



ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Материалы научно-практического семинара
с международным участием**

(Барановичи, 18 октября 2019 года)



Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»



ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы научно-практического семинара
с международным участием

(Барановичи, 18 октября 2019 года)

Барановичи
БарГУ
2019

ISBN 978-985-498-888-7

Об издании – 1, 2

УДК 001

Редакционная коллегия:

В. В. Климук (гл. ред.), М. Л. Кривуть (отв. ред.), А. В. Демидович, Н. Г. Дубешко, Е. А. Клещёва, Н. И. Дегиль, Ю. Е. Горбач

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Л. Д. Глазырина;

кандидат педагогических наук, доцент, доцент педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Е. И. Пономарёва*

Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : материалы науч.-практ. семинара с междунар. участием (Барановичи, 18 октября 2019 года) / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т, редкол.: В. В. Климук (гл. ред.), М. Л. Кривуть (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2019. — 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 × 12 + рук. пользователя (5 с.). — (Электронная книга).

ISBN 978-985-498-888-7

В издании представлены результаты научных исследований в области инклюзивного образования как в Республике Беларусь, так и в других странах. Развитие инклюзивного образования требует постоянного обмена как практическим, так и научным опытом. Обмен новаторскими идеями, практическими разработками, результатами научных исследований способствует развитию инновационной деятельности в области инклюзивного образования, повышению профессиональной компетентности педагогических работников.

Материалы сборника будут полезны как будущим, так и практикующим педагогам, руководителям учреждений образования, магистрантам, аспирантам, исследователям и учёным.

УДК 001

Текстовое электронное издание

Системные требования:

IBM PC 486 (рекомендовано Pentium и выше); Windows XP и выше или Linux;
Adobe Acrobat Pro DC; ОЗУ 256 Мб; видеокарта и монитор (1024 × 768);
мышь; дисковод CD-ROM

Регистрационное свидетельство № 2141919642 от 25.09.2019 г.

© БарГУ, 2019

<<< 2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 7, Microsoft Office Word 2010;
- техническая подготовка: Adobe Acrobat Pro DC;
- ответственный за выпуск С. А. Березнюк, технический редактор А. Ю. Сидоренко, компьютерный набор и вёрстка С. М. Глушак, корректор С. А. Березнюк, Н. Н. Колодко;
- 5,00 Мб;
- 1 электронный оптический диск (CD-R), slim-box, обложка первичной упаковки, руководство пользователя;
- подписано к использованию 25.09.2019;
- тираж 48 экз.;
- юридическое лицо, осуществившее запись на материальный носитель: учреждение образования «Барановичский государственный университет», 225404 г. Барановичи, ул. Войкова, 21. Тел.: 8 (0163) 64 34 77. E-mail: rig@barsu.by .

В начало

Репозиторий БарГУ

СОДЕРЖАНИЕ

<i>К читателю</i>	6
Брыкова А. С., Чигирь Т. К. Анализ профессиональных потребностей и затруднений учителей информатики в условиях инклюзивного образования	7
Валец А. В. Применение конструктора “Bunchems” в начальной школе	9
Васкан В. К. Использование элементов аквапескотерапии в процессе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	13
Гальперина Л. Л. Психологический компонент готовности студентов-логопедов к работе с детьми с особенностями психофизического развития	16
Горбач Ю. Е., Тарасюк А. Ю. Процедура автоматизации расчетов длительности технологического цикла с озвучиванием полученных результатов	19
Демьянко Т. М. Формирование социальных компетенций обучающихся посредством использования рабочей тетради по предмету «Основы социальной жизни»	21
Дубешко Н. Г. Формирование академических компетенций у студентов по методике ознакомления детей дошкольного возраста с социальной действительностью	24
Захарова Ю. В. Условия результативности педагогического сопровождения воспитанников с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения изобразительной деятельности	26
Казакова Л. А. Педагогические условия подготовки будущих педагогов к социальному воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья в музейном пространстве	29
Карпова Е. В., Кива-Хамзина Ю. Л., Рубанова Н. А. Инклюзивное обучение слабовидящих: правовые и педагогические аспекты	32
Кислякова Ю. Н. Компетентностное поле педагогического работника инклюзивного образования	34
Ковалева О. Ф. Профессиональная компетентность учителя-дефектолога в учреждениях образования	37
Король Е. А. Формирование читательских умений у учащихся, обучающихся с использованием тренажёра «Я учусь читать»	39
Кравчук Е. В. Исторический аспект развития интегрированного и инклюзивного образования	42
Кравчук Е. В. Особенности реализации образовательной области «Сенсорная стимуляция» для детей дошкольного возраста с тяжёлыми и/или множественными нарушениями развития	44
Кривуть М. Л. Значимость формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов инклюзивного образования	47
Купцова М. Г. Формирование инклюзивной культуры учреждения общего среднего образования	50
Лемех Е. А., Светлакова О. Ю. Модель формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования	53
Лис С. Г. Организация образовательного процесса при обучении учащихся с нарушением зрения по специальности «Лечебный массаж»	56
Малеко Е. В. Инклюзивное образование в России: особенности формирования доступной образовательной среды в учреждениях высшего образования	59
Мамедова С., Гулиева Т. Развитие инклюзивного образования в высших учебных заведениях Азербайджана	61
Перженица Л. В., Стецкая Н. Н. Стратегия взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения учащихся с аутистическими нарушениями в классе центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации	64
Петрашевич И. И., Петретто Д. Р., Масала К. Историко-педагогические аспекты развития инклюзивного образования в Италии	67
Сашина А. С., Холодкова М. В. Использование интерактивных технологий для студентов различных нозологических групп в процессе овладения русским языком как иностранным	69
Семенкова Е. А. Ресурсный центр по инклюзивному образованию как условие подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии	72
Сидоренко О. В. Организация психолого-педагогического сопровождения учащихся с расстройствами аутистического спектра	75
Синица Т. И. Психологические условия создания развивающего коммуникативного пространства в условиях инклюзивного образования	77
Сличенко А. В., Слепухина Г. В. Изучение готовности педагогов общеобразовательного учреждения к внедрению инклюзивного образования	80
Соловьева О. А., Демидко М. Н. Реализация модели формирования готовности педагогов учреждений профессионального образования к инклюзивному обучению учащихся с особенностями психофизического развития	83
Турченко И. А. Основные подходы при формировании инклюзивной компетентности педагога в условиях дополнительного образования взрослых (на примере ИПКиП БГПУ)	86

Фомченко О. Ф., Яворская М. С. Специфика физического воспитания в работе со слабослышащими детьми дошкольного возраста	89
Французова Е. А. Педагогическое сопровождение обучающихся с особенностями психофизического развития	92
Цвирко Е. А. Готовность педагогов к использованию информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов в инклюзивном образовательном пространстве	94
Цыманова Л. В. Реализация индивидуального подхода в обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями посредством реализации индивидуального учебного плана и индивидуальной учебной программы в условиях дома-интерната для детей-инвалидов	96
Шинкаренко В. А. Комплекс практико-ориентированных заданий как диагностический инструмент оценки качества профессиональной подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования	99
Шишловская Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста через использование дидактического пособия «Лэпбук»	102
Юрени Л. С. Создание речевой среды для формирования коммуникативной компетенции младших школьников с нарушением слуха	104

К ЧИТАТЕЛЮ

Развитие инклюзивного образования — это не только включение обучающихся с особенностями психофизического развития в образовательный процесс общеобразовательных учреждений, но и подготовка будущего поколения к завтрашнему дню: формирование компетенций, необходимых в повседневной жизни, развитие сочувствия и терпимости, эмпатии и гуманности, осознание значимости каждого человека. Главным помощником ребёнка на пути к инклюзивному обществу является педагог. Именно он становится проводником не только обучающихся, но и их родителей в общество уважительных отношений, поддержки, взаимопомощи и понимания. Однако для выполнения столь важной и ответственной миссии педагог должен быть не только психологически готов, но и иметь необходимую профессиональную компетентность. Одним из направлений повышения профессиональной компетентности является самообразование специалиста.

Научно-практический семинар с международным участием «Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования» — это уникальная площадка для обмена профессиональным опытом руководителей учреждений образования, педагогов, научных работников, исследователей из Республики Беларусь и зарубежья.

К началу проведения семинара собраны работы, отражающие исторический анализ моделей инклюзивного образования в Республике Беларусь, России, Италии, результаты теоретических исследований, уникальный опыт использования авторских методик обучения и развития разных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Будем надеяться, что данное издание вызовет интерес и станет полезным широкому кругу читателей: руководителям учреждений образования, педагогам и научным работникам, студентам, магистрантам, исследователям, родителям, представителям общественных организаций, всем интересующимся вопросами инклюзивного образования.

