование гуманных отношений, выражающихся в бескорыстной моральной помощи всем, кто в этом нуждается; в уважении другого человека, в чуткости, эмоциональности, отзывчивости на чужое горе и чужую радость, на переживание другого; в бережном отношении к достоинству человеческой личности.

Важными задачами, которые необходимо решать социальному педагогу, являются: адаптация ребенка, попавшего в детский дом; реабилитация детей с девиантным поведением; интеграция воспитанников в общество. Реабилитация ребенка происходит с помощью медицинских работников, психологов, педагогов, социальных педагогов и других специалистов детского дома.

Медицинская реабилитация связана с проведением комплекса оздоровительных и лечебных мероприятий.

Психологическая реабилитация полагает проведение занятий по снятию тревоги, беспокойства, напряжения ребенка в детском доме.

Педагогическая реабилитация подразумевает проведение дополнительных занятий по программе общеобразовательной школы, а также коррекционных занятий.

Социальная адаптация предполагает успешное освоение воспитанниками социальных ролей в системе общественных отношений. Социальная адаптация происходит через формирование и развитие навыков ведения домашнего хозяйства, самообслуживания, трудовых умений и навыков. Вместе с психологами социальный педагог занимается проблемами профессионального самоопределения выпускников; освоения ими различных социальных ролей в обществе, ознакомления со структурой и функциями семьи; формирования адаптивных механизмов, позволяющих приспособиться выпускнику к жизни после выхода из детского дома. Для решения данных задач социальный педагог использует различные методы, такие как деловые игры, упражнения, тренинги, поощрения, наказания, беседы и др.

Еще одна важная задача, которую выполняет социальный педагог в детском доме, — представление интересов ребенка в правозащитных и административных органах. Реализуя посредническую функцию, он охраняет и защищает права воспитанника, обозначенные в международных, федеральных и региональных законодательных актах.

Важным направлением социальной работы является консультирование. Основная цель психологического консультирования как метода профилактики состоит, во-первых, в оказании помощи личности в условиях психологического дискомфорта, во-вторых — в научении положительного отношения к миру.

Повышение уровня социальной компетентности, которая поможет воспитаннику лучше сориентироваться в окружающем мире, необходимо для успешной социальной адаптации детей, которые остались без попечения родителей, для полноценного включения их в общество.

Целью педагога является подготовка выпускников детских домов и лиц, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни.

Также перед педагогом стоят такие задачи, как:

1. Повышение уровня социальной адаптации (развитие навыков коммуникативной культуры, формирование потребности в общении).

2. Информационное обеспечение детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
3. Включение в адаптационный процесс интерактивных технологий (имитационных игр: сюжетно-ролевая, дидактическая, аттестационная, рефлексивная), позволяющих выпускникам детских домов и детям, оставшимся без попечения родителей, в игровой форме «проживать» различные ситуации, проектировать способы действия предложенных моделей до встречи с ними в реальной жизни.

Работа проводится в групповой и индивидуальной формах, с использованием следующих методов: тренинг, тестирование, профдиагностика, собеседование, наблюдение.

Проводимые занятия педагога с детьми позволяют сформировать следующие навыки, необходимые для дальнейшей успешной самостоятельной жизни детей:

- управление своим эмоциональным состоянием;
- самопознания и самопринятия;
- коммуникативной культуры.

Для достижения поставленной цели педагог организует различные сюжетно-ролевые и дидактические игры, проводит психологические тренинги с использованием анкетирования и тестирования, беседы, дает для ознакомления различные памятки. В ходе проводимых занятий происходит обучение навыкам, способствующим успешному взаимодействию подростков в различных социальных ситуациях.

Наличие разных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, обуславливает необходимость поиска новых подходов к организации деятельности органов опеки и попечительства, позволяющих создавать уполномоченные организации. Главными их задачами будут: раннее выявление детского неблагополучия; организация социальной защиты детей в их кровных семьях; социальная работа как с детьми, так и с их семьями, подбор и подготовка семей, желающих стать приемными родителями, воспитателями, опекунами или усыновителями.

Оставшийся без должного родительского контроля ребенок должен привлекать внимание социальных служб и органов внутренних дел не тогда, когда его жизнь в семье становится опасной, а уже тогда, когда его поведение отличается от нормативного. Такой ребенок должен оказаться в поле зрения социальных работников (службы) на несколько лет раньше.

Важное место в деятельности детского дома занимают социальная и педагогическая работа с воспитанниками и деятельность по подготовке и социальной адаптации к жизни вне его стен. Повышение эффективности социальной адаптации создается за счет сокращения уровня изолированности воспитанников таких учреждений.

Но всей этой деятельности недостаточно для того, чтобы в полном объеме реализовать социальную адаптацию детей, которые остались без попечения родителей. Детям не хватает обычного общения вне детского дома, в том числе общения в семье.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Михеева, Л. Ю. Опекa и попечительство: Правовое регулирование. Учебно-практическое пособие. — М.: Юрист, 2009. — 192 с.
2. Сафонова, Т. Я. Реабилитация детей в приюте. — М: Проспект, 1995. — 246 с.
3. Шульга, Т. И. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки: Учебник. — Юрайт, 2014. — 575 с.
4. Сулейманова, Г. В. Основы социально-психологической защищенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. — М: Издательство «Дашков и Ко», 2002. — 448 с.

**Л. П. Голованова**

*МАУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа  
Нижнетавдинского района», с. Нижняя Тавда*

**И. В. Патрушева**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ НА ЗАНЯТИЯХ ВЕРХОВОЙ ЕЗДЫ

**Аннотация.** В статье обоснованы педагогические условия развития социальных компетенций детей с детским церебральным параличом: организация полифункционального содержательного общения со взрослыми и сверстниками, в котором посредником является лошадь; сочетание групповых и индивидуальных форм занятий; применение упражнений, выстроенных на основе совместной игровой деятельности детей на фоне положительного психологического климата, атмосферы доверия, взаимоуважения и сотрудничества. Приведены результаты реализации коррекционно-образовательной программы с целью развития социальных компетенций на занятиях верховой ездой детей с детским церебральным параличом в конноспортивном центре.

**Ключевые слова:** социальные компетенции, дети с детским церебральным параличом, верховая езда, педагогические условия.

**Abstract.** *The article substantiates the pedagogical conditions for the development of social competencies of children with cerebral palsy: the organization of multifunctional meaningful communication with adults and peers, in which the horse is the mediator; a combination of group and individual forms of employment; the use of exercises, built on the basis of joint play activity of children against the background of a positive psychological climate, an atmosphere of trust, mutual respect and cooperation. The results of the implementation of the correctional education program with the aim of developing social competencies in riding lessons for children with cerebral palsy in an equestrian center are given.*

**Key words:** *social competencies, children with cerebral palsy, riding, pedagogical conditions.*

Проблемы социализации и развития социальных компетенций детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (далее — ОВЗ), приобретают все большее значение в современном обществе. Это обусловлено процессами проникновения инклюзии во все сферы жизни, в том числе, в образование. Дети с детским церебральным параличом (далее — ДЦП) испытывают значительные трудности в общении, по сравнению со здоровыми сверстниками. По большей части это связано с их физическими недостатками, сложностями в освоении основных способов общения: мимично-экспрессивных, действенно-предметных и речевых. Кроме того, ограниченность контактов, изоляция, недостаток опыта взаимодействия и положительных эмоций от общения со сверстниками приводит в дальнейшем к невозможности преодоления психологического дискомфорта, затруднениям в обучении и последующем трудоустройстве, создании семьи, отдалению от жизни общества.

Предпосылкой для решения проблемы развития социальных компетенций детей с детским церебральным параличом служат научные труды Л. С. Выготского, Л. В. Коломийченко, А. Н. Коноплевой и др. исследователей, определяющих ведущую роль социального взаимодействия в психическом и социальном развитии ребенка, в том числе, при наличии у него ограничений возможностей здоровья. Учеными доказано, что для полноценного психического и социального развития важен не только процесс общения со взрослыми, особенно с родителями, но также велика роль общения со сверстниками [Коноплева А. Н., 2005].

Определенный потенциал для самореализации человека с ограниченными возможностями здоровья заложен в занятиях верховой ездой. По мнению отечественных и зарубежных авторов, верховая езда может выступать средством реабилитации и социальной адаптации детей-инвалидов (Дж. Бикнелл, П. Т. Гурвич, Ф. Джосвик, Г. В. Дремова, В. К. Климова, Г. А. Новоселова, Н. С. Роберт, Д. Спинк и др.).

Для детей с детским церебральным параличом верховая езда имеет эффективность не только в физическом, но и в психологическом плане. Она представляет собой комплексный многофункциональный способ терапии и адаптации, в том числе способствующий развитию навыков социального взаимодействия. Занятия верховой ездой, независимо от возраста и физических возможностей здоровья, основываются на таких факторах, как эмоциональная связь, возникающая при контакте с животным, и в то же время достаточно жесткие условия езды верхом на коне, требующие от всадника активной мобилизации своих не только физических, но и психических усилий [Роберт Н. С., 2005]. Поэтому занятия верховой ездой могут быть эффективными и в развитии социальных компетенций детей с ДЦП.

С целью научного обоснования и экспериментальной проверки педагогических условий развития социальных компетенций детей с детским церебральным параличом на занятиях верховой ездой нами было проведено теоретическое и эмпирическое исследование обозначенной проблемы. В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что если в процессе занятий верховой ездой с детьми с детским церебральным параличом реализуются следующие педагогические условия: организуется полифункциональное содержательное общение со взрослыми и сверстниками, в котором посредником является лошадь; используются групповые и индивидуальные формы занятий; применяются упражнения, выстроенные на основе совместной игровой деятельности, то развитие социальных компетенций детей с ДЦП будет наиболее эффективным, то есть будет наблюдаться положительная динамика таких показателей, как: навыки адаптации к образовательному учреждению, навыки общения со сверстниками, навыки обращения с чувствами; навыки, альтернативные агрессии; навыки преодоления стресса.

Теоретический анализ показал, что занятия верховой ездой представляют собой комплексную технологию, результативность которой зависит от создания совокупности определенных педагогических условий.

Для эффективного развития социальных компетенций детей с ОВЗ педагогу необходимо организовать полифункциональное содержательное общение со взрослыми и сверстниками, в котором посредником является лошадь. Постепенно овладевая самыми простыми навыками общения с лошастью, ребенок начинает верить в свои способности и чувствовать свою индивидуальность, появляется желание идти на контакт с другими детьми.

Отличительной чертой занятий верховой ездой является субъект-субъектный подход во взаимоотношениях между тренером, инструктором, детьми и лошастью. Тренер воздействует на всадника, всадник воздействует на лошадь, а лошадь на всадника и инструктора. Такой подход позволяет реализовать активность ребенка в решении своих проблем и превращает его из объекта

воздействия в субъект, что является важным фактором для социализации детей с ДЦП [Дремова Г. В., 1996].

Занятия верховой ездой, проходящие в эмоционально насыщенной атмосфере сопровождаются, как правило, общим подъемом активности детей, улучшением настроения, социального статуса, а также повышают уровень самооценки, тем самым ускоряют процесс социализации личности ребенка [Полежаева А. Б., 2003].

Активное участие в команде расширяет двигательное и эмоциональное пространство ребенка, становясь тем благоприятным фоном, который необходим для самоутверждения и способности к сотрудничеству. Поэтому важно на занятии применять упражнения, требующие совместного решения поставленной задачи, сотрудничества, обмена ресурсами.

Для того чтобы повысить эффективность от мероприятий, направленных на развитие социальных компетенций детей с детским церебральным параличом, необходимо обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывать особенности его заболевания, возраст и эмоциональное состояние.

Игровые упражнения — неотъемлемый компонент на занятиях верховой ездой. Игровая ситуация, создаваемая инструктором, увлекает и концентрирует внимание ребенка, развивает сообразительность и ловкость, раскрывает творческий потенциал.

Занятия проводятся на открытом воздухе, на широких пространствах, при высокой физической активности, что оказывает дополнительное положительное влияние на состояние здоровья, эмоциональной сферы и поведения детей. В зимний период времени занятия осуществляются в теплом, крытом манеже, что позволяет ребенку ощущать себя комфортно во время езды и создает возможность заниматься круглый год, исключая длительные перерывы.

Эмпирическое исследование выявленных педагогических условий было организовано на базе конно-спортивного центра «Нижняя Тавда» МАУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа Нижнетавдинского района». Экспериментальную группу составили 12 детей с детским церебральным параличом в возрасте от 5 до 7 лет.

Для оценки уровня развития социальных компетенций детей с ДЦП, нами использовалась диагностическая программа, разработанная по методике С. В. Кривцовой и А. А. Белевич «ДЖиН 5+» [Кривцова С. В., Белевич А. А., 2014]. Авторы к социальным компетенциям относят навыки: адаптации к образовательному учреждению; общения со сверстниками; обращения с чувствами; навыки, альтернативные агрессии; навыки преодоления стресса.

Анализ данных, полученных на начальном этапе исследования, показал, что у испытуемых детей с детским церебральным параличом дефицитными являются навыки общения со сверстниками. Согласно полученным результатам

у детей с ДЦП возникают затруднения в таких жизненных ситуациях как: знакомство, вступление в игры с детьми, необходимость попросить об одолжении, предложить свою помощь сверстнику, выразить симпатию, или наоборот принять комплименты, проявление инициативы и умение поделиться с другими.

По другим блокам навыков выявлен стартовый уровень сформированности, что свидетельствует о начальной готовности к проявлению социальных компетенций, характеризуется наличием общего желания владеть данными навыками, но недостаточным уровнем их развития.

С целью развития социальных компетенций детей с ДЦП, участвующих в исследовании, разработана и реализована в течение учебного года коррекционно-развивающая программа, основывающаяся на обоснованных выше педагогических условиях.

Программа содержит задания и упражнения, позволяющие детям с детским церебральным параличом включаться в общение со взрослыми и сверстниками при посредничестве лошади. Занятия по верховой езде проходят в индивидуальной и групповой форме в обязательном сопровождении тренера, помощника тренера или инструктора, а также в присутствии медицинского работника. Обучение ведется на протяжении всего года, независимо от погодных условий. Этому способствует наличие большого теплого манежа. Конноспортивный центр имеет кабинет для проведения теоретических занятий, оснащенный всем необходимым оборудованием, и медицинский кабинет.

Продолжительность теоретической и практической части занятий составляет от 30 минут до одного часа в зависимости от темы и численности группы. Особое внимание уделяется таким моментам, как: приветствие ребенка, установление эмоционального контакта, оценка общего психофизиологического состояния ребенка. Важна организация внимания и внутренней готовности ребенка к работе.

В процессе занятий дети выполняют упражнения, связанные с чисткой и подготовкой лошади к занятию. При этом тренер дает ребятам задания обмениваться друг с другом предметами по уходу за лошадьми, соблюдая правила вежливости по отношению к друг другу и лошади. Поощряется умение слушать, следовать полученной инструкции, доводить работу до конца, умение делиться, сосредотачиваться на своем деле.

Также в программу занятий входят индивидуальные игровые упражнения на лошади. В процессе их выполнения инструктор следит за правильностью движений и четкостью речи ребенка. После выполнения каждого задания ребенок активно хвалит лошадь, хлопая ее с двух сторон по шее, и называет ласковыми словами, проявляя заботу и любовь. Ценность таких заданий заключается в том, что, полученные на занятии навыки и положительные эмоции от общения с животным и другими людьми, переносятся ребенком в повседневную жизнь.

Общение с лошадьми способствует снятию напряжения и страха в общении у детей с ДЦП, чувствующих свою собственную несостоятельность в жизни.

Важной частью программы является самостоятельная работа детей с целью развития у ребенка способностей самостоятельно принимать важные решения и ориентироваться в пространстве; находясь в затруднительной ситуации, проявлять настойчивость. К таким заданиям относится, например, самостоятельное выполнение простых элементов верховой езды в определенном порядке либо по команде инструктора. Ребенок учится слушать и слышать другого человека, следовать полученной инструкции, сосредоточивать свое внимание на поставленной задаче, анализировать ситуацию и исправлять свои ошибки.

Все упражнения выполняются несколько раз, после чего детям задаются вопросы на рефлексии и дается возможность, как самостоятельно, так и коллективно порассуждать на пройденные темы. На занятии обеспечивается комфортная психологическая обстановка, создаются условия для продуктивного взаимодействия детей и взрослых, снятия напряжения и барьеров в общении.

Контрольная диагностика сформированности социальных компетенций детей с ДЦП, занимающихся верховой ездой проводилась в конце года с применением той же методики, которая использовалась в начале обучения. В результате выявлена положительная динамика по всем показателям развития социальных компетенций. На занятиях верховой ездой у участников эксперимента замечено значительное улучшение процесса общения со сверстниками, дети с удовольствием делятся друг с другом необходимым для ухода инвентарем, уверенно проявляют инициативу, соблюдают необходимые правила и инструкции, по необходимости помогают друг другу в выполнении заданий.

Следует отметить и повышение уровня сформированности навыков адаптации к образовательному учреждению. Это прослеживается в умении детей слушать указания тренера и следовать им. Кроме того, теперь дети без особого труда обращаются за помощью, задают интересующие их вопросы.

Не всегда у обучающихся получалось справляться со своими страхами, обращаться с собственным гневом, справляться со смущением, отстаивать свои интересы мирным путем и спокойно выражать недовольство. Однако, по нашему мнению, формирование этих умений в большей степени обусловлено особенностями возрастного развития и требует дальнейшего комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, на основании результатов проведенного исследования можно заключить, что занятия верховой ездой обладают достаточным потенциалом для развития социальных компетенций детей с детским церебральным параличом. Однако для этого необходимо создавать определенные педагогические условия, такие как: организация полифункционального содержательного

общения со взрослыми и сверстниками, в котором посредником является лошадь; сочетание групповых и индивидуальных форм занятий; применение упражнений, выстроенных на основе совместной игровой деятельности детей на фоне положительного психологического климата, атмосферы доверия, взаимоуважения и сотрудничества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дремова, Г. В. Социальная интеграция и реабилитация лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе иппотерапии [Текст] // Теория и практика физической культуры. — 1996. — № 7 (12) — С. 11–14.
2. Коноплева, А. Н. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями [Текст] / А. Н. Коноплева. — Минск: НИО. — 2005. — 260 с.
3. Кривцова С. В., Белевич А. А. Работа с компьютерной диагностической программой оценки уровня развития социальных компетенций у детей 5–7 лет «ДЖИН 5+» [Текст] / М.: Федеральный институт развития образования. — 2014. — 56 с.
4. Полежаева, А. Б. Иппотерапия: путь к здоровью (Лечение верховой ездой) [Текст] / А. Б. Полежаева. — Ростов-на-Дону: МарТ. — 2003. — 155 с.
5. Роберт, Н. С. Эффективная комплексная реабилитация пациентов с ограниченными возможностями на основе лечебной верховой езды и инвалидного конного спорта [Текст] / Н. С. Роберт. — М.: МККИ. — 2005. — 153 с.

**Н. Н. Горчакова**

*АУ СОН ТО и ДПО «РСРЦН «Семья», г. Тюмень*

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** *В статье рассматриваются особенности общения детей с ОВЗ с общим недоразвитием речи первого уровня; описываются подходы к определению и реализации направлений и приемов развития на начальных этапах в системе коррекционно-логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи в инклюзивном образовании.*

**Ключевые слова:** *инклюзия, ограниченные возможности здоровья, моторная алалия, общее недоразвитие речи, коммуникация, коммуникативное развитие, коммуникативные способности.*

**Abstract.** *There are features of communication for SEN children with common speech underdevelopment (first level). The article has directions and methods of development at the initial stages in the system of correctional and speech therapy*

*work. It helps to overcome the general underdevelopment of speech in inclusive education.*

**Key words:** *inclusion, limited health, motor alalia, general underdevelopment of speech, communication, communicative development, communication skills.*

Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья с общим недоразвитием речи первого уровня характеризуется стойкими нарушениями деятельности общения, что затрудняет процесс межличностного взаимодействия детей.

Для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья была подобрана и адаптирована коррекционная программа с использованием материалов под редакцией Е. Ф. Собонович, программы преодоления общего недоразвития речи Р. Е. Левиной, С. А. Мироновой, Н. С. Жуковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, приемов и упражнений по коррекции речевого развития Р. В. Тонковой-Ямпольской, Г. А. Волковой, Е. С. Алмазовой, направления по формированию начального детского лексикона О. Е. Громовой [3] для детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня с моторной алалией, которая включила в себя шесть направлений:

- развитие импрессивной речи;
- развитие экспрессивной речи;
- развитие мимико-жестикulatoryной деятельности;
- формирование произносительных навыков, интонационной выразительности и понимание эмоционально-выразительных средств;
- развитие высших психических процессов;
- развитие общей, мелкой и артикуляторной моторики [6].

Логопедические занятия с детьми проводились индивидуально или небольшими подгруппами (2–3 человека). Это связано с тем, что такие дети не в полном объеме владеют пониманием речи, усваивают инструкции, которые обращены лично к ним, а также с имеющимися специфическими особенностями психической деятельности. Поэтому первые занятия проводились лишь в форме игры с привлечением любимых кукольных персонажей, теневого театра. Это обеспечивало формирование мотивационной основы речи.

Формы и средства организации коррекционно-образовательной деятельности представлены в виде подгрупповых и индивидуальных коррекционных занятий.

Цель подгрупповых занятий — развитие понимания лексико-грамматических средств языка.

Цель индивидуальных занятий состояла в выборе и применении комплекса артикуляционных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи.

На индивидуальных занятиях присутствовала возможность установить эмоциональный контакт с ребенком, активизировать контроль над качеством звучащей речи, корригировать речевой дефект. На данных занятиях воспитанники овладевали правильной артикуляцией каждого изучаемого звука и автоматизировали его в облегченных фонетических условиях: изолированно, в прямом и обратном слоге, словах несложной слоговой структуры.

В процессе коррекционной работы использовались следующие направления:

- изучение анамнестических данных испытуемых (речевая карта обследования детей раннего и младшего дошкольного возраста Л. С. Соломахиной, Н. В. Серебряковой);
- изучение импрессивной стороны речи (Е. В. Шереметьева «Неречевые средства коммуникации»); изучение экспрессивной стороны речи («Методика обследования нарушений речи у детей с алалией» Г. А. Волкова);
- коммуникативная деятельность (А. М. Щетинина «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу») [5].

Первое направление — развитие импрессивной речи.

Цель — формирование умения вслушиваться в речь, понимать ее содержание, сосредотачиваться, настраиваться на восприятие речи и давать ответные двигательные и звуковые реакции. Ведется работа над накоплением пассивного словаря и усвоением слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, простейшие игровые и бытовые действия, признаки предметов. Также на данном этапе отрабатывается умение соотносить предметы, действия и признаки их словесным обозначением.

Второе направление — развитие экспрессивной речи.

Цель — вызывание активной подражательной речевой деятельности (формировать у детей желание подражать слову взрослого, животным, музыкальным инструментам, транспортным шумам и пр.). Для ее достижения создаются ситуации, которые вызывают коммуникативно-познавательную потребность в речи у дошкольников с ОНР I уровня с моторной алалией.

Третье направление — развитие мимико-жестикультурной деятельности.

Цель — формирование коммуникативной деятельности у воспитанников с ОНР I уровня с моторной алалией. Данное направление предполагает формирование понимания эмоций и эмоционально-выразительных движений рук, умения выражать эмоции с помощью мимики и адекватно ее использовать.

Четвертое направление — формирование произносительных навыков, интонационной выразительности и понимание эмоционально-выразительных средств.

Цель — сформировать способность речевого подражания и подражательности, обучить элементарным произносительным навыкам с гласными [ а ] [ о ] [ у ] [ и ]. Необходимо вырабатывать правильное диафрагмально-реберное дыхание и длительность речевого выдоха на материале гласных звуков.

Пятое направление — развитие высших психических процессов (внимания, памяти, мышления).

Цель — формировать слуховое внимание при восприятии тихо и громко звучащих игрушек, тихой и громкой речи; воспитывать слухоречевую память; развивать зрительное внимание и память, а также наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

Шестое направление — развитие общей, мелкой и артикуляторной моторики.

Цель — **научить следить за движениями логопеда и сознательно ему подражать**; соотносить звукоподражание с движением; формировать на слово двигательную реакцию; вырабатывать двигательную самостоятельность каждого пальца — загибать пальцы без помощи рук.

Система коррекционно-развивающей деятельности рассчитывает на совмещение коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, направленной на нормализацию всех сторон речи, моторики, психических процессов, воспитание личности ребенка и оздоровление организма в целом. Необходима совместная работа врача, логопеда, психолога, воспитателя, логоритмиста, музыкального работника, специалиста по физическому воспитанию. Эта работа должна носить согласованный комплексный характер [2].

Таким образом, коррекция психологической составной в структуре дефекта, реализуется комплексно. Также психологом осуществляется коррекция эмоционально-волевой сферы и формирование произвольности поведения.

### **Рекомендации психологу по формированию коммуникативной деятельности у детей с ОВЗ с алалией**

Задача данного специалиста — научить ребенка общаться с другими детьми в процессе развития психических процессов.

Развитие зрительного восприятия.

Соотнесение слова с предметом — предметный гнозис. Этот процесс является чрезвычайно важным, так как формирует основу семантики слова и регулирует функцию речи.

С этого начинается работа над пониманием речи. 90 % информации ребенок получает через зрительный анализатор, именно поэтому психолог должен формировать у ребенка дифференцированно воспринимать материал и большое место в работе уделять обучению дошкольника соотносить часть и целое. Рационально осуществлять игры на нахождение недостающего элемента: лото обязательно на сюжетной картинке.

К играм на синтез предметов из частей можно будет перейти чуть позже (разрезные картинки, составление предмета из вырезанных по контуру его частей).

На начальных этапах необходимо учить дошкольников по функциональному признаку соединять части предмета, чтобы увеличить биоэнергетику правого

полушария, так как оно взаимодействует с левым. После сопоставлять звенья предметов по прямой линии (контурная картинка, разрезанная по прямым линиям), а потом по ломаной линии.

Развитие тактильного восприятия.

Задачи:

1. Формировать у детей стереогноз, то есть способность находить предметы на ощупь, распознавать предметы по контуру.
2. Учить дифференцировать по тактильному восприятию. Наличие дидактического материала, когда предметы похожи между собой, и имеют отличие по малозначительным деталям.

Таким образом, педагог-психолог формируют речевую функцию у детей, подкрепляя ее работой всех анализаторов.

Развитие слухового восприятия.

Слуховое восприятие — это умение ориентироваться в неречевых шумах. На основе слухового восприятия у ребенка развивается фонематический слух.

Задачи:

1. Научить идентифицировать предметы (узнать по характерному шуму предмет, который он издает).
2. Обучение детей определять направление шума («Найди часики/ ключики и т. д.»), тренировать целенаправленное звуковое восприятие, отслеживать звуковую дорожку.
3. Учить распознавать шумы, различные между собой по силе, высоте, тембру.
4. Обучить дифференциации неречевых шумов, которые схожие друг с другом.

Таким образом, устранение речевых нарушений у детей с ОВЗ с алалией требует систематического комплексного подхода, так как речевые нарушения связаны причинами как биологического, так психологического и социального характера [1].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1976. — № 6 — С. 45–53.
2. Селиверстов, В. И. Речевые игры с детьми / В. И. Селиверстов. — М.: Педагогика, 2014. — 334 с.
3. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов / И. А. Селиверстова. — СПб.: «Детство-пресс», 2014. — 320 с.
4. Шереметьева, Е. В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста / Е. В. Шереметьева. — М.: Изд. «Национальный книжный центр», 2013. — С. 74–75.

5. Шереметьева, Е. В. Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте. Система занятий с детьми и их родителями. Логопедия: от теории к практике / Е. В. Шереметьева. — М.: Изд. «Национальный книжный центр», 2017. — 176 с.
6. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. Великий Новгород, 2015. — 88 с.

**О. А. Григорьева**

*Западно-Сибирский государственный колледж, г. Тюмень*

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИК ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности восприятия и переработки учебного материала лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и их учет при организации учебной и производственной практик в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** практика, учебная практика, производственная практика, инвалиды, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

**Abstract.** The article presents features of perception and processing of educational material by people with SEN. The author shows how these methods act in the organization of educational and working practice in vocational educational institutions.

**Key words:** practice, educational practice, working practice, disabled people, students with disabilities.

Важнейшим показателем зрелости современного общества является изменение отношения к инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Осознана социальная ответственность общества перед данной категорией населения. Определены приоритеты инклюзивного образования как процесса социализации инвалидов и лиц с ОВЗ. Поддерживается право инвалидов и лиц с ОВЗ на получение профессионального образования.

Повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребно-

стям общества и каждого гражданина является стратегической целью государственной политики в области образования.

Реализация этой цели предполагает решение ряда приоритетных задач, одна из которых направлена на обеспечение инновационного характера базового образования, в частности, путем обеспечения взаимосвязи академических знаний и практических умений.

Практика студентов является составной частью образовательного процесса и обеспечивает реализацию Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) СПО.

Организация и проведение практики лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья строится в соответствии с:

- Приказом Минобрнауки России от 18.04.2013 № 291 (ред. от 18.08.2016) «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования»;
- Требованиями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащению образовательного процесса (утв. 26.12.2013 № 06-2412вн; Письмо Минобрнауки России от 18.03.2014 № 06-281 «О направлении требований»);
- Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19.11.2013 № 685н «Об утверждении основных требований к оснащению (оборудованию) специальных рабочих мест для трудоустройства инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности»;
- Индивидуальной программой реабилитации инвалида (ИПР).

Практика является обязательным разделом адаптированной образовательной программы. Она представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся, в том числе обеспечивающую подготовку и защиту выпускной квалификационной работы.

Для адаптированной образовательной программы реализуются все виды практик, предусмотренные в соответствующем ФГОС СПО по профессии/специальности.

Цели и задачи, программы и формы отчетности по каждому виду практики определяются образовательной организацией самостоятельно.

Для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья форма проведения практики устанавливается образовательной организацией с учетом особенностей психофизического развития индивидуальных возможностей и состояния здоровья.

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов при необходимости промежуточная аттестация может проводиться в несколько этапов. Для этого рекомендуется использовать рубежный контроль, который является контрольной точкой по завершению выполнения определенного вида работ по разделу практики с целью оценивания уровня освоения программного материала. Формы и срок проведения рубежного контроля определяются преподавателем (мастером производственного обучения) с учетом индивидуальных психофизических особенностей обучающихся.

Руководителем практики осуществляется индивидуальное консультирование лиц с ОВЗ, оказывается помощь методическая и педагогическая в успешном прохождении практики.

Индивидуальная работа преподавателей с инвалидами и обучающимися с ОВЗ осуществляется в двух формах взаимодействия: индивидуальная учебная работа (консультации), т. е. дополнительное разъяснение учебного материала и углубленное изучение материала с теми обучающимися, которые в этом заинтересованы, и индивидуальная воспитательная работа.

Осуществляется комплексное сопровождение образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с рекомендациями службы медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии. Сопровождение привязано к структуре образовательного процесса, определяется его целями, построением, содержанием и методами.

Организационно-педагогическое сопровождение направлено на контроль учебы студента-инвалида в соответствии с графиком учебного процесса в условиях инклюзивного обучения. Организационно-педагогическое сопровождение может включать: контроль за посещаемостью практики; помощь в организации самостоятельной работы в случае заболевания; организацию индивидуальных консультаций для длительно отсутствующих обучающихся; контроль аттестаций, сдачи зачетов, экзаменов, ликвидации академических задолженностей; коррекцию взаимодействия преподаватель-студент-инвалид в учебном процессе; консультирование преподавателей и сотрудников по психофизическим особенностям студентов-инвалидов, коррекцию ситуаций затруднений; инструктажи и семинары для преподавателей, методистов и т. д. Привлекается социальный педагог, психолог, медицинский работник, обучающие старших курсов, освоившие данный вид практики на высоком уровне.

Обучающиеся с ОВЗ, в отличие от остальных, имеют свои специфические особенности восприятия, переработки материала, выполнение промежуточных и итоговых форм контроля знаний. Они должны быть обеспечены печатными и электронными образовательными ресурсами (программы, учебники, учебные пособия, материалы для самостоятельной работы и т. д.) в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и восприятия информации.

Для лиц с нарушениями зрения:

- 1) в печатной форме увеличенным шрифтом;
- 2) в форме электронного документа;
- 3) в форме аудиофайла;
- 4) в печатной форме на языке Брайля.

Для лиц с нарушениями слуха:

- 1) в печатной форме;
- 2) в форме электронного документа.

Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- 1) в печатной форме;
- 2) в форме электронного документа;
- 3) в форме аудиофайла.

Для лиц с нервно-психическими нарушениями (расстройства аутистического спектра, нарушения психического развития) рекомендуется использовать текст с иллюстрациями, мультимедийные материалы.

Подбор и разработка учебных материалов должны производиться с учетом того, чтобы предоставлять этот материал в различных формах так, чтобы инвалиды с нарушениями слуха получали информацию визуально, с нарушениями зрения — аудиально. Необходимо создавать текстовую версию любого нетекстового контента для его возможного преобразования в альтернативные формы, удобные для различных пользователей, альтернативную версию медиаконтентов, создавать контент, который можно представить в различных видах без потери данных или структуры, предусмотреть возможность масштабирования текста и изображений без потери качества, предусмотреть доступность управления контентом с клавиатуры.

Обеспечение сочетания on-line и off-line технологий, а также индивидуальных и коллективных форм работы в учебном процессе, осуществляемом с использованием дистанционных образовательных технологий.

Главным достоинством индивидуального обучения для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья является то, что оно позволяет полностью индивидуализировать содержание, методы и темпы учебной деятельности инвалида, следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач; вносить вовремя необходимые коррекции как в деятельность студента-инвалида, так и в деятельность преподавателя. Дистанционное обучение также должно обеспечивать возможности коммуникаций не только с руководителем практики, но и с другими обучающимися, сотрудничество в процессе познавательной деятельности. Важно проводить учебные мероприятия, способствующие сплочению группы, направленные на совместную работу, обсуждение, принятие группового решения.

При определении мест прохождения учебной и производственной практик обучающимся, имеющим инвалидность, профессиональная образовательная организация должна учитывать рекомендации, данные по результатам медико-социальной экспертизы, содержащиеся в индивидуальной программе реабилитации инвалида, относительно рекомендованных условий и видов труда. При необходимости для прохождения практики создаются специальные рабочие места в соответствии с характером нарушений здоровья, а также с учетом профессии, характера труда, выполняемых инвалидом трудовых функций.

Именно поэтому, при разработке адаптированных образовательных программ необходимо предусматривать подготовку выпускников из числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к трудоустройству как к следующему этапу социализации, связанному непосредственно с полноценным раскрытием и применением на практике формируемых во время обучения компетенций.

Успешность вышеуказанных задач зависит от учета особенностей организации учебной и производственной практик для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающей доступность качественного образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ».
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р.
5. Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса от 26.12.2013 № 06-2412вн.
6. Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2025 годы. Утверждена постановлением Правительства от 1 декабря 2015 года № 1297.
7. Приказ Минобрнауки России от 14.06.2013 № 464 (ред. от 15.12.2014) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования».
8. Приказ Минобрнауки России от 18.04.2013 № 291 (ред. от 18.08.2016) «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные про-

- фессиональные образовательные программы среднего профессионального образования».
9. Приказ Минтруда России от 19.11.2013 № 685н «Об утверждении основных требований к оснащению (оборудованию) специальных рабочих мест для трудоустройства инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности».
  10. Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования, утв. Минобрнауки России 20.04.2015 № 06-830вн (Письмо Минобрнауки России от 22.04.2015 № 06-443 «О направлении Методических рекомендаций»).

**С. С. Давтян**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## **МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** *В статье раскрываются основания для построения модели психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе адаптации к образовательной среде школы (содержание и желаемые результаты этапа адаптации, виды и содержание деятельности специалистов в контексте педагогического сопровождения, назначение сопровождения); предлагается соответствующая модель.*

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, адаптивная образовательная среда, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.*

**Abstract.** *The article creates the base for constructing a model of psychological and pedagogical support for children with disabilities during the adaptation to the educational environment at school (the content and desired results of the adaptation stage, the types and content of the activities for specialists in the context of pedagogical support, the purpose of support); there is an important model.*

**Key words:** *inclusive education, adaptive educational environment, child with disabilities, pedagogical support of children with disabilities.*

Совершенствование системы начального образования в соответствии с новым законом «Об образовании в РФ» предусматривает внедрение инклюзивного

подхода. Сущность данного подхода состоит в обеспечении «равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия, особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2, п. 27 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [3].

Анализ международного опыта инклюзивного образования показал, что эффективность данного процесса обуславливается комплексным подходом к процессу обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), значительными материальными ресурсами, а также подкрепляется поддержкой государства и общества [4].

В отечественной системе образования обучение детей с ОВЗ долгое время осуществлялось в рамках функционального подхода на базе специализированных учреждений образования. Принятие новой редакции «Закона об образовании в РФ», а также ФГОС НОО для детей с ОВЗ законодательно закрепил переход на инклюзивное образование [6].

Включение детей с ОВЗ в образовательную среду школы предполагает, с одной стороны, адаптацию самой образовательной среды к потребностям детей с ОВЗ; с другой стороны — адаптацию детей с ОВЗ к образовательной среде школы. Процесс адаптации детей с ОВЗ к образовательной среде школы (а также дальнейшее активное взаимодействие со средой и достижение продуктивных результатов этого взаимодействия) сложно представить без комплексного сопровождения данной категории учащихся.

Под *адаптивной образовательной средой* понимаются условия, имеющиеся в образовательном учреждении, гибко реагирующие на объективные требования и собственные изменения [7]; это, в том числе, условия, гибко реагирующие на потребности детей с ОВЗ. Эмпирическое исследование, проведенное в 2018 г. на базе МАОУ СОШ №67 г. Тюмени, позволило оценить адаптированность образовательной среды на уровне «выше среднего».

Однако адаптированность среды еще не гарантирует успешное «включение» ребенка в эту среду. Необходимо сопровождение данного процесса. В контексте средового подхода сопровождение мы рассматриваем как своего рода «технологии» помощи ребенку в выстраивании отношений с образовательной средой [5]. При этом необходимо учитывать назначение и содержание основных *этапов взаимодействия с образовательной средой*: погружение в среду (адаптация к среде); активное взаимодействие (освоение среды); продуктивное взаимодействие (обогащение среды) [2]. Особое значение для успешного «вхождения» личности в образовательную среду имеет этап адаптации и достижение стабильного психоэмоционального состояния ребенка — *адаптированности* к образовательной среде.

Таким образом *проблемой* данного исследования является вопрос о том, каковы возможности педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в адаптивной образовательной среде школы?

*Этап адаптации ребенка с ОВЗ к образовательной среде* — это «погружение» в среду, что предполагает: ориентацию ребенка в предметно-пространственном окружении, относительно свободное «перемещение» в среде, соблюдение распорядка дня, принятие норм и правил поведения в школе, принятие обязательности выполнения учебной деятельности и др. Соответственно, *основное назначение психолого-педагогического сопровождения* — создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды; помощь ребенку во «включении» в образовательную среду.

Реализация данного назначения возможна через комплекс таких *видов деятельности* как [1]:

- диагностика актуального состояния, развития и затруднений ребенка с ОВЗ в образовательной среде школы;
- консультирование ребенка и его родителей по актуальным проблемам психоэмоционального состояния, развития, взаимодействия, учебной и внеучебной деятельности детей с ОВЗ на этапе адаптации к образовательной среде;
- коррекционно-развивающая работа с ребенком и родителями, направленная на стабилизацию их психоэмоционального состояния и успешного «вхождения» ребенка в образовательную среду школы;
- профилактически-просветительская работа с ребенком и его родителями, направленная на предотвращение вторичных трудностей ребенка в образовательном и в более широком социальном контексте [9].

Раскроем содержание сопровождения по обозначенным направлениям:

*Диагностическое направление:*

- проведение диагностического обследования;
- выявление специфики индивидуальных образовательных потребностей детей с ОВЗ;
- построение индивидуальных диагностических профилей детей с ОВЗ.

*Консультативное направление:* ориентирование детей с ОВЗ и их родителей на повышение уровня адаптированности ребенка с ОВЗ к образовательной среде школы:

- составление условно-вариантного прогноза развития ребенка, мотивирование родителя к оказанию помощи ребенку в адаптации к ОС;
- ориентировочное проектирование индивидуального коррекционно-развивающего маршрута для детей.

*Коррекционно-развивающее направление* представлено 2-мя основными блоками:

1. Реализация индивидуального коррекционно-развивающего маршрута (сюда вошли такие мероприятия, как беседа с детьми на тему «Зачем я

учусь?»); цикл занятий по снижению уровня тревожности; классный час «Мы вместе, и это здорово!»; тренинг «Я и мои соседи»).

2. Реализация индивидуального образовательного маршрута (включает упрощение текстов с заданиями и предоставление их в напечатанном виде; использование игр как метода обучения; индивидуализацию заданий в соответствии с интересами детей; дифференциацию — подготовку заданий разного уровня сложности).

*Просветительски-профилактическое направление:* обучающий семинар для родителей «Адаптация ребенка с ОВЗ в ОС школы: проблемы и ресурсы».

*Социально-диспетчерское направление:* предоставление родителям информации о социальных службах, медицинских учреждениях, психологических центрах и др. организациях, в которых они могли бы получить необходимую помощь.



Рис. 1. Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на этапе адаптации к образовательной среде школы

Ожидаемым результатом сопровождения ребенка на этапе адаптации к образовательной среде школы является его адаптированность к среде. В качестве основных показателей адаптированности мы рассматриваем: положительное отношение ребенка к школе; адекватное восприятие предъявляемых

требований и учебного материала; наличие позитивного статуса в классном коллективе.