Редакционная коллегия

А. С. Брыкова, кандидат психологических наук, доцент, **Т. К. Чигирь**
*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», Минск*

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И ЗАТРУДНЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Суть инклюзивного образования заключается в создании возможности совместного обучения лиц с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) и нормотипично развивающихся обучающихся в едином образовательном пространстве учреждения образования, несмотря на индивидуальные различия и вне зависимости от их особенностей и способностей [1]. В связи с этим учитель должен быть готов в своей педагогической деятельности организовывать образовательный процесс в новых условиях — инклюзивном образовательном пространстве учреждения.

Основная часть. Актуальность исследования определяется возникшим противоречием между расширением внедрения инклюзивного образования и недостаточной инклюзивной компетентностью педагогических работников II ступени общего среднего образования.

Теоретической и практической значимостью исследования затруднений в деятельности учителей информатики при работе с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования станет определение направлений методического сопровождения учителей в вопросах повышения их инклюзивной компетентности.

Инклюзивная компетентность рассматривается как готовность педагога работать в условиях инклюзивного образования и является одной из основных составляющих успешной реализации инклюзивной политики. Инклюзивное образование ставит новые задачи в вопросах инклюзивной компетентности педагога, возникает необходимость повышения методической компетентности в вопросах обучения и воспитания всех обучающихся.

Учителю информатики, столкнувшемуся в своей профессиональной деятельности с необходимостью организации образовательного процесса для разной категории обучающихся, необходимо грамотно сочетать как методическую (компетентность учителя в преподаваемом предмете, владение методикой преподавания учебного предмета), так и инклюзивную компетентность (учет индивидуальных возможностей и способностей детей с ОПФР). Педагогу необходимо соотнести требования к организации образовательного процесса, знаниям и умениям обучающихся при изучении учебного предмета «Информатика» образовательного стандарта общего среднего образования и образовательного стандарта специального образования.

Планирование учебных занятий по учебному предмету «Информатика» при совместном обучении включает в себя не только решение образовательных задач (реализация образовательных потребностей в рамках образовательного стандарта), но и коррекционно-развивающих, связанных с преодолением индивидуальных трудностей обучающегося с ОПФР.

Для определения трудностей и возможностей учителей информатики в вопросах обучения и воспитания учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью нами было проведено анкетирование педагогических работников.

Цель исследования — анализ потребностей и профессиональных затруднений учителей информатики при организации образовательного процесса с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью в условиях совместного обучения и воспитания на II ступени общего среднего образования.

Задачи исследования: уточнение понятий «методическая компетентность», «инклюзивная компетентность», «затруднения в деятельности педагога»; выявление потребностей и затруднений в деятельности учителей информатики при работе с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью в условиях совместного обучения и воспитания.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, опросные методы (анкетирование), наблюдение, количественный и качественный анализ.

В анкетировании приняли участие 60 учителей информатики, работающих в классах интегрированного обучения и воспитания Минской и Брестской областей. В исследовании использовался опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх) и анкета «Я и инклюзивное образование». Была проведена модификация опросника. В опроснике были изменены аспекты педагогической деятельности в соответствии с содержанием деятельности учителя информатики, добавлены вопросы, касающиеся организации образовательной деятельности с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью. Педагогу необходимо было проанализировать свою профессиональную деятельность по направлениям планирования, проектирования и реализации образовательного процесса в условиях совместного обучения и воспитания, определить степень и характер затруднений. Анкета «Я и инклюзивное образование» состояла из общих вопросов о респондентах и вопросов понимания и личностного отношения к инклюзивному образованию. Анкетирование проводилось с использованием сервисов Google (Google Формы).

Количественный анализ участников исследования неоднороден. Наибольшее количество педагогов, работающих с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью в условиях совместного обучения, имеют либо достаточно большой опыт профессиональной деятельности (свыше 15 лет — 29 (48,3 %)), либо стаж работы от 0 до 5 лет — 21 респондент (35 %).

В толковых словарях затруднение рассматривается как «препятствие, помеха» [2, с. 193]. Затруднение в педагогической деятельности определяется как «переживание субъектом состояния напряжения, тяжести, неудовлетворенности» [3, с. 5].

Согласно опроснику затруднения высокой степени рассматриваются как «необходимость научно-методической помощи», средняя степень — «испытываю длительные затруднения, стараюсь справиться с помощью коллег либо самостоятельно», низкая степень — «испытываю периодические затруднения, справляюсь самостоятельно», нет затруднений — «не испытываю затруднений».

Анализ результатов анкетирования выявил, что 70 % учителей информатики в течение последних 5 лет не проходили повышения квалификации, связанного с инклюзивным образованием. Вместе с тем от 30 до 60 % педагогов испытывают высокую и среднюю степень затруднения по разным аспектам педагогической деятельности при работе с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью (в сравнении — от 10 до 37 % при работе с нормотипично развивающимися учащимися).

Использование общих методов обучения в сочетании со специальными методами и приемами, направленными на преодоление недостатков развития учащегося с ОПФР позволяет реализовать коррекционно-развивающую направленность совместного обучения. Учителя информатики при моделировании учебного занятия с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью испытывают затруднения: в определении способа мотивации учащихся (58,5 %); подборе, дозировке и дифференциации заданий (58 %); выборе целесообразных методов и средств организации образовательного процесса (60 %). В то же время в работе с нормотипично развивающимися учащимися только треть педагогов испытывает затруднения такого рода.

Вопросы организации эффективной учебно-познавательной деятельности учащихся при реализации проекта учебного занятия становятся затруднительными в работе с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью. Испытывают затруднения в организации форм работы с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью (парной, совместной, коллективно-распределенной деятельности, групповой) 60 % опрошенных

учителей информатики. Половина респондентов испытывает сложности в организации контрольно-оценочной деятельности учащихся, анализе учебных возможностей учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Это связано с тем, что учителя информатики не в полном объеме владеют званиями общих, модально-неспецифических, модально-специфических и индивидуально-типологических закономерностей психофизического развития обучающегося и его ресурсов.

Следует отметить, что в рефлексии учебного занятия педагоги испытывают затруднения в определении показателей эффективности урока при организации образовательной деятельности с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью (55 % опрошенных).

Исследования Н. Н. Баль, Е. А. Лемех, С. Н. Феклистовой, В. В. Хитрюк выделяют одним из рисков внедрения инклюзивного образования уровень профессиональных компетенций педагога в работе с детьми с ОПФР.

Несмотря на затруднения, возникающие в организации образовательного процесса, более половины респондентов высказались о своей готовности работать с обучающимися с ОПФР. На вопрос «Готовы вы ли работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии?» 33,7 % респондентов ответили «да, готов», 36,1 % — «готовы, но не хватает знаний» и 28,9 % — «не готовы работать», 1,3 % затрудняются с ответом.

Заключение. Для минимизации рисков в организации инклюзивного образования необходима научно-методическая проработка направлений методического сопровождения учителей информатики в вопросах повышения их инклюзивной компетентности.

Список цитируемых источников

1. Концепция инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] / М-во образования Респ. Беларусь. — Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5801>. — Дата доступа: 25.05.2019.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. — 16-е изд., испр. — М. : Рус. яз., 1984.
3. Выявление и преодоление профессиональных затруднений педагогов Республики Коми : метод. рекомендации / авт.-сост.: М. А. Габова, О. А. Кирпичева. — Сыктывкар : Коми респ. ин-т. развития образования, 2018.

УДК 378

А. В. Валец

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 15 г. Барановичи», Барановичи

ПРИМЕНЕНИЕ КОНСТРУКТОРА “BUNCHEMS” В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. Современное общество находится в состоянии непрерывного развития и изменения. На данном этапе развития общества особое внимание уделяется включению детей с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) в образовательный процесс общеобразовательной средней школы. Одним из факторов, отражающих готовность системы образования отвечать вызовам времени, являются инновации — введения, причем качественно новые, в устоявшуюся систему образования.

Основная часть. На современном этапе каждому учащемуся необходимо усвоить большой объём информации и выработать практические навыки по её применению, что ведет к поиску и созданию педагогами новых способов подачи информации, новых технологий и способов обучения, заставляет искать творческие подходы к методикам обучения.

Слово инновация (ин-нове) появляется в латинском языке где-то в середине XVII в. и означает вхождение нового в некоторую сферу, вживание в нее и порождение целого ряда изменений в этой сфере. Инновация — это, с одной стороны, процесс вновления, реализации, внедрения, а с другой — деятельность по вращиванию новации в определенную социальную практику.

Инновационная деятельность в своей наиболее полной развертке предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций.

Что же такое сегодня «инновационное образование»? На этот вопрос попытался дать ответ О. В. Бондаренко. В своей статье он акцентирует внимание на том, что «инновационное образование — это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников» [1].

Как известно, усвоение любого материала трудно дается обучающимся с ООП, если они выступают в роли пассивных слушателей. Наоборот, при самостоятельной работе учащиеся с большим интересом и меньшими сложностями осваивают этот же материал.