Таким образом, разработанная модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на этапе адаптации к образовательной среде школы «охватывает» основные виды деятельности специалистов, назначение их деятельности, учитывает содержание этапа адаптации к среде ребенка с особыми потребностями, ориентирует на достижение желаемого результата сопровождения — адаптированности ребенка к среде. В настоящее время данная модель реализуется на базе МАОУ СОШ № 67 г. Тюмени. Результаты ее апробации будут оцениваться по качественным показателям адаптированности ребенка к среде. В перспективе необходимо рассмотреть вопросы организации сопровождения, так как компетентность специалистов — важный, но не единственный фактор его успешности. В значительной степени результативность сопровождения определяется тем, насколько «налажена» и скоординирована деятельность всех подразделений и специалистов, насколько точно определен их «функционал» в сопровождении ребенка с ОВЗ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова, М. В. Организация психологической работы в школе / М. В. Битянова. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с.
2. Емельянова, И. Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде: методические материалы / И. Н. Емельянова. — Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2012. — 28 с.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 2017 год. — М.: Эксмо, 2017. — 224 с.
4. Медова, Н. А. Инклюзивное образование в схемах и таблицах: методическое пособие / Н. А. Медова / ТОУНБ им. А. С. Пушкина, Отдел организации обслуживания инвалидов по зрению; МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики. — Томск, 2012. — 24 с.
5. Неумоева, Е. В., Давтян, С. С. Педагогическое сопровождение адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к образовательной среде школы // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. — 2017. — № 56 (9). — С. 165–174.
6. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс. — режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175495/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/) (дата обращения 25.11.2018).
7. Третьяков, П. И., Митин, С. Н., Бояринцева, Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева. — М., 2003.

## ПОТЕНЦИАЛЬНОЕ РОДИТЕЛЬСТВО ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема подготовки к родительству подростков с интеллектуальными нарушениями. В рамках теоретического исследования обосновываются основные положения культурологического и деятельностного подходов, выявляются и формулируются принципы формирования потенциального родительства у подростков с интеллектуальными нарушениями.

**Ключевые слова:** родительство, подростки с интеллектуальными нарушениями, культурологический и деятельностный подходы, принципы формирования.

**Abstract.** The article discusses the preparation for parenthood of adolescents with intellectual disabilities. In the framework of the theoretical research, there are main ideas of the cultural and activity approaches, the principles of forming potential parenthood in adolescents with intellectual disabilities.

**Key words:** parenthood, adolescents with intellectual disabilities, cultural and activity approaches, the principles of formation.

Родительство, включающее институт отцовства и материнства, является социально-предписанной, опосредствованной культурным опытом, нормами, традициями и общественно значимой деятельностью.

Родительство — это многогранный феномен, который исследуется в различных аспектах. Это не только социальный институт, но и процесс, и определенный период, и даже состояние сознания. Родительство может рассматриваться как особая деятельность, имеющая органические предпосылки и культурно-историческую природу.

Актуальность проблемы подготовки молодежи и молодых родителей к выполнению супружеских и родительских обязанностей отмечали К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский. Они делали акцент на том, что основы родительской ответственности закладываются еще в детском возрасте. Величайшие российские педагоги рассматривали родителей как основных воспитателей, которые влияют на дальнейшую жизнь ребенка, а семью — как первоначальный очаг, где из поколения в поколение передаются нравственные ценности человека.

Современными исследователями подготовка к родительству рассматривается как один из компонентов социального становления взрослеющего человека. Этот процесс особенно актуален для лиц с умственной отсталостью (с интеллектуальными нарушениями).

Для успешной социализации необходимо выполнять социальные роли, к которым и относятся родительские, но в связи с недостаточными способностями к пониманию и усвоению социальных норм, подростки с умственной отсталостью являются группой риска [2, С. 197].

В Федеральном государственном образовательном стандарте обучения учащихся с умственной отсталостью подчеркивается важность подготовки детей с интеллектуальными нарушениями к самостоятельной жизни, что будет способствовать успешной социализации в обществе [8].

В работах современных ученых (Е. А. Стребелева, А. В. Кроткова, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, И. А. Смирнова, Л. М. Шипицына) описывается ряд особенностей в социально-личностном развитии учащихся с интеллектуальными нарушениями. Среди них: 1) недостаточность знаний об окружающем мире и системе межличностных отношений; 2) несформированность адекватных способов усвоения общественного опыта; 3) нарушение процессов социализации и др. [9, С. 115].

Л.С. Выготский определял присвоение индивидом общественного опыта, всей культуры общества как социализацию — развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит [1]. Именно усвоение культурного опыта будет способствовать и адаптации в данном обществе, и психическому развитию подростков с интеллектуальными нарушениями.

С позиций *культурологического подхода*, основой воспитательного процесса является обращение к российской культуре, национальным традициям народов, исторически проживающими на территории страны. Воспитание потенциального родительства у подростков не мыслится без учета психологического склада каждого народа, его традиций, обычаев, обрядов и праздников. Решение задач воспитания подростков с интеллектуальными нарушениями невозможно без опоры на духовно-нравственные ценности своего народа: коллективное сознание, бережное отношение к исторической памяти предшествующих поколений, душевную щедрость, религиозность, эмоционально-чувственное отношение к жизни. Такой подход способствует учету национальных, религиозных, исторических особенностей в процессе воспитания различных качеств у обучающихся.

Становление родительства характеризуется согласованием представлений женщины и мужчины о роли матери и отца, распределением ответственности,

функций и обязанностей. Данный процесс условно делится на два этапа: потенциальное и актуальное родительство [6, С. 114].

Потенциальное родительство — это предварительное, заочное представление о материнстве и отцовстве, часто идеализированное. Безусловно, представление о собственном родительстве у подрастающего поколения базируется на опыте взаимоотношений с родителями. В юношестве формируется образ желаемого, идеального родителя под воздействием трех факторов: 1) модели представления о материнстве и отцовстве на уровне общества; 2) влияния семейно-бытовых условий на функции родителей; 3) влияние личностного фактора на представление о родительстве [6, С. 114].

С позиций ФГОС потенциальное родительство подростков с интеллектуальными нарушениями необходимо рассматривать как жизненную компетенцию, которая включает:

- сформированную систему ценностных ориентаций подростков с учетом духовно-нравственных традиций народа в воспитании детей, что необходимо для успешного решения ими в будущем определенных задач в рамках детско-родительских отношений и выполнения родительских функций;
- знания и представления об особенностях и закономерностях развития детей, структуре и содержании детско-родительских отношений;
- интерес к реализации воспитательной функции в роли родителя;
- сформированность навыков и способов поведения в различных ситуациях детско-родительского взаимодействия или представления о них;
- осознанное отношение к оценке условий и особенностей воспитания маленького ребенка.

Процесс формирования потенциального родительства у подростков с интеллектуальными нарушениями в рамках культурологического подхода реализуется в соответствии с принципами культуросообразности и аксиологичности.

*Принцип культуросообразности* предполагает учет условий, в которых находится человек, а также культуры данного общества, в процессе воспитания и образования. Идея необходимости данного принципа была развита педагогами А. Дистервегом, С. Т. Шацким, В. А. Сухомлинским и др. Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур: решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной, физической, сексуальной, бытовой, материальной и др.).

*Принцип аксиологичности* (ценностной ориентации) подразумевает формирование у обучающихся представлений о семейных ценностях и традициях, ценности родительства, здоровом образе жизни, заботе о младших, уважению

к другим людям, являющимися ориентирами и регуляторами поведения. Данный принцип способствует коррекции и компенсации имеющихся у подростков с интеллектуальными нарушениями недостатков психофизического развития.

Таким образом, с позиций культурологического подхода в процессе формирования потенциального родительства у подростков с интеллектуальными нарушениями происходит познание и усвоение существующих в обществе социальных норм, ценностей, типичных форм поведения, что будет способствовать установлению в будущем ими индивидуальных норм, отвечающих интересам всего общества.

Формирование потенциального родительства у подростков с интеллектуальными нарушениями возможно только при условии специально организованной деятельности, которая включает: осознание потребности в развитии родительской компетентности, формирования мотива, способы осуществления деятельности, ее планирования и действия по исполнению (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Это основные положения *деятельностного подхода*.

Как и всякая другая, родительская деятельность характеризуется иерархической системой мотивов, включающих мотивы смыслообразующие и побудительные, «только знаемые» и «реально действующие» [3, С. 98], осознаваемые (сознательные намерения) и бессознательные (побуждения). О нарушениях мотивационной системы деятельности, реализующей задачи воспитания и родительства, можно говорить либо тогда, когда смыслообразующие мотивы не адекватны содержанию реализуемой деятельности, либо если гипертрофирован один из мотивов или мотивы противоречат и не согласуются друг с другом.

При формировании потенциального родительства у подростков с интеллектуальными нарушениями необходимо опираться на принципы систематичности, последовательности и рефлексии.

Систематичность в обучении требует, чтобы учащиеся овладевали знаниями, умениями и навыками в строго определенном порядке, чтобы система проявлялась не внешне, в соответствующем расположении изучаемого материала, а создавалась в сознании учеников. Последнее обстоятельство приобретает особое значение в обучении умственно отсталых детей, которым свойственно нарушение системности нервно-психической деятельности. На необходимость систематичности в обучении указывали И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и многие другие педагоги. Систематичность и последовательность обучения способствует выработке у учащихся приемов обобщения и мыслительной деятельности, осознанию внутренних связей между предметами, явлениями и понятиями [7]. Именно таким образом у подростков с интеллектуальными нарушениями в процессе формирования потенциального родительства формируются четкие представления о системе детско-родительских отношений, гендерных и родительских ролях и т. д.

*Принцип систематичности и последовательности* опирается на следующие научные положения:

- человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда в его мозгу отражается четкая картина окружающего мира, представляющая систему взаимосвязанных понятий;
- универсальным средством и главным способом формирования системы научных знаний является определенным образом организованное обучение;
- система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными способностями учащихся;
- процесс обучения, состоящий из отдельных, протекает тем успешнее и приносит тем большие результаты, чем меньше в нем перерывов, нарушений последовательности, неуправляемых моментов;
- если систематически не упражнять навыки, то они утрачиваются;
- если не приучать учащихся к логическому мышлению, то они постоянно будут испытывать затруднения в своей мыслительной деятельности;
- если не соблюдать системы и последовательности в обучении, то процесс развития учащихся замедляется [4, С. 261].

*Принцип рефлексии* подразумевает нравственное осмысление собственного жизненного опыта, обнаружение нравственного смысла деятельности, поведения, общения, требует умения сознательно контролировать и оценивать результаты по формированию потенциального родительства, уровень собственного развития, личностные достижения, осуществлять анализ собственных знаний и уровень сформированных умений, осуществлять самооценку и оценивать уровень саморазвития.

Таким образом, культурологический и деятельностный подходы выступают в качестве методологической основы процесса формирования потенциального родительства у подростков с интеллектуальными нарушениями.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1991. — № 4. — С. 5–18.
2. Жарикова, И. А. Представления о детско-родительском взаимодействии у подростков с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. — Выпуск 53. — Ч. 3. — Ялта: РИО ГПА, 2016. — С. 196–202.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — 121 с.
4. Липа, В. А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. — Донецк: Лебідь, 2002. — 327 с.
5. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 224 с.

6. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства. — М.: Ин-т психотерапии, 2003. — 319 с.
7. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология. В 2 т. Т. 1. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 459 с.
8. Федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушения) [Электронный ресурс] — Режим доступа: [https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz\\_%E2%84%96\\_1599\\_ot\\_19.12.2014.pdf](https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1599_ot_19.12.2014.pdf)
9. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.

**Т. А. Иванычева**

ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО», г. Тюмень

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы организационно-методического сопровождения реализации инклюзивного образования системы среднего профессионального образования Тюменской области в профессиональных образовательных организациях региона. Описаны организационные мероприятия системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров по развитию педагогической компетентности в вопросах организации образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях региона для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья за период 2017–2018 гг.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивная культура, система организационно-методического сопровождения.

**Abstract.** The article deals with the issues of organizational and methodological support for inclusive education system of secondary vocational education in Tyumen region. The article describes the organizational measures of the system for training and advanced training of teaching staff. They lead to the development of pedagogical competence in professional educational institutions in the region for the disabled and people with disabilities for the period 2017–2018.

**Key words:** inclusive education, inclusive culture, the system of organizational and methodological support.

В Федеральном законе от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» в статье 24. указывается, что государство обязано обеспечить равный доступ для всех детей с инвалидностью к образованию, и это должно происходить путем обеспечения инклюзивности системы образования. Конвенция закрепила право инвалидов на инклюзивное образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом:

- к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия;
- к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме;
- к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества.

В статье 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определено, что обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий, инвалид — лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты; а, инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Заметим, что образовательное законодательство сегодня не устанавливает порядок и необходимость установления статуса «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» для лиц, имеющих статус «инвалид» («ребенок-инвалид»). Следовательно, инклюзивное образование — это процесс обучения и воспитания, где обучающиеся, в зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в систему профессионального образования вместе со своими сверстниками без инвалидности в профессиональных образовательных организациях, которые учитывают их особые образовательные потребности, оказывают необходимую специальную поддержку, способствуют трудоустройству.

Профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями среднего и высшего образования должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, указывается в Федеральном законе «Об обра-

зовании в РФ». Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Так как инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе..., но в большей мере перестройку всей системы образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей [1, С. 12], следовательно, образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в профессиональном образовании организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных учебных группах или в отдельных образовательных организациях, причем численность таких обучающихся в учебной группе — до 15 человек, а профессиональной образовательной организацией (далее ПОО) обеспечивается предоставление учебных, лекционных материалов в электронном виде и создаются специальные условия для обучающихся, имеющих нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Выбор методов и средств обучения, образовательных технологий и учебно-методического обеспечения реализации образовательной программы с учетом индивидуальных возможностей обучающихся из числа инвалидов и лиц с ОВЗ. При реализации инклюзивного образования в системе среднего профессионального образования (далее СПО) инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья организация включает в образовательную программу специализированные адаптационные дисциплины (модули).

В целях обеспечения равных возможностей реализации гарантий прав на полноценное развитие и получение реабилитационно-образовательной помощи, реализации положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей возникают задачи:

— выявлять и развивать востребованные и эффективные форматы успешной социализации, способствовать созданию благоприятной социальной среды для их дальнейшего жизнеустройства;

— преодолеть недостаточный уровень профессиональной компетентности части педагогов и информированности родительской общественности.

Для развития системы профессионального образования Тюменской области, включающей 18 профессиональных образовательных организаций, имеющих «Паспорт доступности», где обучается в настоящий момент 248 инвалидов и 580 лиц с ОВЗ, — ГАПОУ ТО «Западно-Сибирский Государственный колледж» сформировал организационные подходы к развитию условий, позволяющие решать задачу поддержки региональной системы инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ в Тюменской области ГАПОУ ТО «ЗСГК» в рамках Соглашения №06-G28.24.0039 от 11.07.2016 между Министерством образования и науки Российской Федерации и Правительством Тюменской области, которой присвоен статус базовой профессиональной образовательной организации (далее — БПОО), обеспечивающей поддержку региональной системы инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ в Тюменском регионе. С целью обеспечения доступности и адаптации лиц с инвалидностью и ОВЗ в получении профессионального образования и реализации прав на трудоустройство разработана программа по организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, направленная на увеличение числа профессиональных образовательных организаций Тюменской области, в которых создаются все необходимые условия для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, развитие системы информационно-методического и кадрового обеспечения в сфере реабилитации и социальной интеграции инвалидов.

Основные направления деятельности БПОО:

- обучение инвалидов и лиц с ОВЗ по востребованным и перспективным для экономики региона профессиям и специальностям по адаптированным образовательным программам СПО (по одной или нескольким нозологиям), программам профессионального обучения, дополнительным профессиональным программам;
- реализация образовательных программ СПО для инвалидов и лиц с ОВЗ с использованием сетевой формы;
- предоставление для коллективного пользования специальных информационных и технических средств, дистанционных образовательных технологий, учебно-методических материалов;
- повышение квалификации (в том числе в форме стажировки) педагогических работников профессиональных образовательных организаций субъекта Российской Федерации;
- осуществление консультаций инвалидов и лиц с ОВЗ, их родителей (законных представителей) по вопросам получения СПО (в том числе с проведением профессиональной диагностики).

Одно из направлений деятельности БПОО — профориентационное. В рамках данного направления проводится консультирование инвалидов и лиц с ОВЗ, их родителей (законных представителей) по вопросам получения СПО; осуществляется диагностика инвалидов и лиц с ОВЗ — школьников на предмет профессиональных предпочтений (на сайте БПОО имеется интерактивная анкета).

Вехой в развитии инклюзивного профессионального образования в Тюменском регионе становится создание и функционирование Регионального учебно-методического центра (далее РУМЦ) [6]. Основной целью РУМЦ является информационно-аналитическое и методическое обеспечение развития системы инклюзивного СПО по наиболее востребованным направлениям подготовки в федеральных округах, и, всего создано около 30 центров по всем федеральным округам РФ.

Инклюзивная культура — важнейшая составляющая инклюзивного образования и, одновременно, фактор успешной ее реализации. При реализации инклюзивного образования необходимо формировать установки на принятие и понимание разнообразия, терпимости к различиям, ценности сотрудничества. Как следствие — стимулирование развития всех участников образовательного процесса профессионального образования, где ценность каждого является основой общих достижений.

Выполнение алгоритма развития инклюзивной культуры предполагает: приобретение знаний по инклюзивной культуре — формирование ценностного отношения — получение опыта совместной деятельности — положительное отношение к существующей действительности [11].

Инклюзивная культура в профессиональном образовании, на наш взгляд, является составляющей профессионально-педагогической культуры, которая определяется 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 обучающегося в системе среднего профессионального образования.

Отметим, что формирование инклюзивной культуры в образовательной организации рассматривается исследователями и практиками в качестве задачи, решение которой лежит в основании инклюзии и включает в себя принятие ценностей уважения разнообразия, терпимости к различиям, сотрудничества, поощрения достижений каждого и создание на их основе включающего сообщества [2, С. 15–16]. А уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и образовательной организации, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса [13, С. 33], позволит педагогам и сотрудникам среднего

специального образования Тюменской области осуществлять развитие практик инклюзивного образования в регионе, обеспечивающего инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) доступ к качественно-среднему профессиональному образованию и профессиональному обучению, в соответствии с запросами потребителей образовательных услуг и перспективными задачами социально-экономического развития г. Тюмени и Тюменской области.

Для достижения поставленной цели отделом программно-методического сопровождения профессионального образования Центра непрерывного профессионального образования ГАОУ ТО ДПО «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования» (далее ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО») проводится системная работа с коллективами педагогов профессиональных образовательных организаций Тюменской области.

Так, организованы и проведены курсы повышения квалификации для педагогических работников — преподавателей и мастеров производственного обучения СПО «Организационно-педагогические аспекты профессионального образования учащихся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития)» (2017 г., 35 человек), в рамках которого рассматривались вопросы:

- проблемы организационного и методического сопровождения среднего профессионального образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;
- нормативно-правовая документация, регламентирующая образовательную деятельность;
- организация образовательного пространства для обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в системе СПО ТО;
- использование технических средств для слабослышащих в образовательном процессе колледжа.

Кроме того, проведен круглый стол «Региональный опыт развития системы инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья» (с реализацией стажировочной площадки по практическому обучению педагогов к подготовке лиц с инвалидностью к участию в конкурсах профессионального мастерства «Абилимпикс-2017»).

Курсы повышения квалификации по теме «Комплексное сопровождение образовательного процесса и здоровьесбережение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях среднего профессионального образования» (2017 г., 30 человек) «Инклюзивное образовательное пространство в ПОО» (2017 г., 30 человек) с рассмотрением следующих вопросов:

- знакомство с техническими средствами в обучении лиц с различными нозологиями;

- формирование профессиональных компетенций обучающихся с учетом требований ФГОС и профессиональных стандартов;
- формы внеучебной работы как способ включения лиц с ОВЗ;
- «Абилимпикс» — технологии работы волонтеров с обучающимися с ОВЗ (с организацией стажировочной площадки по теме «Особенности адаптированной образовательной программы и индивидуального учебного плана обучающегося с ОВЗ в ПОО);
- разработка и запуск адаптированных образовательных программ СПО ТО;
- проект «Тифлошкола».

Слушатели программы профессиональной переподготовки «Педагог профессионального образования» приняли активное участие во Всероссийской научно-практической конференции по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов — подготовка к самостоятельному или сопровождаемому проживанию «Стать взрослым» (01.11.2017 г.).

В 2018 г. организованы и проведены:

- семинар «Педагогика инклюзивного образования. Основы тьюторского сопровождения. Понятие ресурсного класса» (2018 г., 25 человек);
- сетевой обучающий вебинар «Обучение инвалидов и лиц с ОВЗ по востребованным и перспективным для экономики региона профессиям и специальностям по адаптированным образовательным программам СПО, программам профессионального обучения, дополнительным профессиональным программам» для заместителей директоров по учебно-производственной и воспитательной работе, преподавателей учебных дисциплин и профессиональных модулей ПОО, родителей выпускников с ОВЗ 9-11 классов (март, 2018 г., 30 человек);
- сетевой обучающий вебинар «Социализация обучающихся, как фактор развития инклюзивного образования лиц с нарушениями зрительной, слуховой, интеллектуальной и двигательной сферы» (апрель, 2018 г., 30 человек) для заместителей директоров по воспитательной работе, преподавателей учебных дисциплин и профессиональных модулей, методистов, мастеров производственного обучения, воспитателей общежитий, наставников на производстве, соцпедагогов ПОО;
- сетевой обучающий вебинар «Организационно-педагогические условия профессионального образования и обучения лиц с ОВЗ в условиях внедрения новых ФГОС» (апрель, 2018 г., 30 человек).

Для заместителей директоров по учебно-производственной и воспитательной работе, методистов, психологов ПОО проведены вебинары по темам «Стратегия комплексной реабилитации лиц с ОВЗ в системе СПО» (апрель, 2018 г., 30 человек), «Управление инновациями: инклюзивное образование в условиях современной образовательной организации СПО» и «Оптимизация и рационали-

зация управленческих процессов на основе изменений организационного контура ПОО, основанная на принципе командного взаимодействия в процессе реализации инклюзивного образования» (май, 2018 г., 20 человек).

Кроме этого, для преподавателей общеобразовательных дисциплин ПОО (физическая культура) и педагогов–организаторов проведены курсы повышения квалификации «Подготовка кадров по наиболее перспективным и востребованным профессиям и специальностям в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями (ТОП-50)».

В рамках данных курсов организована стажировка на БПОО, где обсуждались вопросы: ознакомление с особенностями физического воспитания детей с различными нарушениями здоровья; основы лечебной физкультуры; практикум «Бочча» как средство развития стратегического мышления лиц с ОВЗ и инвалидностью в СПО.

Курсы повышения квалификации «Психолого-педагогическое обеспечение образовательной деятельности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях» (сентябрь, 2018 г. 22 человека) проведены с привлечением высококвалифицированных специалистов из Москвы.

Курсы повышения квалификации «Содержательно-методические и технологические основы экспертирования конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью и ОВЗ» (декабрь, 2018 г. 12 человек) проведены с привлечением специалистов Санкт-Петербургского реабилитационного профессионального образовательного учреждения — техникума инвалидов (СПб ГБУ «Профессионально-реабилитационный центр»).

Сотрудниками Центра непрерывного профессионального образования ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО» осуществляется методическое сопровождение образовательного процесса системы среднего профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ по вопросам: нормативное правовое обеспечение образовательного процесса обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в ПОО; взаимодействие с обучающимися инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья в процессе организации обучения СПО; организация образовательного процесса в ПОО для обучающихся, имеющих различные нозологии — нарушение зрения (слепые и слабовидящие), слуха (глухие и слабослышащие) и опорно-двигательного аппарата; о структуре журнала куратора инклюзивной группы среднего профессионального образования Тюменской области; трудоустройства обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе СПО [5].

Образование, которое основано на принципах инклюзии, меняет социальные отношения в сторону принятия различий, ставит во главу угла поддержку и взаимосотрудничество, изменяет и адаптирует условия и среды для развития и

удовлетворения образовательных целей каждого обучающегося [1, С.8]. Отметим, что основной критерий эффективности инклюзивного образования — успешность социализации, развитие социального опыта обучающихся, в том числе и с особыми образовательными потребностями. Следовательно, педагогические коллективы профессиональных образовательных организаций Тюменской области на основе выше представленных форматов организационно-методического сопровождения профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ способствуют процессу укрепления чувства принадлежности индивида или группы, в нашем случае — обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ среднего профессионального образования региона к современному сообществу, включающему совокупное наличие не менее трех компонентов: включенность в группу, вовлеченность в деятельность; формирование чувства принадлежности и позитивная самоидентификация, развивая тем самым социальную инклюзию, вписываясь в практики развития инклюзивной культуры в пространстве региона.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность / С. В. Алехина. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. — 33 с.
2. Бут, Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Анিকেев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. — М.: РООИ «Перспектива», 2007. — 124 с.
3. Иванычева, Т. А. Образовательный процесс в профессиональной образовательной организации с обучающимися лицами с нарушением опорно-двигательного аппарата. // Всероссийский педагогический журнал «Познание» [Электронный ресурс]. — URL: <http://zhurnalpoznanie.ru/servisy/publik/publ?id=8124> (дата обращения: 18.09.2018).
4. Иванычева, Т. А. Организация образовательного процесса в профессиональной образовательной организации в ходе взаимодействия с обучающимися, имеющими нарушение слуха (глухие и слабослышащие) // Всероссийский центр проведения и разработки интерактивных мероприятий. «Мир педагога» [Электронный ресурс]. — URL: <http://mir-pedagoga.ru/public/public-teacher1/?id=55749> (дата обращения: 18.09.2018).
5. Иванычева Т. А. Особенности взаимодействия с обучающимися инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья в процессе организации обучения среднего профессионального образования: Методическое пособие. — Тюмень: ТОГИРРО, 2018. — 41 с.
6. Иванычева, Т. А., Усольцев, И. Г. Журнал куратора инклюзивной группы среднего профессионального образования Тюменской области: Методические рекомендации. — Тюмень: ТОГИРРО, 2018. — 22 с.
7. Иванычева, Т. А. Особенности взаимодействия с обучающимися с нарушением зрения (слепые и слабовидящие) при организации образовательного процесса

- в профессиональной образовательной организации // Всероссийский центр проведения и разработки интерактивных мероприятий. «Мир педагога» [Электронный ресурс]. — URL: <http://mir-pedagoga.ru/public/public-teacher1/?id=55537> (дата обращения: 10.09.2018).
8. Инклюзивное образование [Электронный ресурс] / Официальный сайт БПОО ГА-ПОУ ТО «Западно-Сибирский Государственный колледж». — URL: <http://www.zsgk-tmn.ru/inklyuzivnoe-obrazovanie/> (дата обращения: 28.11.2018).
  9. Корякин, В. Г. Нормативное правовое обеспечение образовательного процесса обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе среднего профессионального образования: Методические рекомендации. — Тюмень: ТОГИРРО, 2018. — 20 с.
  10. Костоломова, М. К. Трудоустройство обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе среднего профессионального образования: Методические рекомендации. — Тюмень: ТОГИРРО, 2018. — 15 с.
  11. Полещук, Е. Н. Формирование инклюзивной культуры в общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. — URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2016/05/11/formirovanie-inklyuzivnoy-kultury-v> (дата обращения: 28.11.2018).
  12. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования. Монография / Отв. ред. С. В. АLEXИНА. — М.: МГППУ, Буки Веди, 2013. — 323 с.
  13. Старовойт, Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 8. — С. 31–35 [Электронный ресурс]. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm> (дата обращения: 18.11.2018).

**В. А. Карасев**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## **УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Аннотация.** В статье акцентируется внимание на формировании «жизненной компетенции» как неотъемлемой и важнейшей части общего образования, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Развитие жизненных компетенций ребенка и социальной адаптации происходит в зависимости от уровня сформированности универсальных учебных действий (УУД). В процессе комплексной диагностики, осуществляемой совместно с классным руково-

дителем и специалистами сопровождения, выявлен уровень сформированности УУД учащихся первого класса с расстройством аутистического спектра (РАС). Результаты диагностики позволили оценить эффективность коррекционно-развивающей работы, определить индивидуальные планируемые результаты и дальнейшие направления работы по формированию универсальных учебных действий и безопасного поведения, развитию жизненных компетенций.

**Ключевые слова:** ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, универсальные учебные действия, расстройство аутистического спектра, жизненные компетенции, безопасное поведение, коррекционно-развивающая работа.

**Abstract.** *This article focuses on the formation of «life competence» as an integral and most important part of general education, identified in the Federal State Educational Standard for Basic General Education (FSES BGE) for students with health limitations (HL). Development of the child's life skills and social adaptation takes place depending on the level in the formation of universal educational activities. During the complex diagnostics, which is carried out together with the class teacher and supporting specialists, the level of formation of universal educational activities of first-class students with autism spectrum disorder was found out. The diagnostic results made it possible to evaluate the effectiveness of correctional and developmental work, to determine individual planned results and further directions of work on the formation of universal educational actions and safe behavior, the development of life competencies.*

**Key words:** *Federal State Educational Standard for Basic General Education (FSES BGE) for students with health limitations (HL), universal learning activities (ULA), autism spectrum disorder (ASD), life competence, corrective-developing action.*

Расстройство аутистического спектра (РАС, англ.: ASD — autism spectrum disorders) — это неоднородная группа состояний, связанных с развитием нервной системы и характеризующихся нарушениями в процессе социального взаимодействия и коммуникации (использование вербального и невербального языка), ограниченными и повторяющимися моделями поведения и деятельности [5]. По данным Всемирной организации здравоохранения (1 из 160 детей, 2017 г.) количество диагностированных случаев детей с РАС увеличивается.

Включение детей с РАС в образовательный процесс регулирует ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и акцентирует внимание на формирование «жизненной компетенции» ребенка с РАС, как неотъемлемой и важнейшей части общего образования. В стандарте уделено огромное внимание формированию

универсальных учебных действий (УУД — способы действий по обеспечению самостоятельного усвоения новых знаний) и особым образовательным потребностям детей с РАС [3]. Особо выделены и специфические нужды, например, развитие навыков самообслуживания и жизнеобеспечения, социально-бытовых навыков, вербальной и невербальной коммуникации, социального развития, развитие внимания детей к проявлениям близких взрослых, их взаимоотношений [8].

Дети с расстройствами аутистического спектра характеризуются нарушением коммуникации и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, отсутствием общих интересов с другими детьми, способности в организации собственной деятельности и типичной повторяющейся, стереотипной речью. Они, в большинстве случаев, демонстрируют полевое, часто рискованное поведение (не замечают и не видят угроз). Исходя из этого, актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования универсальных учебных действий для безопасного поведения и адаптации детей с РАС в обществе.

Самостоятельность ребенка с расстройством аутистического спектра возможна только при соблюдении правил безопасного поведения, которое будем рассматривать как поведение, не наносящее вред себе и окружающим. Показателем данного поведения выступает уровень сформированности УУД и развитие жизненных компетенций.

Жизненные компетенции определяются, как: навыки, знания и умения, способы их применения, необходимые для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования. Для одних детей с РАС — это самостоятельное одевание или прием пищи. Для других — умение пользоваться общественным транспортом, самостоятельно переходить дорогу или разрешать конфликтные ситуации. В случае перехода дороги, без сформированных жизненных компетенций, ребенок может столкнуться с важнейшим навыком принятия решений в нестандартной, неотработанной для него ситуации, в случае сломанного светофора. Ситуация может усугубиться, если ребенок не использует модель поведения другого человека или не сможет ничего сказать из-за отсутствия навыков взаимодействия и коммуникации [5].

Вследствие этого, базовым постулатом в обучении безопасному поведению детей с РАС является формирование универсальных учебных действий и развитие жизненных компетенций.

Отдельно можно выделить группу жизненных компетенций, необходимых для интеграции в школьную среду, в процессе обучения [5]. К ним относятся: выполнение инструкций, в том числе фронтальных, соблюдение норм и правил школьного поведения, способность самостоятельно выполнять задание до конца, добиваться результата, генерализация умений и навыков.

В отечественной науке имеется практический опыт работы по формированию жизненных компетенций у детей, с использованием следующих методов: визуальной поддержки, социальной истории, видеомоделирования, генерализации навыков [6].

Научная новизна исследования обусловлена рассмотрением уровня сформированности универсальных учебных действий как показателя безопасного поведения детей с расстройством аутистического спектра в процессе формирования жизненных компетенций. Посредством методики динамического наблюдения за обучающимися с РАС по формированию УУД.

Исследование проведено на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 60» г. Тюмени, которая является инклюзивной средой для детей-аутистов и осуществляет свою деятельность в рамках реализации проекта «Открытые сердца» с 2017 года.

*Материалы и методы.* Для оценки уровня сформированности УУД как показателя безопасного поведения детей с РАС использовали динамическое наблюдение за обучающимися с РАС по формированию УУД, где регистрируются: личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные универсальные учебные действия [3].

*Результаты исследования.* Исследование по выявлению уровня сформированности УУД, имеющих диагноз РАС (по данным ПМПК), проводилось у двух школьников первого класса, обучающихся по АООП НОО (вариант 8.2), посредством проведения комплексной диагностики, осуществляемой совместно с классным руководителем и специалистами сопровождения в ходе наблюдения, бесед, опроса родителей с использованием методики динамического наблюдения за обучающимися с РАС по формированию УУД [3].

Результаты диагностики девочки свидетельствуют об эффективности коррекционно-развивающей работы, средней тяжести аутических расстройств. Как видно из графика, наблюдается положительная динамика, изменились и продолжают формироваться следующие показатели УУД: соблюдение норм и правил поведения, самостоятельность как при действии в новых условиях, так и при организации достаточно стереотипной собственной деятельности, перенос знаний и навыков в аналогичную среду, развитие навыков коммуникации.

На рис. 1 представлены результаты уровня сформированности УУД у девочки с РАС на начальный период и с учетом коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникации, самостоятельности, соблюдения правил и норм поведения (ноябрь 2018 г. — апрель 2018 г.).

На рис. 2 представлены результаты уровня сформированности УУД у мальчика с РАС на начальный период и с учетом коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникации, самостоятельности, соблюдения правил и норм поведения (апрель 2018 г. — ноябрь 2018 г.).

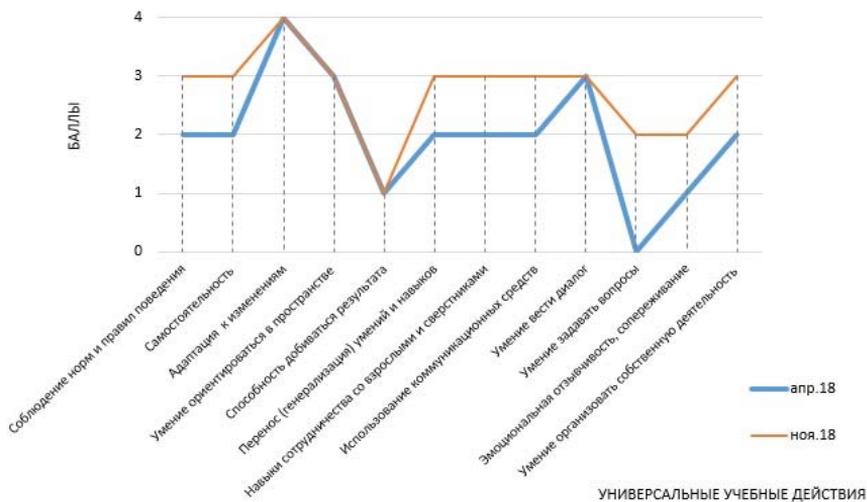


Рис. 1. Уровень сформированности УУД обучающейся с РАС

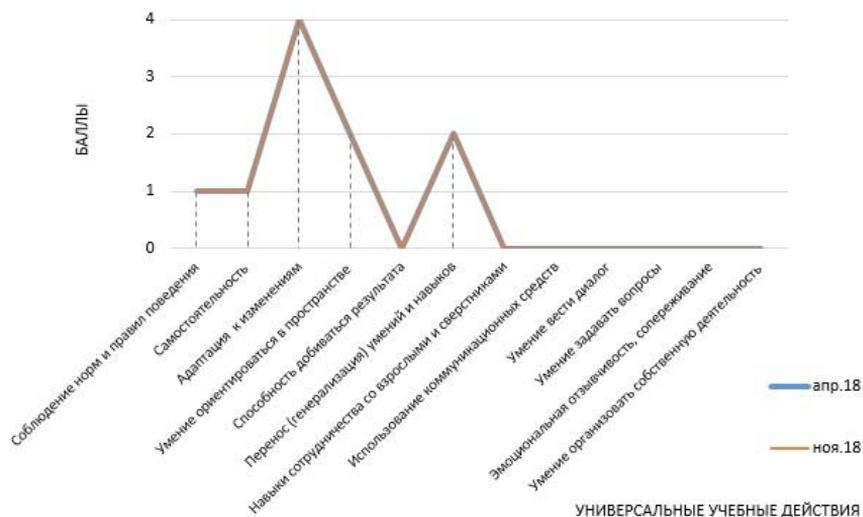


Рис. 2. Уровень сформированности УУД обучающегося с РАС

По результатам исследования мальчика, представленным на графике, можно говорить о наличии более тяжелой формы аутических расстройств, являющихся барьером в формировании универсальных учебных действий. На данный момент, положительная динамика отсутствует, что может быть связано с перерывом в работе в летний период, недостаточностью оказываемой помощи специалистами и родителями. Мальчик полностью избегает совместной деятельности, отказывается от сотрудничества как со взрослыми, так и со сверстниками, не использует коммуникацию, не реагирует на эмоции и чувства, демонстрирует полевое поведение при организации самостоятельной деятельности. Следовательно, затруднено и формирование жизненных компетенций обучающегося с РАС, являющихся главным условием безопасного поведения.

По результатам диагностики можно говорить о необходимости продолжения коррекционно-развивающей работы для формирования безопасного поведения девочки: соблюдение норм и правил поведения, способность добиваться результата, формирование социально-бытовых навыков (расширение знаний об окружающей действительности); формирование коммуникативных навыков (умения вступать в диалог, задавать вопросы). В соответствии с уровнем сформированности УУД, определены индивидуальные планируемые результаты, направленные на формирование жизненных компетенций: дальнейшее развитие коммуникации, умения задавать вопросы, способности добиваться результата.

Программа коррекционной работы для формирования универсальных учебных действий для мальчика направлена на: коррекцию нежелательного поведения (исключение дезадаптивного поведения: плач, крики, коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы); формирование социально-бытовых навыков (научиться соблюдать общественные и школьные нормы поведения); формирование коммуникативных навыков (развитие коммуникации, формирование эмоционального контакта); развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками, самостоятельности. Исходя из вышесказанного, для формирования жизненных компетенций были скорректированы индивидуальные планируемые результаты: соблюдение правил и норм поведения, способности добиваться результата, развитие коммуникации, навыков сотрудничества, организация собственной деятельности.

Формирование универсальных учебных действий является необходимым условием для создания безопасного поведения и развития жизненных компетенций, т. к. только сформированные навыки коммуникации, сотрудничества, принятые нормы поведения смогут помочь ребенку в трудной ситуации, способствуют социализации и адаптации в обществе детей с РАС.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова, С. Л. Особенности «жизненной компетенции» детей и подростков с расстройствами аутистического спектра через анализ осознания ими себя как представителей пола // Специальное образование. — 2014. — № 1 [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zhiznennoy-kompe-tentsii-detey-i-podrostkov-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-cherez-analiz-osoznaniya-imi-sebya-kak> (дата обращения: 05.06.2018).
2. Расстройства аутистического спектра // Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.who.int/gho/ru>
3. Гончаренко, М. С., Манелис, Н. Г., Семенович, М. Л., Стальмахович, О. В. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А. В., Манелис Н. Г. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. — 177 с.
4. Загуменная, О. В., Белякова, О. А., Береславская, М. И., Богорад, П. Л., Стальмахович, О. В., Чистякова, Л. А. Реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в организациях, осуществляющих обучение детей с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / под общ. ред. Хаустова А. В. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 141 с.
5. Карасев, В. А., Малярчук, Н. Н. Уровень сформированности универсальных учебных действий у детей с расстройством аутистического спектра / В. А. Карасев, Н. Н. Малярчук // Международный электронный научный журнал Перспективы науки и образования. — 2018. — № 3 (33) — С. 300–305 [Электронный ресурс]. — URL: [pnojurnal.wordpress.com/archive18/18-03/](http://pnojurnal.wordpress.com/archive18/18-03/)
6. Манелис, Н. Г., Аксенова, Е. И., Богорад, П. Л., Волгина, Н. Н., Загуменная, О. В., Калабухова, А. А., Панцырь, С. Н., Феррои, Л. М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А. В. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. — 57 с.
7. Мужановский, К. Расстройства аутистического спектра (Joaquín Fuentes, Muideen Vakare, Kerim Munir) / Пер.: К. Мужановский, ред.: О. Доленко, Д. Марценковский. — М., 2015.
8. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М.: Теревинф, 2005. — 224 с.
9. Новоселова, О. Г. Перспективы диагностики расстройств аутистического спектра у детей / О. Г. Новоселова, Г. А. Каркашадзе, Н. В. Журкова [Электронный ресурс]. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-diagnostiki-rasstroystv-autisticheskogo-spektra-u-detey> (дата обращения: 15.12.2017).
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».

**А. И. Коротовских, О. А. Мальцева**

Тюменский государственный университет, г. Тюмень

## **ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПО ОТНОШЕНИЮ К ИНВАЛИДАМ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается толерантность в контексте инклюзивного образования. Раскрывается состояние системы инклюзивного образования на данный период времени. Также предоставляются результаты эмпирического исследования физиологической толерантности студентов педагогических направлений, а именно будущих дефектологов и психологов-педагогов.

**Ключевые слова:** толерантность, инклюзия, инвалид, педагогика и психология.

**Abstract.** The article discusses tolerance in the context of inclusive education. The authors present the state of the inclusive education system for a given period of time. It also provides the results of an empirical study for pedagogical students physiological tolerance, namely, future defectologists and psychologists-teachers.

**Key words:** tolerance, inclusion, disabled, pedagogy and psychology.

Отношение здорового человека к инвалидам — это немаловажный вопрос, интересующий не только педагогов, но и общество в целом. Следует отметить, что отношение людей к лицам с ОВЗ носит противоречивый характер. Обусловлено это тем, что в сознании общества позитивный образ инвалида сформирован слабо, либо не сформирован вообще. Социум не способен счесть такого человека полноценным членом общества, больше обращая внимание на отличия, чем на наличие равных прав и возможностей.

Представление о людях с ограниченными возможностями здоровья необходимо перевернуть и уделять особое внимание задаче развития толерантности у будущих педагогов.

В наши дни толерантность, как свойство личности, интересна множеству гуманитарных наук. Педагогика и психология не являются исключением. Именно толерантность дает возможность приспособиться педагогу к критическим и экстремальным ситуациям в процессе профессиональной деятельности. Толерантность имеет свои истоки в гуманистических учениях как зарубежных, так и отечественных ученых и мыслителей. Как тезис гуманистической педагогики толерантность рассматривалась Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, К. Д. Ушинским, Л. С. Выготским и другими [2, С. 156].

Можно выделить несколько принципов толкования данного термина. В зарубежной психологической школе толерантность связана со следующими понятиями:

- защитные механизмы личности (психоанализ Зигмунда Фрейда);
- социальные стереотипы и установки (когнитивная психология);
- потребности (бихевиоризм);
- ценностные ориентации и личностные смыслы (гуманистическая психология).

Гордоном Олпортом было выделено две ветви развития личности (в работе «Становление личности», 2002 год) — толерантность и интолерантность. Индивид с развитой толерантностью носит характеристики открытого, свободного, доброжелательного человека, имеющего позитивную «я-концепцию». В то время как интолерантный человек определяется как придерживающийся собственной исключительности, стремящийся перекладывать свою ответственность на ближайшее окружение, желающий захватить максимальную власть и так далее [2, С. 156].

Следует отметить, что истинная толерантность — это пассивная характеристика человека, поэтому данное свойство личности сложно объективно оценить при наблюдении за поведением людей [4, С. 147].

Однако противоположное толерантности явление — интолерантность — в повседневной жизни можно наблюдать намного чаще. М. С. Мацковский определял термин интолерантность, как проявление нетерпимости по отношению к людям на основании самых разнообразных признаков. Мацковским был предложен ряд видов толерантности: политическая, межнациональная, расовая, религиозная, физиологическая, гендерная, возрастная, географическая, межклассовая, сексуально-ориентационная толерантность. Из предложенных сфер нам интересна физиологическая толерантность, которая отражается в отношении к инвалидам, физически неполноценным, а также лицам с внешними дефектами. В этом случае интолерантное отношение, прежде всего, связано со сформировавшимися в общественном сознании стереотипами, то есть данный термин содержит в себе общее дискриминационное представление, которое выражается в отношении социума к инвалидам, как к социально бесполезным кругам людей. Этот факт обусловлен тем, что у инвалидов в силу их физического или психического ухудшения здоровья, уменьшается непосредственная связь с окружающей действительностью и мобильность [3, С. 143].

Методология исследования. Основным объектом исследования является толерантность студентов педагогического направления, а предметом — исследование уровня толерантности к инвалидам у студентов педагогических направлений.

В ходе проведения эмпирического исследования изучалось отношение студентов педагогических направлений высшего учебного заведения к инвалидам.

Мы использовали метод анкетирования. Нами была составлена методика «Толерантность по отношению к инвалидам», которая позволяет выявить конкретные сформировавшиеся, либо несформировавшиеся предубеждения у студентов по отношению к инвалидам, а также определить уровень интолерантности.

Экспериментальную выборку исследования составили студенты двух групп Института Психологии и Педагогике города Тюмени — логопеды-дефектологи (ДО) в численности 15 респондентов и педагоги-психологи (ППО), которые также были в составе 15 респондентов. Все респонденты женского пола в возрасте 19–20 лет.

*Результаты исследования и их толкование.* Исходя из результатов исследования толерантности по методике «Толерантность по отношению к инвалидам» были получены данные. Среди студентов группы психолого-педагогического направления, были выявлены следующие цифры: низкий уровень интолерантности наблюдался у 60 % группы, средний уровень интолерантности — 40 %, высокий уровень интолерантности — 0 %. В то время как у студентов дефектологического направления: низкий уровень интолерантности — 80 %, средний уровень интолерантности — 20 %, высокий уровень интолерантности — 0 %.

Исходя из результатов, была выявлена такая статистика, что у обеих групп нет студентов, имеющих высокий уровень интолерантности (ИИТ) к инвалидам. У дефектологического направления только 3 из 15 человек имели средний уровень ИИТ, а у остальных 12 — низкий уровень ИИТ. А в группе психологов-педагогов показатель среднего уровня ИИТ вдвое выше — 6 респондентов из 15, остальные 9 имеют низкий показатель ИИТ.

Особое внимание стоит обратить на три предубеждения, которым подавляющее большинство опрошенных отдали свое предпочтение.

На утверждение «Инвалид нуждается в помощи и заботе» среднее арифметическое ответов ППО — 5,6 (значение находится между согласием и частичным согласием), а у ДО — пять целых (частичное согласие), что соответствует высокому уровню сформированности данного предубеждения у педагогов. Это может быть связано с ранее сложившимися у студентов представлениями об инвалидах или наличием личного опыта взаимодействия, когда человек оказывал помощь инвалиду и принял это для себя как необходимый ритуал при взаимодействии с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Утверждение «Инвалид зависим от окружающих его людей». Результаты респондентов группы ППО — 4,6, у ДО — 4,5 (оба значения находятся между частичным согласием и затруднением дать ответ). Данные показатели говорят об относительно высоком уровне сформированности этого предубеждения. Здесь имеет место быть распространенное мнение о беспомощности и слабости инвалидов, что они не способны справиться с чем-то без посторонней помощи.

По поводу утверждения о том, что инвалидам нужно сочувствовать, у групп мнения расходятся. Группа ДО имеет результат 3,4 — показатель между частичным несогласием и затруднением дать ответ, а результат ППО — 4,6, что соответствует частичному согласию с данным утверждением. Таким образом, высокий уровень сформированности этого предубеждения характерен только для группы ППО. Здесь можно проследить связь с ложным убеждением людей: если инвалид многое перенес в своей жизни, если утратил какую-то способность, имеющуюся у здоровых людей, это значит, что он нуждается в сочувствии. Это заблуждение порождает еще большее негодование со стороны инвалидов.

Итак, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что у студентов дефектологического направления уровень сформированности предубеждений по отношению к инвалидам меньше, чем у группы педагогов-психологов. Это можно связать с тем, что студенты дефектологического направления в своей дальнейшей профессиональной деятельности окажутся непосредственными участниками, вовлеченными в процесс взаимодействия с лицами, имеющими различные отклонения развития и здоровья, так как дефектология — это наука о психофизических особенностях развития детей с психическими и физическими недостатками. Поэтому логопеды в большей мере ориентированы на работу с нарушениями, в данном случае речевыми. В то время как опрашиваемые психолого-педагогического направления имеют большую направленность на работу с нормой, чем с отклонениями, так как основные направления работы педагога-психолога — это психодиагностика, психологическое консультирование, психологическое просвещение, развивающая и психокоррекционная деятельность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Безюлева, Г. В. Толерантность в педагогике / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова. — М.: Издат. Центр АПО, 2002. — 92 с.
2. Котелянец, Ю. С. Характеристика толерантности как педагогического понятия // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 156–160.
3. Мацковский, М. С. Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / Под ред. Г. У. Солдатовой, Т. Ю. Прокофьевой, Т. Д. Люттой. — М.: Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. — С. 143–147.
4. Назарова, Е. В. Исследование видов и компонентов толерантности в педагогической деятельности // Вестник Псковского государственного педагогического университета. — 2009. — Вып. 9. — С. 147–150.

**Г. Г. Кофанова**

*Служба медико-психолого-педагогической диагностики  
и мониторинга центра «Семья», г. Тюмень*

## **ПУТЬ К ИНКЛЮЗИИ НАЧИНАЕТСЯ В ГОЛОВЕ**

**Аннотация.** В статье описаны направления деятельности учреждения регионального социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Семья» по работе с детьми с расстройством аутистического спектра, детьми с ОВЗ, социально дезадаптированными несовершеннолетними. Описываются особенности новой технологии «Социальная реабилитация детей и семей», основанной на принципах социальной инклюзии.

**Ключевые слова:** инклюзия, диагностика, медико-социальная помощь, дети с расстройством аутистического спектра, дети с ОВЗ, социальная инклюзия.

**Abstract.** The article describes the activities of social rehabilitation center for minors “Family” for children with autism spectrum disorder, children with disabilities who are socially maladjusted by minors. There are features of the new technology “Social rehabilitation of children and families”, based on the principles of social inclusion.

**Key words:** inclusion, diagnostics, social health care, children with autism spectrum disorder, children with disabilities, social inclusion.

АУ СОН ТО и ДПО «Региональный социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Семья» и вместе с ним еще 48 организаций социального обслуживания населения Тюменской области оказывают реабилитационные услуги гражданам с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детям, членам их семей.

На базе центра «Семья» разрабатываются и апробируются инновационные технологии, программы социальной реабилитации семей с детьми-инвалидами. В деятельности учреждения используются как комплексные, так и профильные программы и проекты. Одна из них — программа по обеспечению социальной помощи детям от 0 до 3 лет с отклонениями в развитии и здоровье. Мероприятия программы в службах ранней помощи направлены на своевременное выявление и комплексное сопровождение семей, имеющих детей до 3-х лет с нарушениями развития, и предусматривают минимизацию отклонений в состоянии здоровья детей и профилактику детской инвалидности; использование

инновационных технологий комплексной диагностики и ранней медико-социальной помощи детям с отклонениями в развитии и здоровье; повышение уровня абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями развития; обеспечение доступности медико-социальной абилитации и реабилитации детей с отклонениями в развитии и здоровье.

Программа «РАСтем» — это комплексная коррекционно-развивающая программа для детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте от 4 до 8 лет. Она реализуется по нескольким направлениям: коррекционно-развивающее, консультативное, профилактическое и просветительское. Целью данной коррекционно-развивающей программы является разработка, апробация и внедрение модели эффективной коррекционной работы с детьми с РАС, на основе комплексного междисциплинарного подхода, в условиях реабилитационного центра.

Кроме того, в центре «Семья» создан Мультицентр социальной и профессиональной интеграции для детей и подростков с ОВЗ «РАСтем» — проект, который направлен на создание условий для социальной интеграции, организации занятости, развития трудовых навыков, обучения несовершеннолетних различным видам творческой и трудовой деятельности, профориентации несовершеннолетних с признаками РАС и с РАС. В рамках проекта открыты мастерские различной направленности для несовершеннолетних данной категории, а также кабинет развития сенсорно-перцептивных механизмов речи с целью проведения индивидуальных коррекционных логопедических занятий, вокально-фониопедических тренингов. Реализация проекта позволяет детям и подросткам с признаками РАС и с РАС найти занятие по душе, развить необходимые трудовые, социальные и коммуникативные навыки, социализироваться, а самое главное — повысить возможность дальнейшего трудоустройства, социальной адаптации.

Еще одна комплексная социально-профилактическая программа полустационарного сопровождения социально дезадаптированных несовершеннолетних — «Правильный путь». Программа предусматривает создание системы сопровождения подростков в стиле «квест» в целях успешной социальной адаптации в обществе несовершеннолетних, совершивших преступления, а также с нарушением детско-родительских отношений, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях. Участие подростков, их родителей, ближайшего окружения семьи в мероприятиях программы способствует формированию у них активной жизненной позиции, развитию творчества, лидерского потенциала, навыков познавательной деятельности.

Кроме того, в рамках проекта создается профессиональное сообщество специалистов, которые работают с детьми и подростками с ОВЗ. Проводится обучение специалистов учреждений муниципальных образований Тюменской

области, работающих с детьми с РАС, а также родителей, воспитывающих таких детей.

В настоящее время в центре «Семья» проходит апробация новой технологии «Социальная реабилитация детей и семей», разработанной специалистами «Службы медико-психолого-педагогической диагностики и мониторинга» с учетом всех имеющихся кадровых ресурсов центра и возможностей условий пребывания детей (в стационарной и полустационарной форме). Сущность технологии социальной реабилитации предельно кратко выражается в схеме: диагностика — самопознание — принятие решения об изменении — позитивное развитие семьи и каждого из ее членов. Естественно, что в этом случае специалисты имеют дело с принципиально иным подходом: вместе с семьей отслеживают и осознают состояние системы внутрисемейных отношений и отношений семьи с внешним миром. Члены семьи вместе со специалистами включаются в процесс познания себя и своих отношений, начинают осознавать свои жизненные затруднения, активно включаются в рефлексию состояния семейной системы.

Субъектами данной технологии является:

- несовершеннолетние с ограниченными возможностями здоровья;
- несовершеннолетние, испытывающие трудности в социализации, в связи с заболеванием;
- несовершеннолетние, проживающие в семьях, находящихся в социально опасном положении;
- несовершеннолетние с наличием посттравматических расстройств и их семьи;
- дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

В рамках реализации технологии заложен принцип социальной инклюзии, который базируется на следующих организационных позициях:

- формирование единого реабилитационного пространства вокруг ребенка и его семьи, образуемое коллегиальными органами структурных подразделений с привлечением к работе широкого круга специалистов центра (социальных педагогов и педагогов-психологов, медицинских работников и воспитателей-реабилитологов; воспитателей и участковых специалистов; специалистов по социальной работе и инспекторов по охране прав детства);
- индивидуальный подход в определении целей реабилитации несовершеннолетнего и членов его семьи;
- развитие ресурсной сети вокруг проблем конкретного ребенка и его семьи посредством межведомственной интеграции и социального партнерства (органы и учреждения образования, здравоохранения, культуры и молодежной политики, волонтеры, НКО и профессиональные объединения специалистов).

Реализация данной технологии будет способствовать полной социальной реабилитации несовершеннолетнего и (или) его семьи и восстановлению их социального функционирования:

- повышению уровня жизни несовершеннолетнего и (или) семьи (продолжение обучения или трудоустройство, появление стабильного источника дохода, улучшение условий жизнедеятельности и проживания и т. д.);
- восстановлению положительных контактов несовершеннолетнего и (или) семьи с социальным окружением;
- решению специфических проблем, связанных с особенностями здоровья;
- социальной адаптации несовершеннолетнего и (или) семьи;
- овладению навыками преодоления собственных трудностей, конструктивного решения возникающих проблем;
- наличию стойкой мотивации на достижение позитивных изменений в новых условиях жизни.

**Г. М. Креницына, В. В. Володина**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## **СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ проблемы коррекционной работы по формированию связной речи детей с общим недоразвитием речи, анализ методик и технологий по формированию связной речи детей с общим недоразвитием речи, предложена специфика формирования связной речи детей с общим недоразвитием речи в инклюзивном образовании.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, связная речь, подготовительная группа, школьная дезадаптация, инклюзия.

**Abstract.** The article presents the analysis of the problem remedial work for the formation of the coherent speech for children with speech underdevelopment. There is an analysis of techniques and technologies on the formation of the coherent speech for children with speech underdevelopment. The article depicts the scheme of formation coherent speech for children with speech underdevelopment in inclusive education.

**Key words:** speech underdevelopment, coherent speech, preparatory group, school maladjustment, inclusion.

На современном этапе развития образования острой становится проблема увеличения количества детей, имеющих общее недоразвитие речи. Т. Б. Филичева, Н. С. Жукова, Е. М. Мазюкова и многие другие ученые основным показателем общего недоразвития речи считают несформированность связной речи, как средство коммуникации, социальной адаптации и усвоения детьми школьной программы [5]. Поскольку именно в обучении связная речь становится не только объектом, но и средством обучения.

Адекватное восприятие и воспроизведение учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения и другие учебные действия требуют достаточного уровня овладения связной речью. Кроме того, она является основой успешного формирования у школьников письменной речи.

Связная речь, представляя собой многоаспектную проблему, является предметом изучения разных наук — психологии, лингвистики, социальной психологии, общей и специальной методики.

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах ведущими учеными (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, К. Д. Ушинский, А. В. Ястребова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, В. К. Воробьева, Р. И. Лалаева, Т. И. Тихеева, Е. А. Флерина, А. М. Леушина, А. М. Бородич и др.).

Связное высказывание отражает уровень умственного развития ребенка настолько, насколько у него сформированы восприятие, мышление, внимание, память, воображение. Вместе с тем такое высказывание показывает, насколько ребенок владеет словарным богатством языка, его грамматическим строем, нормами языка и речи [4, С. 64].

Формирование связной речи, с учетом механизмов позволяет расширить словарный запас детей, производить языковые операции по отбору и синтезу лексического материала, программировать собственное высказывание, соблюдать логико-грамматические отношения, развивать внимание, память и мышление (логическое и абстрактное), развивать интонационную выразительность речи и подготовить данных детей к школьному обучению в общеобразовательных школах.

По мнению Р. Е. Левиной, особую значимость в коррекционной работе приобретает формирование умений воспроизводить по памяти подробности виденного, конструировать предложения со словами прочитанного текста, развивать ритмико-мелодическую сторону речи в ходе работы над текстом. Особое внимание следует уделять развитию связной речи, как средству общения. С этой целью рекомендуется включать контекстную речь в другие виды деятельности, например, трудовую деятельность.

Опираясь на методические установки Р. Е. Левиной, Л. М. Чудинова определяет более конкретный комплекс задач, направленных на развитие понимания, так

и на формирование потребности речевой деятельности. К кругу таких задач автор относит развитие внимания к речи, умение вслушиваться в обращенную речь, работу над пониманием смысла, развитие положительной мотивации [2, С. 28].

Т. Б. Филичева (1999), выделяя этап формирования связной речи, включает в него следующие разделы: словарную работу, обучение самостоятельному описанию предмета, обучения рассказыванию по серии картин, обучение пересказыванию художественных текстов. Эффективным методическим приемом, обеспечивающим правильное восприятие различных по сложности текстов, является, по мнению автора, соотнесение картинки-эпизода с определенной частью рассказа. Среди других специальных приемов предлагаются такие как подбор предметных картинок к отдельному эпизоду с последующим их названием и определением их назначения, разнообразные варианты восстановления порядка серии картин [2, С. 29].

В. П. Глухов (1994) указывает на то, что при коррекционной работе по формированию связной речи у детей с общим речевым недоразвитием необходимо соблюдать постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи к самостоятельным; от высказываний с опорой на наглядность к высказываниям по собственному замыслу [3, С. 39].

Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и Н. С. Жукова в книге «Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников» предлагают вести работу по развитию связной речи по следующим направлениям: обогащение словарного запаса; обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов; разучивание стихотворений; отгадывание загадок. В процессе логопедических занятий авторы рекомендуют создавать такие ситуации, которые бы актуализировали потребность в речевых высказываниях, ставили ребенка в такие условия, когда у него возникает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями об увиденном. При этом необходимо создавать благоприятное речевое окружение, хороший эмоциональный настрой. Другими словами, в основе высказываний ребенка должен лежать непосредственно речевой мотив.

Т. В. Кулакова, И. В. Козина, Т. С. Павлова говорят о том, что при обучении детей пересказу на логопедических занятиях важно учитывать объем произведения, четко выраженные начало, середину и конец, понятное и интересное содержание, знакомую лексику и простой синтаксис (короткие лаконичные фразы, доступная прямая речь). Поэтому рассказы специально адаптируются для детей. На начальном этапе работы, по мнению авторов, должны использоваться небольшие тексты, в дальнейшем их объем увеличивается [6].

Анализ литературных источников показал, что проблема формирования связной речи достаточно освещена в литературе, но методы и приемы по фор-

мированию связной речи с учетом механизмов ее формирования изучены недостаточно.

Нами было проведено исследование на базе АНО ОДО д/с № 87 для детей с тяжелыми нарушениями речи города Тюмени, в котором принимало участие 20 детей 6–7 летнего возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Исследуемые посещали подготовительную группу детского сада и занимались по традиционной в логопедии программе Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной «Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста».

Комплексное исследование включало три методики и проводилось методом наблюдения и индивидуального эксперимента.

С целью выявления особенностей состояния устной речи детей нами была использована общепринятая методика изучения уровня речевого развития [7]. Для исследования процесса узнавания текстовых сообщений (состояния ориентировочной деятельности) использовалась методика, предложенная В. К. Воробьевой [2]. Для исследования связной речи была применена методика, разработанная Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной [9].

Проведенное исследование позволило определить уровень сформированности связной речи детей подготовительной группы, имеющих общее недоразвитие речи III уровня. **Полученные данные свидетельствует о том, что детям присущи специфические ошибки и затруднения.**

К ним относятся не сформированность умения передавать смысловую программу заданного текста, устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий, развивая замысел, тему сообщения, опознавать связанные высказывания, а также в несформированности лексико-грамматического оформления предложений и выбора средств межфразовой связи.

При подборе методов и приемов коррекционно-развивающего воздействия на формирование связной речи были использованы общепринятые основные положения логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи III уровня, которые были существенно дополнены специфическим содержанием, имеющим коррекционную направленность.

Использованы педагогические технологии Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной [8] и В. К. Воробьевой [2].

Структура фронтальных логопедических занятий отражена на рисунке 1.

Все обучение условно делилось на три периода: I **период обучения** (сентябрь, октябрь, ноябрь), II период обучения (декабрь, январь, февраль, март), III период обучения (апрель, май, июнь).

На логопедических занятиях предусматривалась последовательная работа над словом, предложением и связной речью. Развитие слухового внимания, сознательного восприятия речи, смысловых и звуковых дифференцировок являлось необходимым условием успешного обучения.

**Система коррекционной работы по формированию связной речи детей  
подготовительной группы с общим недоразвитием речи III уровня**

Расширение словарного запаса. Воспитание навыков словообразования.	Закрепление правильного употребления грамматических категорий	Развитие самостоятельной связной речи
<b>I период обучения</b>		
<p>Практическое употребление:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- слов с ласкательными и увеличительными оттенками (яблочко, медведи-ше);</li> <li>- глаголов с оттенками значения (выползать, переползать, поползать);</li> <li>- прилагательных со значением соотносительности с продуктами питания (клюквенный морс), материалом (фарфоровая чашка), растениями (дубо-вая роща);</li> <li>- сложных слов (хлебоборб, дровосек).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Употребление в речи глаголов в разных временных формах;</li> <li>2. Практическое использование в речи существительных и глаголов в единственном и множественном числе;</li> <li>3. Практическое употребление притяжательных прилагательных.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составление предложений по вопросам, демонстрации действий, картинке;</li> <li>2. Распространение предложений однородными членами;</li> <li>3. Составление рассказов по картинке;</li> <li>4. Пересказ с изменением времени действий, умение рассказывать от имени другого лица;</li> <li>5. Составление рассказов-описаний по заданному плану;</li> <li>6. Рассказывание сказок – драматизаций.</li> </ol>
<b>II период обучения</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Закрепление знаний о различных свойствах предметов;</li> <li>2. Образование сравнительной степени прилагательных;</li> <li>3. Образование сложных слов (пчеловод), родственных (снег, снеговых);</li> <li>4. Подбор однородных определений, сказуемых.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Правильность согласования в речи предложений с однородными членами;</li> <li>2. Использование предлогов из-за, из-под для обозначения совместности действия.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Введение в речь названий профессий и действий, связанных с ними;</li> <li>2. Употребление в речи простых и сложных предложений со значением противопоставления (а, но), разделения (или);</li> <li>3. Употребление в речи целевых, временных, причинных конструкций в соответствии с вопросами: когда? почему? зачем?</li> </ol>
<b>III период обучения</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подбор однородных определений, дополнений, сказуемых;</li> <li>2. Самостоятельная постановка вопросов;</li> <li>3. Образование сравнительной степени прилагательных;</li> <li>4. Образование существительных от глаголов.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Практическое усвоение в речи предлогов над, между, из-за, из-под;</li> <li>2. Практическое усвоение согласования числительных с существительными, прилагательными и числительными с существительными.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умение придумывать события;</li> <li>2. Воспитание внимательного и доброжелательного отношения к ответам других детей;</li> <li>3. Упражнение в придумывании и составлении загадок путем использования приема сравнения</li> </ol>

Рис. 1. Структура фронтальных логопедических занятий

Подводя итоги экспериментальной работы в конце учебного года, мы отметили, что, используя системный подход в обучении, специальное планирование раздела работы по развитию связной речи, использование наглядности,

разнообразных, дополняющих друг друга приемов, видов и форм обучения с учетом особенностей речевого и познавательного развития детей с общим недоразвитием речи III уровня, мы получили хороший результат.

Введение в занятия по обучению рассказыванию различных заданий творческого характера значительно способствует развитию связной речи и творческих возможностей детей.

Работа по формированию развернутой самостоятельной описательно-повествовательной речи у детей обогатила лексическую сторону речи ребенка, уточнила применение грамматических категорий и форм, распространила бытовую фразу.

Таким образом, результаты теоретического анализа и опытно-экспертной работы позволили нам сделать выводы об эффективности проведения соответствующих путей коррекционно-педагогической работы. По истечению времени, в экспериментальной группе наблюдалась существенная положительная динамика, что свидетельствует об эффективности используемых нами приемов.

Полученные результаты еще раз показывают необходимость коррекции общего недоразвития речи у детей подготовительной к школе группы. И на основе полученных результатов, проводить коррекционно-педагогические мероприятия, в которых главная роль отводится логопеду.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, В. К. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — М.: «Аркти», 2002. — 144 с.
2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 160 с.
3. Горелов, И. Н., Седов, К. Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие. — М.: «Лабиринт», 2001. — 304 с.
4. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи): Пособие для логопедов. — М.: Просвещение, 1981. — 112 с.
5. Жукова, Н. С., Мастюкова, Е. М., Филичева, Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — М.: «Просвещение», 1998. — 340 с.
6. Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. — 680 с.
7. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2005. — 144 с.
8. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. — М.: «Альфа», 1993.
9. Фотекова, Т. А., Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.

**Е. А. Кукуев, И. В. Патрушева**

Тюменский государственный университет, г. Тюмень

## **ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В МЕЖДУНАРОДНОМ КОНТЕКСТЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОГО КРУГЛОГО СТОЛА)**

**Аннотация.** В статье представлен анализ результатов обсуждения актуальных вопросов в сфере волонтерской деятельности участников международного онлайн круглого стола «Добровольчество как инструмент развития инклюзивной культуры в вузе». Авторами проанализирован опыт организации добровольческой деятельности в вузах США, России, Республики Беларусь, Донецкой Народной Республики, Республики Казахстан на основе докладов, представленных ключевыми спикерами круглого стола. В результате анализа и обобщения материалов в статье сделаны выводы относительно роли добровольчества в развитии инклюзивной культуры в университете и обществе; значении и способов привлечения студентов к добровольческой деятельности в инклюзивной среде; смыслов и результатов вовлечения обучающихся с особыми образовательными потребностями к волонтерству; влияния добровольчества на личностное и профессиональное становление студентов; способов поддержки и продвижения студенческих проектов в сфере инклюзивного добровольчества.

**Ключевые слова:** волонтерство, инклюзивное добровольчество, инклюзивная культура.

**Abstract.** The article reports results of the discussion in the sphere of volunteering on the international online round table «Volunteering as a tool for the development of inclusive culture at the university». The authors analyze the experience of organizing volunteer activities in universities of the United States, Russia, Belarus, The People's Republic of Donetsk, Republic of Kazakhstan, based on reports by key speakers at the round table. There are conclusions about the role of volunteering in the development of inclusive culture in the university and society; the importance and ways of engaging students in inclusive volunteering; the meanings and results of involvement students with special educational needs for volunteering; the impact of volunteering on the personal and professional development of students; ways to support and promote student's projects in the sphere of inclusive volunteering.

**Key words:** volunteering, inclusive volunteering, inclusive culture.

В последние годы большое внимание придается важности организации добровольческой деятельности молодых людей. Государство и общество видят

в этом потенциал для становления гуманного цивилизованного общества, развития гражданственности и самосознания молодежи.

Сегодня стало активно развиваться новое направление такой деятельности — инклюзивное добровольчество. С одной стороны, толчок этому дал 2018 год — год добровольца в России. С другой, активное развитие инклюзии в российском обществе, становление инклюзивного образования.

Инклюзия «выступает фундаментальной категорией социальной политики и общественной жизни, становясь одним из ключевых условий обеспечения благополучия людей, качества жизни и расширения возможностей развития» [2, С. 133–140]. Причем, акцент смещается от повышенного внимания к людям с особенностями развития, их включению, к направленности на формирование общественного сознания, основанного на уважении разнообразия и признании равенства прав каждого.

Одним из важнейших направлений деятельности Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ), созданных на базе 21 вуза России, в том числе и на базе Тюменского государственного университета (ТюмГУ), выступает развитие волонтерского движения в сфере инклюзии.

Главная задача, которую перед собой ставит РУМЦ ТюмГУ в рамках данного направления — развитие инклюзивной культуры молодежи через максимальное вовлечение всех студентов, в том числе и студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в добровольческую деятельность.

Как показывает опрос педагогов, проведенный преподавателями нашего университета относительно рисков образовательной инклюзии, «наблюдается недостаточное развитие культуры инклюзии и толерантного отношения к студентам с ОВЗ в обществе. 46 % респондентов отметили, что толерантное отношение населения к лицам с ОВЗ и инвалидностью находится на стадии формирования» [1, С. 98–105]. Именно поэтому возрастает роль образования как системы, позволяющей создавать экзистенциальные основы инклюзивной культуры общества, развивая личность и сознание детей и молодежи.

К одному из важных инструментов развития инклюзивной культуры мы относим вовлечение молодежи, в том числе с инвалидностью и ОВЗ, в проекты инклюзивной направленности с целью обучения взаимодействию и сотрудничеству, развитию социальной и творческой активности.

Обсуждению опыта организации инклюзивного добровольчества в вузе был посвящен Международный онлайн круглый стол «Добровольчество как инструмент развития инклюзивной культуры в вузе», который проводился 23 октября 2018 года на базе РУМЦ Тюменского государственного университета.

Опыт организации волонтерства в рамках круглого стола представили спикеры из России, США, Республики Беларусь, Донецкой Народной Республики и Республики Казахстан. Участие в работе круглого стола приняли преподаватели и сотрудники вузов и колледжей, студенты, занимающиеся добровольческой деятельностью в сфере инклюзивного образования.

В процессе работы обсуждались вопросы роли добровольчества в развитии инклюзивной культуры в университете и обществе; значения и способов привлечения студентов к добровольческой деятельности в инклюзивной среде; смыслов и результатов вовлечения обучающихся с особыми образовательными потребностями в волонтерство; влияния добровольчества на личностное и профессиональное становление студентов; способов поддержки и продвижения студенческих проектов в сфере инклюзивного добровольчества.

Анализ выступлений ключевых спикеров дает основание утверждать, что задачи организации добровольчества в сфере инклюзии принимаются всеми как актуальные и решаются сегодня очень активно с использованием разнообразных форм и методов. Так, активную работу в развитии инклюзивного образования и добровольчества ведут специалисты Регионального центра инклюзивного образования Забайкальского государственного университета (ЗабГУ) под руководством С. Т. Кохана. В университете обучается около 97 студентов с инвалидностью и ОВЗ, в 2017 году создана первичная организация студентов с инвалидностью ЗабГУ.

Инклюзивное волонтерство в Чите и Забайкальском крае развивается на базе университетского социально-педагогического отряда «Ойкос». Ведущими направлениями деятельности которого являются: научное (научные конференции), спортивное (адаптивные настольные игры, например, «Жульбак», «Матрешка», а также «Шоудаун», «Сидячий волейбол» и др.), социальное (праздники, флэшмобы, акции, помощь детям в детских домах и др.), культурно-творческое (кружки, фестиваль РЖЯ «Мы слышим друг друга» и т. п.).

Проект «Школа инклюзивного волонтерства ЗабГУ» (76 часов) реализуется с целью развития толерантности и обучения добровольцев взаимодействию с людьми с инвалидностью. Программа включает теоретические и практические занятия, в том числе курс русского жестового языка. По итогам ее прохождения участники получают сертификат. Главный принцип программы — практикоориентированность и вовлеченность волонтеров в различные виды социальной активности (например, флэшмоб и мастер-классы в Международный день сурдопереводчика — 31 октября, которые организуются совместно с региональным отделением Всероссийского общества глухих).

Интересен опыт зарубежных коллег. Так, Томас Брайер, доктор юридических наук, профессор Университета Центральной Флориды (США), представил

опыт работы университетского Центра для студентов «с уникальными возможностями» (**Florida Center for Students with Unique Abilities**). Целью данного центра является оказание поддержки студентам, их семьям и высшим учебным заведениям в реализации их потенциала и содействии в трудоустройстве. Например, студенты с интеллектуальными нарушениями на базе университета обучаются навыкам в сфере сервиса и получают дипломы, позволяющие им потом быть трудоустроенными. Для детей с физическими нарушениями реализуется проект «Иди, малыш, иди» («**Go, baby, go**»), основанный на методах физиотерапии. Студентами изобретены машинки, которые могут двигаться только тогда, когда ребенок совершает движение. Это стимулирует ребенка к движению и помогает реализовывать свои возможности.

Еще один интересный проект — кафе «Knights on the Go Cafy». Это кафе, где студенты и другие люди с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут сами передвигаться по территории кафе и себя обслуживать, благодаря изобретению студентов — своеобразным поручням, располагающимся под потолком. Цель подобных проектов: во-первых, помощь детям, студентам и другим людям с инвалидностью и ОВЗ; во-вторых, включение самих студентов в изобретательскую деятельность на благо общества; и в-третьих, исследование эффектов, которые возникают благодаря данным проектам, в обществе.

Также в университете создано Агентство «Volunteer of the University of Central Florida (UCF), которое занимается продвижением студенческих волонтерских проектов, связывает студентов с общественными организациями. Как отмечает Т. Брайер, благодаря добровольчеству студенты могут получить ценные знания и опыт, прекрасно провести время и встретить новых друзей — и все это на благо общества.

Опыт вузов республики Беларусь представили коллеги Полесского государственного университета (ПолесГУ), г. Пинск. По словам С. В. Власовой, проректора, доцента кафедры общей и клинической медицины, востребованность развития работы с инвалидами обусловлена ростом числа таких категорий граждан в республике Беларусь.

1 сентября 2016 года в соответствии с приказом ректора на базе факультета специального образования университета открыт Институт инклюзивного образования. По инициативе и при поддержке ЮНИСЕФ принято решение о создании в структуре Института Республиканского ресурсного центра инклюзивного образования, а в перспективе — сети его филиалов по всей республике.

Ресурсный центр реализует инновационную и экспериментальную деятельность в области инклюзивного образования, подготовку педагогов, консультативную помощь участникам инклюзивного образования, ведет накопление и систематизацию опыта, продвижение идей образования для всех.

В Республике Беларусь принята Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития (Приказ Министерства

образования Республики Беларусь от 22 июля 2015 г.), действует план по ее реализации в 2016–2020 гг. В ПолесГУ ведется активная работа по подготовке специалистов для системы инклюзивного образования, в том числе средствами волонтерской деятельности. Ведущими направлениями в области инклюзивного добровольчества университета выступают:

- организация спортивных праздников и соревнований для людей с особыми потребностями. Например, участие в областном этапе XIII Республиканского конкурса «Усе разам» по развитию двигательной активности детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями; организация спортивных праздников для детей с особыми нуждами в школах г. Гомеля, г. Барановичи;
- организация мастер-классов для реабилитации детей с нарушениями психофизического развития (мастер-классы по эрготерапии на базе центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Пинского района, мастер-класс «Использование фототерапии для детей с ограниченными возможностями» и др.);
- научно-практические семинары, например, «Организация занятий по эрготерапии с лицами, имеющими особенности психофизического развития с активным вовлечением родителей», «Особенности применения изотерапии к детям дошкольного возраста с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития»;
- участие студентов в создании социальных проектов в инклюзивной сфере (предварительное обучение студентов написанию таких проектов). Так, студенты ежегодно участвуют в слете активной реабилитации инвалидов-колясочников, организатором которого является Республиканская ассоциация инвалидов-колясочников. В течение десяти дней студенты сопровождают участников сборов на занятиях по технике езде на инвалидной коляске, стрельбе из лука, настольному теннису, плаванию и аэробике, а также приобретают знания и навыки по тренировке навыков самообслуживания, необходимых им в будущей профессиональной деятельности.

По мнению коллег из Белоруссии, волонтерство способствует сближению между образованием и другими социальными институтами, ослабляет разрыв между научной и практической деятельностью. Добровольная, безвозмездная профессиональная деятельность студента в сотрудничестве с коллективом специалистов является одним из путей развития способности к налаживанию отношений в профессиональном взаимодействии, способом формирования и применения нравственных нормативов в деятельности, приобретения трудовых навыков. Становясь частью какой-либо социальной группы, которая объединяет различных людей совместной деятельностью, человек обретает новые возможности социального и личностного развития.

Смагулова Бибигуль, студент ТюмГУ, стажер программы академической мобильности, и Мамбеталина Алия Сактагановна, координатор психолого-педагогического инклюзивного сопровождения, представили опыт Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева (ЕНУ), Республика Казахстан. На сегодняшний день в университете реализуется специальная Программа по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования. В реализацию проектов по инклюзивному добровольчеству чаще всего включаются студенты, обучающиеся по направлениям «Социальная работа» и «Социальная педагогика».

Одним из основных инструментов реализации молодежной политики в стенах университета, а также объединяющим и курирующим органом среди студенческих добровольческих организаций ЕНУ является Центр молодежной политики. Более 1500 студентов занимаются активной социальной деятельностью. В социальных проектах и мероприятиях участвует более 3000 студентов ЕНУ. На данный момент в штате Центра насчитывается более 300 активистов, работающих в разных направлениях.

Наиболее значимым проектом в сфере инклюзии выступает социальный проект «Возможности без границ». Он направлен на формирование здоровья и социальной активности студенческой молодежи из числа студентов с ОВЗ и детей-сирот ЕНУ им. Л. Н. Гумилева. Данный проект предполагает: создание студенческого клуба; оказание психолого-педагогической поддержки, в том числе талантливой молодежи с ОВЗ; популяризацию спорта и здорового образа жизни; содействие трудоустройству обучающихся из числа выпускников (через программы: «Молодежная практика», «Организация и финансирование общественной работы» и др.).

Высокой социальной значимостью обладают волонтерские проекты, реализуемые студенческим волонтерским клубом «Чистых Сердец» Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького (ДонМУ им. М. Горького) Донецкой Народной Республики (ДНР). Волонтерский клуб был создан в 2014 году при поддержке администрации и профсоюзной организации студентов университета. Главными направлениями волонтерской деятельности клуба стали:

- донорство: студенты ДонНМУ им. М. Горького много лет являются донорами, база доноров составляет 500 человек, за время работы Волонтерского клуба сдано более 70 литров крови;
- проведение арт-терапии с детьми в онкогематологическом отделении Института неотложной и восстановительной хирургии им. В. К. Гусака: на сегодняшний день проведено около 30 мероприятий;
- помощь ветеранам Великой Отечественной войны;

- оказание гуманитарной помощи нуждающимся, помощь беженцам, пострадавшим в результате боевых действий;
- работа волонтеров в лечебных учреждениях, госпиталях;
- популяризация здорового образа жизни.

Таким образом, представленный опыт российских и зарубежных образовательных организаций показывает заинтересованность вузов в развитии инклюзивного добровольчества и активного включения студентов в данную работу.

Анализ выступлений ключевых спикеров международного круглого стола позволяет сделать вывод о том, что вовлечение студентов во взаимодействие с лицами с инвалидностью и ОВЗ на основе волонтерства, развитие социальной активности самих молодых людей с особенностями выступает сегодня актуальной задачей молодежной политики вузов.

В Тюменском государственном университете реализуется множество проектов инклюзивной направленности: на базе студенческого Центра добровольцев (например, «Тактильная книга»), студентами Института психологии и педагогики («Зал поддержки» — поддержка игроков КВН для молодых инвалидов, «Будь с нами» — школа обучения вожатым работе с детьми с ОВЗ и др.). С. Пановым, координатором движения «Белая трость» в ТюмГУ, реализуются проекты «Праздник Белой трости», «Паруса духа», «Инклюзивный город», «Инклюзивные игры» и т. п. РУМЦ ТюмГУ ведется активная работа по вовлечению студентов в инклюзивное добровольчество в рамках проектов «Фотопортрет на русском жестовом языке» (Т. Дугаров), «Киноклуб 18/30», «Форум глухих «Новый смысл» (А. Марченкова, Т. Дугаров) и др.

На наш взгляд, ключевая цель волонтерских проектов — развитие инклюзивной культуры студентов, достижение лично значимого результата для каждого участника.

Для достижения данной цели в рамках государственного задания РУМЦ ТюмГУ в 2018 году разработана и реализована программа подготовки волонтеров «Университет инклюзивного добровольчества «Про-СО». Про-СО символизирует Сообщество заинтересованных и активных, Социальные инновации в образовании, Сотворчество и Сотрудничество добровольцев для решения актуальных задач и Содействия развитию инклюзивного образования, Содружество тех, кто сможет продуктивно работать в сложных условиях, проектировать, получать качественный продукт. Нашу миссию в рамках данной программы мы видим в том, чтобы сделать инклюзивное добровольчество неотъемлемой частью жизни каждого, распространить лучшие инклюзивные практики, чтобы добровольцы узнали друг о друге и могли объединиться, обменяться опытом и знаниями для совершенствования инклюзивного образования. Для решения важных задач необходимы совместные усилия. Каждый, кто причастен к этому проекту, сможет внести свою лепту, «посадить» своё «зернышко».

Направленность программы — образование, вовлечение и проектирование. Ее результатом является прирост не только позитивных эмоций и социальных контактов (хотя это тоже важно), но и компетенций, включающих: знание терминологии в области инклюзивного добровольчества; знание и понимание особенностей и способов взаимодействия с людьми с инвалидностью и ОВЗ; осознание своей роли в инклюзии и приобретение опыта организации добровольческой деятельности (обогащение ресурсов, инструментов, алгоритмов).