Следовательно, задача педагога — постараться построить изучение учебного материала на уроках так, чтобы большая часть его была освоена школьниками самостоятельно.

Исходя из степени активности учащихся в учебном процессе, методы обучения условно разделяют на два класса: традиционные и активные. Принципиальным отличием данных методов является то, что при их применении педагог создает такие условия, при которых учащиеся не могут оставаться пассивными и имеют возможность для активного взаимодействия знаниями и опытом работы.

Из этого следует, что одним из важных источников инновационных методов в интегрированном образовании является применение именно активных форм работы с учащимися, которые могут работать как в группе, так и индивидуально.

Целью использования педагогом активных методов обучения является создание у учащихся устойчивого интереса к процессу обучения и познания мира в целом.

Главным результатом использования любых методов на уроке является умение учащихся не просто воспроизводить, но и применять полученные знания в новых ситуациях, а при необходимости — умение самостоятельно организовать процесс поиска необходимой информации, что особенно важно для обучающихся с ООП.

Предпочтительность использования активных методов обучения заключается в том, что человек запоминает: 10 % того, что читает; 20 % того, что слышит; 30 % того, что видит; 50—70 % запоминается при участии в групповых дискуссиях; 80 % — когда самостоятельно обнаруживает и формулирует проблему; 90 % — когда непосредственно участвует в реальной деятельности, в самостоятельной постановке проблем, в выработке и принятии решения, формулировке выводов и прогнозов.

Одной из форм организации активной деятельности учащихся в начальной школе является игровая деятельность. Позволяя учащимся активно включаться в процесс познания, она становится одним из источников инновационных методов обучения.

Игровая деятельность особенно актуальна в начальный период обучения, так как она является переходной к учебной деятельности, дает возможность педагогу решить сразу несколько задач одновременно: развлекать, учить и воспитывать, позволяет перейти от конкретных понятий и действий к абстрактным, учебным.

В практике каждого педагога начальных классов возникала проблема, когда учащиеся, приходя в первый класс, не воспринимают многие понятия, так как они для обучающихся являются незнакомыми, абстрактными, а также в силу своих психофизических особенностей. Например, понятия «звук», «слово», «предложение» и подобные вызывают трудности в понимании и усвоении учебного материала. В связи с этим у педагогов возникает необходимость поиска наиболее оптимальных способов подачи данного материала, использования форм и методов работы, направленных на освоение как можно большего количества способов познания. Для нас данная проблема была решена с помощью дет-

ского конструктора “Bunchems”. Рассмотрим плюсы включения данного конструктора (форм и методов работы, использование приемов, дидактических игр) в учебный процесс.

1. Детали данного конструктора имеют округлую форму и прикрепляются один к одному, что позволяет на конкретном материале в ходе практических действий показать зависимость звуков в слове, слов в предложении, предложений в тексте и т. д. В ходе индивидуальной либо групповой деятельности учащиеся с ООП (нарушениями речи), используя детали конструктора, проговаривают звуки в слове, слова в предложении либо предложения в тексте. Обучающиеся зрительно переносят услышанные абстрактные понятия на отдельную часть конструктора, прочитывая и проговаривая, зрительно ориентируясь на используемые элементы, практически дотрагиваясь до каждого из них. Тем самым происходит перенос абстрактного понятия на конкретную часть конструктора, что позволяет конкретизировать в понимании ребёнка изучаемые понятия (на этом этапе цвет может не использоваться).

2. Педагог, используя конструктор, может опираться на моделирование с применением цвета. Систему цветового обозначения педагог продумывает и оговаривает с обучающимися заранее. Например: звуки — красные, синие, зеленые; слоги — желтые; слова — белые. Актуальными являются задания «Гусеничка звуков»: педагог произносит звуки, учащиеся выбирают на начальном этапе из двух вариантов элементов — синий либо красный), а в дальнейшем из трех (синий, красный, зеленый), скрепляют их между собой. В результате получается цветовая цепочка, которая позволяет педагогу проводить промежуточную диагностику усвоения понятий «гласный—согласный» звуки, «твёрдые—мягкие» согласные. «Построй слово»: обучающиеся при помощи элементов конструктора, с опорой на заранее оговоренный цвет, выполняют слоговую модель слов. В дальнейшем задание может усложняться выполнением звуковой модели слова, а также с опорой на цвет. Аналогичная работа проводится по темам «Предложение», «Грамматическая основа предложения» и др. В математике данный конструктор позволяет учащимся с легкостью освоить геометрический материал, состав числа, решение задач и другие темы, опираясь на практическую деятельность, моделирование, цветовосприятие. Например, при изучении состава числа обучающиеся, используя элементы двух цветов, иллюстрируют знания состава числа. При изучении геометрического материала создают модели фигур, опираясь на их основные признаки. Так, для построения прямоугольника нужно для одной стороны (длины) взять 4 элемента, для другой (ширины) — 2, а для квадрата — каждая сторона по 4 элемента. После создания моделей фигур учащиеся наглядно могут получить представление об основных отличиях квадрата от прямоугольника; также с помощью элементов “Bunchems” можно продемонстрировать площадь геометрических фигур, периметр, при чем данные знания обучающиеся с ООП могут приобрести с опорой на практическую деятельность и, что немаловажно, самостоятельно.

3. Элементы “Bunchems” помогают педагогу как на поддерживающих, так и на стимулирующих занятиях.

4. Во внеурочной деятельности обучающиеся имеют возможность осуществлять исследовательскую деятельность (например, исследовать и делать выводы о соотношениях «больше—меньше», «выше—ниже»), составлять модели объектов живой и неживой природы и т. д.

5. Универсальность элементов конструктора, которые позволяют организовать как индивидуальную, так и групповую форму работы, что в условиях интегрированного класса способствует активной социализации обучающихся с ООП.

6. Роль игры возрастает пропорционально её возможности влияния на несколько параметров, способствующих развитию и активизации познавательной деятельности обучающегося. Так, по умелости детской руки делают вывод об особенностях развития центральной нервной системы и головного мозга. В своих работах И. П. Павлов писал: «Руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга. Можно сделать вывод: начало развитию мышления дает рука». Игра содей-

ствует речевому развитию. Речевая способность ребёнка зависит не только от тренировки артикуляционного аппарата, но и от движений пальцев рук. Кисть руки относят к речевому аппарату, а двигательную проекционную область кисти руки рассматривают как еще одну речевую область мозга. В исследованиях М. И. Звонаревой и Т. П. Хризман отмечается, что движение пальцами правой руки вызывает активизацию левого полушария мозга, а движение пальцами левой руки — правого полушария мозга. Описанные данные говорят о том, что речевые области формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук. Естественно, этот факт должен использоваться в работе с детьми тогда, когда развитие речи происходит своевременно, и особенно тогда, когда имеется отставание, задержка развития речи детей. Игра должна не просто развивать, а выполнять определенную учебную нагрузку, стимулируя и заинтересовывая ребёнка [2].

7. Округлая ворсистая поверхность деталей конструктора позволяет стимулировать во время как учебной, так и игровой деятельности нервные окончания, находящиеся на кончиках пальцев, что также способствует активизации головного мозга, позволяет развивать мелкую моторику рук, снимать усталость и поднимать настроение, а это является одним из компонентов успешной деятельности.

8. Применение конструктора “Bunchems” в урочной и внеурочной деятельности позволяет соблюдать принцип здоровьесбережения. В условиях ограниченного времени урока, особенно в первых классах, педагог с помощью элементов данного конструктора может без отрыва от учебного процесса содействовать массажу и самомассажу рук учащихся, проводить зрительную гимнастику. Частая смена видов деятельности, форм работы (индивидуальная, групповая, коллективная) положительно сказывается на эмоциональном состоянии учащихся, приводит к снижению усталости, а значит, позволяет увеличить время активного восприятия.

9. Цветовое оформление элементов конструктора позволяет ребёнку выучить цвета, запомнить схемы получения составных и смешанных цветов, что актуально для уроков изобразительного искусства. Способствует осуществлению эмоциональной рефлексии, что помогает педагогу вовремя провести коррекционную работу (сменить задание, вид деятельности, подробнее остановиться на изучаемом материале, обратить внимание на определенного ребёнка и выявить проблему).

Заключение. При условии грамотного и системного применения конструктор “Bunchems” имеет широкие возможности в образовательном процессе. Он позволяет значительно улучшить качество усваиваемого материала. Следовательно, в условиях инклюзивного образования применение конструктора позволит обучающимся с ООП максимально продуктивно осуществлять учебную деятельность, а педагогу поможет сделать урок не просто интересным, а максимально познавательным.

Список цитируемых источников

1. Бондаренко, О. В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / О. В. Бондаренко — Режим доступа: https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovania/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii . — Дата доступа: 18.09.2017.

2. Пальчиковые игры: развитие тонкой моторики и стимуляция мозга! [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.navolne.life/post/palchikovyie-igrj-razvitie-tonkoj-motoriki-i-stimulyaciya-mozga> . — Дата доступа: 19.10.2018.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АКВАПЕСКОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. В личностном развитии детей дошкольного возраста большое значение имеет своевременное овладение правильной речью. При этом в последнее время растёт количество дошкольников с общим недоразвитием речи (далее — ОНР). Дети дошкольного возраста с ОНР отличаются рядом особенностей в эмоционально-поведенческой сфере: чаще эмоционально неустойчивы, ранимы, отмечается нарушение самоконтроля, неспособность концентрировать внимание. Часто речевые нарушения развиваются на фоне выраженных невротических проявлений [1]. Именно поэтому очень важно в процессе коррекционной работы с детьми с ОНР использовать нетрадиционные, альтернативные методы и приёмы, способствующие повышению детской мотивации, концентрации внимания, заинтересованности, познавательной активности.

Мы считаем, что одним из таких методов является использование в работе учителя-дефектолога элементов аквапескотерапии в качестве дополнительного инновационного педагогического приема. Это объясняется тем, что, во-первых, дети получают удовольствие от общения с природными материалами на уровне тактильных ощущений, во-вторых, у них появляется возможность экспериментирования, первых и самых результативных исследований, поскольку в игре с водой и песком видны реальные результаты деятельности. Использование аквапескотерапии помогает стимулировать ребёнка, развивать его сенсомоторные навыки, снижать напряжение эмоционального характера, является эффективным методом работы.

Основная часть. Применяя элементы аквапескотерапии в работе учителя-дефектолога с детьми с ОНР, следует обратить внимание на то, что песок и вода являются природными и экологически чистыми материалами, манипулирование с которыми не требует больших затрат, просто и понятно для любого ребёнка. Учитель-дефектолог может выступать как в роли наблюдателя, так и в роли руководителя процесса, в зависимости от поставленных задач. Играя с песком, ребёнок раскрывает свой внутренний мир и обучается в естественных условиях, играя, переносит полученные навыки в свою жизнь [2].

Творческий потенциал учителя-дефектолога позволяет использовать элементы игровой терапии с песком и водой в различных вариациях и в зависимости от конкретных ситуаций, будь то плановая игра с песком для автоматизации определённого звука, а также в момент снятия психоэмоционального напряжения у негативно настроенного на коррекционную работу ребёнка. Только при благоприятном настрое ребёнка на работу и его желании можно добиться положительной динамики в речевой коррекции.

Аквапескотерапия удивительна в своём многообразии. Игры могут сопровождаться музыкой и эффектами света (мигающие свечи, начавшийся дождь, звездопад и т. д.), что определённым образом влияет на эмоциональное состояние ребёнка. На песке и в воде можно проигрывать любые ситуации, исключая возможность ошибок, так как здесь всё можно исправить, переделать, а картинка будет полной и насыщенной. Даёт неограниченные возможности экспрессии, так как игры с песком и водой насыщены разными эмоциями (восторгом, удивлением, волнением, радостью). Позволяет создавать символические образы, отражающие неповторимый внутренний мир ребёнка. Всё это обеспечивает длительный, пронесённый через свои глубинные состояния эффект от коррекционных занятий [3].

Опыт работы показал, что для организации и применения элементов аквапескотерапии в работе учителя-дефектолога с детьми дошкольного возраста с ОНР необходимо наличие комплекта игрового оборудования для игр с песком и водой. На занятиях с детьми возможны следующие варианты игр: игры с песком, игры с водой, игры с одновременным использованием воды и песка, игры с использованием светового планшета для создания плоскостных композиций (предметных картинок, объединённых единым сюжетом, одной лексической темой). При введении элементов аквапескотерапии в работу учителя-дефектолога с детьми дошкольного возраста с ОНР необходимо учитывать индивидуальные особенности воспитанников, соблюдать санитарно-гигиенические требования и правила безопасности игр с песком и водой. Следует учитывать и противопоказания: астма, аллергия на пыль и мелкие частицы, кожные заболевания, порезы и ранки на руках.

Игры с песком способствуют созданию естественной стимулирующей среды, в которой ребёнок чувствует себя комфортно и защищённо, проявляя творческую активность; развитию познавательных и психических процессов: восприятия (формы, цвета, целостного восприятия), памяти, внимания, мышления, воображения, пространственных представлений [3]. Кроме того, игры с песком позволяют корректировать все стороны речевого развития: дыхание, фонематические процессы, лексико-грамматический строй речи, звукопроизводительную сторону речи, слоговую структуру слова, связную речь.

Приведём примеры наиболее эффективных игровых упражнений с песком из опыта работы. Игровые упражнения с песком на развитие правильного дыхания:

- «Что под песком?»: картинка засыпается тонким слоем песка. Сдувая песок через коктейльную трубочку, ребёнок открывает изображение;

- «Ямка»: ребёнок, следуя правилам дыхания, через нос набирает воздух и медленно, плавно, долгой струёй выдувает ямку в песке.

Игровые упражнения с песком, направленные на совершенствование фонематических процессов:

- «Спрячь ручки»: ребёнок прячет руки в песок, услышав заданный звук;

- «Мой город»: педагог предлагает выбрать фигурки, в названии которых есть заданный звук, и построить город, используя эти фигурки. Затем составляется устный рассказ об этом городе и его жителях.

Игровые упражнения, направленные на развитие звукопроизводительной стороны речи:

- «Сильный мотор»: ребёнок произносит звук [р], проводя указательным пальцем дорожку по песку;

- «Мельница»: ребёнок набирает в руку песок и произносит звук [с], высыпая песок на мельницу.

Игровые упражнения с песком, направленные на формирование слоговой структуры слова:

- «Полоски»: ребёнок чертит на песке заданное количество полосок, а затем по их количеству придумывает слово так, чтобы в слове букв или слогов (в зависимости от задания) было столько, сколько задано полосок;

- «Исправь ошибку»: педагог чертит на песке ошибочное количество полосок, а ребёнок анализирует количество слогов в слове и исправляет ошибку, добавляя или убирая лишнюю полоску.

Игровые упражнения с песком, направленные на развитие лексико-грамматического строя речи:

- «Строители»: ребёнку предлагается построить в песочнице город, затем расселить жителей, достроить дома, перестроить их, проговаривая свои действия, придумать и рассказать историю одного из жителей;

- «Чего не стало?»: ребёнку показывают ряд нарисованных на световом планшете картинок. После учитель-дефектолог стирает часть картинок и просит ребёнка рассказать, что изменилось в песочной картине.

Игровые упражнения с песком, направленные на развитие связной речи:

– «Дорисуй картинку и составь предложение»: педагог рисует на песке мяч, скакалку, воздушный шар или другие предметы, задача ребёнка — дорисовать песочную картинку и составить по ней предложение;

– «Две игрушки»: ребёнок рисует два предмета (мяч и воздушный шар), составляя диалог (меняя голос) от имени предметов, он сравнивает их, дорисовывая в процессе озвучивания песочную картинку.

Необходимо также отметить, что игры с песком развивают мелкую моторику, пластику движений, способствуют развитию сенсорных ощущений, как, например, в игровом упражнении «Стаканчики»: ребёнок пересыпает цветной песок из одного узкого сосуда в другой.

Игра с водой — это не только естественная и доступная для каждого ребёнка форма деятельности, но и один из самых приятных способов обучения. Игровые упражнения с водой позволяют работать по следующим направлениям: диафрагмальное дыхание, фонематическое восприятие, мелкая моторика, артикуляционная гимнастика, автоматизация звука изолированно, в слогах, в словах, в предложениях и связной речи. Игровые упражнения с водой, направленные на развитие диафрагмального дыхания:

– «Фонтанчик»: ребёнок, удерживая губами коктейльную трубочку, производит «бульки» в стакан с водой, то сильнее, то спокойнее, на одном выдохе старается сделать несколько «включений-выключений» фонтана;

– «Сделай шторм»: ребёнок длительной сильной воздушной струей вызывает «шторм» на воде;

– «Пароходная регата»: в широкую емкость с водой опускают пароходы и предлагают детям отправить их в плавание с помощью длительного выдоха.

Игровые упражнения с водой, направленные на развитие фонематического восприятия. Эффективно используется вода в жидком состоянии и в виде разнофигурного льда. Например, учитель-дефектолог предлагает выбрать из замороженных фигурок только те, в названиях которых есть звук [р]. Если ребёнок выбирает правильно, лед тает и превращается в игрушку.

Игровые упражнения с водой, направленные на развитие мелкой моторики:

– «Рыбак»: ребёнок ловит удочкой с магнитом рыбку;

– «Волны»: ребёнок кладёт ладони на воду, чувствует полное расслабление пальцев, погружает пальцы в воду и легкими движениями создаёт «волны».