Обучение по программе «Университет инклюзивного добровольчества» осуществляется как очно, так и дистанционно, в форме онлайн-общения и самообразования. И, на наш взгляд, должно носить непрерывный характер. Очная форма предполагает организацию сессий, на которые собираются команды волонтеров вузов, представители общественных организаций и тех, кто занимается добровольчеством в инклюзивной сфере. В рамках сессии проводятся инклюзивные мастер-классы («Шоу незрячих поваров», «Пластилинография», «Русский жестовый язык» и др.), занятия в интерактивной форме (например, интерактивное занятие «Обыденные представления о людях с ОВЗ»), тренинги, настольные и спортивные инклюзивные игры (дартс, гольф, жмурки).

Важной составляющей программы является методический семинар для всех участников, дискуссионная площадка, посвященная обсуждению вопросов, связанных с проблемами совмещения учебной и добровольческой деятельности, понимания инклюзии и развития инклюзивной культуры в вузе. Для руководителей команд проводится стратегическая сессия по актуализации задач развития инклюзивного добровольчества в вузе и разработке путей их решения.

Основной принцип программы подготовки студентов к добровольческой деятельности — это возможность обмена опытом, практиками и ресурсами. Поэтому на протяжении всей сессии студенты вовлекаются во множество разных видов активности (зарядка в виде прогулок с завязанными глазами по территории центра, сквозные командные и индивидуальные игры, творческие конкурсы и т. п.).

Одно из центральных мест в образовательной программе занимает проектная сессия, где команды участников разрабатывают проекты в сфере инклюзивного добровольчества. Потенциал такой деятельности мы видим в развитии проектных компетенций волонтеров, которые позволят им наиболее успешно реализовывать и продвигать свои проекты. Причем, на очной сессии студентам предоставляется возможность проект разработать, получая при этом обратную связь от опытных и грамотных экспертов, а в межсессионный период — реализовать.

Дистанционный формат обучения представлен электронным курсом на платформе Google класс. Здесь размещены научные, учебные и методические

материалы для студентов, которые структурированы по разделам: развитие инклюзивной культуры в вузе, профориентация, содействие трудоустройству. Кроме того, для участников проводятся обучающие вебинары.

В заключении хотелось бы заметить, что самая главная задача, которую мы перед собой ставим, — это вовлечение студентов с разными особенностями (в том числе с инвалидностью) в добровольческую деятельность. В волонтерской деятельности ключевую роль играет Событие (по В. И. Слободчикову), которое должно стать значимым для каждого участника, иметь смысл и результат для личностного и профессионального становления, учить понимать друг друга, взаимодействовать и сотрудничать. Поэтому, на наш взгляд, недопустимо проводить мероприятие ради мероприятия. Важно, чтобы любое событие инклюзивной направленности высвечивало максимум результатов, которые мы достигаем, позволяло донести до общественности социальную значимость инклюзии, аккумулировало ценный опыт и знания, проникало как в учебную, так и воспитательную работу университета, способствовало вовлечению молодежи в активную социальную деятельность.

Таким образом, в результате анализа и обобщения материалов обсуждения актуальных вопросов в сфере волонтерской деятельности участниками международного онлайн круглого стола «Добровольчество как инструмент развития инклюзивной культуры в вузе» можно сделать выводы о понимании и осознании представителями университетского сообщества значительной роли добровольчества в развитии инклюзивной культуры в университете и обществе; разнообразии способов привлечения студентов к добровольческой деятельности в инклюзивной среде (от создания волонтерских клубов и центров в университете до формирования добровольческих инициатив в микросоциуме); наличии богатого опыта и результатов инклюзивного добровольчества, как с точки зрения влияния на личностное и профессиональное становление студентов, так и форм организации и продвижения волонтерских проектов в сфере инклюзии. Проведение такого формата круглого стола позволило обменяться ценными практиками и объединить ресурсы, обозначить ориентиры для дальнейшего взаимодействия и развития инклюзивного добровольчества в наших вузах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Волосникова, Л. М., Ефимова, Г. З., Огороднова, О. В. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22. — № 1. — С. 98–105.
2. Ярская, В. Н., Ярская-Смирнова, Е. Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. — 2015. — № 12. — С. 133–140.

**А. М. Магомедова**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ ДРУЖБЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ОСНОВ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ**

**Аннотация.** В статье представлены особенности формирования ценностного аппарата у младших школьников, модель формирования ценности дружбы в ходе реализации учебного курса «Основы религиозной культуры и светской этики». Авторами рекомендованы виды деятельности, направленные на формирование ценностей дружбы у младших школьников.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, ценности дружбы, религиозная культура.

**Abstract.** The article presents the features of the value apparatus formation for younger schoolchildren, the model of valued friendship formation during the training course of the «Basics of Religious Culture and Secular Ethics». The authors recommend types of activities aimed to create the value of friendship among younger students.

**Key words:** younger school age, value of friendship, religious culture.

Несмотря на значимость ценностных ориентаций для жизни отдельного человека и народа в целом, их система и структура пока еще далека от обстоятельного изучения. Но несомненно одно: ценности являются средством выражения социальной зрелости человека. Состав и соотношение их в целостной структуре личности отличаются значительным многообразием и органичной взаимообусловленностью.

Согласно А. Г. Здравомыслову, «ценностные ориентации — важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного» [2].

Исследование понятий ценностных ориентаций личности становится наиболее важным во время радикальных изменений общественного сознания. Человек — это биосоциальное существо, для формирования зрелой личности ему жизненно необходимы общественные связи. С самого раннего детства человек становится на путь социализации. Носителями разного вида ценностей на различных этапах жизни индивида могут выступать — семья, детский сад, школьный коллектив, компания сверстников, коллеги по работе. Контактная с индивидом все социальные институты, воспитывают в нем базовые понятия

ценностей. Правильное восприятие и применение понятия дружбы, является наиболее важной ценностью приобретаемой ребенком в младшем школьном возрасте.

Ценнейшим пластом в формировании ценностных ориентаций является религия, религиозная культура, отражающая нравственность, мораль общества и нормы поведения человека в нем. Так, защита Родины, родных, соотечественников воспринималась не иначе как величайший религиозный долг. А сострадание, сочувствие, сопереживание, милосердие к ближнему — как норма жизни. Через преклонение перед такими качествами героев-просветителей как доброта, гуманность, бескорыстие и любовь, верность Родине, долгу и семье, мужество, осуществлялось нравственное воспитание, формировались ценностные ориентации подрастающего поколения.

Феномен дружбы как эмоционально-личностное утверждение религиозных идей затрагивает значительный круг ценностных форм, связанных с особенностями религиозного вероучения.

Учитывая специфику современной системы образования, в процессе реализации учебного курса «Основы религиозной культуры и светской этики» (ОРКСЭ), формирование жизненных ценностей младших школьников проходит наиболее благоприятно. М. Беннет, отмечает, что вначале у ребенка должна быть сформирована готовность признавать этнокультурные различия как что-то позитивное, которая затем должна развиваться в способность к межэтническому пониманию и диалогу.

Изучив особенности формирования ценностного аппарата у младших школьников, нами была разработана модель формирования ценности дружбы в ходе реализации учебного курса ОРКСЭ.

Выборку исследования составили 8 учащихся 4-х классов МАОУ СОШ №2 г.Покачи, возрастом от 8 до 10 лет. Нами была осуществлена первичная диагностика испытуемых адаптированная на младший школьный возраст с применением методик: тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева и «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Анализ анкетирования показал, что у всех опрошенных ценность дружбы и такие качества как преданность, честность, уважение, любовь, занимают важное место в жизни человека. Но, к сожалению, понятийный аппарат очень размыт и не имеет точных определений.

Результаты тестирования показали, что дети в основном эмоционально, а не рационально реагируют на конфликт. Так, 45 % опрошиваемых отметили, что если в конфликтной ситуации противоположная сторона будет вести себя агрессивно, то и они ответят тем же; 20 % детей заявили, что постараются уйти от конфликта; 17 — попытаются договориться; 15 — будут искать компромисс и 3 % — сделают вид, что ничего не произошло.

Чтобы выяснить соотношение классных и «внешних» дружеских связей, мы просили ребят ответить на вопросы: «Учитесь ли вы со своим другом в одном классе?» и «Далеко ли Вы с другом живете друг от друга?» Выяснилось, что соседство в установлении дружбы играет равную роль, как и обучение в одном классе.

Отвечая на вопрос о возрасте друга, младшие школьники отдают решительное предпочтение сверстнику (80 %), значительно реже — старшему (13 %) и совсем редко (7 %) — младшему. Зачастую дружба со сверстником основывается на принципе сходства и равенства.

Важное место занимают совместный досуг, развлечения, спорт, реже различные любительские занятия и увлечения. Следовательно, 75% респондентов отметили, что посещают вместе со своими друзьями дополнительные занятия, и имеют общие интересы.

Можно сделать вывод о том, что межличностные отношения сверстников младшего школьного возраста зависят от многих факторов, таких как успешность в учебе, общность интересов, внешние жизненные обстоятельства, половые признаки.

В течение учебного года в рамках реализации учебного курса ОРКСЭ не отступая от ФГОС, педагогам рекомендуется ознакомить учащихся с понятием дружбы, через изучение мировых культур и религий. Для наиболее успешного восприятия информации, задания и учебный процесс необходимо выстраивать в форме игрового диалога, в котором дети будут сами являться носителями культуры различных конфессий.

В целях формирования ценности дружбы в предлагаемой модели разработаны следующие виды деятельности:

- организация неформальных встреч учащихся с представителями иных культур (посещение храмов, мечетей, беседы с настоятелями);
- моделирование игровых ситуаций, в которых ребенок будет являться носителем родной культуры (проведение национальных праздников, празднование памятных дат);
- основываясь на примере религиозных текстов в форме сравнения показать, как проявляется понятие дружбы через примеры жизни святых людей и проповедников;
- создание вместе с учащимися поделок, видеосюжетов, мультфильмов.

Практическая значимость предлагаемой модели заключается в том, что именно в младшем школьном возрасте педагогу при правильной постановке форм и способов организации учебного процесса удастся добиться положительного функционирования ребенка с внешним миром, адекватного вступления в межличностные связи и правильного применения ценности дружбы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Буданцова, А. А. Духовно-нравственный потенциал религии в формировании эмпатической культуры современных школьников / А. А. Буданцова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2010. — № 7. — С. 25–36.
2. Здравомыслов, А. Г. Ценностные ориентации / А. Г. Здравомыслов // Философский энциклопедический словарь. — М., 1989. — 815 с.
3. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. — М.: «СМЫСЛ», 1992. — 17 с.
4. Потапова, И. И. Система ценностных ориентаций и направленность личности / И. И. Потапова // Профессиональное образование. Столица. — 2010. — № 6. — С. 1–6.
5. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. // Свободная пресса. — 1973. — № 5. — С. 20–28.

**В. В. Маликова**

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение  
начальная школа-детский сад для детей с ОВЗ № 76 г. Тюмени*

**И. В. Патрушева**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## РАЗВИТИЕ ТЬЮТОРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятия тьюторская позиция и тьюторская компетенция, описаны содержание и результаты исследования способов подготовки учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Авторами обосновано влияние специально организованной деятельности студентов в процессе социальной практики на развитие тьюторских компетенций будущих педагогов.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, тьюторские компетенции педагога, социальная практика.

**Abstract.** The article discusses the concepts of a tutor position and tutor competencies of teachers, the content and results of research on ways to train teachers to work with children with special educational needs. The authors substantiated the influence of specially organized activities of students in the process of social practice on the development of tutor competencies of the next teachers.

**Key words:** children with disabilities, tutor competencies, social practice.

В условиях современного образования деятельность педагога кардинально меняется. Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты (далее — ФГОС) требуют от учителя совершенно новых компетенций. Действующий ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует доступность общего образования для всех, равенство прав на получение образования, возможность обучаться по индивидуальному маршруту в зависимости от особых образовательных потребностей.

Появление ФГОС для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) поставили учителя перед необходимостью осваивать новые способы организации обучения: он должен уметь «включать» ребенка с ОВЗ в образовательный процесс массовой школы. Отметим, что лишь некоторые категории таких детей имеют возможность обучаться в общеобразовательной школе, дети с сочетанными дефектами продолжают обучение в специальной школе.

Одним из наиболее важных условий успешности инклюзивного образования, является наличие системы сопровождения и поддержки детей с ОВЗ, в частности тьюторское сопровождение.

Тьютор — новая специальность в нашей системе образования. Согласно профессиональному стандарту «Специалист в области воспитания» тьютор «осуществляет педагогическую поддержку обучающихся в проявлении ими образовательных потребностей, интересов, помогает обучающемуся с ОВЗ в самоопределении, построении собственного индивидуального образовательного маршрута в зависимости от возможностей и потребностей, поиске ответов на вопросы и вариантов решения трудных задач самообразования и саморазвития» [2]. В зависимости от выполняемой роли сегодня различается тьютор в общем, дополнительном, профессиональном образовании, социальный тьютор и т. п.

В настоящее время в России должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования. Специальность «тьютор» внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», в разделе «квалификационные характеристики должностей работников образования».

Однако в современных условиях в образовательных организациях зачастую нет возможности обеспечить требуемое количество тьюторов. Это связано и с недостаточным финансированием управленческих решений, и с неготовностью вузов к профессиональному образованию в области тьюторской деятельности. В связи с чем встает вопрос о развитии тьюторских компетенций у будущих педагогов, которые позволят им успешно реализовывать идеи инклюзивного образования в своей профессиональной деятельности.

Следует заметить, что в профессиональном стандарте «Педагог» также содержатся требования к готовности учителя осуществлять функции, по характеру относящиеся к тьюторскому сопровождению: «выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития; реализация педагогических рекомендаций специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями; освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся; разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка» [3]. Педагог должен уметь рационально структурировать инклюзивную группу, обеспечивать удовлетворение образовательных потребностей каждого, персонально сопровождать ученика в образовательном пространстве школы.

В научных исследованиях утверждается, что носителем тьюторской позиции может быть, как собственно тьютор, так и учитель, классный руководитель или другой педагог, владеющий технологией тьюторского сопровождения. При этом профессиональная позиция может меняться в зависимости от конкретной педагогической задачи [Салпыкова И. М., Ахмадуллина Р. М., 2017].

Так, в условиях инклюзивного образования, при наличии запроса обучающегося на индивидуальную образовательную программу, педагог занимает тьюторскую позицию и помогает обучающемуся в осознанном выборе стратегии образования, поиске ресурсов для реализации поставленных целей, организует взаимодействие обучающегося с коллективом сверстников, с учителями, взаимодействует с родителями, способствует наиболее полной реализации личного потенциала, развитию познавательного интереса и т. д.

Как отмечают ученые и практики именно в начальном образовании чаще всего учителю присуща тьюторская позиция в отношении школьников [Пигарева Н. Г., 2016]. Действительно, педагог в младших классах — и учитель, и воспитатель, и классный руководитель, и организатор дополнительного и теперь часто — дистанционного образования. Поэтому на уровне высшего образования или в ходе переподготовки, повышения квалификации целесообразно формировать тьюторские компетенции у каждого педагога, в частности, у будущего учителя начальных классов.

С учетом современных трендов в высшем образовании и направленностью на практикоориентированность эффективным способом подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является социальная практика. Данный вид практики представляет собой форму обучения в рамках учебного плана бакалавриата, предполагающую включение студентов в проекты

разной направленности с целью освоения социальных и профессиональных ролей, развития необходимых компетенций. В настоящее время исследованием значения социальной практики в системе профессиональной подготовки студентов занимаются отдельные ученые, такие как: Л. Ф. Файзуллина, Г. В. Никитина, Н. В. Неводниченко и др. Однако можно отметить недостаточное внимание к изучению возможностей социальной практики для подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

С целью теоретического обоснования и экспериментальной проверки способов развития тьюторских компетенций студентов педагогических направлений в процессе социальной практики нами было проведено экспериментальное исследование. Гипотезой выступило предположение о том, что, если в ходе социальной практики осуществляется реализация проекта, включающего в себя: изучение теоретических основ тьюторского сопровождения через организацию дополнительных лекционных занятий; развитие умений студентов в сфере тьюторской деятельности в ходе тренингов; формирование опыта общения и взаимодействия практикантов с детьми с ОВЗ и педагогами, работающими с ними, с использованием метода профессиональных проб; включение студентов в волонтерскую деятельность на базе организаций, работающих с детьми с ОВЗ, то будет наблюдаться положительная динамика в развитии тьюторских компетенций будущих педагогов.

В институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета в рамках социальной практики для студентов, обучающихся по педагогическим направлениям, был разработан и реализован проект «Индивидуальное сопровождение: тьютор, ассистент», направленный на развитие тьюторских компетенций будущих педагогов.

Базой социальной практики по указанному выше проекту стала начальная школа — детский сад для детей с ОВЗ города Тюмени. Уникальность этой школы в том, что именно здесь студенты могут получить возможность взаимодействия с разными категориями детей: с детьми с нарушениями зрения, интеллекта, с детьми с нарушением речи, с синдромом раннего детского аутизма и др. В исследовании приняли участие студенты 1–2 курсов направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование», в количестве 25 человек.

В основу констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента легла разработанная нами структура тьюторских компетенций будущих педагогов, включающая следующие компоненты:

- когнитивный, который характеризуется степенью усвоения знаний основ тьюторской деятельности, особенностей работы с детьми с особыми образовательными потребностями и т. д.;
- деятельностный — овладение умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения профессиональных функций: умение использовать

приемы и средства работы с обучающимися с учетом индивидуальных особенностей; умение применять методы педагогической диагностики для выявления индивидуальных особенностей, интересов, способностей обучающихся и др.;

- личностный — характеризуется следующими показателями: умение осуществлять взаимодействие с педагогами и другими субъектами образования, обладание профессионально значимыми личностными характеристиками: эмпатия; толерантность; вера в ребенка; безоценочное принятие другого; терпение; эмоциональная уравновешенность, искренний интерес к личности сопровождаемого; оправданная требовательность к учащимся, добросердечное, вежливое и отзывчивое отношение к учащимся и т. д.

На подготовительном этапе практики со студентами было проведено анкетирование, целью которого являлось выявление знаний будущих педагогов о специфике деятельности тьютора, личностных качествах, необходимых тьютору, определение готовности проявлять себя в тьюторской позиции.

В результате мы можем констатировать, что большинство студентов дают верную интерпретацию понятиям «инклюзивное образование», «тьютор». По их мнению, тьютор в первую очередь необходим для сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах на уровне начальной школы, при этом в своей работе он должен больше использовать технологии группового и индивидуального консультирования и тренинговые технологии.

Среди важных профессиональных умений, которые должны быть сформированы у тьютора, студентами выделены: способность к рефлексии, критическое мышление и способность принимать решения. Важными качествами, которыми должен обладать тьютор, называют искренний интерес к личности сопровождаемого, вера в ребенка, доброжелательность и эмоциональная уравновешенность. Многие студенты имели опыт работы с детьми: половина опрошенных студентов выступали в роли помощника по выполнению учебных заданий. Лишь 16 % студентов имели опыт работы с детьми в роли тьютора. Затруднениями при освоении роли тьютора были названы недостаточные знания тьюторских технологий и индивидуальных особенностей обучающихся.

Оценивая собственный уровень компетентности, студенты выделили сформированность коммуникативных компетенций, умений конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Среди своих личностных качеств, важных для работы с детьми с особенностями, респонденты отмечают отзывчивость и ответственность.

Таким образом, в целом, исследование показало, что уровень развития тьюторских компетенций будущих педагогов недостаточно высок по всем компонентам. Что объясняется, в первую очередь, отсутствием педагогического опыта, знаний и практики общения и взаимодействия с такой категорией детей.

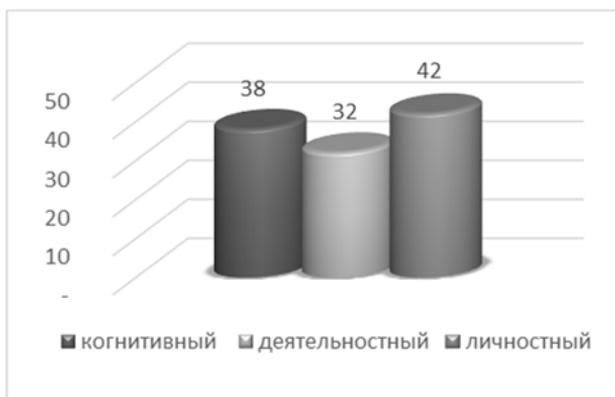


Рис. 1. Результаты уровня сформированности компонентов тьюторских компетенций студентов (n = 25 чел., февраль 2018 г.), в %

Проект социальной практики «Индивидуальное сопровождение: тьютор, ассистент» был включен в перечень рекомендуемых для студентов, обучающихся по индивидуальному образовательным траекториям, и реализован в течение одного семестра. Со студентами был организован многоуровневый способ работы, предполагающий и индивидуальное обучение, и работу в микрогруппах, и общегрупповую деятельность.

По нашему убеждению, формирование тьюторской позиции педагога строится, в первую очередь, на знании индивидуальных физиологических и психологических особенностей детей. Поэтому в начале были организованы лекционные занятия, на которых рассмотрены особенности работы тьютора с детьми с различными образовательными потребностями, нормативно-правовые основы, методические подходы. Так, при изучении особенностей работы с детьми с нарушением зрения, практиканты изучили тифлосредства школы, попробовали вслепую написать и прочитать текст в приборе по системе Брайля, а также с помощью программы Jaws for Windows. Некоторые из студентов активно занялись изучением письма по системе Брайля, составили свои памятки для запоминания букв. Будущие педагоги узнали о том, что для слабовидящего ребенка важен не только укрупненный шрифт текста, но и его цвет.

Рассматривая особенности работы с детьми с нарушением интеллекта, более детально проанализировали образовательные потребности детей с задержкой психического развития (ЗПР), так как такая категория обучающихся составляет большую долю детей с ОВЗ в общеобразовательной школе. Изучили способы взаимодействия с детьми, имеющими нарушения интеллекта, эффективные

приемы коммуникации, методы организации разных видов деятельности таких обучающихся.

После лекционных занятий со студентами проводились тренинги, позволяющие им погрузиться «в мир ограниченных возможностей». Упражнения помогли будущим педагогам прочувствовать ситуации «ограничения» на себе, найти способы компенсации дефицита возможностей, «встать на место» ребенка с ОВЗ.

Обязательным условием формирования профессиональных компетенций будущих педагогов для осуществления инклюзивного образования является закрепление знаний и умений на практике. В разработанном проекте данное положение выступает как необходимое условие его эффективности.

Будущие педагоги попробовали себя в роли тьютора во время урочной и внеурочной деятельности. Причем границы базы социальной практики были намеренно расширены. Студенты попробовали себя в роли тьютора в разных ситуациях взаимодействия: в школе, в тифлостудии, в специальной библиотеке для слепых. В процессе подготовки к работе они постарались учесть возможности незрячих детей, проявили заинтересованность и креативность в подборе способов организации деятельности детей и общения.

Итоговыми занятиями для практикантов стали: занятие с ребёнком с ОВЗ (студент — в роли педагога-тьютора) и общее внеклассное мероприятие на базе тифлостудии «Совёнок» (г. Тюмень). Участники проекта проявили креативность, приготовив для незрячих детей конкурсы, соответствующие их индивидуальным возможностям. Например, в одном из заданий студенты использовали обонятельные и вкусовые ощущения слепых детей: нужно было помочь Карлсону определить, какое у него варенье. Ребята с удовольствием приняли участие в таком «вкусном» конкурсе.

В ходе рефлексии студентами отмечалась важность и необходимость такой социальной практики для подготовки к будущей педагогической деятельности. Большинство участников считает, что их личный уровень готовности к реализации задач тьюторского сопровождения детей в условиях инклюзивного образования повысился благодаря участию в данном проекте. Некоторые студенты изъявили желание продолжать выполнять роль тьютора в школе в качестве волонтеров.

Результаты повторной диагностики и экспертной оценки со стороны педагогов-наставников подтверждают данные по самооценке студентов и свидетельствуют о положительной динамике в развитии тьюторских компетенций будущих педагогов. Большинство студентов справились с освоением проекта и смогли идентифицировать себя с определенной ролью педагога-тьютора, сформировать способность к выполнению соответствующих трудовых действий, освоив необходимые умения. А посещая уроки, внеклассные занятия и тренинги, студенты получили возможность развивать профессионально важные личностные качества и расширить представления о будущей профессии.

В целом, разработанный в ходе исследования проект по развитию тьюторских компетенций будущих педагогов, благодаря структурно-содержательному единству, направленности на реализацию требований образовательного стандарта и квалификационных характеристик может выступать эффективным средством формирования профессионально-личностной готовности студентов — будущих учителей к реализации инклюзивного образования детей с особыми возможностями здоровья.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Пигарева Н. Г. Реализация позиции «учитель с тьюторской компетентностью» педагогами начальных классов // Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 12. — С. 70–76.
2. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». [Электронный ресурс]. URL: <http://worldtutors.ru/poslednij-proekt-professionalnogo-standarta-po-tyutorstvu.html> (дата обращения: 02.11.2018).
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553) (дата обращения: 30.09.2018).
4. Салпыкова И. М., Ахмадуллина Р. М. Формирование готовности будущего педагога к работе в системе инклюзивного образования // Успехи современной науки. — 2017. — № 1. — С. 100–104.

**Л. Х. Маликова**

*Ялutorовский филиал ГАПОУ ТО  
«Тюменский медицинский колледж», г. Ялutorовск*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ ПО ЗРЕНИЮ**

**Аннотация.** В данной статье содержатся психолого-педагогические аспекты проведения занятий со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья по зрению, говорится о создании специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами, дается представление о специфике обучения слепых и слабовидящих студентов, о результатах обучения группы студентов Ялutorовского филиала «Тюменского медицинского колледжа» по специальности

34.02.02. Медицинский массаж (для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья).

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, нарушение зрения, незрячие студенты, инвалиды по зрению.

**Abstract.** *This article contains psychological and pedagogical aspects of conducting classes for students with seeing problems, refers to the creation of special conditions for education of people with disabilities, gives an idea of the specifics teaching blind and visually impaired students. The results of training group of students in Yalutorovsky branch of «Tyumen medical College» specialty 34.02.02. Medical massage (for training persons with disabilities).*

**Key words:** *inklusiv education, visual impairments, blind students, children with visual impairment.*

Инклюзивное образование является одним из основных направлений модернизации системы специального образования во многих странах мира. Согласно Конвенции Организации Объединенных Наций о правах инвалидов «Государства — участники признают права инвалидов на образование». По состоянию на 01.01.2018 г. численность инвалидов в России составляет — 11 750 000,0 на численность населения 146 800 000,0 человек. Это около 8 % от численности населения. 1 083 000, 0 — это граждане, получившие свою инвалидность с детства, их численность составляет 9,21 % от общего количества инвалидов России. По детям статистика следующая, на 01.01.2018 г. детей инвалидов до 18 лет в РФ-655 000,0 это 5,6 % от общего числа инвалидов.

Для организации адекватной и эффективной системы комплексного, в первую очередь психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в образовательном учреждении необходимо наличие определенных условий. В перечень основных федеральных документов, регламентирующих создание специальных условий для получения образования указанной категорией обучающихся, входят Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон № 181-ФЗ от 24.11.1995 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и др.

В соответствии с действующим федеральным законодательством под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необ-

ходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Прежде чем перейти к рассмотрению психолого-педагогических аспектов работы со студентами, имеющими ограниченные возможности по зрению, целесообразным будет остановиться на том, какая именно категория лиц с нарушениями зрения относится к незрячим (слепым).

По мнению В. З. Денискиной, к незрячим (слепым) относятся:

- незрячие со светоощущением;
- незрячие со светоощущением и цветоощущением;
- незрячие, у которых имеются тысячные доли от нормальной остроты зрения (примерно от 0,005 до 0,009);
- незрячие с форменным (предметным) остаточным зрением; в этой группе слепых острота зрения варьируется в пределах 0,01–0,04 (на лучше видящем глазу с коррекцией очками);
- лица с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т. е. 100%), у которых границы поля зрения сужены до 10–15 градусов или до точки фиксации [2, С. 4].

Кроме того, безусловно, категория незрячих включает и лиц с полным отсутствием зрительных ощущений.

Для включения в деятельность и последующей социально-трудовой реабилитации необходимо преодолеть ряд психологических барьеров и вооружить инвалидов по зрению необходимыми знаниями и навыками.

Первым из таких барьеров является глубокая депрессия, возникающая как ответная реакция на слепоту или осознание дефекта, характерная для фазы бездеятельности. Именно в этот период у инвалидов по зрению формируется установка на неработоспособность. Вместе с тем нет прямой зависимости между тяжестью дефекта (тотальной или парциальной слепотой, или слабовидением) и реальной работоспособностью. Указанная установка может сформироваться при любой тяжести поражения зрения. Следовательно, важнейшая задача на первом этапе реабилитации — выведение инвалида по зрению из депрессивного состояния и формирование установки на работоспособность [3, С. 105].

Необходимыми условиями для получения образования лицами с глубокими нарушениями зрения в образовательных организациях среднего профессионального образования являются:

1. Физическая доступность образовательных организаций среднего профессионального образования. Физическая доступность зданий образовательных организаций и прилегающей территории для незрячих обучающихся достигается путем оснащения зданий системой тактильных, звуковых и

цветовых ориентиров. Это могут быть направляющие поручни; таблички, выполненные рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля; тактильная плитка; ограничители контрастного цвета и др.

2. Информационная доступность образовательного процесса: обеспечение библиотек образовательных организаций среднего профессионального образования литературой, изданной в специальных форматах для лиц с нарушениями функций зрительного анализатора (крупным шрифтом или рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля и др.), из фондов специальных библиотек для инвалидов по зрению с использованием системы межбиблиотечного абонеента; использование преподавателями при проведении аудиторных занятий в учебных группах, в которых обучаются студенты с глубокими нарушениями зрения, только аудиальных методов обучения, т. е. полного отказа от использования мультимедийных презентаций.
3. Организация воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях среднего профессионального образования с учетом особых потребностей и интересов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с глубокими нарушениями зрения, т. е. разработка и проведение мероприятий, доступных для участия в них незрячих. Важно подчеркнуть, что взаимодействие незрячих с нормально видящими педагогами и обучающимися вне учебной деятельности имеет большое значение для развития качества личности, формирования умений и навыков, необходимых для интеграции в студенческой среде, а в дальнейшем и в трудовых коллективах и др.

В процессе обучения студентов с нарушением зрения необходимо учитывать специфику обучения. Во время проведения занятий следует чаще переключать обучающихся с одного вида деятельности на другой. Во время проведения занятия педагоги должны учитывать допустимую продолжительность непрерывной зрительной нагрузки для слабовидящих студентов. К дозированию зрительной работы надо подходить строго индивидуально. Поэтому рекомендуется использовать крепящиеся на столе лампы. Свет должен падать с левой стороны или прямо.

Ключевым средством социальной и профессиональной реабилитации людей с нарушениями зрения, способствующим их успешной интеграции в социум, являются информационно-коммуникационные технологии.

Ограниченность информации у слабовидящих обуславливает схематизм зрительного образа, его скудность, фрагментарность или неточность. При зрительной работе у слабовидящих быстро наступает утомление, что снижает их работоспособность. Поэтому необходимо проводить небольшие перерывы.

Для усвоения информации слабовидящим требуется большее количество повторений и тренировок. При проведении занятий в условиях повышенного

уровня шума, вибрации, длительных звуковых воздействий, может развиться чувство усталости слухового анализатора и дезориентации в пространстве.

При лекционной форме занятий слабовидящим следует разрешить использовать звукозаписывающие устройства и компьютеры как способ конспектирования во время занятий. Информацию необходимо представлять исходя из специфики слабовидящего студента: крупный шрифт (16–18 размер), дисковый накопитель (чтобы прочитать с помощью компьютера со звуковой программой), аудиофайлы. Все записанное на доске должно быть озвучено. Необходимо комментировать свои жесты и надписи на доске и передавать словами то, что часто выражается мимикой и жестами. При чтении вслух необходимо сначала предупредить об этом. Не следует заменять чтение пересказом. В построении предложений не нужно использовать расплывчатых определений и описаний.

При работе на компьютере следует использовать принцип максимального снижения зрительных нагрузок, дозирование и чередование зрительных нагрузок с другими видами деятельности; использование специальных программных средств для увеличения изображения на экране или для озвучивания информации; принцип работы с помощью клавиатуры, а не с помощью мыши, в том числе использование «горячих» клавиш и освоение слепого десятипальцевого метода печати на клавиатуре.

Слабовидящему студенту нужно помочь в ориентации в пространстве колледжа, лучше всего проводить экскурсии. Находясь в помещении, новом для слабовидящего обучающегося, нужно описать место, где находитесь, указывать надо также и на «опасные» для здоровья предметы. Когда предлагаете слабовидящему сесть, не нужно его усаживать, необходимо направить его руку на спинку стула или подлокотник. Во время проведения занятий следует называть себя и представить других собеседников, а также остальных присутствующих, вновь пришедших в помещение.

В Ялуторовском филиале ГАПОУ ТО «Тюменский медицинский колледж» с 2017–2018 учебного года идет обучение студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья по зрению.

На данный момент это одна группа из 15 человек. Специальность 34.02.02. Медицинский массаж (для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению). Срок обучения: 2 года 10 месяцев. Уровень образования, необходимый для приема на обучение: среднее общее образование. Получаемая квалификация: медицинская сестра/брат по массажу.

Область профессиональной деятельности выпускников: оказание населению квалифицированных медицинских услуг, используя различные виды и техники массажа и лечебную физическую культуру в профилактических, лечебных и реабилитационных целях в разные возрастные периоды жизни. Специальность нужная и востребованная в любых оздоровительных заведениях и больницах.

При составлении программы обучения и учебных планов мы руководствуемся ФГОС по специальности «Медицинский массаж» для людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению. Наряду с массажем студенты осваивают общемедицинские и клинические предметы, а также основы философии, историю, иностранный язык, психологию общения с больными, физическое воспитание.

Обучение людей с нарушением зрения имеет свою специфику. Поскольку специальных учебников не существует, то на теоретических занятиях основное внимание уделяется объяснению материала преподавателем, обсуждением его и фиксацией студентами, студенты записывают лекции на диктофон, т. к. они потеряли зрение уже в зрелом возрасте и методикой Брайля пока не владеют. Надо сказать, что сейчас все больше студенты применяют технические средства: диктофоны, ноутбуки. В колледже существует фонотека лекций по анатомии, массажу, хирургии, педиатрии на электронных носителях.

На практических занятиях по анатомии используются фантомы, объемные муляжи, выпуклые планшеты, что позволяет незрячим студентам «видеть» руками.

Приемы массажа студенты сначала отрабатывают друг на друге в кабинетах колледжа, оснащенных массажными столами. Учебно-производственная практика проводится в кабинете массажа ГБУЗ ТО «Областная больница № 23» г. Ялуторовск, в санаториях-профилакториях г. Ялуторовска, поликлиниках г. Тюмени. Сначала студенты выполняют сеансы общеукрепляющего массажа, затем работают с пациентами, имеющими различные заболевания. Контроль работы осуществляется преподавателями колледжа и непосредственными руководителями — массажистами (специалистами по медицинскому массажу). Студенты овладевают различными методиками массажа, у них появляется профессиональный интерес и возникает желание поделиться своим пусть небольшим опытом. Хочется отметить, что в процессе обучения инвалиды по зрению в своем большинстве проявляют высокую работоспособность, любознательность, целеустремленность. Немного о результатах и успехах обучения:

26 апреля 2018 г. в г. Омск прошел Всероссийский профессиональный конкурс «Битва массажистов». Участие в данном конкурсе принял студент 115 группы нашего колледжа Исхаков Данис. Участники конкурса демонстрировали свои умения в техниках как классического, так и нетрадиционного массажа. На конкурсе были представлены разнообразные варианты баночного массажа, тайского массажа, миофасциального массажа, а также уникальная техника «массажа топором». По решению жюри наш студент был удостоен 2 места в номинации нетрадиционный массаж.

25–26 апреля 2018 г. в г. Тюмени прошел пятый международный фестиваль специалистов индустрии красоты и здоровья **Wellness Beauty Fest**. **Участие в данном конкурсе** приняли студенты 115 группы нашего колледжа Маракулин Алек-

сандр и Бабаев Рустам. Участники фестиваля состязались в мастерстве массажа не только как медицинской процедуры, но эстетического искусства. По решению жюри Бабаев Рустам получил 3 место в номинации «Добрые руки». Александр Маракулин занял в этой же номинации 1 место.

16 октября 2018 г. завершился III Региональный чемпионат по профессиональному мастерству среди людей с инвалидностью «Абилимпикс». Представители Ялуторовского филиала ГАПОУ ТО «Тюменский медицинский колледж», студенты 215 группы, стали одними из самых талантливых и успешных конкурсантов.

В 2018 году чемпионат «Абилимпикс» собрал на территории Технопарка в Тюмени более ста человек, готовых побороться за звание лучших в своем деле. Показать свое мастерство и высокий уровень профессиональных знаний на чемпионате смогли и обучающиеся по направлению «Медицинский массаж». Итог конкурса: Первое место (компетенция «Психология») — Рустам Бабаев. Первое место (компетенция «Массажист», номинация «Специалист») — Александр Маракулин. Второе место (компетенция «Массажист», номинация «Специалист») — Данис Исхаков. Первое место (компетенция «Массажист», номинация «Студент») — Дмитрий Селин. Второе место (компетенция «Массажист», номинация «Студент») — Станислав Проценко. Третье место (компетенция «Массажист», номинация «Студент») — Ирина Наговицина.

Победители приняли участие в национальном этапе, представляя Тюменскую область в г. Москве, который прошел с 20 по 23 ноября 2018 г. на территории ВДНХ.

В IV национальном чемпионате по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» Рустам Бабаев занял второе место в компетенции «Психология». В компетенции «Массажист», номинации «Студент» Дмитрий Селин, Александр Маракулин получили сертификат участника чемпионата.

Таким образом, результаты обучения студентов, имеющих ограниченные возможности по зрению, положительные. Организация процесса обучения позволяет студентам с особыми образовательными потребностями получить полноценное среднее профессиональное образование, выработать для себя стратегию успешной социально-психологической адаптации и сформировать готовность к дальнейшей профессиональной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ермаков, В. П., Якунин, Г. А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. — М.: Владос, 2000. — 240 с.
2. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями / В. З. Денискина // Дефектология. — 2012. — № 5. — С. 3–12.

3. Литвак, А. Г. Тифлопсихология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология». — М.: Просвещение, 1985. — 240 с.
4. Конвенция ООН о правах инвалидов [Электронный ресурс] / Гарант. — Режим доступа: <http://www.base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 21.11.2018).
5. Конюхова, Е. Ю. Самостоятельная работа незрячих студентов с учебной информацией: проблемы и рекомендации по их решению / Е. Ю. Конюхова // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 8. С. 42–46.

**Н. Н. Малярчук, Г. М. Криницына, М. В. Плотникова**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены термины «инклюзивное образование», «инвалид», «дети с ограниченными возможностями здоровья». В качестве методологической основы научных исследований в инклюзивном образовании рассмотрены естественнонаучный и гуманитарный подходы. Среди перспективных направлений теоретических и практических исследований обозначены пропедевтические технологии.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инвалид, дети с ограниченными возможностями здоровья, дефектология, естественнонаучный подход, гуманитарный подход, пропедевтика, пропедевтические технологии.

**Abstract.** The article deals with terms «inclusive education», «disabled, children with disabilities». As a methodological basis for scientific research in inclusive education there are present natural science and humanitarian approaches. Among the promising areas for theoretical and practical research, there is a propaedeutic technology.

**Key words:** inclusive education, disabled, children with disabilities, defectology, natural science approach, humanitarian approach, propaedeutics, propaedeutic technologies.

В качестве социокультурного феномена XXI века инклюзивное образование представляет путь формирования гуманного общества. На международном уровне существует многомерное понимание инклюзивного образования как равное предоставление возможностей всем обучающимся получать высококачественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на этничность,

расу, пол, возраст, религию, социальный статус, экономическое положение, необходимость в специальном образовании [9].

В отечественной литературе, да и в целом в общественном сознании россиян, словосочетание «инклюзивное образование» ассоциируется с обучением и воспитанием лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [1].

В научно-исследовательских работах часто как синонимы употребляются следующие термины: «инвалид», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «ребенок с особыми нуждами», «обучающийся с особыми образовательными потребностями». Все это свидетельствует о терминологической неопределенности, которая может приводить к некорректным результатам исследования, поскольку «искажение или неполнота основополагающих понятий обесценивает не только всю понятийную систему, но и всю исследовательскую процедуру, а также, что особенно важно, рекомендации для практики» [3, С. 17].

Инвалид (в Декларации о правах инвалидов, принятой ООН в 1975 году) — это любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и (или) социальной жизни в силу недостатка, врожденного или нет, его (или ее) физических или умственных возможностей. По мнению представителей «Международного движения за права инвалидов» происходит ущемление социальных прав этих людей, поскольку инвалидность — это препятствие или ограничение деятельности человека с физическими, умственными, сенсорными и психическими отклонениями, вызванными существующими в обществе условиями, при которых люди исключаются из активной жизни.

В российской нормативно-правовой базе *инвалидом* (в соответствии со ст. 1 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в РФ» от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ) признается лицо, которое имеет «нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, которое приводит к ограничению жизнедеятельности человека и вызывает необходимость его социальной защиты».

При рассмотрении термина «дети с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) необходимо обратиться к основным положениям «Концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья» (далее Концепция). Дети с ОВЗ в Концепции — это «дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания». При этом разработчики Концепции уточняют, что «это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и

(или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания» [6, С. 7].

С точки зрения результатов обучения детей с ОВЗ предлагается стандартизировать три уровня школьного образования, при этом, право определять тот или иной уровень образования принадлежит специалистам психолого-медико-педагогической комиссии. Один из уровней является *цензовым* и имеет два варианта специального федерального государственного стандарта (СФГОС). Этот уровень полностью сопоставимым с уровнем неполного и/или полного среднего образования. Два других уровня школьного образования принципиально не сопоставимы с ценом. Первый вариант СФГОС (цензовый уровень), авторами Концепции определяется как *инклюзия*, когда обучающийся с ОВЗ получает образование, сопоставимое по конечному уровню с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки [6, С.15].