Игровые упражнения с водой, направленные на развитие артикуляции:

– «Лошадка»: ребёнок щелкает языком и одновременно пальцами ритмично, в такт щелчкам «скачет» по воде;

– «Часики»: ребёнок языком ритмично двигает вправо-влево, указательным пальцем ведущей руки в такт движениям языка в том же направлении по воде рисует движения стрелок часов.

Игровые упражнения с водой, направленные на автоматизацию звука. При автоматизации звука [р] можно рисовать на воде букву «р», произнося одновременно звук [р]. Аналогично можно работать с другими звуками, сочетая написание буквы с произнесением звука. При автоматизации слогов, слов можно «прошагивать» пальчиками, имитирующими ноги, по воде или «отшлепывать» слоги на воде.

Игровые упражнения с водой, направленные на развитие грамматического строя речи:

– «Дополни»: ребёнок обнаруживает плавающие по воде различные предметы или игрушки, вылавливая их удочкой с магнитом, подбирает к их названиям прилагательные, согласовывая их в роде с существительными (рыбка — полосатая, кораблик — лёгкий и др.).

Заключение. Опыт работы показывает, что использование элементов аквапескотерапии в процессе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с ОНР позволяет стабилизировать психоэмоциональное состояние ребёнка, совершенствовать координацию движений и пространственную ориентацию, мелкую моторику, стимулировать развитие сенсорно-перцептивной сферы, тактильно-кинестетической чувствительности, развивать навыки общения и речь, расширять познавательные интересы и кругозор.

Анализ результатов коррекционной работы, количественные и качественные диагностические данные свидетельствуют, что использование элементов аквапескотерапии в процессе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с ОНР способствует повышению у детей мотивации к занятиям, позволяет педагогу расширять коррекционно-развивающие методы и пути преодоления речевых нарушений, способствует раскрытию индивидуального потенциала каждого ребёнка, организации работы с детьми увлекательно, содержательно и, как следствие, повышению эффективности процесса коррекционной работы.

Список цитируемых источников

1. *Зайцев, И. С.* Логопедия и дифференциальная диагностика в логопедической практике : учеб. пособие / И. С. Зайцев. — Минск : Зорны Верасок, 2018. — 215 с.
2. *Большебратская, Э. Э.* Песочная терапия / Э. Э. Большебратская. — Петропавловск, 2010. — 74 с.
3. *Сакович, Н. А.* Технология игры в песок. Игры на мосту / Н. А. Сакович. — СПб. : Речь, 2006. — 176 с.

УДК 371.013

Л. Л. Гальперина

Учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилёв

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. В настоящее время отечественная система образования переходит к практике реализации инклюзивной формы образования. В комплексе проблем инклюзивного образования рассматривается проблема подготовки будущих специалистов (учителей-предметников, социальных педагогов, психологов, логопедов) к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. В основе исследований, посвященных данной проблеме, лежит понятие готовности педагога к работе в условиях инклюзии. Так, И. Н. Хафизуллина понимает готовность будущих учителей к работе в условиях инклюзии как составляющую их профессиональной компетентности, включая в структуру готовности мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты [1]. В исследованиях Н. А. Прониной готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования определяется как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности. Н. А. Пронина выделяет мотивационный, когнитивный, креативный и деятельностный компоненты готовности учителя [2].

Авторы Е. Л. Агафонова, М. А. Алексеева, В. В. Алехина рассматривают готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования через два основных показателя: профессиональную готовность и психологическую готовность [3]. По мнению исследователей, структура профессиональной готовности включает в себя информационную готовность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики, знание индивидуальных отличий детей, готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения, знание индивидуальных

особенностей детей с различными нарушениями в развитии, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. Структура психологической готовности включает следующие компоненты: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие/отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение/изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [3].

В своих работах В. В. Хитрюк вводит термин «инклюзивная готовность», понимая под ним «сложное интегральное субъектное качество личности, которое позволяет успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции и опирается на соответствующую подготовку» [4, с. 81]. В структуру инклюзивной готовности, по мнению автора, входят когнитивный, эмоциональный, мотивационно-когнитивный, рефлексивный и коммуникативный компоненты, рассматриваемые в двух аспектах — психологическом и педагогическом [4].

Авторы, занимающиеся проблемой готовности педагогов к работе в условиях инклюзии, предлагают рассматривать ее не только в педагогическом, но и в психологическом аспекте, выделяя в качестве базового компонента психологической готовности эмоциональное принятие учащегося с ОПФР. Одним из базовых компонентов психологической готовности является эмоциональное принятие учащегося с ОПФР.

Основная часть. Известно, что психологическая готовность к профессиональной деятельности формируется в процессе профессионального обучения и является условием эффективности профессиональной деятельности.

В рамках нашего исследования мы изучали психологическую готовность студентов к работе с детьми с ОПФР. В исследовании приняли участие 20 студентов-логопедов IV курса специальности «Логопедия».

На первом этапе мы провели анкетирование, которое позволило изучить особенности знаний и представлений студентов об инклюзивном образовании.

Для изучения представлений мы использовали анкету «Мое представление об инклюзии». Анкета включала вопросы, касающиеся представлений о сущности инклюзивного образования (понятиях инклюзии и инклюзивного образования, принципах инклюзивного образования, положительных и негативных моментах инклюзии, содержании инклюзивного образования).

Проанализировав представления студентов о специфике инклюзивного образования, можно отметить, что в целом студенты имеют обобщенные представления об инклюзивном образовании. Большинство студентов (90 %) высказывают положительное или нейтральное отношение к процессам инклюзии. Незначительная часть студентов (5 %) испытывает негативные эмоции в отношении инклюзивных процессов.

Однако представления об инклюзивном образовании нуждаются в уточнении, конкретизации и систематизации. Взгляды студентов на вопросы инклюзивного образования отражают сложившиеся в обществе неоднозначные позиции по отношению к людям с ОПФР, в том числе и к системе инклюзивного образования. Студенты-логопеды способны оценить достоинства и недостатки сложившейся на сегодня ситуации совместного обучения детей с ОПФР с нормально развивающимися сверстниками, способны аргументировать собственные позиции и точки зрения, исходя из имеющихся знаний. В большей степени знания о специфике инклюзии сформированы в рамках дисциплины «Логопедагогика», где студенты изучают специальный раздел «Интегрированное и инклюзивное образование», а также имеют непосредственный практический опыт взаимодействия с детьми с ОПФР в ходе прохождения учебных и педагогических практик.

На втором этапе нашего исследования мы изучали личностную готовность студентов к работе с детьми с ОПФР. В качестве диагностического инструментария мы использовали методику диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко и методику диагностики уровня сформированности толерантности «Насколько Вы терпимы?» О. И. Тушканова. Методика диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко предназначена для

выявления, прежде всего, негативных коммуникативных видов установок личности по отношению к другим людям. К таким видам установок относятся: завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них, открытая жестокость в отношениях к людям, брюзжание, т. е. склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью. Кроме того, методика способствует выявлению обоснованного негативизма в суждениях о людях и негативный личный опыт общения с окружающими. Она позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения, позволяет оценить, в каких аспектах отношений исследуемый более всего подвержен конфликтам. Методика диагностики уровня сформированности толерантности «Насколько Вы терпимы?» О. И. Тушканова позволяет определить уровень толерантности у студентов.

Анализ результатов по методике коммуникативной установки В. В. Бойко показал, что только (17,6 %) студентов имеют балл ниже нормы, 5,8 % студентов имеют средний балл, 76,4 % студентов — средний балл выше нормы, что свидетельствует о наличии выраженной негативной коммуникативной установки по отношению к людям. Анализ ответов по отдельным шкалам позволяет выявить наиболее характерные аспекты и тенденции проявления коммуникативной толерантности и интолерантности. Так, у студентов по шкалам «Завуалированная жестокость» (23 %) и «Открытая жестокость» (58 %) баллы находятся на границе максимально допустимых. По остальным шкалам результаты находятся в пределах нормы.

Результаты по методике коммуникативной толерантности В. В. Бойко показали, что 70,5 % студентов имеют высокую степень толерантности, 29,5 % человек — среднюю степень выраженности коммуникативной толерантности. Результаты по методике «Насколько Вы терпимы?» О. И. Тушканова позволяют нам констатировать, что большинство студентов (59 %) имеют средний уровень толерантности (терпимости), 29 % студентов имеют высокий уровень терпимости.