Группа обучающихся с ОВЗ крайне разнообразна. В нее входят дети с разными отклонениями в развитии: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с комплексными нарушениями развития.

Специфика нарушений психического развития детей с ОВЗ предопределяет их особые образовательные потребности, различающиеся в зависимости от характера нозологической группы, и требующие для своего удовлетворения определенных условий. В Концепции обозначены следующие условия:

- специальное обучение должно начинаться сразу же после выявления первоначального нарушения развития;
- требуется ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- необходимо использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения;
- индивидуализация обучения требуется в большей степени, чем для нормально развивающегося ребенка;
- следует обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;
- необходимо максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения [6].

Изучение этих условий необходимо рассматривать в качестве направлений научно-исследовательской деятельности в инклюзивном образовании.

Встает вопрос о методологической базе инклюзивного образования, основу которого составляют теоретико-методологические основы дефектологии — (от лат. defectus — недостаток и греч. logos — слово, учение) — науки о закономер-

ностях и особенностях развития детей с физическими и психическими нарушениями, о принципах, методах, формах организации их воспитания и обучения. Основной задачей дефектологии является разработка теоретических и прикладных основ системы комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям разных возрастов с различными нарушениями в развитии.

После ратификации Россией Конвенций ООН «О правах инвалидов» и «О правах умственно отсталых» появились предложения отказаться от употребления всех терминов, указывающих на дефект («дефективные дети», «аномальные дети», «ребенок-инвалид»), как от терминов уничижительного характера. В число таких терминов попал и термин «дефектология».

На международных и российских конференциях разворачиваются острые разноплановые дискуссии: от дискуссий в области методологических основ самой науки и ее места в системе современных наук до дискуссий о формальных, этимологических аспектах данного термина (уже используются термины — «специальная педагогика», «коррекционная педагогика»).

Проблема состоит в том, что до сих пор не найден эквивалент понятию «дефектология», социально приемлемому и при этом адекватно отражающему содержание этой науки. Одна из причин заключается в том, что дефектология — это интегративная область научного знания. Она соединяет два направления исследований процессов развития и обучения детей: клинико-физиологическое (естественнонаучный подход в дефектологии) и психолого-педагогическое (гуманитарный подход в дефектологии).

А. Ф. Закирова, характеризуя естественнонаучный подход, пишет о сциентизме, рациональной логике, субъект-объектном характере и количественных методах исследования. Гуманитарный подход предполагает опору на культуру в целом, а не только на научное знание, понимание психолого-педагогических проблем на основе сочувствия, сопереживания, любви и веры в человека, предусматривает диалогический характер субъект-субъектного взаимодействия [4].

В коррекции отклонений у детей с ОВЗ основополагающее значение имеет естественнонаучный подход в изучении возникновения и развития высших психических функций, поскольку в качестве предпосылок оптимального развития психических процессов выступает биологическая зрелость структур мозга и психофизиологического аппарата центральной нервной системы. При этом важно учитывать концепцию фактора, лежащего в основе несформированности (или девиации, или дефекта) высших психических функций, понятие «первичного дефекта», описанные в работах Л. С. Выготского и А. Р. Лурии [8].

Гуманитарный подход в инклюзивном образовании реализуется в процессе организации воспитания и обучения детей с ОВЗ. Основной теоретической платформой является культурно-историческая концепция Л. С. Выготского в формировании и развитии высших психических функций, где социальная среда — это

главный источник развития личности, а развитие психических функций ребенка происходит через использование им «психологических орудий», путем овладения системой знаков-символов, таких как — язык, письмо, система счета [2].

Введение в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ понятия «инклюзивное образование» (обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей) является точкой отсчета для исследований включения детей с ОВЗ в образовательный процесс.

Одна из задач инклюзивного образования — устранение барьеров, возникающих в процессе обучения лиц с ОВЗ. Исследование может быть организовано в направлении изучения барьеров и предложений пути их преодоления.

Сферы исследования:

- нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования;
- организация доступной среды, соответствующей архитектуры сооружений и рабочих мест;
- подготовка ассистентов и тьюторов для сопровождения детей с ОВЗ;
- научно обоснованная система включения обучающихся с ОВЗ в смешанные группы;
- культивирование инклюзивной корпоративной культуры с целью формирования готовности педагогического коллектива к обучению лиц с ОВЗ;
- сетевое взаимодействие образовательной организации с другими социальными институтами, которое позволяет максимально использовать социокультурное пространство для принятия обществом лиц с ОВЗ и целенаправленно организовывать полноценную помощь в социализации людей с особыми потребностями.

Остановимся на одном из перспективных направлений исследований в инклюзивном образовании, обозначенном в Концепции в качестве первого условия: специальное обучение должно начинаться сразу же после выявления первичного нарушения развития. Чем раньше выявлен первичный дефект, тем большая вероятность эффективного запуска компенсаторных способностей ребенка с ОВЗ посредством *пропедевтики* как системы мер, предупреждающих возникновение чего-либо.

Впервые идея предварительного (пропедевтического — подготавливающего) обучения была предложена Я.А. Коменским. По мнению ученого, приступая к изучению наук, ребенок уже должен иметь представление об этих науках. Предложенная им «Материнская школа» должна развивать воображение, память, речь, то есть обеспечивать необходимую «чувственную» подготовку ребенка к обучению [5].

Развитие пропедевтики в России как научно-методического направления

связано с публикацией в 1860-е гг. работ К.Д. Ушинского [10]. Пропедевтическое обучение детей с ОВЗ в российской системе специального образования — это система занятий, направленных на побуждение у учащихся познавательного интереса и подготовки их к усвоению учебных предметов.

Цель пропедевтических технологий в инклюзивном образовании — «научить учиться» (К.Д. Ушинский) детей с ОВЗ на этапах дошкольного и младшего школьного возраста посредством овладения родным языком, развития внимания, памяти, воображения, функции самостоятельной учебной деятельности [7].

Сделаем акцент на том, что с одной стороны пропедевтические технологии обучения детей с ОВЗ разрабатываются на основе естественнонаучного подхода, с другой стороны — насыщение дефектологических технологий смыслами социального служения и созидания осуществляется с позиций гуманитарного подхода.

Обратим внимание на тот факт, что в исследовании инклюзивных процессов важно иметь в виду взаимодополнительность количественных и качественных методов, при этом приоритет необходимо отдавать общегуманитарной интерпретации в оценке результатов научного исследования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Волосникова, Л. М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л. М. Волосникова, В. М. Чимаров, Н. Н. Малярчук // Валеология. — 2015. — № 1. — С. 37–42.
2. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 1991. — № 4. — С. 5–18.
3. Загвязинский, В. И. Об уточнении ключевых понятий в теории и практике реформирования российского образования // Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект): Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 1–2 марта 2011 года. — Тюмень: Изд-во «Печатник», 2011. — С. 16–19.
4. Закирова, А. Ф. Гуманитарный инструментарий педагога-исследователя // Опыт-но-экспериментальное исследование в педагогике: Логика, содержание, инструментарий: Научно-методические материалы 19-го Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования. 24 ноября 2012 г. / Под ред. А. Ф. Закировой. — Тюмень: Издательство ТОГИРРО, 2012. — 32 с.
5. Коменский, Я. А. Материнская школа // Избранные педагогические сочинения. Т. 1. — М., 1982.
6. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малюфеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. — М.: Просвещение, 2013. — 42 с.

7. Малярчук, Н. Н. Особенности функционирования инклюзивного пропедевтического центра / Н. Н. Малярчук, Г. М. Криницына // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. — 2017. — Том 3. — № 2. — С. 248–259.
8. Нейропсихологическая школа А. Р. Лурия // Вопросы психологии. — 1997. — № 5.
9. Пенин, Г. Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики / Г. Н. Пенин // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 9 (83). — С. 42.
10. Ушинский, К. Д. Детский мир // Собрание сочинений в 11 т. Т. 4. — М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1949. — 678 с.

**А. Ю. Меркулова, К. Э. Пасечникова, Г. В. Шумихин**

ГАПОУ ТО «Западно-Сибирский государственный колледж»

## **СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЛИЦАМ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ, ОБУЧАЮЩИМСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлен опыт ГАПОУ ТО «Западно-Сибирский государственный колледж» по созданию условий для сохранения здоровья лицам с инвалидностью. Авторами приведены примеры инновационных площадок, действующих на базе колледжа, которые способствуют адаптации и сохранению здоровья лиц с инвалидностью: центр развития инклюзивного образования; площадка регионального этапа национального конкурса профессионального мастерства «Абилимпикс»; центр развития адаптивных видов спорта; служба комплексного сопровождения лиц с инвалидностью.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, студенты с инвалидностью, сохранение здоровья.

**Abstract.** The article presents the experience of “West-Siberian State College” to create conditions for the preservation of health for people with disabilities. The authors provide examples of innovative college-based platforms that contribute to the adaptation and preservation of the health for people with disabilities: Center for the Development of Inclusive Education; The site of the regional stage at the national competition for professional skill “Abilimpiks”; Center for the development of adaptive sports; Service of complex support for people with disabilities.

**Key words:** inclusive education, students with disabilities, preservation of health.

Важнейшим показателем зрелости современного общества является изменение отношения к инвалидам и лицам с ОВЗ. Осознана социальная ответственность общества перед данной категорией населения. В последние годы стало возможным получение инвалидами качественного профессионального образования.

По результатам мониторинга, в 2017 году в профессиональных организациях Тюменской области обучаются 210 инвалидов, 555 лиц с ОВЗ, имеющие заболевания слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, соматические заболевания, с задержкой интеллектуального развития.

Стоит отметить, что в прошлом учебном году в сети СПО обучалось 170 инвалидов и 210 лиц с ОВЗ. Количество желающих получить профессиональное образование увеличилось вдвое. Мы считаем, это результат качественного профессионального образования.

В ЗСГК обучается 33 студента с инвалидностью, из них 26 с нарушениями слуха по восьми профессиям и специальностям.

Выстраивая траекторию развития профессионального образования лиц с инвалидностью и ОВЗ, мы ассоциировали колледж с территорией равных возможностей и определили его миссию — социализация и сохранение здоровья обучающихся — лиц с инвалидностью и ОВЗ в условиях профессионального образования.

Благодаря взаимодействию педагогического и студенческого сообществ в колледже активно функционируют несколько инновационных площадок:

- Центр развития инклюзивного образования;
- Площадка регионального этапа национального конкурса профессионального мастерства «Абилимпикс»;
- Центр развития адаптивных видов спорта;
- Служба комплексного сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Создание условий для сохранения и поддержания здоровья студентов с инвалидностью и ОВЗ начинается с подготовки педагогического коллектива.

Педагог должен знать особенности работы с инвалидами и лицами с ОВЗ, владеть навыками психолого-педагогического сопровождения студентов разных нозологий. Главное педагогическое правило при этом — не навреди! А студенты колледжа, в свою очередь, должны учиться толерантному отношению к людям с инвалидностью и ОВЗ, с помощью специальных тренингов и упражнений уметь выходить из ситуаций, не причинив неудобств людям с особенностями здоровья.

Преподаватели ЗСГК прошли серьезную подготовку. Самыми востребованными у педагогических работников являются постреабилитационные технологии для работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ. Сотрудники колледжа проходят стажировку в ООО «Азорель» (Центр С. М. Бубновского), в коррекционной школе № 77 для детей с проблемами слуха, в школе № 86 для детей с пробле-

мами зрения, в школе № 82 для детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, в интернате «Горизонт» для детей с задержкой психического развития. Студенты колледжа обучаются в постоянно действующем семинаре — практикуме «Равные возможности для всех».

Для студента-инвалида успешность в обучении — главное в дальнейшем процессе становления, развития, сохранения здоровья. Правильно выстроенное организационно-педагогическое сопровождение — половина успеха. Все программы, по которым обучаются лица с инвалидностью и ОВЗ, адаптированы, разработаны учебно-методические средства обучения.

На средства федерального и областного бюджетов (приказом департамента образования и науки Тюменской области с 2016 года Западно-Сибирский колледж наделен полномочиями базовой профессиональной образовательной организации, поддерживающей региональную систему инклюзивного профессионального образования) приобретено учебного, реабилитационного, компьютерного оборудования на общую сумму более 9 млн. рублей.

Имеются автоматизированные рабочие места со встроенной индукционной петлей — для обучающихся с нарушением слуха; коммуникативные системы «Диалог» — для индивидуальной работы со слабослышащими студентами; радиокласс «Сонет» — для одновременной работы преподавателя с шестью слабослышащими студентами; комплект оборудования для дистанционного обучения, тифлофлешплееры для слепых и слабовидящих.

Преподаватели колледжа, при помощи специалистов областного центра реабилитации, прошли специальную подготовку по применению технических средств в образовательном процессе. В колледже есть сурдопереводчик, помощь которого используется во время учебного процесса, индивидуальных консультаций, сопровождения во время промежуточной аттестации и государственных экзаменах. Приобретен микроавтобус для транспортировки инвалидов — колясочников.

В целях укрепления своей профессиональной позиции, обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ получают дополнительное образование, например:

- в колледже создана «Тифлокулинарная школа». Слабовидящие обучаются премудростям кулинарного дела. Колледж создал для реализации проекта все условия: выделена лаборатория со специальным домашним кухонным оборудованием, приобретены необходимые инструменты: ножи и вилки со специальными ограничителями и насадками, обеспечивающими безопасность; назначен опытейший преподаватель, мастер своего дела, разработана программа, учебный план, форма сдачи квалификационного экзамена. Потребовались и волонтеры, и тьюторы, и специальные помещения для отдыха. В марте 2018 года состоялся первый выпуск «Тифлокулинарной школы»;

- студенты, обучающиеся по специальности Адаптивная физическая культура, имеют возможность расширить свои профессиональные знания освоением еще одной программы — Адаптивный фитнес;
- в разработке — реализации программы по подготовке судей для проведения игр «Боча» и «Гоу-Гоу».

Мощнейшим социализирующим и здоровье сберегающим потенциалом для наших студентов становится подготовка и участие в «Абилимпиксе», других конкурсах профессионального мастерства (World skills, «Славим человека труда» и т. д.). Достижение успешности в профессиональной среде, формирование социально значимых качеств личности, уверенности в себе, чувства собственного достоинства, уверенности в завтрашнем дне также положительно влияет на здоровье лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Второй год подряд колледж является базовой площадкой для проведения регионального этапа национального чемпионата профессионального мастерства среди лиц с инвалидностью и ОВЗ «Абилимпикс». В прошлом году наша студентка Дунаева Анастасия принесла Тюменской области золотую медаль национального чемпионата по хлебопечению.

В октябре 2017 года на базе ЗСГК были организованы соревновательные площадки по 5 компетенциям. Семь медалей завоевали студенты колледжа на региональном этапе. Активными участниками Абилимпикса являются работодатели. Они имеют возможность оценить профессиональные и личностные качества будущих специалистов, пригласить на производственную практику, стажировку с последующим трудоустройством. Подготовка к конкурсам профессионального мастерства в колледже — это целая система мероприятий, позволяющая без излишней тревоги и волнений подготовить ребят к участию. Как правило, региональный конкурс предваряется отборочным туром внутри колледжа. С участниками работают психологи. Даже в случае неуспешного выступления старания участника поощряются.

Визитной карточкой Западно-Сибирского колледжа является спорт.

В работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ, спорт, как мощный оздоровительный ресурс, используется в первую очередь. Целью реализации программы «Адаптивный физический спорт» является поэтапное включение обучающегося в занятия физкультурой, спортом, сознательный выбор здорового образа жизни, занятие в спортивной секции, реабилитация, а в некоторых случаях, — выздоровление.

В 2017 году наша образовательная организация выступила одним из организаторов Фестиваля ГТО среди инвалидов, участие в котором приняли более 200 человек — жителей нашего города и муниципальных образований юга Тюменской области.

В ближайшее время планируется расширение полномочий Центра тестирования ГТО Запсибколледжа для приобретения нового статуса — Центра тестирования ВФСК ГТО среди инвалидов.

На базе спортивного клуба «Запсибколледж» создан Центр адаптивных видов спорта, цель которого — популяризация адаптивной физической культуры и адаптивных видов спорта среди граждан и обучающихся ПОО города Тюмени.

С сентября 2016 года ЗСГК является спортивной базой для мини-футбольной команды среди лиц с ОВЗ и инвалидов — «Запсибколледж». В 2016 году наши ребята заняли 2-е место в Чемпионате Тюменской области по мини-футболу. В 2018 году планируется создание команды «Запсибколледж» по футболу для лиц с ОВЗ и инвалидов.

По инициативе ЗСГК в 2018 году совместно с Департаментами по спорту города Тюмени и Тюменской области, колледж планирует проведение Спартакиад по адаптивным видам спорта для лиц с ОВЗ и инвалидов, обучающихся в профессиональных образовательных организациях города Тюмени и Тюменской области.

За период 2009-2017 гг. в колледже обучались 27 спортсменов — инвалидов, входящих в составы областных, региональных и национальных команд по видам спорта.

Особая гордость Запсиба — Баганов Даниил — Мастер спорта РФ международного класса, участник Сурдлогических игр, победитель и неоднократный призер чемпионатов Европы и мира по спорту глухих (легкая атлетика), Веселли Владимир (Мастер спорта РФ по спорту глухих (легкая атлетика, член сборной Тюменской области, кандидат в сборную РФ по спорту глухих легкой атлетика). Ребята обучались в нашем колледже по специальности «Специалист в области физической культуры и спорта».

Адаптация лиц с инвалидностью и ОВЗ, сохранение здоровья невозможно без включения их во внеурочную деятельность образовательного учреждения. Социально-культурная среда колледжа адаптирована к обучению и воспитанию таких студентов. В актовом зале, библиотеке, аудиториях установлены индукционные петли для слабослышащих. Оборудован зал адаптивной физической культуры, конференц-зал. Для них разработаны дополнительные образовательные программы. Они включены в общественную и волонтерскую деятельность. Все студенты колледжа, в том числе инвалиды и лица с ОВЗ, — активные участники студенческого самоуправления и волонтерского движения.

На протяжении последних десяти лет в колледже нет случаев отчисления студентов из числа инвалидов по причине ухудшения здоровья, неуспеваемости, неудовлетворенности условиями обучения. Напротив, среди них — Губернаторские стипендиаты, призеры научно-практических конференций различных уровней, дипломанты «Студенческой весны», кандидаты в мастера спорта и мастера спорта, выпускники с дипломами с отличием.

Вот выдержка из эссе студента колледжа Ильи Наймушина, которая размещена в газете «Орбита Запсибколледжа». Илья — инвалид детства по слуху: «Я часто задумываюсь, возможно ли равенство между здоровыми людьми и теми, у кого здоровья меньше? Уверен, что возможно! Я это понял, обучаясь в родном колледже».

**К. А. Мещерякова**

*Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация.** *В статье излагаются данные экспериментального исследования связи между уровнем развития познавательных процессов детей с ОВЗ и условно здоровых детей, с необходимостью введения психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в начальных классах общеобразовательных учреждений.*

**Ключевые слова:** *психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.*

**Abstract.** *The article presents the data of an experimental study for relationship between the level of cognitive processes development for children with disabilities and healthy children. It is important to introduce psychological and pedagogical coaching for children with disabilities in primary schools of educational institutions.*

**Key words:** *psychological and pedagogical coaching, children with limited health capacities, inclusive education.*

Проблема социальной, психологической и педагогической поддержки детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы является актуальной. Актуальность определяется необходимостью создания специальных условий для обучающихся с ОВЗ в условиях реализации инклюзивного образования и отсутствием научно-практических рекомендаций в этом направлении. Вместе с тем исследователи единодушны, что одной из технологий создания инклюзивной среды в образовательной организации является психолого-педагогическое сопровождение.

Обратимся к сущности понятия психолого-педагогическое сопровождение. Это система и «технология» профессиональной помощи ребенку в развитии его

личности, преодолению возникающих на его пути трудностей и препятствий различного характера, успешному освоению учебного материала [6, С. 5].

Психологическое сопровождение детей с ОВЗ — это деятельность психолога, направленная на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме (школа, семья, медицинское учреждение, учреждение собеса и т. п.) [5, С. 57].

По мнению О. В. Булатовой, на современном этапе реализации инклюзивного образования, психолого-педагогическое сопровождение — это технология по созданию специальных условий для детей с ОВЗ, способствующих компенсации недостатков психического развития и успешной социальной адаптации [2, С. 340].

На начальной ступени обучения складываются предпосылки самостоятельной ориентации в учении и повседневной жизни, формируется позиция субъекта учебной деятельности [4, С. 175]. Согласно концепции Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, учащийся как субъект познания в процессе учебной деятельности овладевает научными понятиями, организованными по теоретическому типу, учится воспроизводить в собственной деятельности логику научного познания, а также осуществить восхождение от абстрактного к конкретному.

Признавая за учеником право быть субъектом познания, авторы этой концепции переносят на организаторов обучения реализацию этого права, определяющих все формы познавательной активности. То есть, за учеником закрепляется роль познающего мир в специально организованных для этого условиях. Чем лучше будут созданы обучающие условия, тем оптимальнее будет развиваться ученик.

В этой связи на первом этапе психолого-педагогического сопровождения мы выявили особенности психического развития ребенка, сформированность определенных познавательных процессов, личностных образований. Основная задача данного этапа дать информацию об индивидуально-психических особенностях детей и на основе полученных данных выстроить психолого-педагогическое сопровождение, создать специальные условия.

Для этого мы использовали комплекс методик готовности к школе прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе Л. А. Яскоковой [7]. Тест «Тулуз — Пьерона», позволил нам изучить скорость переработки информации и внимательность. Так как в начальной школе внимание играет важную роль в развитии ребенка и влияет на успешность обучения. Подчеркивая педагогическое значение внимания, Л. С. Выготский указывает на его интегральный, целостный характер. От работы внимания зависит степень усвоения знаний.

Тест «Интуитивный речевой анализ-синтез», «Интуитивный визуальный анализ-синтез» направлен на изучение понятийного интуитивного мышления.

Л. А. Ясюкова указывает на то, что понятийным мышлением называется структурирование воспринимаемой информации, осуществляемое с использованием категориальных обобщений. Оно помогает ориентироваться в новых условиях и решении задач, которые возникают перед детьми. Успешность обучения напрямую связана с данным типом мышления, поскольку любая наука представляет собой систему понятий. Поэтому формирование данного типа мышления является главной задачей интеллектуального развития. Развитие понятийного мышления необходимо для систематизации полученных знаний, для осмысления полученной информации, без него школьник просто заучивает учебный материал и в дальнейшем не сможет применить полученные знания на практике.

Тест на понятийное логическое мышление «Речевые аналогии», «Визуальные аналогии» характеризует способность ребенка учиться. Многими исследователями отмечается, что одной из важнейших задач обучения в школе является формирование у учащихся навыков осуществления логических операций, обучение их различным приемам логического мышления, вооружение знаниями логики и выработки у школьников умений и навыков использования этих знаний в учебной и практической деятельности. Благодаря этому типу мышления ребенок понимает суть правил, законов, формул, видит зону их применения и может использовать их на практике, то есть может действовать в соответствии с заложенным в них алгоритмом.

Тест на понятийное образное мышление «Интуитивный визуальный анализ-синтез», «Визуальные классификации», «Визуальные аналогии» позволяет изучить образное мышление, оперирует ли ребенок целостными образами предметов и явлений, или любыми их свойствами. У детей начальных классов доминирует наглядно-образное мышление, оно является основой для понятийного (словесно-логического) мышления, и от его развития зависит дальнейшее когнитивное развитие человека и личности в целом.

Тест «Абстрактное мышление» позволяет изучить развитие абстрактного мышления учащихся, то есть развивать умение осуществлять мыслительные операции, оперировать понятиями, правильно формулировать их определения, выражать суждения, строить умозаключения. Абстрактное мышление оперирует формальными характеристиками, но не самих объектов и явлений, а количественными, интервальными, структурными функциональными и любыми другими закономерными отношениями и зависимостями между объектами и явлениями. Абстрактное мышление оказывается неполноценным, если оно «вырастает» из псевдопонятийного. Данный комплекс позволяет изучить предпосылки понятийного мышления.

Таким образом, по нашему мнению, изучение данных параметров на первых этапах становления учебной деятельности позволит не только изучить

психофизические особенности развития, но и определить отправные точки психолого-педагогического сопровождения.

Необходимо отметить, что все дети имели заключение психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК), выданной в 2017 году, перед систематическим школьным обучением. По результатам заключения ПМПК детей с задержкой психического развития (далее — ЗПР) 3 человека, с тяжелыми нарушениями речи (далее — ТНР) 7 человек. Всего было охвачено 27 детей нормы и 10 детей с ОВЗ.

Результаты методики «Тулуз — Пьерона» показали, что у обеих категорий детей преобладает слабый уровень у 30 % (3) детей с ОВЗ и 51,9 % (14) условно здоровых (далее — УЗ) первоклассников и уровень патологии, свидетельствующие о недостаточном развитии произвольного внимания.

Анализируя результаты по методике «Интуитивный речевой анализ-синтез», «Интуитивный визуальный анализ-синтез» выявили, что существенных различий в становлении понятийного интуитивного мышления у детей с ОВЗ и УЗ детей нет. Несмотря на то, что в большей степени, у детей обеих категорий, уровень развития понятийного интуитивного мышления соответствует норме 50% (5) у детей с ОВЗ и 59,2 % (16) УЗ детей, существует также большой процент детей со слабым уровнем развития 20 % (2) детей с ОВЗ, 14,8 % (4) УЗ детей. Это связано с тем, что ребенок не только не способен самостоятельно разобраться в каких-либо научных построениях школьной программы, но и не видит смысла в том, что ему приходится делать на уроках. Он может выучить материал, но не способен понять его суть и использовать школьные знания в своем личном опыте.

Сравнительный анализ результатов уровня понятийного логического мышления показал, что более чем у половины детей с ОВЗ 80% (8) и УЗ детей 74,07 % (20) уровень понятийного логического мышления соответствует норме. В меньшей степени у детей с ОВЗ 20 % (2) и УЗ детей 18,5 % (5) хороший уровень развития понятийного логического мышления. Слабый уровень развития понятийного логического мышления наблюдается у нескольких УЗ детей 7,4 % (2), а у детей с ОВЗ не выявлено. У обеих категорий детей понятийное логическое мышление в большей степени развито и соответствует норме для начальных классов. Однако следует обратить внимание, что есть небольшой процент условно здоровых детей со слабым уровнем развития 7,4%, который свидетельствует о необходимости психолого-педагогического сопровождения в учебном процессе.

Сравнительные результаты уровня понятийного образного мышления детей с ОВЗ и УЗ детей показали, что более чем у 70 % детей с ОВЗ и УЗ детей преобладает средний уровень, норма развития понятийного образного мышления. В меньшей степени у детей с ОВЗ 14,8 % (4) и УЗ детей 20 % (2) понятийное образное мышление соответствует хорошему уровню развития. В наименьшей степени у детей с ОВЗ 10 % (1) и УЗ детей 3,7 % (1) слабый уровень развития. Не-

большой процент 3,7 % условно здоровых детей имеют низкий уровень развития понятийного образного мышления, а у детей с ОВЗ — не наблюдается.

Недостатки в развитии понятийного мышления обычно начинают мешать ребенку только в средней школе и позже, однако развить его в этот период уже значительно сложнее. Чем чаще и дольше ребенок пользуется непонятными методами анализа и обобщения, тем прочнее они закрепляются и становятся не только привычными, но и единственно возможными. В итоге у детей формируются такие операционные механизмы мышления, которые оказываются неадекватными для усвоения научных знаний, систематизированных с использованием понятийного принципа. Именно поэтому необходимо уделять внимание с самого начала обучения детей в школе развитию понятийного мышления.

Сравнительные результаты уровня абстрактного мышления детей с ОВЗ и здоровых детей показал, что более 60 % детей с ОВЗ 60% (6) и УЗ детей 66,6 % (16) имеют средний уровень развития абстрактного мышления, который соответствует норме развития младших школьников. В меньшей степени у детей с ОВЗ 30 % (3) и УЗ детей 22,2 % (6) абстрактное мышление соответствует хорошему уровню развития, а в наименьшей степени — слабому уровню 10 % дети с ОВЗ, 7,4 % УЗ дети. Высокого уровня развития абстрактного мышления у детей с ОВЗ не наблюдается.

Таким образом, мы выявили, что для обучающихся с ОВЗ характерно: низкая концентрация, устойчивость, распределение и переключение внимания, низкая скорость переработки информации, что говорит о высокой утомляемости и непродолжительной работоспособности ребенка. Также у детей есть все зачатки для развития полноценного понятийного интуитивного, логического и образного мышления, но есть дети, которые затрудняются анализировать материал, рассуждать, обобщать по существенному признаку.

Анализируя результаты методики можно заметить, что разница между развитием детей с ОВЗ и условно здоровых детей мала. По нашему мнению, противоречивость данных можно объяснить тем, что ПМПК находится на этапе модернизации. Если раньше, при обследовании детей, диагноз выставлялся только в случае грубых и тяжелых нарушений, то сегодня, диагноз ставиться по факту обращения, в независимости от степени нарушения [1, С. 156].

Следующим шагом в реализации психолого-педагогического сопровождения является построение психокоррекционной и развивающей работы, ориентированной на создание специальных условий для целостного психологического развития школьников и компенсации дефектов психического развития. Выбор конкретной формы работы определяется согласно заключению ПМПК и результатам диагностических исследований. Психолого-педагогическая программа должна быть направлена на развитие высших психических функций: внимания и скорости переработки информации, понятийного интуитивного мышления, по-

нятийного логического мышления, понятийного образного и абстрактного мышления.

В основу психолого-педагогической программы по развитию высших психических функций заложены следующие основополагающие принципы: принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; единства коррекции и диагностики; комплексности методов психологического воздействия; учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей ребенка; активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребенком.

Неотъемлемой частью является просвещение родителей, для того чтобы рассказать им об особенностях ребенка, прописанных в заключении ПМПК, как на основании этого заключения нужно работать с ребенком, какие упражнения стоит делать дома, что нельзя делать во избежание ухудшения самочувствия и успеваемости ребенка.

Главной задачей консультирования педагогов является доведение сведений результатов диагностики об особенностях детей, отбор методов и приемов обучения детей с ОВЗ, о необходимости создания условий для получения ребенком образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение первоклассников с ОВЗ должно осуществляться комплексно, системно во всех видах деятельности психолога, с целью создания специальных условий способствующих компенсации недостатков психического развития и успешной социальной адаптации, с привлечением ближайшего окружения (специалистов и родителей).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Булатова, О.В. Деятельность ПМПК на этапе модернизации российского образования // Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования материалы всероссийской научно-практической конференции / Под ред. С.В. АLEXИНОЙ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. Гос. Пед. Ун-т.; Моск. Гор. Психол.-пед. Ун-т. — М., 2015. — С. 154–159.
2. Булатова, О. В. Теоретические подходы к определению сущности психолого-педагогического сопровождения школьников // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 1 (68). — С. 340–341.
3. Булатова, О. В., Королева, В. И. Формирование предпосылок понятийного мышления у первоклассников в разных педагогических условиях // Вестник угроветения. — 2015. — № 4 (23). — С. 117–123.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., и перераб. — М.: Логос, 2005. — 175 с.
5. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. — СПб.: Речь, 2001. — 220 с.

6. Овчарова, А. П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2012. — № 4. — С. 70–79.
7. Ясюкова, Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: Методическое руководство. — Спб: ГП ИМАТОН, 2008.

**Т. С. Микулина**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## **РАБОТА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ — ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ**

**Аннотация.** *В статье рассмотрены основные сферы школьной адаптации: академическая адаптация, социальная адаптация, личностная адаптация. Авторами обозначены особенности адаптации учеников, воспитывающихся в детском доме, приведены рекомендации для учителей начальных классов по организации усвоения учениками ролей — «ученик», «одноклассник», «дежурный по классу», овладение которыми позволит ученику адаптироваться к требованиям средней школы.*

**Ключевые слова:** *социальная адаптация, социальная роль, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей.*

**Abstract.** *The article discusses the main areas of school adaptation: academic adaptation, social adaptation, personal adaptation. The authors show identified features of the pupil's adaptation raised in an orphanage, give recommendations for primary school teachers on organizing pupils' learning — “student”, “classmate”, “class attendant”, which allow the student to go to secondary school educational environment.*

**Key words:** *social adaptation, social role, orphans, children left without parental care.*

Подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни всегда была острой государственной проблемой. Система государственного попечения охватывает практически всех детей, нуждающихся в опеке, и создает материальные предпосылки для их полноценного развития и подготовки к взрослой жизни. Переход к самостоятельной жизни — важный момент в жизни любого молодого человека, и того, кто покидает учреждение интернатного типа, и того, кто уходит из родительской семьи во взрослую жизнь.

Государство берет на себя обязательство по решению основных проблем детей-сирот: обучение, воспитание, обеспечение самым необходимым. Но самостоятельная, взрослая жизнь ставит перед ними проблемы, к которым в реальности они оказываются неготовыми. Воспитанники детских домов чаще своих сверстников оказываются участниками или жертвами преступлений, теряют работу или жилье, с трудом создают семью, значительно быстрее становятся алкоголиками и наркоманами, жертвами суицида. Специалисты выделяют зоны адаптационного риска выпускников детских домов, что позволяет не только очертить области повышенной трудности для выпускника детского дома, но и определить актуальное содержание мер по социальной адаптации детей-сирот [1] в период нахождения их в детских домах.

Анализируя зоны адаптационного риска и содержание воспитательной работы специалистов детских домов, можно сказать, что проводимые мероприятия по социализации детей не связаны с прививанием им различных социальных ролей [2]. Работа детских домов направлена чаще всего на культурное, духовно-нравственное воспитание и профессиональную ориентацию. Однако, содержанию различных социальных ролей, требованиям к этим ролям детей не готовят. Одним из ресурсов для обучения детей различным ролям и пониманию о наличии к каждой роли своих требований может стать школа, как основной институт социализации для воспитанников детских домов.

В настоящее время дети-сироты, проживая в детских домах, обучаются в массовых общеобразовательных школах, что, казалось бы, способствует их успешной социальной адаптации. Однако, педагогический персонал образовательных учреждений не готов работать с детьми-сиротами в области их социализации. Дети вовлечены в общую жизнь школы наравне со всеми остальными учащимися, и требования к ним такие же. И в целом это хорошо, так как является одним из этапов социализации, но необходимо помнить, что учащиеся из семей имеют возможность уточнить непонятое, получить разъяснения каких-либо норм и правил общества дома у родителей, бабушек и дедушек, у старших братьев или сестер. Дети-сироты же остаются со своим непониманием наедине, выполняют требуемое, как понимают, это не всегда удачно получается, их оценивают, и они снова остаются со своей неудачей наедине. У них нет возможности прийти домой и поделиться с близкими переживаниями, раздражением, вызванным неуспехом, нет возможности обсудить, «провести работу над ошибками», найти приемлемый вариант решения поставленной задачи и в следующий раз быть успешнее, не только в своем школьном коллективе, но и в своих глазах.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования закрепляет за образовательным учреждением обязанность сформировать у ребенка начальные навыки адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире. Исходя из содержания адаптационных рисков, в рамках

компетенции школы и требований ФГОС педагога могут формировать у учащихся начальной школы, воспитанников детского дома навыки эффективного взаимодействия в трудовом коллективе, ответственности, выполнения определенной роли (ученика, дежурного, одноклассника), разделения ответственности в коллективе, коммуникативные навыки. А также сформировать в коллективе класса не предвзятое отношение к воспитанникам детского дома.

Деятельность учителя начальных классов по социальной адаптации детей, воспитывающихся в детских домах, должна заключаться в поддержке учащихся в освоении новых для них ролей — ученика, одноклассника, дежурного по классу.

Рассматривая адаптацию ребенка к школе, исследователи говорят [3] о школьной адаптации в трех сферах:

1. *Академическая адаптация* характеризует степень соответствия поведения ребенка нормам школьной жизни: принятие требований учителя и ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, отношение к школе, достаточная познавательная активность на уроках и т. д.;
2. *Социальная адаптация* отражает успешность вхождения ребенка в новую социальную группу в виде принятия ребенка одноклассниками, достаточного количества коммуникативных связей, умения решать межличностные проблемы и т. д.;
3. *Личностная адаптация* характеризует уровень принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общности («Я — школьник») и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремления к самоизменению и др.

Более подробное содержание классификации представлено в табл. 1.

Таблица 1

Наименование критерия	Содержание критерия
1	2
Академическая адаптация	
Наличие учебной мотивации	Желание учиться, познавательная и социальная мотивация учения
Произвольность психических процессов	Совершение учебных действий по образцу, поддержание внимания на учебной задаче, наличие собственных усилий для преодоления трудностей в решении учебной задачи
Сформированность учебных действий	Умение выделить учебную задачу и превратить ее в цель деятельности, сформированность внутреннего плана учебных действий

1	2
Развитие речи	Понимание смысла текста и простых понятий, использование речи как инструмента мышления
Развитие тонкой моторики	Способность к сложной двигательной активности при обучении письму и рисованию
Темп умственной деятельности	Сохранение работоспособности в течение учебного дня, способность работать в едином темпе со всем классом
Социальная адаптация	
Устойчивое эмоциональное состояние в школе	Отсутствие выраженных противоречий между требованиями взрослых и возможностями ребенка
Взаимодействие со сверстниками	Владение приемами и навыками эффективного межличностного общения: установление дружеских отношений, готовность к коллективным формам деятельности, умение конструктивно разрешать конфликты
Взаимодействие с педагогом	Установление адекватных ролевых отношений с педагогом в учебной и внеучебной деятельности, проявление уважения
Соблюдение этических и социальных норм	Принятие и выполнение школьных и общепринятых норм поведения
Поведенческая саморегуляция	Сдерживание непроизвольных эмоций и желаний, способность к ответственному поведению, в соответствии с возрастом
Личностная адаптация	
Отношения со сверстниками	Эмоционально-положительное восприятие системы своих отношений со сверстниками
Отношения с педагогами	Эмоционально-положительное восприятие системы своих отношений с педагогом
Отношения к значимой деятельности	Эмоционально-положительное восприятие школы и учения
Отношение к себе	Устойчиво положительная самооценка

Данные сферы адаптации учащихся, а также следующие особенности учеников, воспитывающихся в детском доме:

- отсутствие у учащихся возможности обсуждать варианты выполнения заданий учителя вне школы;

- отсутствие представлений о способах участия в трудовой деятельности и возможности получить эти знания вне школы;
- отсутствие возможности отразить свое понимание новых социальных ролей;
- отсутствие возможности получить опыт коммуникации в менее регламентированном и более широком пространстве, чем детский дом, позволяют выстроить работу учителя по предлагаемой схеме.

Освоение роли «ученик».

Цель: оказать поддержку школьнику в освоении роли «ученик»

Задачи:

1. Создать условия для понимания учащимся задания, выданного учителем, в качестве домашнего.
2. Сформировать навык самостоятельного выполнения задания.
3. Сформировать навык самостоятельного поиска ошибок, допущенных в работе.
4. Сформировать навык самостоятельного исправления, найденных ошибок.

**Этапы работы с учащимся:**

1 этап. На данном этапе учитель ведет индивидуальную работу с учащимся в послеурочное время, в рамках которой дополнительно объясняет ребенку суть домашнего задания и выполняет его вместе с учеником.

2 этап. На данном этапе учитель может вести как индивидуальную, так и групповую работу с учащимися, в зависимости от количества детей данной категории в классе. В рамках индивидуальной (групповой) работы учитель дополнительно объясняет суть домашнего задания, оказывает поддержку в выполнении задания.

Способы работы с учащимся:

1 этап. Во время урока учитель объясняет домашнее задание для всех учеников, после урока уточняет у учащегося «как тот понял домашнее задание», выясняет у ученика, как он будет выполнять задание, обсуждает с ним правильный способ выполнения задания и наблюдает за ходом работы ученика.

2 этап. Во время урока учитель объясняет домашнее задание для всех учеников, после урока уточняет у учащегося «как тот понял домашнее задание», проверяет промежуточные этапы выполнения задания, присутствует рядом, чтобы ответить на возникающие у ученика вопросы.

Освоение роли «одноклассник».

Цель: оказать поддержку школьнику в освоении роли «одноклассник»

Задачи:

1. Способствовать формированию умения взаимодействовать в коллективной игре.
2. Способствовать формированию умения слушать других детей, слышать их мнение.

3. Способствовать формированию умения принимать правила игры.
4. Способствовать формированию умения конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Этапы работы с учащимся:

1 этап. На данном этапе учитель осуществляет два вида деятельности: наблюдает за поведением учащегося в детском коллективе, с целью выявить коммуникативные сложности ребенка и ведет индивидуальную работу с учащимся в послеурочное время. В ходе индивидуальной работы помогает разобраться с коммуникативными проблемами ребенка. В случае возникновения сложных конфликтных ситуаций, с которыми дети не могут эффективно справиться, включается в процесс и показывает конструктивные способы разрешения конфликта.

2 этап. На данном этапе учитель продолжает вести наблюдение, а в ходе индивидуальной работы корректирует поведение ученика, ведет рефлексию.

Способы работы с учащимся:

1 этап. Учитель в индивидуальной работе с учащимся объясняет правила поведения в школьном коллективе, обсуждает с ребенком выявленные сложности во взаимоотношениях с одноклассниками, помогает ему найти более приемлемые способы поведения.

2 этап. Учитель в индивидуальной работе с учащимся обсуждает события прошедшего дня, успехи и неудачи в общении с одноклассниками, мотивирует ученика сделать выводы по результату сложившихся ситуаций, найти способ решения этих ситуаций.

Освоение роли «дежурный по классу».

Цель: оказать поддержку школьнику в освоении роли «дежурный по классу»

Задачи:

1. Дать знания об обязанностях дежурного по классу.
2. Способствовать закреплению знаний об обязанностях дежурного по классу.
3. Научить выполнять обязанности дежурного по классу.
4. Сформировать навык выполнения обязанностей дежурного по классу.