Заключение. У студентов не в полном объеме сформирована психологическая готовность к работе с детьми с ОПФР, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования. Профессиональная неготовность выражается в информационной неготовности, недостаточном знании индивидуальных отличий детей с ОПФР, в наличии выраженной негативной коммуникативной установки. Однако для большинства студентов характерен высокий уровень коммуникативной толерантности, что свидетельствует об умении проявлять терпимость к окружающим и низкий уровень вероятности конфликтов. Студенты способны твердо отстаивать свои убеждения, могут вести диалог, менять своё мнение, если это необходимо. Будущие логопеды могут принимать новую идею и достаточно критически относиться к своему мнению.

Мы можем предположить, что проблема подготовки будущих логопедов к работе с детьми с ОПФР в условиях инклюзивного образования в учреждениях высшего образования недостаточно разработана и требует дальнейшего практико-ориентированного специального обучения студентов. Следует организовать специальную работу со студентами в целях углубления представлений о понятии, условиях, требованиях, основных подходах инклюзивного образования. Это должно стать одним из компонентов готовности будущих специалистов к работе в условиях системы инклюзивного образования.

Список цитируемых источников

1. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина. — Астрахань, 2008. — 22 с.

2. Пронина, Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла / Н. А. Пронина // Молодой ученый. — 2014. — № 7. — С. 287—289.

3. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психол. наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 83—91.

4. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В. В. Хитрюк // Вестн. Брян. гос. ун-та. — 2012. — № 1-1. — С. 80—84.

УДК 658.5.012.7

Ю. Е. Горбач, А. Ю. Тарасюк

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПРОЦЕДУРА АВТОМАТИЗАЦИИ РАСЧЕТОВ ДЛИТЕЛЬНОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА С ОЗВУЧИВАНИЕМ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Введение. В условиях инклюзивного образования большое значение имеет информатизация производства, позволяющая включить в производственную деятельность лиц с особенностями психофизического развития.

Организация производственного процесса во времени всегда характеризуется структурой производственного цикла и его длительностью. Время между началом и окончанием производственного процесса изготовления одного изделия (заготовки, детали, сборочной единицы) или партии изделий называется длительностью производственного цикла [1].

Возможны три вида движения предметов труда по операциям: последовательный, параллельный, параллельно-последовательный. При выборе той или иной системы необходимо стремиться к тому, чтобы был обеспечен как можно более высокий уровень непрерывности производства при использовании организационных преимуществ, вытекающих из уровня серийности [2].

Основная часть. Нами был создан сайт для автоматизации расчета длительности технологического цикла. Были реализованы следующие возможности: расчет длительности циклов; ход решения; экспорт данных в таблицу Excel; озвучка ответа.

Для этого использовались язык разметки HTML, язык стилизации CSS и язык программирования JavaScript.

Для расчета длительности циклов с разными видами движениями заполняются данные на странице сайта (рисунок 1).

Операция	Нормы времени по вариантам, мин
1. Револьверная	10
2. Токарная	12
3. Токарная	15
4. Зубофрезерная	13
5. Протяжка	11
6. Сверление	10

Рисунок 1 — Таблица заполнения данных

Далее при нажатии кнопки «ПОСЧИТАТЬ» определяется длительность цикла при трех видах движения предметов труда по операциям (рисунок 2).

Операция	Нормы времени по вариантам, мин
1. Револьверная	10
2. Токарная	12
3. Токарная	15
4. Зубофрезерная	13
5. Протяжка	11
6. Сверление	10
Расчет длительности технологического цикла	
При последовательном движении	T = 355
При параллельном движении	T = 95
При параллельно-последовательном движении	T = 131



Рисунок 2 — Окно программы с результатами

Также можно увидеть сам ход решения и показать расчет длительности технологического цикла по формулам, реализованным на JavaScript (рисунок 3).

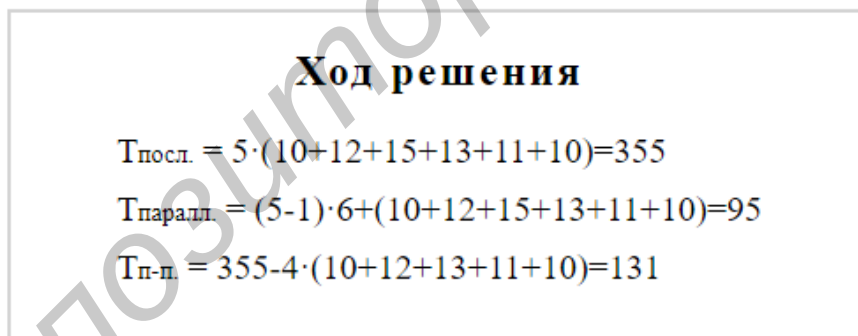


Рисунок 3 — Расчет длительности цикла для трех видов движения предметов труда

Сохранение таблицы в формате Excel осуществляется нажатием кнопки «EXPORT TO EXCEL FILE» (рисунок 4).

Была также реализована возможность озвучить ответ. Для этого нажимается соответствующая кнопка «ОЗВУЧИТЬ ОТВЕТ» (рисунок 5).

Заключение. Была проведена процедура автоматизации расчетов длительности технологического цикла для трех основных видов движения предметов труда с возможностью озвучки полученных результатов. Следует только отметить, что параллельный вид движения дает наибольший экономический эффект тогда, когда время операции равно или кратно друг другу. В этом обеспечивается полная согласованность уровня серийности и непрерывности. В противном случае применять параллельное движение нецелесообразно.

	А	В
1	Операция	Нормы времени по вариантам, мин
2	1. Револьверная	10
3	2. Токарная	12
4	3. Токарная	15
5	4. Зубофрезерная	13
6	5. Протяжка	11
7	6. Сверление	10
8	Расчет длительности технологического цикла	
9	Длительность при последовательном движении	T = 355
10	Длительность при параллельном движении	T = 95
11	Длительность при параллельно-последовательном движении	T = 131

Рисунок 4 — Результат экспорта таблицы в Excel



Рисунок 5 — Кнопка на сайте для озвучивания результатов

Список цитируемых источников

1. *Золотогоров, В. Г.* Организация производства и управление предприятием : учеб. пособие / В. Г. Золотогоров. — Минск : Кн. Дом, 2016. — 448 с.
2. *Бухалков, М. И.* Организация производства на предприятиях машиностроения : учебник / М. И. Бухалков. — М. : ИНФРА-М, 2018. — 511 с.

УДК 376

Т. М. Демьянко

Государственное бюджетное учреждение Калининградской области общеобразовательная организация для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Школа-интернат № 1», Калининград, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПО ПРЕДМЕТУ «ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ»

Введение. Развитие идей инклюзивного образования предполагает не только совместное обучение нормально развивающихся детей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и подготовку к их совместному проживанию в обществе, формирование самостоятельности и способности к самореализации. Чем раньше будет заложена основа для самостоятельности ребёнка, независимо от его уровня развития, тем более результативны будут его достижения к моменту окончания школы и более успешным будет интеграция в общество.

Основная часть. Специфика инклюзивного образования заключается в том, что в одном классе находятся учащиеся с разным уровнем как интеллектуального развития,

так и социального опыта, навыков самообслуживания. Задача педагога — максимально реализовать потенциальные возможности каждого обучающегося, сформировать у него как можно больше социальных компетенций, необходимых для успешной интеграции и самостоятельной жизни в обществе.

Согласно новому словарю методических терминов и понятий, **социальная компетенция** — способность вступать в коммуникативные отношения с другими людьми. Желание вступить в контакт обуславливается наличием потребности, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также собственной самооценкой. Умение вступать в коммуникативные отношения требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею [1].

Подготовка обучающихся с ОВЗ к успешной интеграции в общество в рамках учреждений образования зависит не только от профессиональных педагогических кадров, но и необходимого методического сопровождения образовательного процесса. Для работы с учащимися с ОВЗ 5-го класса была разработана рабочая тетрадь по предметной области «Человек и общество» предмета «Основы социальной жизни» (далее — тетрадь). Тетрадь разрабатывалась в целях повышения эффективности обучения и обеспечения пооперационного формирования компетенций, необходимых для самостоятельной жизни обучающихся. Были поставлены следующие задачи: повышение уровня технико-технологических знаний обучающихся по учебному предмету «Основы социальной жизни»; создание условий для развития познавательных процессов обучающихся на основе коррекционно-развивающих упражнений; развитие учебной мотивации через включение в образовательный процесс занимательных заданий; создание условий для развития познавательных процессов обучающихся на основе коррекционно-развивающих упражнений.

Тетрадь разработана в соответствии с требованиями программы по учебному предмету «Основы социальной жизни» и выполняет обучающую, коррекционно-развивающую, диагностическую функции. В тетрадь включены темы по семи разделам (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Структура тетради

Раздел	Темы раздела
Личная гигиена и здоровье	Предметы и средства личной гигиены
	Охрана зрения и слуха
	Гигиена полости рта
	Что такое правильная гигиена полости рта
	Уход за ногтями рук и ног
	Уход за волосами
	Тест «Если хочешь быть здоров»
	Рабочие листы
Одежда, обувь, головные уборы	Правила и способы повседневного ухода за одеждой
	Виды обуви. Повседневный уход за обувью
	Тест «Одежда и обувь»
	Рабочие листы
Культура поведения	Формы обращения к старшим и сверстникам при встрече и расставании; приемы обращения с просьбой
	Правила поведения за столом
	Сервировка стола к чаепитию
	Тест «Культура поведения»
Жилище	Рабочие листы
	Виды жилых помещений в городе и селе: жилой дом, квартира, интернат
	Почтовый адрес дома, школы. Заполнение адреса на конвертах. Практическая работа
	Инвентарь и приспособления для уборки. Правила вытирания пыли, подметания пола
	Тест «Жилище»
Рабочие листы	

Окончание таблицы 1

Раздел	Темы раздела
Транспорт	Транспорт. Виды транспортных средств
	Поведение в транспорте и на улице
	Правила дорожного движения. Знаки дорожного движения
	Тест «Транспорт»
	Рабочие листы
Торговля	Торговля. Виды торговых предприятий. Их значение для людей
	Продуктовые магазины и их отделы
	Экскурсия в продуктовый магазин
	Виды товаров: фасованные, в развес и в розлив
	Порядок покупки товара в продуктовом магазине. Срок годности
	Тест «Торговля»
	Рабочие листы
Питание	Посуда и приборы. Правила и приемы ухода за посудой и помещением
	Приготовление пищи, не требующей тепловой обработки. Бутерброды
	Приготовление салатов и винегретов. Практическая работа
	Приготовление блюд из яиц. Отварные яйца. Практическая работа
	Тест «Питание»
	Рабочие листы

Каждая из указанных выше тем включает разнообразные задания, игры, упражнения, рисунки, схемы и т. д. Обязательным компонентом каждого раздела являются контрольные вопросы и проверочные задания, а также рабочие листы по разделу, которые дают возможность обучающимся закрепить пройденный на уроках материал, а педагогу — выявить уровень сформированных знаний, умений и навыков, предполагаемых каждым разделом.

Рабочие листы составлены таким образом, чтобы учитель мог давать одно и то же задание несколько раз для повторного и лучшего закрепления тематического материала.

В результате работы с тетрадью было отмечено, что учащиеся демонстрируют потребность в прогнозировании будущего; лучше планируют деятельность; учатся анализировать и контролировать этапы деятельности, оценивать результат собственной работы, сравнивая его с образцом и работами одноклассников; демонстрируют внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей; проявляют умение принимать решения в различных жизненных обстоятельствах; учатся понимать и учитывать мнение другого учащегося; проявляют эмоциональную отзывчивость, способность сопереживать; проявляют готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство; учатся исследовать окружающую среду для выявления ее возможностей и ресурсов; проявляют готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск.

Заключение. Использование тетради позволяет педагогу организовывать с учащимися как групповые, так и индивидуальные формы работы. Опираясь на наглядный материал тетради, педагогу легче строить образовательный процесс в рамках предмета «Основы социальной жизни» с учётом особых образовательных потребностей каждого учащегося. Всё это позволяет более успешно формировать социальные компетенции как нормально развивающихся учащихся, так и детей с ОВЗ.

Список цитируемых источников

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / под ред. Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.

ФОРМИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПО МЕТОДИКЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ

Введение. Процесс становления человека сложен, многогранен. Ребёнку нужна помощь взрослого, потому что педагог дошкольного образования должен владеть методикой, обеспечивающей для ребёнка процесс социализации, вхождения его в мир людей. Учебная дисциплина «Теория и методика ознакомления с социальной действительностью детей дошкольного возраста» предполагает изучение будущим воспитателем дошкольного образования методики работы с детьми дошкольного возраста по реализации содержания раздела «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования, рекомендованной Министерством образования Республики Беларусь.

«Теория и методика ознакомления с социальной действительностью детей дошкольного возраста» как учебная дисциплина обладает большими возможностями для развития у студентов таких профессионально важных качеств, как аналитичность мышления, способность к научному поиску, умение сочетать традиционность с инновациями и др. Данная учебная дисциплина обогащает студента умением содержательно, интересно, по-новому организовывать образовательный процесс, заботясь о развитии внутреннего мира ребёнка, его духовности, человечности.

Дошкольника окружает мир интересных и захватывающих предметов, явлений и событий. Интересы ребёнка широкие и разносторонние. Его внимание достаточно устойчивое и целенаправленное. Уровень наглядно-образного мышления высокий. Познавая окружающий мир и себя в этом мире, ребёнок усваивает словесное обозначение предметов и явлений, их особенностей, связей и отношений.

Специально организованная деятельность по ознакомлению дошкольников с предметами и явлениями социальной действительности способствует уточнению и закреплению навыков правильного употребления слов и словосочетаний. На таких занятиях овладение правильными речевыми формами, навыками речевых отношений зависит не только от речевых отношений с окружающими, но и от восприятия окружающей действительности. Связные высказывания детей демонстрируют, насколько богат словарь ребёнка, обладает ли он присущими его возрасту грамматическими навыками, достаточен ли его интеллектуальный уровень.

Деятельность воспитателя дошкольного образования с детьми по ознакомлению с социальной действительностью базируется на тематическом принципе. Темы занятий направлены на социализацию ребёнка, освоение им норм поведения, психологической культуры. Одновременно решаются вопросы формирования у детей умений и навыков устной речи, формируется их коммуникативная компетентность, социальное мышление, элементы творчества в общении.

Методика проведения занятий в учреждении дошкольного образования включает в себя разнообразные приёмы по ознакомлению детей с окружающей и социальной действительностью. При организации занятий будущие воспитатели дошкольного образования могут проявлять гибкость при разработке вариантов их проведения на основе теоретической и практической подготовки: занятия можно сократить, провести за несколько раз, скомбинировать с другими видами детской деятельности, можно проводить индивидуально и по подгруппам.

Основная часть. Целью преподавания данной учебной дисциплины является формирование знаний студентов о научно-теоретических и методических основах организации детской деятельности по ознакомлению с социальной действительностью, овладение ими комплексом профессиональных умений организации данной деятельности, используя эффективные методы и приёмы работы с детьми.

Формирование академических компетенций студентов осуществляется в процессе решения ряда задач:

- организовать знакомство с формами и методами организации ознакомления с социальной действительностью детей дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования;
- содействовать формированию профессиональных умений организации ознакомления с социальной действительностью детей дошкольного возраста;
- содействовать формированию практических умений работы с учебно-методическим обеспечением дошкольного образования «Мир вокруг меня» (рабочими тетрадями);
- формировать умения организации и проведения специально организованной деятельности по ознакомлению с социальной действительностью детей дошкольного возраста;
- формировать умение планировать ознакомление с социальной действительностью детей дошкольного возраста.

Междисциплинарные связи учебной дисциплины осуществляются с дошкольной педагогикой и теорией и методикой ознакомления детей дошкольного возраста с природой. При изучении учебной дисциплины «Теория и методика ознакомления с социальной действительностью детей дошкольного возраста» у будущих педагогов будут формироваться определённые установки на приобретение профессиональных знаний и умений для помощи ребёнку в его социализации. Данная учебная дисциплина раскрывает теоретические и методические аспекты организации ознакомления с социальной действительностью детей дошкольного возраста.

Преподавание дисциплины осуществляется с использованием современных методов, приёмов, технических и других учебных средств, а также форм обучения, направленных на оптимизацию и интенсификацию процесса обучения.

Основными методами (технологиями) обучения, отвечающими целям изучения дисциплины, являются: элементы проблемного обучения (проблемное изложение, вариативное изложение, обучающе-исследовательский метод), реализуемые на лекционных занятиях; элементы учебно-исследовательской деятельности, реализация творческого подхода, реализуемые на практических занятиях; метод учебных ситуаций, реализуемых на практических занятиях; игровые технологии (деловые игры, моделирование); использование современных коммуникативных и интерактивных технологий; мультимедийные презентации и компьютерное тестирование.

Управляемая самостоятельная работа студентов и самостоятельная работа вне аудиторных занятий предполагает анализ статей, подготовку сообщений, рефератов, эссе; подготовку конспектов экскурсий, дидактических игровых ситуаций, занятий с детьми по ознакомлению с социальной действительностью, составление сценариев развлечений с участием родителей, сотрудников Министерства по чрезвычайным ситуациям и Министерства внутренних дел, медицинских работников, педагога-психолога, планирование работы с детьми во все режимные моменты.

Основное содержание данной учебной программы по формированию академических компетенций у студентов включает изучение ими организации работы воспитателя дошкольного образования по приобщению детей к социальной действительности, изложенное в разделе «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования [1]. На примере учебной программы приобщения ребёнка к социальному миру «Я — человек» у студентов расширяются академические компетенции по разделам «Что я знаю о себе», «Кто такие взрослые люди», «Человек-творец», «Земля — наш общий дом» [2].