Этапы работы с учащимся:

1 этап. На данном этапе учитель ведет индивидуальную работу с ребенком, а также присутствует во время дежурства учащегося, помогает в выполнении отдельных видов работ.

2 этап. На данном этапе учитель присутствует во время дежурства учащегося, корректирует действия ученика.

Способы работы с учащимся:

1 этап. Учитель в индивидуальной работе с учащимся дополнительно разъясняет обязанности дежурного по классу, выясняет какие виды работ ученик не знает и не умеет выполнять, поясняет и показывает, как это делается.

2 этап. Учитель во время дежурства наблюдает за работой, корректирует действия ученика.

Успешное овладение данными ролями позволит ученику перейти в среднюю школу, адаптированным к требованиям образовательной среды, и осваивать более высокие уровни данных ролей, а также новые социальные роли.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Газарян, А. Социальная адаптация детей-сирот: краткий обзор вопроса [Электронный ресурс]. — Режим ждоступа: <http://www.uspeshnye-sirotы.ru/roditelyam/ropechitelyamdetey/sotsialnaYa-adaptatsiya-detey-sirot-kratkiY-obzor-voprosa.html> (дата обращения 11.03.2018).
2. Капустина, Е. Н., Латышев, О. Ю. Работа социальной службы детского дома // Социальная педагогика. — 2012. — № 1. — С. 88–95.
3. Кривошапкина, Л. А. Проблема адаптации учащихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/630190/> (дата обращения 11.03.2018).
4. Нелидов, А. Л., Щелина, Г. Т. Психологическое обеспечение социальной адаптации воспитанников детского дома // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 2003. — № 2. — С. 31–39.

**Т. С. Микулина, К. А. Долгих**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНО БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ГРУППЫ РИСКА КАК ПРОФИЛАКТИКА ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

**Аннотация.** В статье рассматриваются подростки «группы риска». Описаны факторы, влияющие на модель поведения человека в конфликтной ситуации. Представлена модель формирования регулятивного компонента социально безопасного поведения у несовершеннолетних группы риска — основа для программы обучения подростков группы риска социально безопасному поведению в трудных ситуациях, с учетом особенностей данной категории подростков, их стратегий поведений в конфликте и способов взаимодействия с окружающими. Описаны условия эффективности данной модели, а также программа по развитию у подростков навыков конструктивного поведения.

**Ключевые слова:** социально безопасное поведение, несовершеннолетние группы риска, конфликт, регуляция поведения, профилактика преступности.

**Abstract.** *The article deals with adolescents “at risk”. There are the factors affecting the model of human behavior in a conflict situation. The article has a model of the formation for regulatory component in socially safe behavior among children at risk. It is the basis for the program of teaching adolescents at risk in difficult situations, taking into account the characteristics of adolescents, their strategies of behavior in conflict and ways to interact with others. The authors describes conditions for the effectiveness of this model, as well as a program to develop constructive behavior skills in adolescents.*

**Key words.** *socially safe behavior, minors at risk, conflict, regulation of behavior, crime prevention.*

Умение конструктивно разрешать возникающие конфликты и противоречия в повседневной жизни является одним из важнейших факторов, влияющих на успешную адаптацию индивида в современном обществе. Особенно адаптация в социуме важна в подростковом периоде, так как идет процесс формирования личности, социализация его интересов, системы потребностей, построение системы межличностных отношений. Анализ литературы позволяет предположить, что увеличение конфликтов связано с динамикой роста общественных интересов и отсутствием навыков эффективного поведения в конфликтных ситуациях, в том числе в опасных, которые могут закончиться участием в преступлении, как в качестве потерпевшего, так и в качестве нарушителя.

Особенно этому подвержены дети «группы риска», которые в силу определенных обстоятельств уже более других категорий подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества. Довольно часто подростки данной категории попадают в число совершивших правонарушения, совершающих суициды и убегающих из дома. Согласно статистике несовершеннолетних лиц, совершивших преступления по Российской Федерации в 2014 году было 54 тысячи человек, в 2015 году — 55 тысяч человек, за январь — февраль 2016 г. выявлено 7622 человека, за аналогичный период в 2015 г. — 7687 человек. По Тюменской области число данных лиц составляло в 2015 г. — 807 человек, за январь-февраль 2016 г. — 131 человек.

Согласно концепции Ховарда Зера, преступление — это конфликтное взаимодействие между людьми, сопряженное с нарушением закона [2]. Автор концепции предполагал, что разрешение конфликта между участниками преступления, позволяет удовлетворить потребности сторон, возникшие в результате конфликтного взаимодействия, найти способ выхода в подобных ситуациях для нарушителя, и таким образом минимизировать вероятность повторения человеком преступления. Таким образом, согласно концепции восстановительного правосудия Х. Зера, неурегулированные конфликты, которые связаны с правонарушениями, могут являться причиной совершения повторных правонарушений.

Выбор модели поведения человека в конфликтной ситуации связан с рядом факторов: личности конфликтующих, степени важности сохранения хороших отношений между участниками ситуации, а также опыта проживания конструктивных способов разрешения конфликтных ситуаций. Не менее важным является способность человека уметь осмысливать создавшуюся ситуацию, анализировать как свое поведение, так и поведение оппонента, выстраивать линию поведения.

Одной из причин агрессивно-конфликтного поведения у несовершеннолетних группы риска является отсутствие навыков социально-приемлемого выстраивания отношений с окружающими людьми, отсутствие положительного примера разрешения спорных ситуаций в семье, а также неумение привлечь внимание сверстников социально безопасными способами, избежать негативных последствий конфликтов.

Способность осуществлять эмоционально-волевую регуляцию своего поведения, планировать и контролировать свои действия, принимать решения является одним из важнейших аспектов для несовершеннолетних группы риска.

В современном обществе есть центры, где специалистами оказывается помощь в разрешении конфликтных ситуаций, но отсутствует программа, которая предполагает обучение несовершеннолетних навыкам самостоятельного безопасного разрешения конфликтных ситуаций, минимизации последствий конфликтов в межличностном общении, ориентированная на подростков группы риска.

В связи с вышесказанным можно наблюдать противоречие между необходимостью социализировать подростков группы риска и отсутствием с одной стороны, у подростков личного опыта конструктивного выхода из сложной жизненной ситуации, а с другой стороны отсутствием программы ресоциализации по преодолению трудностей, возникающих в жизни подростка, в том числе при взаимодействии со сверстниками.

Решением проблемы может быть разработка программы обучения подростков группы риска социально безопасному поведению в трудных ситуациях, с учетом особенностей данной категории подростков, их стратегий поведения в конфликте и способов взаимодействия с окружающими, в первую очередь со сверстниками. Освоение навыков социально безопасного поведения усилит эффективность поведения несовершеннолетних в межличностном общении, будет способствовать благоприятному взаимодействию в социуме, минимизации конфликтных ситуаций. Мобилизация внутренних качеств подростка, обучение рациональному использованию окружающих ресурсов для преодоления проблем, формирование для себя и окружающих безопасного стиля поведения могут повысить качество жизни в современном обществе.

Основой для обучающей программы может стать, разработанная нами, модель формирования регулятивного компонента социально безопасного поведения (см. рис. 1) у несовершеннолетних группы риска.

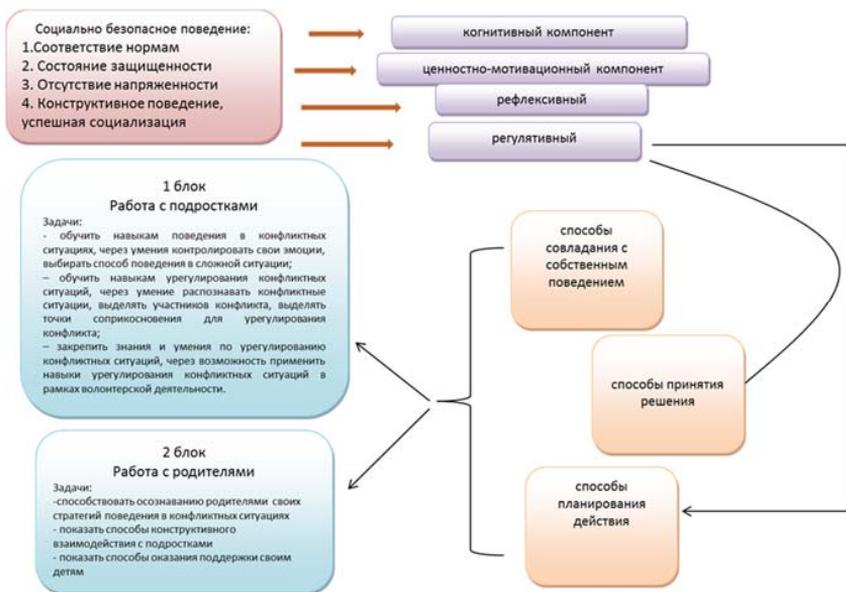


Рис. 1. Модель формирования регулятивного компонента социально безопасного поведения у несовершеннолетних группы риска

При разработке модели мы опирались на работы Сорокиной Л. А. в частности использовали структурные компоненты социально безопасного поведения [5]. Так в основе модели лежит понятие о регулятивном компоненте, как способности осуществлять эмоционально-волевою регуляцию своего поведения, планировать и контролировать свои действия, принимать решения. Согласно данному компоненту подросток, руководствуясь своим личным опытом и поставленной целью, должен самостоятельно определять направление и степень своей активности, ориентированную, в первую очередь, на обеспечение своей безопасности.

Условиями эффективности данной модели является включение в процесс работы блока работы с родителями. Для того чтобы подросток смог научиться осуществлять эмоционально-волевою регуляцию своего поведения, планировать и контролировать свои действия, принимать решения, необходимо чтобы был пример как это осуществлять, поддержка со стороны близких, значимых для него людей. Особое значение в данном вопросе занимают родители. Довольно часто в семьях, где воспитываются подростки группы риска, взрослые относятся шаблонно, стереотипно по отношению к детям. Они не пытаются помочь устранить или

скорректировать проблемы ребенка во взаимодействии с окружающими людьми, и, как правило, у родителей во взаимоотношениях тоже есть недопонимание. Часто в семье родители не решают конфликтные ситуации конструктивным способом между собой, а это происходит на глазах у ребенка, что приводит к отсутствию наглядного примера, опыта решения конфликта безопасным способом. Во взаимоотношениях с ребенком также отсутствует контакт, что приводит к деструктивным формам общения, мнение и просьбы ребенка не воспринимаются, что приводит только к обострению конфликта и отсутствию решения проблемы.

Работу с родителями необходимо вести на осознание и изменение их стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Так как родители имеют определенную стратегию поведения, которую транслируют детям, не всегда данная стратегия применима в конфликтных ситуациях. Поэтому родители должны осознать и менять стратегии поведения для положительной динамики изменения поведения своего ребенка. Обратив внимание родителей на их поведение в ситуациях конфликтных или возникающего спора, их взаимодействия с ребенком. Разобраться, что влияет и что мешает их взаимоотношениям с детьми, как модель поведения родителей может влиять на отношения их детей со сверстниками, друзьями, учителями. Без этого эффективность работы значительно снизится.

Оценка результативности формирования регулятивного компонента у подростков группы риска необходимо осуществляться по следующим критериям:

- способность осуществлять эмоционально-волевую регуляцию;
- планирование и контроль своих действий;
- умение принимать решения.

Способность подростка сознательно регулировать свое собственное поведение. Самообладание через умение сдерживать свои чувства, при эмоциональных и необдуманных действиях, уметь владеть своими эмоциями, воздерживаться от действий, которые хочется совершить здесь и сейчас, но которые неразумны или неправильны в данной ситуации. По нашему мнению, для обеспечения социально безопасного поведения необходимо, чтобы перед подростком стояла цель, на основе мотивов, которая бы являлась неким «направляющим вектором» в конфликтных ситуациях.

При наличии навыка совладания со своими эмоциями, подросток может сосредоточиться на дальнейшем развитии событий в данной ситуации. Он воспроизводит в памяти все знания, умения и навыки, пытается спланировать дальнейшие действия безопасным способом для участников спорной ситуации.

При возникновении конфликтной ситуации в памяти происходит поиск знаний типичных ситуаций, в том числе личного опыта. На основании полученных знаний и при сравнении с предыдущим опытом решения подобных проблем, подросток вырабатывает план, который будет способствовать достижению поставленной цели.

После того как подросток мысленно принимает решение, которое в свою очередь приведет к определенной форме поведения, позволяющей осуществлять или прекращать конкретные действия. Продумывает, к каким последствиям могут привести выбранные действия и будет ли соответствовать полученный результат ожидаемому плану и желаемой цели.

Для планирования социально безопасного поведения в спорных ситуациях подросток должен иметь представление о том, как это — вести себя безопасно для себя и окружающих, так как дети группы риска не обладают данной информацией.

Несовершеннолетний должен принимать наиболее правильные, на его взгляд, решения, которые способствовали безопасному решению конфликта либо минимизировали их последствия. В тоже время подросток должен осознавать, что порой просто не стоит вступать в конфликт либо из него стоит удалиться.

Подросток должен осознавать, что имеющиеся у него знания и навыки далеко не всегда полностью соответствуют конкретной конфликтной ситуации, и возможен другой исход ситуации. Если существуют несоответствия, то подростку необходимо скорректировать план действий для разрешения конфликта в положительном русле, воспользовавшись дополнительной информацией, которой он владеет. И только после этого пытается разрешить конфликтную ситуацию социально безопасным способом или занять нейтральную позицию. А после этого оценить насколько безопасно было его поведение при выходе из конфликта, что получилось, а над чем еще нужно поработать.

Таким образом, модель по формированию регулятивного компонента социально безопасного поведения у несовершеннолетних группы риска позволяет спланировать работу с детьми и их родителями, использовать в ней наиболее эффективные способы работы, такие как работа с личным опытом подростков и родителей, обучение их навыкам конструктивного взаимодействия, обучение их навыкам медиативной деятельности.

Нами предлагается следующая программа, целью которой является обучение подростков группы риска способам преодоления трудных ситуаций общения со сверстниками.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

- провести диагностику подростков и подобрать участников группы;
- предварительно ознакомиться с социально-педагогической характеристикой подростков — участников;
- обучить подростков способам конструктивного взаимодействия со сверстниками;
- обучить подростков способам урегулирования конфликтных ситуаций;
- предварительно ознакомиться с характеристикой родителей, данных подростков;

- организовать группы взаимопомощи из родителей данных детей;
- обучить родителей способам поддержки детей.

Программа по развитию у подростков навыков конструктивного поведения в конфликте состоит из специально подобранной системы упражнений и групповых занятий. Работа в группе позволяет ребятам приобрести ряд важнейших умений, таких как: умение вырабатывать и принимать решение; умение проявлять терпимость к другим мнениям и позициям; умение искать компромиссы; умение строить общение с учетом эмоционального состояния, общей атмосферы.

Программа предполагает 3 этапа работы с подростками:

1 этап включает в себя 8 занятий, позволяющих подросткам получить навыки конструктивного взаимодействия с людьми, в том числе в ситуациях сложных, спорных. Занятия проходят в групповой, тренинговой, игровой формах.

2 этап включает в себя 10 занятий, позволяющих подросткам познакомиться с деятельностью медиаторов и освоить основные навыки в урегулировании конфликтных ситуаций. Занятия проходят в лекционной, тренинговой, игровой формах.

3 этап предполагает участие подростков в волонтерской деятельности по разрешению конфликтных ситуаций в рамках школьных служб примирения.

Работа с родителями осуществляется параллельно в группах взаимопомощи, в течение первых двух этапов.

В работе проекта используются следующие формы работы: дискуссии, лекции, упражнения, группа взаимопомощи, игры, тренинги, технология медиации. Критериями эффективности работы являются прохождение подростками всех 3 этапов; положительная динамика в жизненных проявлениях; отсутствие рецидивов в конфликтах, а также в совершении правонарушений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенкин, Е. В. Школьная конфликтология для педагогов и родителей / Е. В. Гребенкин. — Ростов н/Дону: Феникс, 2013.
2. Зер, Х. Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание / Пер. с англ., общ. ред. Л. М. Карнозовой; Комментар. Л. М. Карнозовой и С. А. Пашина — М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2002.
3. Карнозова, Л. М. Введение в восстановительное правосудие / Л. М. Карнозова. — М.: Проспект, 2014.
4. Овчинникова, Т. С., Павлович, Г. А. Служба примирения в образовательном учреждении / Т. С. Овчинникова, Г. А. Павлович. — Тюмень, 2008.
5. Сорокина, Л. А. Формирование готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни: Дисс. ... канд. пед. наук. — Тюмень, 2010.
6. Сурженко, Л. А. Трудная ситуация. Как поступить если... / Л. А. Сурженко. — СПб.: Питер, 2016.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Аннотация.** Особую значимость в современных условиях играет формирование инклюзивной культуры, ценностей толерантности в рамках будущей профессии, осваиваемой студентами в колледжах. Студентам предлагается после краткого изучения темы совместно с преподавателем, самостоятельно или объединившись в группу разработать проект брошюры с учетом специфики своей специальности по теме: «Инклюзивная культура, как профессиональная компетенция студента специальности».

**Ключевые слова:** инклюзивная культура, толерантность, проектная деятельность, специальность.

**Abstract.** The most important in modern life is the formation of an inclusive culture, tolerance, the future profession among students in colleges. Students are offered after a brief study of topic together with the teacher, independently or in a group to develop a draft brochure taking into account the peculiarities of their future specialty on the topic: «Inclusive culture as a professional competence for students».

**Key words:** inclusive culture, tolerance, project activities, specialty.

Инклюзия — это одна из социальных концепций современного государства. Инклюзия в образовании — это ступень инклюзии в обществе. Идея «включающего» общества — это изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали принятию и участию всех членов этого общества. Таким образом, государство, которое не стремится формировать, продвигать и пропагандировать гуманистические ценности, автоматически возвращается к десятилетиям назад своего развития.

В настоящее время активно складывается и получает свое оформление исследовательское поле инклюзивного образования. Одним из особо значимых направлений является исследование инклюзивной культуры в целом.

Инклюзивная культура — это такой уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является

основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности. Инклюзивные ценности — важнейшие компоненты инклюзивной культуры наряду с нормами и идеалами [1, С. 123].

В педагогической науке понятие «поликультурное образование» определяется как образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Целью такого образования является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним. Современный человек должен быть толерантным, терпимым, с развитым чувством уважения к людям иной культуры, умеющим жить с ними в мире и согласии, с готовностью к активному взаимодействию. Чтобы обладать такими умениями, нужно владеть соответствующей культурой [3, С. 594].

Тем самым особую значимость в современных условиях играет формирование инклюзивной культуры, ценностей толерантности в рамках будущей профессии, осваиваемой студентами в колледжах. В данной статье предлагается взглянуть на ситуацию по формированию инклюзивной культуры в контексте проектной работы студентов по теме «Инклюзивная культура, как профессиональная компетенция студента специальности».

Слово «проект» толкуется в словарях как «план, замысел, текст или чертеж чего-либо, предвещающий его создание». Учебный проект с точки зрения учащегося — это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы — носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей [5, С. 292].

Пример:

Цель проекта: Формирование инклюзивной культуры в рамках специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения», 21.02.05 «Земельно-имущественные отношения», 38.02.06 Финансы. В этом проекте предлагается поучаствовать в особенности тем студентам, которые в большей степени в силу специфики получаемой профессии будут взаимодействовать с обществом. Студенты объединяются в группы от 1–5 человек, результатом работы должен быть разработан проект брошюры, посвященный теме: «Инклюзивная культура как профессиональная компетенция студента специальности».

1 этап. Студентам предлагается ответить на анкету и пройти тестирование, с помощью которой преподаватель, может оценить знания и широту взглядов по заданной теме на начальном этапе проекта.

1.1. Анкета. 1. Что такое инклюзия? 2. Что такое инклюзивная культура? 3. Как вы понимаете следующие слова, дайте свое определение: ОВЗ, эмпатия, инвалид, толерантность 4. Известны ли Вам знаменитые люди с инвалидностью или не похожие чем-то на других, ваше отношение к людям инвалидам? 5. Бывали ли у вас случаи, когда вы помогли в жизненно важной ситуации человеку с инвалидностью, или человеку, который попал в трудную жизненную ситуацию? (приведите пример). 6. Считаете ли вы себя толерантным человеком? Как Вы понимаете, в чем заключается суть вашей будущей специальности? (Обработка результатов: насколько студент дал развернутый и аргументированный ответ и получены ли ответы на все вопросы? Таким образом в ходе анализа преподаватель формирует алгоритм, на котором строится проект брошюры).

1.2. Тест коммуникативной толерантности (В.В. Бойко). Студенты проверяют себя, насколько они способны принимать или не принимать индивидуальность встречающихся им людей. Закончив оценку суждений теста, подсчитайте сумму баллов, и определяют свой результат.

После обработки результатов преподаватель предлагает теоретический алгоритм, по которому студенты в силу специфики своей специальности разрабатывают коллективно или индивидуально проект брошюры «Инклюзивная культура, как профессиональная компетенция студента специальности».

2 этап. Преподаватель с помощью презентации, лекции и социальных роликов дает понятие по исследуемой теме: «Инклюзивная культура, как профессиональная компетенция студента специальности».

3 этап. Студенту предлагается теоретизированный алгоритм, составленный преподавателем, с учетом специфики осваиваемой специальности и полученных результатов анкетирования и пройденного теста студентами, по которому студенты будут выстраивать свой проект брошюры.

*Пример:*

1. Краткое описание профессии, в чем ее существо; 2. Как профессия связана с понятиями «инклюзивная культура», «толерантность». 3. Раскрыть основные понятия темы «инклюзивная культура» и «толерантность» (принципы инклюзии, нормативно-правовые акты, регламентирующие данный вопрос, овз, эмпатия, знаменитые люди-инвалиды и т. д.). 4. Используется визуальный ряд (картинки и рисунки по теме). 5. Социологические опросы, графики, показывающие разнородность общества по различным критериям. 6. Стихи, цитаты, посвященные тематике «инклюзивная культура», «толерантность». 7. Выработка сценария действий в ситуации обращения к специалисту (профессия, осваиваемая студентом) человека с особыми потребностями или попавшему в тяжелую

жизненную ситуацию. 8. Правила поведения специалиста в рамках своей профессии при ситуации обращения к нему человека, нуждающегося в специализированном подходе в рамках темы.

Алгоритм помогает студентам, легче представить себе поле интеллектуально-проектной работы, на что ориентироваться, что брать за основу в своей работе, при этом сам проект — это сугубо творческая деятельность, основанная на взгляде студента через призму своей профессии [Нигматов, 2013, с. 414].

Студенты должны создать свои проекты в программах MicrosoftWord, MicrosoftPublisher.

4 Этап. Констатирующий. Студентам предлагается ответить на вопросы анкеты. В ходе этого этапа преподаватель может оценить результат проектной работы студента, а также вынести суждения по сформированности инклюзивной культуры и толерантности у студентов в рамках специальности.

Завершающее анкетирование. 1. Ваше отношение к людям инвалидам и людям, отличающимся от нас по каким-либо категориям или критериям? 2. Если понадобится Ваша помощь, вы придете на помощь человеку инвалиду, и как вы видите эту помощь, поддержку? В самом широком смысле этого слова определите значимость своей профессии для общества? 3. Что нового вы узнали для себя после работы над проектом: «Инклюзивная культура как профессиональная компетенция студента специальности»?

Таким образом, проектная деятельность помогает студенту раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои знания, исследовательские способности, самостоятельность, активность, креативность, умение стратегически планировать свою деятельность и добиваться ожидаемых результатов, умение работать в команде. Проектирование помогает нам в осознании роли знаний в жизни и обучении, оно направлено на психофизическое, нравственное и интеллектуальное развитие, активизацию способностей, создает условия для самоопределения, творческой самореализации и непрерывного образования [5].

Работа над проектом позволяет выстроить особые отношения со студентом, а студентам с преподавателем — это отношения сотрудничества и равноправия. Инициатива деятельности исходит от обучающегося: он является автором замысла и исполнителем своего проекта от начала и до конца. Преподаватель же дает советы, предоставляет информацию, подсказывает направления работы, причем обучающийся может и не соглашаться с ним — отстаивание собственной позиции, своей точки зрения всемерно поощряется.

В проекте именно преподаватель в одном лице представляет собой заказчика проектного продукта и руководителя работы по его созданию, вдохновителя будущих свершений и помощника в трудных ситуациях, благодарного зрителя-слушателя и осторожного критика.

В ходе такого проекта преподаватель может сделать выводы, насколько сформированной оказалась культура толерантности и инклюзии, а также оценить продукт коллективного или индивидуального творчества студента в контексте своей профессии.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведе- ни. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — С. 122–125.
2. Ахметова, М. Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготов- ке. — Новосибирск: Наука, 2005.
3. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педа- гога). — М.: Аспект-Пресс, 2003. — С. 594.
4. Нигматов, З. Г. Формирование поликультурной личности в условиях инклюзив- ного образования // Поликультурное образовательное пространство Поволжья: пути и формы интеграции: Сборник научных трудов Международной научно- практической конференции. Казань, КФУ, 1 ноября 2013 г. — Казань: ИПП КФУ, 2013. — С. 414–419.
5. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983.

**Е. В. Неумоева-Колчеданцева, В. В. Васильева**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** *Индивидуальная траектория преодоления общеучебных трудностей рассматривается нами как персональный путь реализации лич- ностного потенциала каждого ученика с ограниченными возможностями здоровья в образовании. Под личностным потенциалом ученика с ограничен- ными возможностям здоровья понимается совокупность его ордеятель- ностных, познавательных, творческих и иных способностей. Проблема наше- го исследования заключается в недостатке теоретического обоснования и опыта проектирования индивидуальных образовательных траекторий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.*

**Ключевые слова:** *инклюзивная образовательная траектория, ограничен- ные возможности здоровья, «технология» разработки и реализации индиви-*

*дуальных образовательных траекторий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.*

**Abstract.** *The individual trajectory to overcome General educational difficulties is a personal way for realization of each pupil's potential with special education needs in education. The personal potential of student with disabilities means the totality of his aldeacentenera, cognitive, creative and other abilities. The problem of our study is the lack of theoretical reserach and experience in the design of individual educational trajectories for children with disabilities in secondary school.*

**Key words:** *inclusive educational environment, inclusive educational trajectory, limited health opportunities, «technology» development, implementation of individual educational trajectories for children with disabilities in secondary school.*

В условиях социальной инклюзии повышается роль инклюзивного образования, направленного на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения. Одной из гетерогенных групп, относящихся к инклюзивному образованию, являются дети с ограниченными возможностями здоровья (далее — с ОВЗ).

Люди с ограниченными возможностями здоровья — это люди, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания [3].

На образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, совместно с другими обучающимися указывает Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [3]. Кроме того, в настоящем Федеральном законе рассматриваются условия обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ.

Особенности данной гетерогенной группы (ОВЗ) часто затрудняют освоение ребенком общеобразовательной программы по общему для всех «шаблону». Как правило, общеучебными трудностями детей с ОВЗ являются трудности произвольной организации, замедленность или импульсивность, легкая отвлекаемость, быстрое утомление, трудности концентрации внимания, нарастание затруднений при длительном выполнении заданий одного типа и пониженный уровень мотивации к учебной деятельности. К индивидуальным трудностям могут относиться сложности с переработкой слуховой, зрительной

или зрительно-пространственной информации, недостаточность развития мелкой и крупной моторики, особенности развития эмоционально-волевой сферы и многие другие [1].

Соответственно, необходима адаптация программного материала и способа его построения с учетом особенностей детей данной группы. Решением этой задачи может стать построение *индивидуальных образовательных траекторий* для детей с ОВЗ, обобщенно понимаемых как индивидуальные образовательные маршруты.

*Проблема исследования* заключается в недостатке теоретического обоснования и опыта проектирования индивидуальных образовательных траекторий для детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Индивидуальная образовательная траектория* рассматривается как своего рода целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора; как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика с ОВЗ в образовании [2]. Под *личностным потенциалом* ученика с ОВЗ понимается совокупность его ординальных, познавательных, творческих и иных способностей. Построение индивидуальной образовательной траектории подразумевает преодоление общеучебных трудностей детей с ОВЗ.

Развитие ребенка может осуществляться по различным образовательным траекториям. Отсюда вытекает основная задача специалиста — предложить весь спектр существующих возможностей обучения и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, особыми образовательными потребностями и помочь ей сделать выбор.

Педагог, разрабатывающий индивидуальную траекторию для того или иного ребенка, должен опираться в первую очередь на содержание базовой программы своего объединения. Главный вопрос всякой образовательной траектории: «Как структурировать материал?». Приступая к созданию индивидуальной образовательной траектории, педагогу необходимо определить, по какому типу структурирован материал в его траектории. Различные структуры образовательных траекторий могут быть представлены простыми геометрическими линиями.

Большая часть традиционных программ строится по аналогии с прямой линией, идущей вверх — это *линейный способ* построения образовательных траекторий. Это позволяет реализовать систематичность и последовательность: от простого к сложному.

Другой способ — структурирование учебного материала по типу нескольких *концентрических кругов* — *концентрический способ построения индивидуальной траектории*. В структуру такой траектории обычно входят несколько более мелких подпрограмм (они могут быть относительно автономны). Пройдя первый круг, ребенок осваивает второй, затем третий.

Третий способ структурирования учебного материала и построения образовательных траекторий — *спиралевидный* (логарифмическая спираль). Благодаря такой структуре один и тот же вид деятельности отрабатывается на занятиях периодически, многократно, причем содержание постепенно усложняется и расширяется за счет обогащения компонентами углубленной проработки каждого действия. При этом способе структурирования материала открываются большие возможности для исследовательской деятельности воспитанников, которая, как раз, направлена на развитие их одаренности.



Рис. 1. Структура индивидуальной образовательной траектории учащегося

В основе предлагаемой нами «технологии» разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий для детей с ОВЗ — спиралевидный способ построения учебного материала. Однако, кроме содержательного аспекта (вариативные образовательные программы и учебные планы), индивидуальная образовательная траектория также должна включать в себя ценностно-целевой, организационно-деятельностный и рефлексивный компоненты.

Итак, основными компонентами индивидуальной образовательной траектории являются: 1) ценностно-целевой (ценности и цели образования детей с ОВЗ, мотивация учебной деятельности детей с ОВЗ); 2) содержательный (вариативные образовательные программы и учебные планы, способ построения

учебного материала — спиралевидный); 3) организационно-деятельностный (формы организации учебного процесса, методы обучения — способы совместной деятельности ученика и учителя.); 4) рефлексивно-оценочный (процедура и средства оценки образовательных результатов детей, четкие показатели и критерии оценки, диагностируемость образовательных результатов детей).

Выбор той или иной индивидуальной образовательной траектории определяется комплексом факторов: особенностями, интересами и потребностями самого ученика и его родителей в достижении необходимого образовательного результата; желаемым результатом образования и мотивацией учебной деятельности; профессионализмом педагогического коллектива; возможностями школы удовлетворить образовательные потребности учащихся; возможностями материально-технической базы школы и др.



Рис. 2. Схема продвижения ученика с ОВЗ по индивидуальной образовательной траектории в ходе обучения

Таким образом, разработка и реализация индивидуальных образовательных траекторий для детей с ОВЗ — ближайшая перспектива педагогической науки и практики; ответ на вызовы инклюзивного общества и образования.

*Личностная значимость траекторий* заключается в том, что они позволяют преодолеть общеучебные трудности, адаптироваться к учебной деятельности и освоить программный материал на возможном для ребенка уровне.

*Образовательная значимость траектории* заключается в том, что они создают возможность успеха ребенка в учебной деятельности, а значит — предпосылки его социальной успешности.

*Социальная значимость траекторий* заключается в том, что они позволяют создать в образовательном процессе условия, оптимальные для адаптации ребенка к новой для него деятельности, освоить роли, необходимые для социально активной деятельности и, тем самым, подготовить ребенка к жизни в обществе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова, М. К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учет и коррекция / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. — М.: Академия, 2002. — 160 с.
2. Индивидуальная образовательная траектория. Материалы дистанционного курса [Электронный ресурс]. Версия 1.0 / Сост. Хуторской А. В. — М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2006. — 290 с.
3. Федеральный закон от 29.09.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Консультант Плюс. — Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=319668&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.809109608889411#08393339429677789> (дата обращения: 01.11.2018).
4. Приказ Минобрнауки от 26 ноября 2010 г. № 1241 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 373».

**Е. В. Неумоева-Колчеданцева, Н. О. Лысенко**

*Тюменский государственный университет. г. Тюмень*

## МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ЭТАПЕ АКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ ШКОЛЫ

**Аннотация.** В статье раскрываются основания для построения модели психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе активного взаимодействия с инклюзивной образовательной средой школы (содержание и желаемые результаты этапа активного взаимодействия, виды деятельности специалиста в рамках психолого-педагогического сопровождения, назначение сопровождения); предлагается соответствующая модель, приводятся экспериментальные данные, подтверждающие значимость сопровождения.

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, инклюзивная образовательная среда, активное взаимодействие с инклюзивной образовательной средой школы, психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде школы.

**Abstract.** The article reveals the basis for building a model of psychological and pedagogical support for children with disabilities at the stage of active interaction

*with the inclusive educational environment in school (the content and desired results of active interaction, the specialists activities in the framework of psychological and pedagogical support, the purpose of support); There is a model with experimental data. They confirm the importance of support.*

**Key words:** *limited health opportunities, inclusive educational environment, active interaction with the inclusive educational environment of the school, psychological and pedagogical support of children with disabilities in an inclusive educational environment in school.*

В настоящее время в России более 1,5 млн (4,5 % от общего числа детей) детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Первый заместитель председателя Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре Лилия Гумерова говорит о том, что «в 2016–2017 учебном году инклюзивно обучались 171 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья и 154 тыс. детей-инвалидов. По сравнению с 2015 годом, обучающихся с инвалидностью в инклюзивных классах стало на 9,3 тыс. больше. Это стало возможным, благодаря работе по созданию универсальной безбарьерной среды и оснащению общеобразовательных организаций специальным оборудованием. По итогам 2016 г. количество инклюзивных школ составило 9339, вместе с тем, сохраняется и развивается система специального образования» [7].

Важнейшим условием эффективности инклюзивного образования является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся. Сущность и содержание процесса психолого-педагогического сопровождения раскрывается в работах М. Р. Битяновой, Р. В. Овчаровой [1, 6], организационно-содержательные аспекты сопровождения детей с ОВЗ — в работах В. Н. Богдановой, Н. В. Гавриловой и др. [2, 3]. Другие авторы рассматривают сопровождение как своего рода «технология» помощи личности в выстраивании отношений с образовательной средой [5].

Личность живет и развивается в среде, под которой обычно понимается совокупность объективных условий. Каждая среда обладает определенными возможностями. *Инклюзивная образовательная среда* — условия, имеющиеся в образовательном учреждении для успешного совместного обучения детей с ОВЗ (и детей из других гетерогенных групп) и обычных детей. Для того чтобы личность максимально использовала возможности образовательной среды школы, нужна педагогическая помощь. При этом необходимо учитывать назначение и содержание основных *этапов взаимодействия с образовательной средой*: погружение в среду (адаптация к среде); активное взаимодействие (освоение среды); продуктивное взаимодействие (обогащение среды) [4].

Пожалуй, наиболее изученным и «обеспеченным» методически, психологически и педагогически этапом взаимодействия ребенка с ОВЗ с образовательной средой школы является этап погружения (адаптации). Школа относительно готова «принять» в свою среду ребенка с ОВЗ. Однако этого недостаточно для

успешной социализации. Следующий логичный шаг — помочь ребенку максимально освоить среду через расширение сферы контактов, ролевого репертуара, участие в жизни школы. Это задачи следующего этапа — активного взаимодействия ребенка с ОВЗ с образовательной средой школы. Решение этих задач является, в свою очередь, предпосылкой успешности ребенка на следующем этапе — продуктивного взаимодействия со средой.

*Проблема исследования таким образом* заключается в недостатке теоретического обоснования и опыта сопровождения детей с ОВЗ на этапе активного взаимодействия с образовательной средой школы.

Обобщая основные подходы к пониманию сущности и назначения психолого-педагогического сопровождения, остановимся на понимании психолого-педагогического сопровождения как комплексной помогающей практики.

Направленность и содержание сопровождения во многом определяется особенностями каждого этапа взаимодействия личности со средой. Так, на этапе «погружения» в среду важно, чтобы личность приняла требования учреждения (организационные, дисциплинарные), принятые нормы взаимоотношений и деятельности. На этапе активного взаимодействия необходимо расширение контактов и сфер деятельности (ребенок должен почувствовать ответственность за общее дело, получить опыт коллективного переживания за результат, самостоятельного выполнения поручений). На этапе продуктивного взаимодействия наиболее значимой становится творческая активность, нахождение смыслов взаимодействия со средой, внутренние установки взаимодействия [4].

В этом контексте мы рассматриваем *психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде школы как своего рода «технология» содействия ребенку в выстраивании отношений с этой средой*. При этом результат взаимодействия отражает основные достижения ребенка на каждом этапе взаимодействия с образовательной средой (табл. 1) [5].

Таблица 1

**Содержание психолого-педагогического сопровождения на разных этапах взаимодействия личности с образовательной средой**

№ п/п	Этап взаимодействия с образовательной средой	Результаты взаимодействия ребенка с образовательной средой школы
1	2	3
1	Адаптация	Адаптированность к среде: — положительное отношение ребенка к школе; — адекватное восприятие предъявляемых требований и учебного материала; — наличие позитивного статуса в классном коллективе

1	2	3
2	Активное взаимодействие	«Школьная зрелость»: — принятие статуса ученика (успешное выполнение школьных обязанностей, ответственность за результат); — активное взаимодействие со сверстниками; — участие в «жизни» школы
3	Продуктивное взаимодействие	Творчество: — проявление своей индивидуальности; — достижение продуктивных результатов деятельности; — обогащение образовательной среды продуктом своего творчества

Представим модель психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ (рис. 1)



Рис. 1. Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на этапе активного взаимодействия с инклюзивной образовательной средой школы

Психолого-педагогическое сопровождение как комплексная помогающая практика предполагает следующие направления (виды) деятельности специалистов: диагностику, консультирование, коррекционно-развивающую работу, просвещение и профилактику, социально-диспетчерскую помощь. Далее мы

более подробно рассмотрим содержание деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ОВЗ по каждому из направлений (табл. 2, приведена частично).

Таблица 2

**Содержание деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ОВЗ на этапе их активного взаимодействия с инклюзивной образовательной средой школы**

Направления работы	Характеристика
Диагностика	Своевременное выявление трудностей у детей с ОВЗ на этапе «активного взаимодействия» <ul style="list-style-type: none"> <li>– наблюдение за детьми;</li> <li>– анкетирование детей;</li> <li>– ведение карт наблюдения;</li> <li>– оценка и анализ уровня актуального и ближайшего развития</li> </ul>
Консультирование	Консультирование учащихся с ОВЗ, одноклассников, родителей, учителей и представителей заинтересованного окружения по вопросам: <ul style="list-style-type: none"> <li>– взаимодействие с ребенком с ОВЗ;</li> <li>– взаимодействие с родителями;</li> <li>– взаимодействие с одноклассниками.</li> </ul>
Коррекционно развивающая работа	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Создание ими траектории взаимодействия образовательной средой: <ul style="list-style-type: none"> <li>– развитие навыков взаимодействия.</li> </ul> </li> <li>2. Корректирование неадекватных форм поведения.</li> </ol>
<u>Просветительско профилактическая деятельность</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Реализация просветительских программ, повышение уровня родительской компетентности и активизация роли родителей;</li> <li>– помощь в выстраивании конструктивных стратегий и технологий взаимодействия с образовательной средой.</li> <li>– Индивидуальное консультирование родителей.</li> </ul>
Социально-диспетчерская помощь	Информирование по вопросам получения квалифицированной помощи других специалистов; Источники информации: <ul style="list-style-type: none"> <li>– литература;</li> <li>– сайты;</li> </ul>

В ходе исследования мы оценили актуальный уровень «активности взаимодействия» учащихся с ОВЗ с инклюзивной образовательной средой.

Для изучения актуального уровня «активного взаимодействия» учащихся с ОВЗ с инклюзивной образовательной средой были использованы следующие методы и методики: анкета для оценки привлекательности классного коллектива; опросник САН; методика для изучения социализированности личности учащегося; социодиаграмма «Мой класс».

В ходе исследования были получены следующие результаты (рис. 2).

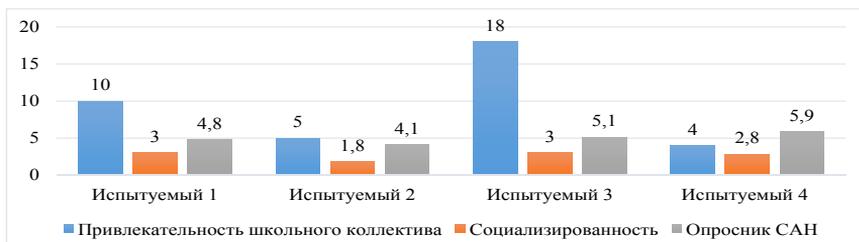


Рис. 2. Результаты оценки актуального уровня «активного взаимодействия» учащихся с ОВЗ с инклюзивной образовательной средой

Данные результаты свидетельствуют о том, что у детей наблюдается низкий, либо средний уровень активности взаимодействия с инклюзивной образовательной средой, что проявляется как: непривлекательность коллектива (как следствие — ребенок не стремится к общению, к расширению контактов); низкий уровень освоения правил и норм поведения и взаимодействия в школе; некомфортное психоэмоциональное состояние ребенка в школе.

Опираясь на эти результаты, а также учитывая содержание основных видов деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения, мы разработали «дорожную карту» основных мероприятий, необходимых для оказания помощи ребенку с ОВЗ на этапе активного взаимодействия со средой (табл. 3, приведена частично). Целевой группой являются учащиеся и родители 2 «В» класса МАОУ СОШ № 94 г. Тюмени.

Таблица 3

### Дорожная карта мероприятий

Название мероприятия	Направление работа (ППИС)	Дата проведения
Познай себя	Диагностика, тестирование.	Сентябрь-октябрь 2018 г.
Индивидуальное консультирование - «Как организовать взаимодействия с детьми с ОВЗ»	Консультирование (взаимодействие с родителями)	Ноябрь 2018 г.
Индивидуальные консультации для детей с ОВЗ. «Кто я такой?»	Консультирование (взаимодействие с ребенком с ОВЗ)	Ноябрь 2018 г.
Беседа «Как научить ребенка совместным играм со сверстниками?»	Консультирование (взаимодействие с родителями)	Декабрь 2018 г.
Детско-родительский тренинг	Консультирование (взаимодействие с родителями)	Декабрь 2018 г.
Сегодня в гости к нам пришел... (развлекательная игра в классе)	Консультирование (взаимодействие с одноклассниками)	Январь 2019 г.

В перспективе необходимо разработать завершённую программу психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ на этапе активного взаимодействия с инклюзивной образовательной средой школы. Предполагаемым интегративным результатом такой программы должна стать позитивная динамика социализированности ребенка, что создаст благоприятные предпосылки для его социальной активности и обеспечит готовность к «переходу» на следующий этап взаимодействия с образовательной средой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова, М. В. Организация психологической работы в школе / М. В. Битянова. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с.
2. Богданова, В. Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития специалистами центра психолого-медико-социального сопровождения / В. Н. Богданова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009. — № 91. — С. 10–14.
3. Гаврилова, Н. В. Механизмы психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Гаврилова // Среднее профессиональное образование. — 2012. — № 6. — С. 13–17.
4. Емельянова, И. Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде: методические материалы / И. Н. Емельянова. — Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2012. — 28 с.
5. Неумоева-Колчеданцева, Е. В., Давтян, С. С. Педагогическое сопровождение адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к образовательной среде школы // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. — 2017. — № 56 (9). — С. 165–174.
6. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 448 с.
7. Положение инвалидов [Электронный ресурс] / Федеральная служба гос. статистики. — Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#)
8. Численность воспитанников-инвалидов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми по возрасту по субъектам Российской Федерации в 2014 году [Электронный ресурс] / Федеральная служба гос. статистики. — Режим доступа: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/invalid/8-14.doc](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/invalid/8-14.doc)

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ЗАДАЧАМ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ИЗ ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУПП**

**Аннотация.** *В контексте средового подхода консультативная деятельность педагога рассматривается как модерация отношений ребенка с социокультурной и образовательной средами. Предложена дифференциация гетерогенных групп детей в зависимости от их ведущих потребностей и даны общие ориентиры педагогу для выстраивания консультативной деятельности с учетом этих потребностей. Описана общая логика и последовательность действий консультанта (этапы консультирования).*

**Ключевые слова:** *инклюзия, гетерогенные группы, развивающая среда, педагогическое консультирование.*

**Abstract.** *In the context of the environmental approach, the teacher's Advisory activity means as a moderation of the child's relations with the socio-cultural and educational environments. Differentiation of heterogeneous groups of children depend on their leading needs and the General reference points to the teacher for building an Advisory. There is the General logic and sequence of actions of the consultant (stages of consultation).*

**Key words:** *inclusion, heterogeneous groups, developing environment, pedagogical consulting.*

До недавнего времени консультирование как вид помогающей практики прочно ассоциировалось с работой психолога. В последнее время все больше проявляется интерес к консультативной деятельности педагога. Основное отличие педагогического консультирования от психологического заключается, на наш взгляд, в более выраженной ориентации не столько на «решение проблемы», сколько на преобразование жизненной ситуации клиента(ов). А это, в свою очередь, предполагает поиск ресурсов (сформированные позитивные свойства личности ребенка и родителя (ближайшего окружения), позитивный жизненный опыт, опыт учебной и профессиональной деятельности («зона успеха» родителя и ребенка), позитивный опыт межличностного взаимодействия и др.), а также создание ситуаций, в которых возможно актуализация имеющихся личностных ресурсов ребенка и родителя (ближайшего окружения).

При этом нужно понимать, что «целевая аудитория» педагога-консультанта предельно широка и разнообразна. Именно этому разнообразию уделяется

особое внимание в условиях социальной и образовательной *инклюзии*, под которой понимается включение гетерогенных групп (и их конкретных представителей) в активную жизнедеятельность общества.

Условно можно выделить следующие «гетерогенные» группы детей:

- 1) дети с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и инвалиды,
- 2) дети группы социального риска (с девиациями поведения),
- 3) дети в ситуации кризиса и посттравмы,
- 4) дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей (а также ближайшее окружение всех этих групп) (О. А. Селиванова).

Соответственно, педагогу для оказания своевременной помощи ребенку и его ближайшему окружению крайне важно адекватно оценить характер гетерогенности, основные потребности представителей данной группы, необходимые условия для оказания им помощи. На основе результатов такой оценки педагог определяет дальнейшую стратегию и тактику своих действий.

Таким образом, *проблема* данного исследования заключается в том, чтобы, по возможности, дифференцировать обозначенные гетерогенные группы и, тем самым, дать педагогу хотя бы первоначальный ориентир для выстраивания своей консультативной деятельности.

Предельно обобщенно *универсальную проблему педагогического консультирования* можно описать как несоответствие субъективных ресурсов ребенка объективным требованиям, что препятствует его успешной социализации. Под субъективными ресурсами понимаются относительно стабильные, гибкие, социально обусловленные свойства личности, способствующие решению актуальных для нее задач, в том числе в сложных условиях деятельности [1]. Но для развития этих свойств нужна соответствующая *развивающая среда* — совокупность социокультурных и образовательных условий. Соответственно, необходима *оптимизация социальной ситуации развития ребенка, то есть максимальное использование возможностей среды* для гармонизации и амплификации развития ребенка (использование возможностей внешкольной занятости ребенка, системы дополнительного образования, разных видов внеучебной деятельности ребенка и др.).

*Оптимизация деятельности ребенка в среде* подразумевает: формирование значимых мотивов деятельности; формирование операциональной компетентности (умений и навыков в определенной предметной области деятельности). *Оптимизация общения* ребенка в среде включает: расширение круга общения, гармонизацию общения (достижение разумного баланса общения с разными категориями значимых для ребенка людей), обогащение содержания общения (разноплановость видов совместной деятельности в общении).

*Повышение адаптационных возможностей ребенка, обеспечивающих успешное «вхождение» ребенка в контекст социальных отношений и решение широкого круга социальных задач включает: расширение ролевого репертуара; получение опыта преодоления трудностей; получение опыта социально одобряемого поведения.*

*Коррекция отношений ребенка со значимым другим предполагает: эмоциональное отреагирование на конфликт, проблему, затруднение, сложную жизненную ситуацию; реорганизацию дисфункциональной структуры отношений; получение и закрепление опыта гармоничного, функционального взаимодействия.*

Иначе говоря, консультативная деятельность педагога — это, во многом, модерация отношений ребенка (и его окружения) с социокультурной и образовательной средами. При этом, выступая как модератор, педагог обязательно должен учитывать потребности конкретных гетерогенных групп (табл. 1).

Вместе с тем, вне зависимости от потребностей конкретной гетерогенной группы, педагогическое консультирование как пролонгированный управляемый процесс имеет свою логику и последовательность, отражающуюся в этапах консультирования (рис. 1).



Рис. 1. Этапы педагогического консультирования

## Содержание педагогического консультирования с учетом потребностей детей из разных гетерогенных групп

№ п/п	Гетерогенная группа и ее характеристика	Потребности личности	Адаптивные внешние условия (среда), необходимые для удовлетворения потребностей личности	Основное содержание модерации отношений ребенка со средой в процессе консультирования	Результаты консультирования
1	<i>Дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ)</i> – лица, не квалифицированные как инвалиды, но имеющие ограничения здоровья, препятствующие их социальной адаптации. <i>Инвалиды</i> – лица, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, лицами, имеющими инвалидность, подтвержденную трудовой экспертной комиссией – ВТЭК).	В физической и психофизической безопасности	Психологически безопасная среда физически безопасная среда	Создание комфортной и безопасной ОС; помощь во включении ученика в ОС	<i>Адаптированность к образовательной среде:</i> – положительное отношение ребенка к школе; – адекватное восприятие предметных требований и учебного материала, принятие статуса ученика; – позитивный статус в классном коллективе; – освоение способов выполнения учебной деятельности, форм общения и поведения
2	<i>Дети группы социального риска (с девиантным поведением)</i> – лица, которые устойчиво проявляют поведение, отличающееся от общепринятых распространённых и устоявшихся общественных норм.	В четких ориентирах (нормативных и моральных нормах)	Ценностно насыщенная и регламентированная среда	Создание регламентированной среды; помощь в освоении социальных норм и правил	<i>«Нормативность» поведения</i> <i>образовательной среды:</i> – ориентация на общепринятые ценности и правила; – готовность нести ответственность за свои действия; – формирование и закрепление навыков социально нормативного поведения
3	<i>Дети, находящиеся в ситуации кризиса и нестабильности</i> – лица, пережившие события травматического характера, повлиявшие на их психоэмоциональное состояние, нуждающиеся в экстренной психологической помощи.	В автономии и эмоциональном принятии	Нейтрально-доброжелательная среда	Создание психологически безопасной среды; нематериальное эмоциональное подкрепление	<i>Стабилизация психоэмоционального состояния в среде:</i> – снижение уровня тревожности и депрессивности; – нейтральный эмоциональный фон настроения; – решение задач учебной деятельности (когда бы на минимальном уровне)
4.	<i>Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей:</i> дети-сироты – лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель, оставшиеся без попечения родителей – лица в возрасте до 18 лет, родители(и) которых лишены или ограничены в родительских правах.	В эмоциональном принятии, расширении сферы контактов и получении позитивного социального опыта	Эмоционально доброжелательная среда	Создание мотивирующей среды; расширение социального опыта; личное внимание и эмоциональное участие	<i>Расширение социального опыта и формирование социально важных навыков в среде:</i> – умение общаться в классном коллективе; – навыки преодоления трудностей; – бытовые навыки; – позитивный опыт совместной деятельности; – позитивный психологический и межличностный статус

На этапе *первичного консультирования* педагог оказывает эмоциональную поддержку ребенку и ближайшему окружению, создает доверительные отношения, выясняет консультативный «запрос», информирует о характере помощи, которую может оказать, осуществляет сбор информации, важной для понимания затруднения клиента(ов).

На этапе *диагностического обследования* (или шире, обследования) педагог получает объективизированную информацию о клиентах (ребенке и ближайшем окружении), необходимую для более глубокого и адекватного понимания их затруднений.

На этапе *организации совместной деятельности* ребенка и ближайшего окружения педагог моделирует ситуации взаимодействия, в которых клиенты проявляют чувства по отношению друг к другу и решают общие задачи. Наблюдение за клиентами в этой ситуации позволяет консультанту еще больше объективизировать ранее полученную информацию, выявить «проблемные зоны» в их отношениях, сформулировать конкретные рекомендации, наметить направления коррекционно-развивающей работы.

На этапе *коррекционно-развивающей работы* с учетом потребностей определенной гетерогенной группы выбираются и реализуются формы и методы работы с ребенком и его окружением. Проблемы в развитии ребенка возникают, когда ему не были созданы условия, необходимые для развития определенных качеств, либо в дальнейшем эти качества оказались невостребованными (например, из-за изменения социально-культурной среды). Отношения ребенка и ближайшего окружения с социально-культурной средой опосредованы деятельностью и общением, соответственно, они тоже являются «предметом» коррекции и развития. То есть, консультант выступает как модератор в системе отношений «ребенок — ближайшее окружение — среда» (рис. 2).



Рис. 2. Консультант как модератор в системе отношений

На этапе *завершения и «экологической проверки»* подводятся итоги консультирования и осуществляется контроль за дальнейшим закреплением навыков конструктивного поведения и взаимодействия. Показателями успешности консультирования является комфортность психоэмоционального состояния клиентов после его завершения, их «психологическое благополучие», эмоциональ-

ная устойчивость, ощущение своей способности самостоятельно (без помощи консультанта) преодолевать жизненные трудности [2].

Таким образом, одним из «вызовов» современного образования является необходимость для педагога овладеть основами консультативной деятельности, что не противоречит требованиям профессионального стандарта [3]. Такая необходимость напрямую связана с гетерогенным составом учеников. При этом в консультативной деятельности, с одной стороны, необходимо учитывать потребности конкретной гетерогенной группы и в соответствии с ними корректировать содержание консультирования; с другой стороны, необходимо придерживаться общей логики, последовательности, стратегии действий, отражающейся в этапах консультирования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева — М.: Издательство «Смысл», 2011. — 680 с.
2. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Возрастно-педагогическое консультирование: учебное пособие. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2018. — 308 с.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] / Гарант. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 25.11.2017).

**Н. И. Отева, Н. Н. Малярчук**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** *В статье рассматривается категория детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, введено понятие «тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка-инвалида с тяжелыми и множественными нарушениями развития». Определены особые потребности семьи детей с ТМНР.*

**Ключевые слова:** *сложное или множественное нарушение, особые потребности семьи, воспитывающей детей с тяжелыми нарушениями развития, тьюторское сопровождение семьи.*

**Abstract.** *The article focuses on children with severe and multiple developmental disabilities and introduces the concept of «tutor support for a family raising a child with such disabilities». It also discusses the unique needs of severely handicapped children and their families.*

**Key words:** *severe or multiple disabilities, special needs of the family raising children with severe developmental disabilities, special needs tutoring for the family.*

Общая численность детей-инвалидов неуклонно растет. По данным Федеральной службы государственной статистики за 2017 год, в России количество детей-инвалидов составляет около 2 % детского населения. В 2013 году зафиксировано 567825 детей-инвалидов, в 2014 г. — 579574, 2015 г. — 604850, 2016 г. — 616905, 2017 г. — 636024, а в 2018 г. уже 655014, в том числе и с множественными нарушениями развития [6].

Множественные нарушения в развитии представляют собой сочетание двух и более первичных нарушений психофизического развития, т. е. нарушений, которые вызваны органическим повреждением и приводят к недостаточности психических, сенсорных, двигательных функций в разнообразном проявлении и в различной степени [3, С. 63].

В Тюменской области количество детей инвалидов до 18 лет по регионам также увеличилось. В 2013 г. их количество насчитывало 12227, в 2014 — 12548, 2015 — 13252, 2016 — 13799, 2017 — 14511, а уже в 2018 году их численность составляет 15067 [6]. Существует противоречие между ростом количества детей-инвалидов и отсутствием компетенций у родителей для сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. В связи с этим необходимо разрабатывать системы сопровождения детей этой группы и их семей на региональном уровне.

Анализ причин, обусловивших возникновение инвалидности, показал, что у 18867 детей отмечаются психические расстройства и расстройства поведения (2017 г.), 14932 имеют заболевания нервной системы, врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения представлены у 13398. Отдельные состояния, возникающие в перинатальном периоде, являются вызывающим фактором у 335 детей, травмы, отравления и некоторые другие воздействия внешних причин — у 1123 [6].

Обучение и воспитание детей с множественными нарушениями представляет собой труднейшую проблему специальной педагогики. До недавнего времени такие дети считались необучаемыми. Особое значение имеет введение ФГОС для организации обучения детей с ТМНР. Официально закреплены права детей с тяжелыми нарушениями развития на получение ими доступного образования в соответствии с их особыми образовательными потребностями [4, С. 3].

«Особые образовательные потребности ребенка — это потребности в создании условий, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных его возможностей» (Лубовский В. И.) [2, С. 18].

В систему образования для сопровождения детей-инвалидов вводят тьюторов — специалистов, сопровождающих учащегося в процессе индивидуального обучения, которые участвуют в разработке индивидуальных образовательных программ для своих подопечных.

Необходимо сместить акцент внимания с реабилитации детей с особыми образовательными потребностями на сопровождение родителей. Динамическое наблюдение за ребенком с ТМНР показывает, что эффект даже очень интенсивной терапии может быть утерян при возвращении его в ту же самую среду [7].

Длительный эмоциональный стресс, который испытывают родители больного ребенка, формирует определенные особенности их личности, такие как повышенная чувствительность и тревожность, неуверенность в себе, внутренняя противоречивость. Такое эмоциональное состояние в сочетании с беспокойством, неуверенность в себе неблагоприятно отражается на эмоционально-личностном развитии ребенка [5].

Авторы, разрабатывая систему коррекционной помощи детям дошкольного возраста с комплексными нарушениями, опираются на личностно-ориентированный (Л. А. Головчиц) и нейропсихологический (И. С. Константинова) подходы. При этом не соблюдаются принципы непрерывности и семейной ориентированности ранней помощи. А между тем, квалифицированная помощь со стороны семьи детям с особенностями в развитии существенно дополняет комплекс лечебно-педагогических мероприятий. Необходимо реализовывать семейно-ориентированный подход [5, 7].

Семьи, имеющие детей с нарушениями в развитии, нуждаются в психолого-педагогической помощи с первых месяцев жизни ребенка. Если начинать помощь на раннем этапе, то результат будет эффективнее. Врачи очень часто ограничиваются только постановкой диагноза или перечисления проблем ребенка, рекомендуют, чему его нужно научить. Но как учить и откуда мама должна получать эти знания — вопрос открытый. Кроме того, родителям не всегда самим удастся догадаться, какие специальные условия необходимы для развития их малышу. Встает вопрос о необходимости специалиста-педагога, имеющего специальные знания в области раннего развития и владеющего методами обучения детей, в том числе и раннего возраста.

В западных странах ситуация выглядит иначе, чем в России. Если у ребенка обнаружили нарушения развития, то его семью сразу связывают с ассоциацией родителей с такими же проблемами. Организуют работу междисциплинарной команды специалистов, которая оказывает поддержку и помощь не только ребенку, но и его семье [1].

Для изменения ситуации и решения поставленной задачи мы предлагаем ввести понятие «тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка-инвалида с ТМНР», которое в рамках реализации семейно-ориентированного подхода предусматривает реализацию системы мер по оказанию всех видов помощи родителям в воспитании ребенка с тяжелыми нарушениями развития. Элементами данной системы являются: индивидуальное взаимодействие с ребенком и его близким окружением, консультации родителей и других членов семьи, консультации лиц, часто контактирующих с ребенком (воспитатели, специалисты), помощь в присмотре и уходе за ребенком, организации досуга для уменьшения нагрузки в семье.

«Тьюторское сопровождение семьи» заключается в оказании психолого-педагогической, методической и консультативной помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов, в том числе с тяжелыми и множественными нарушениями развития в развитии их собственных ресурсов и инициатив. Целью тьюторского сопровождения является актуализация и активизация внутренних ресурсов родителей в воспитании детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития путем создания коррекционно-реабилитационной микросреды.

В роли тьюторов по сопровождению данной категории семей могут выступать студенты-дефектологи, которые обладают необходимыми знаниями и умениями. Студенты получают возможность участия в проведении первичного приема ребенка и семьи в условиях психолого-педагогического консилиума с целью определения приоритетных направлений коррекционно-реабилитационной работы и организации комплексных занятий взаимодействия в детско-родительской паре. Кроме того, студенты-тьюторы осуществляют временный присмотр и уход за детьми-инвалидами с тяжелыми и множественными нарушениями развития в домашних условиях.

Роль тьютора состоит в том, чтобы научить родителей эффективным способам взаимодействия с ребенком, вооружить необходимыми знаниями и умениями в области педагогики и психологии развития и сформировать у них адекватную самооценку. Необходимо учить близкое окружение принимать ребенка таким, каков он есть, адаптировать его к жизни в семье. Важно установить доверительный уровень общения между родителями и специалистами, чтобы повысить педагогическую компетенцию родителей и помочь семьям в адаптации и интеграции детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в общество.

Таким образом, работа с семьей и близким окружением ребенка — неотъемлемый компонент комплексной реабилитации детей с ТМНР. Необходимо реализовывать семейно-ориентированный подход на региональном уровне. Для этого следует вводить в систему еще одно звено в цепи помощи семье — тьютора. В процессе тьюторского сопровождения семьи произойдет осознание родителями цели воспитательного процесса с учетом особенностей ребенка, снижение напряженности или тревоги в отношении осуществляемой роли ро-

дителя, развитие самоконтроля, повышение самооценки; родители получают навыки преодоления негативных эмоций, развивающего взаимодействия с ребенком и организации активного досуга и отдыха семьи.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Битова, А. Л. Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми. — М.: Теревинф, 2008. — 240 с.
2. Богданова, Т. Г. Определение понятия «особые образовательные потребности» в работах В. И. Лубовского // Коррекционная педагогика: теория и практика — 2018. — № 1 (75). — С. 18.
3. Жигорева, М. В. Исторические аспекты становления учения о сложных нарушениях развития // Коррекционная педагогика и смежные науки. — 2014. — № 3 (61) — С. 63.
4. Левченко, И. Ю. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: проблемы организации обучения // Коррекционная педагогика: теория и практика — 2016. — № 2 (68). — С. 3–8.
5. Мастюкова, Е. М., Московкина, А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии — М.: Владос, 2004. — 408 с.
6. Положение инвалидов [Электронный ресурс] / Федеральная служба государственной статистики. — Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#) (дата обращения: 06.12.2018).
7. Ранняя диагностика и коррекция: Практическое руководство / Под ред. Удо Б. Брака, науч. ред. русского текста Н. М. Назарова; пер. с нем. В. Т. Алтухова). Т. 1. Нарушения развития. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 320 с.

**К. И. Письмакова**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## **ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ТРЕНЕРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы инклюзивной образовательной среды в детских учреждениях дополнительного образования спортивной направленности и пути формирования профессиональной готовности педагогов для работы в инклюзивной образовательной среде в условиях детских спортивных школ.

**Ключевые слова:** инклюзивное пространство, компетентность, дополнительное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья.

**Abstract.** *The article deals with the problems of inclusive educational environment in children's institutions for additional sport orientation education and ways of forming the professional readiness for teachers to work in an inclusive educational environment in conditions of children's sports schools.*

**Key words:** *inclusion, competence, additional education, persons with disabilities.*

Планирование и организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их социализация в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования предполагает, что дети с различными особенностями должны быть включены в общий образовательный процесс, а учреждение образования должно создать им для этого необходимые условия [4, С. 152]. В связи с этим, возрастает значение роли педагога в выстраивании образовательного инклюзивного пространства в сотрудничестве с командой специалистов, администрации и родителями. Кроме того, дополнительное образование позволяет не только дать возможность «особым» детям почувствовать себя полноценными членами общества, но и учит обычных детей думать о другом человеке, помогать ему, видеть в нем равноценного и равноправного партнера, но и сочувствовать, сопереживать. Инклюзивное образование в сфере дополнительного образования детей до сих пор строится и развивается в основном только на «педагогической интуиции», поскольку педагог на сегодня не имеет эффективного методического и диагностического инструментария для работы в условиях инклюзии с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, процесс реализации инклюзивного образования должен быть изучен во всех направлениях деятельности учреждений дополнительного образования, в том числе физкультурно-спортивной.

Физическая культура и спорт являются одним из важнейших направлений реабилитации инвалидов и их интеграции в обществе, также как интеграция через трудовую деятельность и образование. Занятие инвалидов физкультурой и спортом во многих случаях можно рассматривать не только как средство реабилитации, но и как постоянную форму жизненной активности — социальной занятости и достижений [2, С. 4–5]. Систематические занятия инвалидов физической культурой и спортом не только расширяют их функциональные возможности, но и благоприятно воздействуют на психику, мобилизуют человека, возвращают людям с ограниченными физическими возможностями чувство полезности и социальной защищенности [1, С. 2]. Поэтому в рамках программ по социальной защите, реабилитации и интеграции инвалидов целесообразно определять меры, направленные на обеспечение условий включения инвалидов в систему

оздоровительной физкультуры и спорта, на поддержку спортивных движений инвалидов и паралимпийского спорта.

Важным моментом подготовки системы образования к созданию инклюзивной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования является этап психологических изменений и уровня профессиональных компетентностей сотрудников образовательного учреждения. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема психологической и методической неготовности тренеров спортивно-адаптивных школ к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций тренеров к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов преподавателей.

Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх нанесения вреда здоровым детям при создании инклюзивной образовательной среды. Также мешают предрассудки и предубеждения, профессиональная неуверенность тренера спортивной школы, нежелание тренера учиться взаимодействовать с детьми с ОВЗ. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом образования, но и перед методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Самое важное чему должны научиться тренеры спортивно-адаптивных школ — это работать с детьми с разными возможностями обучения и учитывать эти различия в педагогическом подходе к каждому.

Вследствие неготовности спортивной школы к инклюзивному образованию возникает опасность имитации внедрения этой системы и в итоге подрывается сам принцип инклюзивного образования. Опасность имитации возникает вследствие того, что при определенных организационных условиях инклюзивное образование может превратиться в популярную тенденцию без глубоких качественных изменений самого образовательного и воспитательного процесса.

Готовность педагогов учреждений дополнительного образования спортивной направленности к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается через профессиональную и психологическую готовность.

Структура профессиональной готовности педагогов выглядит следующим образом:

- информационная готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями развития;
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей с различными нозологиями;

- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность занятий;
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [3, С. 15–21].

Для развития инклюзивного подхода в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего занятия, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в процесс занятий физической подготовкой. По сути дела, речь идет о профессиональной гибкости, способности следовать за учеником, а с другой стороны — держать рамки учебного процесса, видеть потенциал ребенка, выставлять адекватные требования к его достижениям [5, С. 208].

Вопрос вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс на сегодняшний день работает скупо и нуждается в более глубоком изучении вопроса. Психология родителей детей с ОВЗ имеет свои особенности, и рождают вопросы у многих педагогов и психологов. Вопросы психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного процесса требуют отдельной статьи, но ясно одно, что тренеры не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной методической поддержке и психологическом сопровождении, особенно работая в условиях инклюзивной образовательной среды.

Тренеры-преподаватели, которые уже имеют опыт работы в условиях инклюзивного образования, разработали следующие принципы работы с детьми с ОВЗ:

- принятие детей с инвалидностью как любых других воспитанников в школе;
- включение детей с ОВЗ в те же активности, но с разными задачами;
- вовлечение воспитанников в групповые формы работы и групповое решение задачи;
- использование активных форм обучения — манипуляции, игры, проекты, соревнования [6, С. 132].

Создание инклюзивной образовательной среды в спортивных школах во многом меняет роль тренера. Тренеры способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с самим ребенком и с его родителями. Тренеры-преподаватели вовлекаются в разнообразные виды общения с воспитанниками, так, что узнают каждого индивидуально. Такая профессиональная позиция тренера спортивно-адаптивной школы позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимания своих воспитанников.

В сентябре 2017 года на базе МБОУ НШ-ДС № 82 города Тюмени был проведен научно-практический семинар на тему: «Формирование инклюзивной образовательной среды в детско-юношеских спортивных школах». Были заслушаны выступления с докладами, обобщающими передовой опыт работы с детьми

с ограниченными возможностями и их последующее обсуждение, а также подведен анализ посещения уроков педагогов-тренеров по адаптивной физической культуре. По окончании семинара был проведен опрос, в котором приняли участие педагоги-тренеры в возрасте от 25 до 60 лет, осуществляющие подготовку инвалидов по следующим видам спорта: бочча, пауэрлифтинг, плавание, лыжные гонки и биатлон, легкая атлетика, шахматы, коррекционная хореография. Всего было опрошено 39 тренеров-преподавателей.

В итоге нами получены следующие результаты.

На вопрос «что Вы понимаете под «инклюзивным образованием детей с ограниченными возможностями?»» 38 педагогов (82 %) отметили, что инклюзивное образование — это совместное обучение нормально развивающихся детей и детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

94 % педагогов (44 человека) ответили положительно на вопрос о важности внедрения инклюзивного образования в систему дополнительного образования. В комментариях было указано, что, несмотря на важность введения инклюзивного образования в учреждениях спортивной направленности, спортивные школы не готовы принять на обучение большее количество инвалидов, ввиду несоответствия спортивных учреждений требованиям государственной программы «Доступная среда».

На вопрос о внедрении инклюзивного образования в учреждения дополнительного образования 72 % (28 человек) педагогов-тренеров указали, что инклюзивное образование является средством реабилитации инвалидов, и тем самым формирует толерантное отношение здоровых людей к людям с ограниченными возможностями здоровья.

При анализе ответов на вопрос о проблемах совместного обучения 43 % опрошенных ответили, что не видят проблем в совместном обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих отклонений в здоровье.

На последний вопрос «В чем, по вашему мнению, преимущества инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья?» 97 % опрошенных указали, что инклюзивное образование является средством реабилитации инвалидов, помогает установить контакт со здоровыми обучающимися, дает особому ребенку уверенность в себе и воспитывает в детях без инвалидности отзывчивость и понимание.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брюхачев, Е. Н. Социально-педагогические проблемы физической культуры и спорта студентов с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / Научарус Российской академии наук библиотека научных журналов и статей Академии РАН. — Режим доступа: <http://naukarus.com> (дата обращения: 18.11.2018).

2. Грегер, Т. Г. Адаптационные проблемы и возможности дополнительного образования при работе с детьми ОВЗ [Электронный ресурс] / Сайт Международной научно-практической интернет-конференции «Образование: вчера, сегодня, завтра». — Режим доступа: <http://orenik.odtdm.ru> (дата обращения: 17.11.2018).
3. Лошакова, И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей / И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-Смирнова. — Саратов, 2003. — С. 15-21.
4. Организация работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методические материалы / Под редакцией Н. А. Палиевой. — Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012. — 152 с.
5. Социальные и биологические основы физической культуры: учебное пособие / Под ред. Д. М. Давыденко. — Спб.: Издательство Санкт-петербургского государственного университета, 2010. — 208 с.
6. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т. 1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под ред. С. П. Евсеева. — М.: Советский спорт, 2010. — 448 с.

**Т. В. Погодаева, Л. М. Волосникова, О. В. Огороднова**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДЕЖИ**

**Аннотация.** *Высшее образование, способное готовить высокообразованных людей, выполняющих сложные задачи и быстро адаптирующихся к изменяющейся среде и меняющимся потребностями глобальной экономики является одним из главных столпов конкурентоспособности страны. Между тем в российском высшем образовании отсутствуют прорывные модели подготовки конкурентоспособных выпускников. В статье описана новая образовательная модель Тюменского государственного университета на основе индивидуальной образовательной траектории студента и модели свободных искусств и наук.*

**Ключевые слова:** *конкурентоспособность молодежи, университет, индивидуальные образовательные траектории, ключевые компетенции для XXI века, модель свободных искусств и наук, глобализация.*

**Abstract.** *Higher education, capable of preparing highly educated people who perform complex tasks and adapt quickly to the changing environment and changing needs of the global economy is one of the main pillars of the competitiveness for the*

*state and citizens. Meanwhile, there are no breakthrough models of training of competitive graduates on the basis of individualization in the Russian higher education. The article describes a new educational model of the University of Tyumen on the basis of individual educational trajectory of the student and the model of liberal arts and sciences.*

**Key words:** *competitiveness of youth, university, individual educational trajectories, key competencies for the XXI century, model of liberal arts and sciences, globalization.*

Обращение к теме индивидуализации обучения в университете в XXI веке связано с изменившимися требованиями общества к высшему образованию, которое, в соответствии с докладом Всемирного экономического Форума, является одним из главных двенадцати столпов конкурентоспособности страны [20, С. 11]. В этом контексте метафора «призрачного вокзала» Ульриха Бека отражает кризисное состояние высшего образования, в котором поезда уже не ходят по расписанию, вагоны переполнены, а билеты надо брать, и все идет по-старому. Всемирное недовольство массовым бакалавриатом, его несоответствие требованиям стремительно меняющегося общества стало вызовом для современных университетов, которые выбрали основным инструментом движения к академическому совершенству индивидуализацию обучения, внедрение модели свободных наук и искусств, либерального образования [17, С. 2–7]. В качестве отечественных вызовов отметим нарастающую дихотомию целей государственной политики в высшем образовании, ориентированной на индивидуализацию [11]. Университетское образование продолжает оставаться «трубой», конвейером, безальтернативным и ригидным к запросам работодателей и индивидуальным потребностям [6, С. 23]. Программы бакалавриата по инерции заточены на узкую профессиональную подготовку, в то время как в условиях быстрых изменений, цифровизации и роботизации базовых процессов она теряет свое значение, и основным фактором, обуславливающим успешность выпускника, являются ключевые компетенции.

В форсайтах образования прогнозируется ускорение изменений в научно-технической, экономической, социальной сферах и необходимость непрерывного образования, а для этого необходимо понимать и принимать происходящие изменения. Человек должен постоянно и активно взаимодействовать с окружающим миром, уметь осуществлять выбор и нести за него ответственность. Эти виды активности должны быть стержнем образования студента в российском университете.

Победное шествие индивидуализации в высшем образовании на основе модели свободных искусств и наук, его причины описаны М. Ван дер Венде [17, С. 2–7], Д. Беккером [4, С. 35], М. Нуссбаум [10, С. 22–25], Н. М. Смит [18,

С. 48–55], С. Тилгман [21, С. 19]. География экспериментирования имеет глобальный характер, в дискуссию включены Европа, Китай, США, Центральная Азия. Модель свободных искусств и науки стоит в основе образовательных стратегий ведущих университетов мира [17, С. 2–11].

Д. Беккер дает определение модели свободных искусств и наук как системы высшего образования, «которая призвана укреплять в студентах желание и способность учиться, критически и открыто мыслить, умело выражать свои мысли, а также готовить студентов к активному гражданскому участию в жизни общества. Для такого образования характерен гибкий план обучения, который сочетает требования широты дисциплинарного охвата с глубиной изучения отдельных предметов, поощряет междисциплинарность и предоставляет студентам свободу выбора. Эта образовательная система реализуется посредством ориентированных на студентов интерактивных методов преподавания, вовлекающих студентов в работу с текстами как в учебной аудитории, так и за ее пределами» [4, С. 35]. Таким образом, установка на формирование критического мышления и исследовательских навыков, возможность выбора, широта, нарастающая междисциплинарность охвата, являются ключевыми характеристиками этой модели.

Программы в области свободных искусств и наук можно рассматривать как ответ университетов на глобальные требования и вызовы, с которыми сталкиваются многие страны, отмечает М. Ван дер Венде. Она описывает три группы аргументов, которые выдвигаются сторонниками этой модели образования: «Аргументы в пользу такого подхода к вузовскому образованию XXI века можно описать в трех общих чертах. Первый тип аргументов носит эпистемологический характер. Это связано с развитием знаний и тем, что самые захватывающие прорывы происходят на стыке традиционных дисциплин. Некоторые из «больших проблем» просто не могут быть решены однопредметными подходами. Это ведет к существенному фокусу на кроссдисциплинарных или междисциплинарных исследованиях по таким темам, как: изменение климата, энергетика, здоровье и благосостояние. Эти тенденции необходимо отразить в учебной программе. Второй тип аргументов носит экономический и утилитарный характер, связанный с трудоустройством выпускников. Общество и экономика знаний, инноваций и глобальной конкуренции требуют навыки XXI века, которые позволяют выпускникам быть творческими, критическими мыслителями, способными решить проблемы и сотрудничать в командах, общаться через границы языков, культур и дисциплин. Третья категория аргументации связана с моральным и социальным измерением и гуманистической традиции свободных искусств. Он подчеркивает важность обучения всего человека, включая личностное и интеллектуальное развитие, социальную ответственность и демократическое гражданство» [17, С. 4].

В России обучение по модели свободных искусств является экзотикой: М. М. Арутюнян проведен обзор, анализ и обобщение опыта индивидуализа-

ции образования в пяти российских университетах: МФТИ, ГУ-ВШЭ, ТПУ, УрФУ имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, МИСиС [1, С. 17–19]. В СПбГУ в 2011 году создан факультет свободных искусств и наук.

Философско-теоретической основой индивидуальных образовательных траекторий (далее — ИОТ) является концепция развития индивидуальности, уникальности индивида как основной цели образования. Уточняя актуальность развития индивидуальности в изменяющемся мире, А. Г. Асмолов предлагает рассматривать «вариативное образование» как установку на конструирование образования, обеспечивающее рост разнообразия и компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий каждого человека [2, С. 1–22].

Установка на развитие уникальности индивидуума через самореализацию, самообразование, саморазвитие отличает позицию Е. И. Исаева и В. И. Слободчикова [13, С. 48].

И. Э. Унт разработаны необходимость открытого обучения и сознательного выбора как необходимого фактора успешной реализации главной цели обучения — формирования индивидуальности. Им созвучна концепция развития индивидуальности В.С. Мерлина и разработанные им понятия о зоне неопределенности и ее роли в формировании индивидуального стиля деятельности [14, С. 22].

В. В. Лоренц впервые были охарактеризованы типы ИОТ студентов, обусловленные психофизическими особенностями студентов, их потребностями, интересами, показано, что обучение по ИОТ дает возможность студенту осознать смысл и весомость изучаемых дисциплин в контексте будущей профессиональной деятельности, а само представление о будущем выступает как фактор, управляющий процессом обучения) [8, С. 15–54].

Это подтверждают исследования Н.А. Лабунской [7, С. 79–90] и С. В. Воробьевой [5, С. 149–153].

С 2017 года Тюменский государственный университет новую модель образования на основе ИОТ [12]. Ее базовым блоком является ядерная программа Core — перечень дисциплин, обязательных для изучения всеми студентами, и направленных на формирование цифровых компетенций, системного и критического мышления, умения работать в современных междисциплинарных командах, способности гибко адаптироваться к происходящим изменениям и принимать решения в условиях неопределенности. Не менее важное звено — элективы (electives), курсы по выбору. Отметим, что возможность выбора в университетах России крайне низкая либо является формальной (мнимой). В ТюмГУ разработано около 100 элективных курсов по пяти областям знаний: естественные науки, искусство, математика и информатика, науки об обществе и человеке, социальные коммуникации. За счет такого изменения подхода к вариативности и обеспечивается возможность формирования студентами индивидуального учебного плана. Выбирать элективы они начинают с 1 курса.

Качество курсов оценивается на основе опросов студентов. Обратная связь продемонстрировала положительный опыт: 67% опрошенных рассказали, что содержание выбранного ими курса вполне соответствовало их ожиданиям. Из них 23% респондентов отметили, что элективы оказались даже интереснее, чем они думали на момент выбора. Выбирая элективы и составляя индивидуальное расписание, студенты формируют междисциплинарные коллективы. В одной аудитории работают будущие химики, историки, лингвисты, журналисты, педагоги, художники.

Перед педагогами стояла задача не только разработать уникальный курс, но и сделать его интересным и доступным для понимания и изучения представителям каждого направления подготовки, научить их общаться, понимать друг друга и взаимодействовать. Образование под себя студенту сегодня выгодно, так как работодателям сейчас нужны специалисты с целым набором, казалось бы, несочетаемых компетенций — например, физик со знанием IT, английского и китайского языка, владеющий навыком работы в команде. Новая образовательная модель расширяет возможности студентов: на старших курсах обучающиеся по системе ИОТ могут бесплатно получить дополнительную специализацию — модуль Minor — трек из нескольких элективных дисциплин, изучать которые следует в течение 2–3 лет одну за другой. Получая профессию химика, можно реализовывать свои творческие способности на программе Minor в сфере социальных коммуникаций. Или Major в лингвистике можно дополнить Minor, например, в области компьютерных технологий.

Также с помощью Minor можно усилить вес основной специализации, выбрав трек из элективов, близких основному направлению подготовки или сделать Minor элементом будущей карьеры. Например, если студент планирует стать преподавателем какого-либо предмета, именно в этом предмете он получит Major, а Minor — в педагогике. Корректируя свою образовательную траекторию, студенты становятся уникальными специалистами, так как абсолютно одинакового набора дисциплин у них не будет, тем самым возрастает шанс успешной карьеры. Индивидуализация образования повышает мотивацию студентов учиться, а возможность получения дополнительного профиля повышает привлекательность выпускника на рынке труда. «Одним из преимуществ индивидуальной образовательной траектории в Тюменском госуниверситете считают развитие компетенции осознанного ответственного выбора. Значит, у каждого из них возрастает шанс найти свое рабочее место» [2].

В современном мире стремительно меняются стратегии целеполагания [6, С. 23]. «Процессы конструирования жизненных планов в стабильных условиях ушли в прошлое, или заменяются процессом самоконструирования», отмечает З. Бауман, и, следовательно, актуализируется проблема готовности человека к ситуации выбора и действия в условиях неопределенности [3, С. 36].

Новая образовательная модель Тюменского государственного университета, направленная на подготовку конкурентоспособных выпускников, соответствует миссии университета в непредсказуемом мире: «Миссия ТюмГУ — готовить людей, способных в условиях глобальной конкуренции проектировать новые виды деятельности, преобразовывать социальную среду, создавать успешные бизнесы».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян, М. М. О ресурсах и практике индивидуализации образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. — 2014. — № 3 (18).
2. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. — 2008. — № 3.
3. Бауман, З. Социологическая теория постсовременности // Социологические очерки. Ежегодник. Вып. 1. — М., 1991.
4. Беккер, Д. Образование по системе свободных искусств и наук: ответ на вызовы XXI в. // Вопросы образования. — 2015. — № 4.
5. Воробьева, С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. — СПб., 1999.
6. Иванченко, Г. В. На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личностные стратегии выбора // Мир России. Социология. Этнология. — 2005. — № 2 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/naporoge-professionalnoy-kariery-sotsialnye-problemy-i-lichnostnye-strategii-vybora> (дата обращения: 19.09.2018).
7. Лабунская, Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского гос.пед. ун-та им А. И. Герцена. — 2002. — № 2 (3).
8. Лоренц, В. В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2001.
9. Мерлин, В. С. Деятельность как опосредующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. — Пермь, 1978.
10. Нуссбаум, М. Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки. — М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2014.
11. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 19.09.2018).
12. Официальный сайт университета Тюменского государственного университета [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.utmn.ru/obrazovanie/iot/> (дата обращения: 19.09.2018).

13. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995.
14. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М.: Педагогика, 1990. — 188 с.
15. Association of American College and Universities. Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college. Washington, DC: AAC&U. 2002.
16. Association of American Colleges and Universities. Liberal Education Outcomes. A Preliminary Report on Student Achievement in College. Washington DC: AAC&U. 2005.
17. Marijk van der Wende. Trends towards Global Excellence in Undergraduate Education: Taking the Liberal Arts Experience into the 21 st Century. Center for Studies in Higher Education. University of California, 2012.
18. Martha Nell Smith. The Humanities are not a Luxury: A Manifesto for the Twenty-First Century. Liberal Education. Winter 2011. Vol. 97. Issue 1.
19. Statement on the Role, Characteristics, and Cooperation of Liberal Arts and Sciences Colleges in the Netherlands. — URL: <http://www.ucr.nl/about-ucr/Documents/UCDN%20statement.pdf> (дата обращения: 19.09.2018).
20. The Global Competitiveness Report 2017–2018. — URL: [http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/02Chapters/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018\\_Chapter2.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/02Chapters/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018_Chapter2.pdf) (дата обращения: 19.09.2018).
21. Tilghman S. M. The Future of Science Education in the Liberal Arts College. Speech by the President of Princeton University, at the Presidents Institute of the Council of Independents Colleges on January 5, 2010.

**В. Г. Реут, И. П. Янечек**

*Государственное учреждение образования  
«Академия последипломного образования»,  
г. Минск, Республика Беларусь*

*Государственное учреждение образования  
«Волковысский районный центр коррекционно-развивающего  
обучения и реабилитации», г. Волковыск, Республика Беларусь*

## **СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** *В статье рассматривается вопрос организации процесса социальной адаптации обучающихся в учреждениях специального образования. Обосновывается проблематика данного направления деятельности и пред-*

ставляется механизм разработки организационно-управленческих условий для формирования социально адаптированной личности обучающихся в учреждениях специального образования.

**Ключевые слова:** социальная адаптация детей с особенностями психофизического развития, социально адаптированная личность обучающихся, условия социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития.

**Abstract.** *The article discusses the organization of the process for social adaptation among students in institutions of special education. There is a problem of this activity and a mechanism for the development of organizational and managerial conditions for the formation socially adapted personality of students in special education institutions.*

**Key words:** *social adaptation of children with peculiar psychophysical development, socially adapted personality of students, conditions of social adaptation of children with peculiar psychophysical development.*

Специальное образование в современных условиях рассматривается как неотъемлемая часть общей образовательной системы. Возможность получения образования обеспечивается всем детям, независимо от степени тяжести имеющихся у них нарушений. В качестве приоритетных направлений развития теории и практики специального образования выделены: социализация лиц с особенностями психофизического развития в условиях современного общества, интегрированное обучение и воспитание, психолого-педагогическое сопровождение развития учащихся с особенностями психофизического развития, оказание ранней комплексной помощи, образование детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями, профессиональное образование, отвечающее потребностям рынка труда.

В современных условиях социально-экономической ситуации большое значение приобретает вопрос о социализации обучающихся с особенностями психофизического развития (далее — с ОПФР). Одним из механизмов социализации является социальная адаптация, которая позволяет обучающимся учреждений специального образования активно включаться в разные структурные элементы социума, посылно участвовать в труде и общественной жизни коллектива, приобщаться к социальным нормам, культуре общения в группах, устраивать свой быт в соответствии с требованиями и правилами общежития.

На протяжении ряда лет ежегодно увеличивается количество детей с особенностями психофизического развития. Необходимость содействия физическому, психическому развитию таких детей, предупреждение у них возникновения вторичных отклонений в развитии, обеспечение личностно-ориентированной, разноразмерной коррекционной работы не вызывает сомнения. Решение проблем,

возникающих у «особого» ребенка, создание своеобразного развивающего «поля», которое бы способствовало компенсации дефектов в развитии, т. е. собственно психолого-педагогическое сопровождение, ведет к благополучной социальной адаптации ребенка в обществе.

Проблема социальной адаптации обучающихся с особенностями психофизического развития интенсивно исследуется на медико-биологическом, социально-экономическом, психологическом и педагогическом уровнях. Работа с имеющимися исследованиями показала, что в большей степени затрагиваются особенности процесса адаптации детей с ОПФР школьного, нежели дошкольного возраста. Подобный выбор обосновывается тем, что именно в период включения ребенка в школьную жизнь, наиболее отчетливо проявляются все параметры социализации. Однако, подобная точка зрения несовершенна, т. к. в означенный период развития ребенка мы можем видеть функционирование уже сложившихся механизмов социальной адаптации, в том время как наибольшую важность представляет путь формирования этих механизмов, их истоки, первичные условия, которые впоследствии и определяют всю специфику социального становления ребенка. Все это еще раз подтверждает, что факторы социального ряда нельзя рассматривать как фоновые, дабы избежать последствий негативного характера, как в теоретическом, так и в практическом плане [2, С. 36].

Специфика социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития становится наиболее прозрачна, если рассматривать ее через призму тех особенностей, которые являются неотъемлемыми показателями данного типа дизонтогении [3, С. 5]. В частности, необходимо говорить об особенностях знаний и представлений таких детей относительно окружающей действительности и их места и роли в ней, о характере их деятельности и о взаимодействии с взрослыми и сверстниками, имеют место и особенности семейной социализации. Более того, уже на уровне личностных характеристик — завышенной самооценке и уровне притязаний — имеются предпосылки для формирования эмоционального дисбаланса и возникновения трудностей в организации поведения и деятельности, в овладении и реализации социального опыта. Известно, что социальная адаптация ребенка в обществе во многом связана с формированием у него социальных норм поведения. Дети с особенностями развития иначе, чем нормально развивающиеся сверстники, воспринимают социальный мир и функционируют в нем: неадекватно, некритично, часто инфантильно [1, С. 44]. В связи с этим проблема социализации детей с ОПФР приобретает особую актуальность.

Одной из наиболее значимых проблем специальной психологии и педагогики является проблема воспитания, обучения адаптации и последующей интеграции в общество детей с тяжелыми и множественными нарушениями психофизического развития. Данная категория детей более всего испытывает трудности в общении, поскольку подвержена негативному влиянию со стороны

окружающих за счет повышенной внушаемости и подчиненности. Эмоциональное взаимодействие со средой скудно и однообразно, они часто чувствуют себя изгоями общества.

Эмоциональное оздоровление, разрешение внутреннего конфликта происходит тогда, когда ребенок чувствует себя принятым и понятым. Данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что эмоциональная сфера детей с тяжелыми и множественными нарушениями психофизического развития является более сохраненной по сравнению с их познавательной деятельностью.

Эти дети располагают определенными потенциальными возможностями, которые при благоприятных условиях могут быть реализованы. К их числу можно отнести положительную эмоциональную обстановку, доступную и интересную для ребенка деятельность. Наиболее распространенной является коррекция посредством творческого выражения личности, не только снимающая посттравматический синдром, но и способствующая раскрепощению, духовному становлению личности, более активному включению в социальные связи, так как является языком невербальной коммуникации.

Нарушение социально-коллективных связей, обусловленных наличием особенностей развития детей, создает предпосылки для иного подхода к выбору форм, средств и методов обучения таких учащихся. Как показывает практика, приходится все более широко применять социальные формы обучения, основанные на процессе непосредственного включения детей с особенностями психофизического развития на взаимодействие между собой, с другими людьми, налаживания взаимодействия и связей с разными социальными группами и т. д.

Применительно к контингенту лиц с ОПФР часто употребляется термин социально-трудовая адаптация. Однако данная позиция оказывается несколько ограниченной, не соответствующей реальной широте, многогранности и сложности рассматриваемого процесса. Основной сферой протекания процесса адаптации является, прежде всего, сфера межличностного взаимодействия. Нормальное протекание адаптации связывается с достаточным уровнем личностной зрелости индивида. Основной механизм адаптации — преодоление проблемных и конфликтных ситуаций. В связи с этим актуальна проблема фрустрации, особенно в ситуациях изоляции или неприятия личности в группе, что часто происходит с проблемными детьми [4, С. 72].

Подобная ситуация может обостряться, и традиционные методы воздействия останутся безрезультатными в случае несформированного базиса вхождения в социальную среду, которым являются знания и представления об окружающем мире, обнаруживающие у детей с ОПФР свою специфику. Данные знания с одной стороны являются источником. С другой — результатом социальной адаптации, но в обоих случаях имеют неоспоримую значимость.

Характеризуя осведомленность детей с ОПФР в различных областях жизненных явлений, можно отметить небольшой объем знаний, неточность, диффузность, недифференцированность, бессистемность самых разнообразных представлений, неумение опереться на имеющиеся знания, пусть даже обедненные и однообразные. Все это приводит к бесспорным сложностям в адаптации.

С учетом интенсивного развития психологической службы в учреждениях специального образования, с расширением сети психолого-медико-педагогических консультаций, а, следовательно, и с появлением возможностей для углубленного изучения и квалифицированной коррекции нарушений личностного развития детей, методические аспекты диагностики приобретают особую актуальность. Недооценка же значения особенностей процесса социализации обучающегося с ОПФР влечет за собой не только общий дефицит объективных представлений о его личности, но и обедненную, а часто и неверную интерпретацию признаков, выявляемых у него нарушений психосоциального развития. В этой связи основная стратегическая задача организации образовательного процесса в учреждении специального образования — социальная адаптация такого ребенка.

Комплексное сопровождение обучающихся с ОПФР в учреждении специального образования — система профессиональной деятельности «команды» педагогов и специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде.

Основные характеристики этой системы:

- законодательно закреплённый приоритет интересов ребенка при соблюдении гарантированных прав родителей;
- мультидисциплинарность (комплексность), т. е. осуществление сопровождения с участием разных специалистов;
- независимость и автономность каждого специалиста при соблюдении принципа последовательности и преемственности в работе с обучающимся с особенностями в развитии.

Одной из основных задач социально-педагогической службы учреждений специального образования является содействие позитивной социализации обучающихся, подготовка их к сотрудничеству с социумом в режиме диалога. Лица с особенностями психофизического развития в силу имеющихся нарушений, как правило, оказываются в группе людей, испытывающих трудности в социальной адаптации и интеграции. Выпускники, получившие специальное образование, становятся частью общества. Возможность и вероятность возникновения нежелательных событий в их самостоятельной жизни должны сниматься воспитанием и образованием на всех ступенях обучения, а в дальнейшем и трудовой деятельности — наставничеством из числа лучших рабочих, мастеров.

Таким образом, особо следует акцентировать внимание на том, что в процессе социальной адаптации не только ребенок со своими особенностями приспособляется к среде, но и окружение должно особым образом видоизменяться, модифицироваться в отношении такого ребенка, т. е. встает проблема социального отношения к не типичности, отношения нормально развивающихся детей и взрослых к детям с проблемами в развитии.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гладкая, В. В. Социальная адаптация: планирование работы по социально-бытовой ориентировке детей с легкой интеллектуальной недостаточностью // Пачатковая школа. — 2009. — № 9. — С. 42–49.
2. Киселева, А. В. Формирование навыков самообслуживания и бытового труда у детей с особенностями психофизического развития // Специальная адукация. — 2016. — № 1. — С. 36–42.
3. Коноплева, А. Н. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, В. И. Хвойницкая // Дэфекталогія. — 2004. — № 4. — С. 3–10.
4. Кузнецова, Л. В. Организация образовательного процесса для детей с проблемами школьной и социальной адаптации / Л. В. Кузнецова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2005. — № 4. — С. 70–74.

**Д. И. Русанова**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень*

## РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ И СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ИСТОРИИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности обучения детей с задержкой психического развития. Представлена диагностика показателей зрительной и словесно-логической памяти на основе модели развития зрительной и словесно-логической памяти у детей в ходе образовательного процесса, игровая форма коррекции зрительной и словесно-логической памяти. Описаны результаты диагностики в рамках исследования зрительной и словесно-логической памяти.

**Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, зрительная и словесно-логическая память, инклюзивный подход.

**Abstract.** *The article discusses the features of teaching children with mental retardation. Diagnostics of visual and verbal-logical memory indicators based on the development model of visual and verbal-logical memory in children during the educational process. There is a game form of correction of visual and verbal-logical memory. The results of diagnostics are in the framework of the study of visual and verbal logical memory.*

**Key words:** *children with mental development, visual and verbal-logical memory, inclusive approach.*

Память — психический процесс, обеспечивающий организацию, хранение и повторное использование прошлого опыта. Недостатки памяти заметно тормозят, снижают продуктивность познавательной деятельности.

Проблема формирования и развития памяти — одна из интереснейших и активно развивающихся в психологической науке. Вопросам памяти посвящены работы многих крупных отечественных и зарубежных ученых.

Память — это психический механизм ориентации человека, как во внешнем, так и во внутреннем, субъективном мире, механизм локализации событий во времени и пространстве, механизм структурного самосохранения личности и ее сознания. Нарушения памяти означают нарушения личности.

Задержка психического развития (ЗПР) — одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. ЗПР — это особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов.

У детей с задержкой психического развития память значительно ослаблена (ограничены объемы запоминания, продолжительность запоминания смысловой информации). Дети с задержкой психического развития склонны к механическому бездумному заучиванию материала. Но и этот способ мнемической деятельности для них труден, так как сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания. Поэтому эти дети с трудом запоминают тексты, плохо удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны резкие колебания продуктивности воспроизведения, они быстро забывают изученное.

Дети с ЗПР значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание заметно больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приемы.

*Актуальность проблемы* психического здоровья детей в последнее время значительно возросла. Особенно остро обозначилась проблема существенного роста числа детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии.

Индивидуальность ребенка и единообразие школьного образования — *противоречие*, которое ежедневно приходится решать педагогам доступными методами и способами.

Выделенное нами противоречие позволило нам обозначить и сформулировать научную *проблему исследования* следующим образом: определить группу детей, обладающих определенной категорией особенностей (ЗПР, подростковый возраст), наметить цели улучшения взаимодействия и восприятия учебного материала в рамках образовательных программ ФГОС, содействовать педагогу в составлении коррекционно-развивающей программы, без отклонения от нормативной, выявить рабочие техники воздействия и разработать модель развития отдельных видов памяти, в рамках учебных часов конкретной дисциплины.

*Объектом* нашего исследования является процесс обучения 12–13 летних детей (ученики 6 класса) с задержкой психического развития в классах коррекции.

*Предметом* исследования выступают психолого-педагогические способы и методы составления коррекционно-развивающей программы для обучения детей с задержкой психического развития.

*Цель исследования* — выявить результативность и работоспособность предлагаемой методики (модели развития) по факту применения данной модели на обозначенной выбранной группе детей, подпадающих под объект исследования, опираясь на результаты диагностирования до применения методики и по ее окончанию.

Изучив различные формы и методы коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР в подростковом возрасте, нами была разработана модель развития зрительной и словесно-логической памяти у детей в ходе образовательного процесса, на примере уроков истории.

В основе данной модели стоит исследование группы детей с ЗПР в возрасте 12–13 лет и диагностика показателей их зрительной и словесно-логической памяти до и после применения методики на протяжении учебного года.

В рамках проводимого исследования в процессе учебной программы определенной группы детей на протяжении учебного года была внедрена коррекционная модель. В начале учебного года проводилась индивидуальная диагностика каждого ребенка по двум диагностическим методикам. Диагностика зрительной памяти проводилась в начале учебного года и по его окончанию по методике Л. С. Выготского. Данная диагностика основывается на работе образной кратковременной памяти ребенка. Ученику показывается таблица с 16 картинками на 20 секунд. Задача ребенка запомнить как можно больше изображений и по окончанию просмотра отобразить рисунки по памяти в пустой таблице

в правильном порядке. Оценивается не качество рисунка в деталях, а порядок отображаемых предметов и их смысловая нагрузка (домик, цифра, грибок и так далее). Отображение с повторением мелких деталей отмечаются отдельно педагогом.

Диагностика словесно-логической памяти проводилась по методике опосредованного запоминания А. Н. Леонтьева. В основе данного диагностирования лежит тест, позволяющий детям провести логическую связь между предметами и на основе этого умозаключения сохранить информацию в памяти. Ребенку показываются карточки с изображением предметов и даются слова, не имеющие прямой ассоциативной связи с изображениями. Ученику необходимо выбрать предмет и пояснить, как он связал слово с изображением. Через определенное время педагог действует от обратного и при заполнении диагностической карты сравниваются результаты и ассоциативные связи.

Обе формы диагностики позволяют измерить возможности памяти ребенка и сравнить результаты по итогам применения программы.

В течение учебного года в рамках работы педагога по преподаваемой дисциплине, не отступая от программы ФГОС, детям с ЗПР учебный материал подается в игровой развивающей форме. Для представления учебного материала в коррекционной форме моделью предусмотрено несколько игр, основанных на способах и техниках развития зрительной и словесно-логической памяти. Психологические игры, разработанные для развития памяти, в нашей модели сохраняют методику и технику воздействия, но в них информационная база заменена на изучаемый материал в рамках научной дисциплины (история). Для формирования привычки мышления и развития памяти, мы рекомендуем на протяжении всего периода применять одни и те же игры. В рамках модели мы рекомендуем применение 6 игр (3 на развитие зрительной памяти и 3 на развитие словесно-логической памяти). Через некоторое время дети будут понимать технику всех игр и смогут включиться в познавательный процесс без затрат учебного времени на изучение новой игровой методики.

В целях развития зрительной памяти в предлагаемой модели разработаны следующие игровые формы коррекции:

1. Убери лишнее (ученику демонстрируются изображения исторических событий, связанные временем или географически).
2. Память на образы (ученику демонстрируются изображения исторических персонажей, которые он через время должен воспроизвести в демонстрируемом порядке).
3. Память на даты (ученику демонстрируются таблички с датами и изображением событий, через время по изображению событий он должен вспомнить дату, или назвать по дате событие).

Развитие словесно-логической памяти у обучаемой группы детей построено на следующих игровых техниках:

1. Ассоциативные пары (предоставляют группы слов, которые ученик должен соединить в ассоциативные пары и запомнить по ассоциации).
2. Сгруппируй слова (предоставляется определенное число различных слов, которые ребенок должен собрать в группы и объединить единой логической цепочкой, в последствии он должен восстановить группу слов, отталкиваясь от логики).
3. Мозаика (так называется задание, в котором нужно, чтобы взрослый задал ребенку несколько разных слов, штук 7–10, а ребенок должен объединить их единым рассказом. То есть придумать историю со смыслом, в которой фигурировали бы указанные слова).

Предлагаемая модель развития была применена в рамках нашего исследования, и по ее итогам был проведен сравнительный анализ. Результаты диагностики группы детей представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики зрительной памяти  
(методика Л. С. Выготского)**

Фамилия Имя ребенка	Диагностика до применения методики Баллы (правильные ответы)	Диагностика после применения методики Баллы (правильные ответы)	Примечания
Лиза Б.	3 (4)	5 (6)	Рисунки стали детальными
Мария Б.	2 (3)	6 (7)	
Олеся Ш.	1 (2)	4 (5)	
Ростислав Ч.	2 (3)	4 (5)	
Данил П.	5 (6)	7 (11)	Рисунки стали детальными
Георгий Т.	4 (5)	6 (9)	
Тарас Н.	4 (5)	6 (8)	Рисунки стали детальными
Сергей К.	3 (4)	7 (10)	
Дмитрий З.	2 (3)	4 (5)	

По результатам применения предлагаемой модели показатели зрительной и словесно-логической памяти заметно возросли и процент воспринимаемого учебного материала детьми очевидно повысился.

Практическая значимость исследования заключается в эмпирической применимости предлагаемой модели без внесения изменений в программы ФГОС. Важным фактом практического применения становится результативность восприятия обучающимися образовательного материала, повышение способности запоминания и улучшения показателей диагностирования у учеников оговоренной категории. Как результат применение предлагаемой модели развития зрительной и словесно-логической памяти способствует совершенствованию психолого-педагогической работы в образовательных учреждениях по воспитанию и развитию детей с задержкой психического развития.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы диагностики ЗПР детей / под ред. К. С. Лебединского, — М.: Просвещение, 1982. — 125 с.
2. Антипина, А. Н. Из опыта работы с детьми, имеющими задержку психического развития // Начальная школа. — 1997. — № 6. — С. 60–64.
3. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. — 136 с.
4. Диагностика и коррекция психического развития школьника / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. — Минск: изд-во «Научная книга», 1997. — С. 67–70.
5. Задержка психического развития (ЗПР): понятие и этиология [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://superinf.ru/view\\_article.php?id=189](http://superinf.ru/view_article.php?id=189) (дата обращения: 06.02.17).
6. Основы коррекционной педагогики: учебно-методическое пособие / сост.: Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. — Саратов: Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, 1999. — 110 с.

**Е. Г. Федякова**

*ГАПОУ ТО «Тюменский колледж  
транспортных технологий и сервиса», г. Тюмень*

## **МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ЛИЦ ИЗ ИХ ЧИСЛА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ**

**Аннотация.** В статье автор представляет практический опыт социальной и профессиональной адаптации детей-сирот и лиц из их числа в Тюменском колледже транспортных технологий и сервиса.

**Ключевые слова:** адаптация, профессиональная адаптация, условия, дети-сироты.

**Abstract.** In this article the author presents the practical experience of social and professional adaptation for orphans and their number in the Tyumen College of transport technologies and service.

**Key words:** adaptation, professional adaptation, conditions, orphans.

Современные условия жизни, актуализирующие для всех членов и слоев общества проблему выживания, существенным образом влияют на подрастающее поколение.

Проблема социального сиротства у нас в стране особенно обострилась в связи с неблагоприятной социально-экономической ситуацией. Неизменно остается высоким с начала 90-х годов число детей, лишенных родительского попечительства.

Социальное сиротство порождает ряд насущных проблем в системе образования. Это и устройство сирот в детские дома, в приемные семьи, семьи опекунов получение ими профессионального образования. В настоящее время наша система образования ориентирована как на оказание помощи детям и подросткам, лишенным родительского попечительства, так и на профилактику социального сиротства. С целью применения системного и комплексного подхода к решению вопросов по защите прав и охраняемых законом интересов детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей (далее — дети-сироты), в Тюменской области реализуются государственные и региональные межведомственные программы. Разработан и реализуется План мероприятий по обеспечению семейного устройства детей до 2019 года.

В регионе выработаны общие подходы к решению проблемы социального сиротства:

- совершенствование законодательства Тюменской области, регулирующего положение детей-сирот, а также лиц из их числа;
- развитие семейных форм устройства детей-сирот, сокращение численности детей, воспитывающихся в организациях всех типов и видов;
- формирование и использование государственного банка данных о детях, оставшихся без попечения родителей, и его видеовеерсии;
- совершенствование мер социальной поддержки детей и семей.

По состоянию на 01.01.2018 в Тюменской области на учете состоит около 6,5 тыс. детей-сирот, из них 95,5% детей воспитываются в семьях граждан. В колледже на 01.09.2018 года обучается 67 студентов, имеющих статус ребенка сирота или ребенок оставшийся без попечения родителей и лиц из их числа.

Одной из наиболее острых проблем остается получение профессионального образования детьми-сиротами и лицами из их числа.

Общая стратегия деятельности колледжа строится на системе принципов, реализация которых направлена на повышение качества профессиональной подготовки современных, востребованных на рынке труда, адаптивных специалистов.

Подготовка высококвалифицированных специалистов начинается с процесса их адаптации к выбранной профессии. Именно профессиональная адаптация обучающихся в ПОО обеспечивает успешность всего дальнейшего образовательного процесса и в результате оказывает существенное влияние на качество профессионального образования.

Для целого ряда студентов, а особенно для студентов, имеющих статус дети-сироты и лица из их числа первые годы обучения в колледже оказываются критическими, так как в этот период они переживают сложные и многообразные ситуации адаптации к новым условиям обучения. Эффективная адаптация студентов-первокурсников к образовательному процессу определяет в дальнейшем успешность их обучения в колледже, возможности личностной самореализации в студенческой среде, выступает важнейшим условием профессионального становления будущего специалиста, конкурентоспособного на современном рынке труда.

Студенческая жизнь начинается с первого курса, поэтому успешная адаптация обучающихся нового набора к жизни и учебе в колледже является залогом дальнейшего развития каждого студента как человека, будущего специалиста. Успешная адаптация обучающегося является предпосылкой его активной деятельности и условием ее эффективности. Именно этим определяется положительное значение адаптации для плодотворного функционирования обучающегося в различных социальных ролях, а значит, и выработки установок и навыков поведения социально и личностно значимого.

Таким образом, становится очевидной необходимость поиска путей активизации социально-психологических и педагогических условий, способных обеспечить процесс адаптации обучающихся нового набора.

Этим и объясняется необходимость создания программы социальной адаптации студентов, имеющих статус детей-сирот, и лиц из их числа, которая эффективно реализуется в колледже уже несколько лет.

Цель и задачи программы:

Цель Программы — осуществление социально-психологических, педагогических системных мероприятий, способствующих успешной профессиональной адаптации обучающихся категории дети-сироты и лиц из их числа нового набора к образовательно-воспитательному процессу в колледже.

Задачи:

1. Подготовка детей-сирот к новым условиям обучения.
2. Формирование позитивных учебных мотивов.
3. Установление и поддержание социального статуса обучающихся в новом коллективе.
4. Создание дополнительных пространств самореализации личности во внеурочное время.
5. Предупреждение и снятие у детей-сирот психологического и физического дискомфорта, связанного с новой образовательно-воспитательной средой. Этапы реализации программы.

Работа по реализации программы рассчитана на первый год обучения студентов в колледже, осуществляется в III этапа.

Сроки реализации:

I этап (сентябрь-октябрь):

- оценить психологический, социальный статус, здоровье обучающихся детей-сирот и лиц из их числа первого курса, их информирование об условиях, организации и содержании учебно-воспитательной деятельности в колледже;
- оказать социально-психологическую поддержку вхождения бывших абитуриентов в новую образовательно-воспитательную среду.

II этап (ноябрь-декабрь):

- выявить основные проблемы адаптации обучающихся к новым образовательным условиям и указать пути их решения;
- определить способы устранения имеющихся противоречий;
- внести коррективы в организацию учебно-воспитательного процесса.

III этап (январь-июнь):

- использовать полученную информацию для проведения совета кураторов, семинаров, индивидуальных и групповых консультаций педагогов с целью предотвращения проблемных ситуаций в образовательно-воспитательном процессе;
- организовать коррекционно-просветительскую работу с обучающимися для формирования сплоченных студенческих коллективов;
- проводить консультации и просвещение законных представителей детей сирот и лиц из их числа.

Таким образом, реализация программы сопровождения студентов категории детей-сирот и лиц из их числа позволило:

- успешно адаптировать студентов первого курса данной категории к условиям обучения в колледже;
- сформировать положительную мотивацию к выбранной специальности;

— достигается физическое и психическое здоровье участников образовательных отношений.

Именно в этот же адаптационный период к работе подключается студенческий совет колледжа с проектом «Спутник», цель которого сопровождение студентов первокурсников в период их адаптации в колледже. Проект начали реализовывать в 2017 году он работает по принципу равный сопровождает равного. Особое внимание «спутники», прошедшие обучение по программам адаптива обращают на студентов первокурсников, имеющих статус. Это позволило, превратить период адаптации в удовольствие сократить сроки адаптации для студентов 1 курса. Студент быстрее знакомится с ценностями и историей колледжа и принимает данные ценности на себя, с радостью и удовольствием ходит на учебу.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Воскресенко, О. А. Организация и содержание тренинговых занятий повышения уровня адаптированности студентов-первокурсников в высшей школе: учебно-методическое пособие / О. А. Воскресенко. — Пенза: Изд-во Пенз. гос. технол. акад., 2008.
2. Выготский, Л. С. Психология — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
3. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. — 1997. — № 6. — С. 35–44.

**Т. Ю. Четверикова**

*Омский государственный педагогический университет, г. Омск*

## ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

**Аннотация.** В статье представлены результаты проведенного исследования. Дана оценка личностной готовности учителей к инклюзивной практике. Обозначены проблемы, препятствующие развитию инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** личностная готовность, инклюзивное образование, массовая школа, дети с ограниченными возможностями здоровья.

**Abstract.** The article presents the results of the study. There is an assessment of teachers' personal readiness for inclusive practice. The authors shows problems that impede the development of inclusive education.

**Key words:** personal readiness, inclusive education, mass school, children with disabilities.

Развитие и поддержка инклюзивных практик на всех уровнях образования рассматривается в качестве одной из приоритетных государственных задач.

К настоящему периоду времени в России имеются значительные достижения в данной сфере. Ученые, политики, родительская и педагогическая общественность, а также организации, представляющие интересы людей с инвалидностью, консолидировали усилия для определения и реализации условий, при которых лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) смогут получать качественное образование в учреждениях общего типа.

Значительное усиление внимания к проблемам инклюзивного образования отмечается в современной педагогической науке. Так, Л. В. Большаниной дана оценка современному состоянию инклюзивных процессов в сфере образования. Исследователем рассмотрена феноменология названного явления в правовом и культурологическом аспектах [2, С. 16].

О. В. Якубенко отмечена необходимость обновления содержания учебных дисциплин для своевременной подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [8, С. 576].

С. В. Щербаковым указано на необходимость усиления практической составляющей в подготовке дефектологов. Это, как справедливо отмечает автор, важно для обеспечения компетентности обучающихся в вопросах оказания коррекционной помощи детям в системе инклюзивного образования [7, С. 312].

О. С. Кузьминой предложена оригинальная технология, ориентированная на подготовку педагогов массовых детских садов и школ к работе в современных реалиях. Так, ежегодно в учреждениях общего типа увеличивается доля лиц с ОВЗ разного возраста и с различными особыми образовательными потребностями. Несомненно, современный педагог должен быть готов к ситуации, при которой в числе его обучающихся будут не только нормотипичные дети, но и их сверстники с нарушениями в развитии [4, С. 337].

Л. В. Ковригиной и О. Г. Грибуковой освещена специфика психолого-педагогического сопровождения первоклассников с речевыми нарушениями в инклюзивном образовательном пространстве [3, С. 328].

Несмотря на высокий научный интерес к обозначенной проблеме, по-прежнему сохраняется ряд актуальных и недостаточно изученных вопросов, касающихся механизмов продвижения и способов успешного распространения положительных инклюзивных практик. В частности, мало исследовано и недостаточно освещено состояние личностной готовности учителей массовых школ к работе с детьми различных нозологических групп, интегрированных в среду здоровых сверстников.

Нами было проведено исследование, участниками которого явились педагогические работники массовых школ различных городов России: Омска, Новосибирска, Москвы, Ноябрьска, Нового Уренгоя, Сургута и др. Цель исследования заключалась в установлении личностной готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования. В общей сложности выборку составили 924 педагогов из 36 образовательных организаций.

Изучению подвергались следующие вопросы:

1. Способность педагогов анализировать себя в качестве одного из субъектов инклюзивного образования, давать оценку собственной профессиональной деятельности;
2. Готовность к сотрудничеству с остальными участниками образовательных отношений в условиях инклюзии;
3. Способность осуществлять преодоление антиинновационных барьеров в процессе реализации инклюзивных практик.

При изучении первого вопроса, обозначенного выше, использовалась методика оценки способностей педагога к инновационной деятельности (авторы В. А. Сластенин и Л. С. Подымова) [5, С. 42]. Обследование учителей осуществлялось методом самооценки в связи с оценкой в баллах следующих компонентов: «мотивационно-творческая направленность личности» (от 1 до 30 баллов); «креативность» (от 1 до 40 баллов); «профессиональные способности учителя к осуществлению инновационной деятельности» (от 1 до 45 баллов); индивидуальные особенности личности учителя (от 1 до 35 баллов).

Выявлено, что наиболее высоко педагоги оценили индивидуальные особенности своей личности, указывая на ответственность, честность, правдивость, на способность к самоорганизации и т. д. Средний показатель по этому компоненту составил 33 балла, что по отношению к верхней отметке составляет 94,3 %. Несколько ниже учителя оценивают свою креативность. Здесь средний показатель в баллах составил 31 (77,5 % от максимального результата). Респонденты отмечают, что видят проблемы в педагогической деятельности, способны к оценочным суждениям, самоанализу, рефлексии. Фактически аналогичными являются показатели по компоненту «мотивационно-творческая направленность личности»: средний балл — 22, что составляет 73,3 % от максимально возможного показателя. Учителя указывают, что проявляют стремление к творческим достижениям, самосовершенствованию, к получению высокой оценки своей профессиональной деятельности. Наиболее низкие получены при оценке способности учителей к осуществлению инновационной деятельности. Эта деятельность касалась рассматриваемого аспекта — инклюзивного образования. Респондентами отмечено, что они недостаточно владеют методами педагоги-

ческого исследования, затрудняются скорректировать и перестроить свою деятельность, им не всегда удается успешно разрешать конфликты, периодически возникающие между субъектами образовательного процесса. Изложенные факты подтверждаются количественными данными: средний показатель в баллах составил 29, что соответствует 64,4 % по отношению к максимально возможному результату.

При изучении второго вопроса использовался тест на определение уровня рефлексии, автором которого является О. С. Анисимов [1, С. 47]. С помощью указанного диагностического инструментария оценивалась способность учителей сотрудничать в условиях инклюзивного образования. Мы просили педагогов анализировать личные примеры практики инклюзивного образования. Результаты тестирования позволили присвоить респондентам один из 5-и уровней по каждому из следующих критериев: рефлексивности, самокритичности, коллективности.

Анализ данных свидетельствует о том, что в основном педагоги имеют средний (46,4 %) и выше среднего (40,9 %) уровни рефлексивности. Этот факт мы склонны расценивать как положительный: он свидетельствует о том, что учителя стараются не только решать педагогические проблемы, но и анализировать ход их решения, устанавливая причины, повлекшие затруднения в профессиональной деятельности. Если принятые для преодоления проблем меры оказываются малоэффективными, учителя продолжают заниматься поиском конструктивных путей достижения поставленной цели.

Уровень самокритичности подавляющего числа респондентов (74,8 %) является средним. У отдельных учителей выявлены ниже среднего (14,9 %) и низкий (6,2 %) уровни. При наличии достаточно высоких показателей в плане рефлексивности педагоги имеют более низкие показатели в отношении самокритичности. Мы можем предположить, что, сталкиваясь с профессиональной проблемой, учителя, безусловно, рассматривают различные варианты ее устранения. Однако при наличии неудач, отрицательном результате стремятся найти причины вне собственной педагогической деятельности, апеллируя к внешним обстоятельствам либо другим участникам образовательного процесса. Например, конфликтные родители, ученик с низким уровнем развития, неразумные распоряжения администрации и др.

По сравнению с уровнями рефлексивности и самокритичности, более низкие показатели установлены по такому критерию, как уровень коллективности, или «коллективистичности личности» (по О. С. Анисимову). Так, в основном опрошенные учителя демонстрируют ниже среднего (40,3 %) и средний (46,8 %) уровни. Педагоги недостаточно владеют компетенциями, обеспечивающими групповую направленность в поиске источников профессиональных затрудне-

ний, сохраняют преимущественно низкую активность в коллективной организации снятия затруднения. Причин этого множество, но наиболее явно, на наш взгляд, выступают такие:

- присущий современной системе образования конкурирующий характер работы коллектива. Учителя выступают как конкуренты при проведении различного рода профессиональных конкурсов, в том числе и на внутришкольном уровне. Такая позиция осложняет сотрудничество в решении общих проблем, провоцирует возникновение тенденции к самоустранению коллективных дел. У учителя возникает стремление «обойти» коллег, в том числе и при поиске наиболее рациональных путей обучения и оказания помощи учащимся с ОВЗ;
- отсутствие в образовательном учреждении единой стратегии деятельности. Так, учителя могут сталкиваться с одними и теми же либо сходными проблемами (например, работа с семьями детей с ОВЗ, организация взаимодействия школьников с нормальным и нарушенным развитием и т. п.), однако эти проблемы не становятся предметом регулярного обсуждения всего педагогического коллектива;
- недостаток опыта творческого сотрудничества, накапливаемого коллективом школы преимущественно в условиях внутрифирменного взаимодействия. Учителя могут иметь недоразвитие профессиональных компетенций в сфере совместного решения задач, поставленных как на краткосрочную, так и на долгосрочную перспективу.

Используя анкету «Антиинновационные барьеры» Т. С. Соловьевой, мы изучали способность учителей преодолевать барьеры, связанные с реализацией инклюзивного образования. Вопросы анкеты предъявлялись в авторской трактовке [6, С. 56]. Однако инструкцию к анкете мы сформулировали таким образом, чтобы под инновациями респонденты подразумевали именно обучение детей с ОВЗ в массовой школе.

По завершении анкетирования мы ранжировали причины, затрудняющие освоение инноваций, связанных с реализацией инклюзивного образования, с учетом регулярности выбора этих причин учителями. Минимальное количество барьеров, зафиксированных респондентами, составило 1 (6 % учителей), максимальное — 4 (13,1 % учителей):

1. Чувство страха перед отрицательными результатами — 90,9 %.
2. Отсутствие регулярной методической помощи — 69 %.
3. Слабая информированность о возможных инновациях — 53,6 %.
4. Отсутствие либо ограниченность материальных стимулов — 14,6 %.
5. Убежденность, что эффективно обучать можно по-старому — 14,6 %.
6. Разногласия, конфликты в коллективе — 12,2 %.

7. Незначительный опыт профессиональной деятельности, в связи чем не получается и традиционное — 6,3 %.
8. Плохое здоровье либо иные личные причины — 2,1 %.

Итак, среди причин, воспринимающимися педагогами как препятствия к работе в условиях инклюзивного образования, лидирует чувство страха перед отрицательными результатами (90,9 % выборов). Кроме того, учителями (69 %) указано на отсутствие систематической профессиональной помощи со стороны квалифицированных специалистов, готовых осуществлять их научно-методическое сопровождение при решении вопросов совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Эта причина выделена, на наш взгляд, вполне правомерно: при наличии практик инклюзивного образования система руководства этим процессом в полной мере еще не сложилась.

Нельзя не отметить и слабую информированность коллективов массовых школ о миссии, принципах инклюзивного образования, а также функциях специалистов, привлекаемых к его реализации. Данная причина отмечена в анкетах 53,6 % респондентов.

Остальные причины обозначались реже, но они вызывают профессиональный интерес. Среди прочих настороженность вызывает убеждение, что эффективно учить можно и по-старому (14,6 %). Считаем важным подчеркнуть, что развитие инклюзивных процессов требует от педагогов значительной перестройки своей профессиональной деятельности.

Беседы с педагогическими работниками, изучение их запросов на научно-методическое сопровождение позволили установить проблемные вопросы, которые рассматриваются учителями как наиболее трудные. Мы объединили данные вопросы в три группы с указанием количества учителей, отметивших высокую потребность в их целенаправленном изучении и сложностях практической реализации.

1. Организация инклюзивного образования:
  - способы и условия обоснованного отбора детей для инклюзивного образования — 73,2 %;
  - организационные формы (модели) обучения школьников с ОВЗ в системе инклюзивного образования — 71,6 %;
  - особенности создания и реализации условий для комфортного пребывания ребенка с ОВЗ в массовой школе — 63 %.
2. Содержание работы учителя в системе инклюзивного образования:
  - выбор / подготовка программной документации и учебной литературы для работы с детьми, имеющими ОВЗ — 86,2 %;
  - содержание психолого-педагогической документации, отражающей работу с детьми с ОВЗ — 77,8 %;
  - система оценивания знаний учащихся разных нозологических групп — 90,9 %.

3. Методические аспекты коррекционной работы с учащимися, имеющими ОВЗ:
  - выбор методик коррекционной работы, обеспечивающих преодоление у детей с ОВЗ вторичных нарушений в развитии — 73,7 %;
  - специфика разработки индивидуальной траектории развития ученика (в том числе специальной индивидуальной программы развития) — 49,2 %;
  - технологии, методы, приемы, формы работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ — 32 %;
  - технологии воспитания у детей возрастной нормы толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ — 16,1 %.

Резюмируя, укажем на следующее. Осознавая личную ответственность за высокое качество образования детей с ограниченными возможностями здоровья, интегрированных в классы возрастной нормы, учителя выбирают одну из линий профессионального поведения. С одной стороны, это освоение нового для них направления деятельности. С другой стороны, это самоустранение от участия в инновационных процессах, связанных с инклюзивным образованием. Личностная готовность к инклюзивному образованию, с одной стороны, свидетельствует о наличии у учителя мотивации к освоению специфики работы с учащимися, имеющими нарушения в развитии, однако, с другой стороны, не исключает психологических и профессиональных барьеров, осложняющих решение профессиональных задач.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. — М.: Экономика, 1991. — 416 с.
2. Большанина, Л. В. Взгляд на инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте современности // Иклюзивная культура в современном обществе: сборник трудов международной научно-практической конференции, г. Новосибирск, 25-26 апреля 2017 г. — Новосибирск: Изд-во НГТУ. — 2017. — С. 16–19.
3. Ковригина, Л.В., Грибукова, О.Г. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении учащихся первых классов с нарушениями речи в общеобразовательной школе // Научный часопис Національного університету імені М. П. Драгоманова. — 2013. — № 23. — С. 328–331.
4. Кузьмина, О. С. Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. — 2013. — № 11-8 (47). — С. 337–344.
5. Слостенин, В. А., Подымова, Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 1. — С. 42–49.
6. Соловьева, Т. С. Диагностика инновационного потенциала педагогического коллектива // Справочник заместителя директора школы. — 2008. — № 1. — С. 56–63.

7. Щербаков, С. В. Усиление роли практики в целях подготовки квалифицированных кадров для системы специального и инклюзивного образования // *Детство, открытое миру: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции.* — М., 2017. — С. 312–316.
8. Якубенко, О. В. Результаты апробации дисциплины «Инклюзивное образование» в рамках подготовки стандартов нового поколения // *Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов II международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево, 08-09 июня 2017.* — Орехово-Зуево, 2017. — С. 576 — 580.

Научное электронное издание

СТРАТЕГИИ И ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ  
ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ  
В ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА

*Материалы форума  
с международным участием*

В авторской редакции  
Компьютерная верстка *Н. С. Власова*



Подготовлено к электронному изданию 19.03.2019.  
Объем 14,07 усл. печ. л. Формат 60×84/16. Заказ 343.

---

Издательство Тюменского государственного университета  
625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10  
Тел./факс: (3452) 59-74-68, 59-74-81  
E-mail: izdatelstvo@utmn.ru