Заключение. В целях формирования академических компетенций у студентов по методике ознакомления детей дошкольного возраста с социальной действительностью была разработана и апробирована учебная программа учреждения высшего образования. На основе академических компетенций, диагностика которых осуществлялась на тестировании, зачёте, экзамене по 10-балльной шкале в соответствии с критериями, утверждёнными Министерством образования Республики Беларусь, могут быть сформированы профессиональные и социально-личностные компетенции. Следовательно, данное исследование может быть продолжено при организации учебных и производственных практик студентов в учреждениях дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, 2013. — 416 с.
2. Козлова, С. А. Я — человек. Программа социального развития ребёнка // С. А. Козлова ; ред. М. А. Злобина. — М. : Шк. пресса, 2003. — 44 с.

УДК 376-056.36:[37.016:74]

Ю. В. Захарова, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

УСЛОВИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Активизация социальной и образовательной политики в направлении демократизации и гуманизации общества обуславливает поиски путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Одним из путей реализации этой задачи является понимание необходимости создания такой системы действий, при которой объединение нормально развивающихся детей и их сверстников с ОПФР приводило бы к полноценному участию последних в жизни группы [1].

Основная часть. На современном этапе совершенствования национальной системы дошкольного и специального образования происходит постепенное расширение и усложнение культурного самосознания целого поколения. Причем речь идет не только о вовлечении воспитанников, в том числе и с ОПФР, в мир культуры через освоение позитивного опыта человечества, сложившихся в культуре ценностных и нормативно-регулятивных установок взаимодействия с природой, обществом и самим собой, но и о развитии их собственных, невостребованных творческих ресурсов. Оптимальной детской деятельностью, в которой можно проявить свой творческий потенциал, вне зависимости от сформированных технических умений, является изобразительная деятельность. Этот вид детской активности оказывает благотворное влияние на развитие растущей личности, предоставляет возможность вырваться «за пределы обыденности» и реализовать собственный потенциал, а в отношении детей рассматриваемой категории изменяет к ним в положительную сторону взгляды общества. Однако до сих пор проблема организации совместного обучения детей с ОПФР с нормально развивающимися сверстниками продолжает быть актуальной.

По мнению А. М. Суменковой (2017), инклюзия начинается с признания наличия различий между детьми при условии, что такие различия уважаются и являются основой образовательного процесса. Конечно, имеющиеся у рассматриваемой категории лиц ОПФР затрудняют этот процесс, кроме того, обостряются противоречия между требованиями к качеству обучения всех воспитанников, обновлением результата обучения и реальным состоянием этого включения в учреждениях дошкольного образования. Одним из вариантов решения обозначенной проблемы может стать педагогическое сопровождение воспитанников с интеллектуальной недостаточностью (далее — ИН), ориентированное на обретение каждым ребенком субъектного опыта как результата обучения. Процесс становления данного феномена невозможен без поддержки значимых взрослых (родителей, педагогических работников, специалистов и др.), как носителей культурно-творческого опыта доминирующей культуры. При этом вектор направленности коррекционно-педагогической работы смещается на развитие творческого потенциала каждого индивида с использованием разнообразных приемов и методов, специфических для каждого вида художественной деятельности [2].

В контексте нашей работы нам интересно раскрытие этого понятия Е. А. Рыбаковой, которая под педагогическим сопровождением воспитанников в области творческой деятельности понимает «процесс целенаправленного взаимообмена и взаимообогащения смыслом творческой деятельности, опытом между значимым взрослым и ребенком дошкольного возраста, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанника, содействие ему и взаимодействие с ним в творческой деятельности, главным результатом которого становится порождение у ребёнка нового образа себя и своих возможностей» [3, с. 8]. Исходя из этого, результативность педагогического сопровождения детей с ИН в процессе обучения изобразительной деятельности обеспечивается теоретическим обоснованием и практической реализацией следующих педагогических условий.

1. Наличие профессиональной готовности педагогических работников к сопровождению воспитанников рассматриваемой категории в творческой деятельности, показателем которой является умение выстраивать индивидуальный образовательно-творческий маршрут для каждого ребёнка дошкольного возраста. В ходе разработки последнего необходимо учитывать существующую у детей с ИН относительно сохранную эмоционально-волевою сферу и их способность к подражанию.

2. Обеспечение комфортного психологического климата и создание ситуации успеха (Е. М. Калинина, 2012). Снижение коммуникативно-познавательной деятельности детей с ИН усиливает чувство одиночества, поэтому с ними надо больше разговаривать, не торопить, не требовать больше того, что они могут сделать, в противном случае при частом невыполнении требований они теряют интерес к деятельности. Для них значимы одобрение и похвала, которые выступают в качестве стимула и поддержки при выполнении заданий и требований педагога. Организация занятий предусматривает предъявление посильного материала с постоянным усложнением, обеспечение пути выполнения заданий с помощью разнообразных средств наглядности, смены видов познавательно-исследовательской деятельности так, чтобы каждый раз менялся доминантный анализатор (необходимо задействовать как можно больше анализаторов). Обязательны физкультминутки и упражнения на релаксацию.

3. Изменение традиционной позиции педагога-учителя на позицию сопровождающего процесс воспитания и обучения детей. В современной образовательной теории и практике эффективность воспитательной работы принято измерять личностными приобретениями воспитанника, где ключевым является понятие «развитие». Воспитатель имеет дело с развивающимся человеком, формирующейся личностью, и для него, безусловно, важным является ценностное развитие каждого ребёнка. Основное внимание уделяется «формированию отношений и установок, специфических для гуманистической позиции воспитания и гуманитарной парадигмы бытия». Педагогам следует помнить, что «подлинная

жизнь детей лежит в другом пространстве: не в получении и усвоении знаний, а в открытии значений и обретении собственных смыслов» [4].

4. Осуществление диагностики субъектного изобразительно-творческого опыта ребёнка и учет ее результатов в ходе обучения разным видам продуктивной деятельности. На основе полученных результатов происходит мобильное объединение воспитанников и педагога, обеспечивающего вхождение каждого ребёнка, вне зависимости от имеющихся особенностей и возможностей, в созидательную активность через подражание и создание благоприятной творческой атмосферы. Такая организация взаимодействия педагогов и детей предполагает поддержку самостоятельности воспитанников и ориентацию на развитие стремления к взаимопониманию, диалогу, стремлению принять сверстника. Взаимодействие субъектов обучения подразумевает гибкость и вариативность позиций обучаемых и обучающихся.

5. Вариативность содержания, методов, форм организации и средств образования. Развитие индивидуальности каждого ребёнка и воспитание его личности происходят в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми. Использование в этой связи технологий интерактивного и развивающего обучения предоставляет педагогическим работникам возможность вовлекать во взаимодействие воспитанников с различными уровнями обученности, способствует развитию их индивидуальных и личностных качеств. Вариативность гарантирует педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания детьми ситуации успеха в творческой деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер. Преобладающими являются игровые, наглядные и практические методы и приемы обучения. Словесные методы и приемы носят универсальный характер, сопровождая все действия педагога. Предъявляемые им наставления, указания, используемая речь должны быть лаконичными, четко сформулированными, с использованием слов, доступных воспитанникам с интеллектуальной недостаточностью. Многоступенчатые инструкции следует дробить на отдельные звенья, доступные для их понимания детьми рассматриваемой категории.

6. Обеспечение практической направленности изучаемого материала (от практики к теории) с опорой на жизненный опыт ребёнка. В условиях образовательной интеграции / инклюзивного образования планировать работу на занятии так, чтобы изучаемые темы содержания образовательной области Учебной программы дошкольного образования и учебной программы для специальных дошкольных учреждений для детей с ИН совпали по максимуму. План выполнения задания детям с ИН следует давать по этапам, каждый раз уточняя: что мы делали, что мы сейчас будем делать. Между этапами должна быть установлена тесная взаимосвязь: на каждом предыдущем этапе идет отработка навыков, необходимых для использования на последующем этапе.

Заключение. Педагогическое сопровождение воспитанников с ИН в условиях образовательной интеграции, инклюзии рассматривается как неотъемлемое звено системы образования. Важно не только сохранить положительный опыт оказания коррекционно-развивающей помощи воспитанникам с ОПФР, который систематизирован, научно обоснован и апробирован в практике работы специалистов, но и расширить представления педагогических работников об организации педагогического сопровождения как формы педагогической деятельности, направленной на создание условий, обуславливающих его результативность и интенсивное развитие теории и практики данного феномена.

Список цитируемых источников

1. *Лещинская, Т. Л.* Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями / Т. Л. Лещинская, В. Ч. Хвойницкая // Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями. — Минск : НИО, 2005. — С. 203—221.

2. Суменкова, А. М. Толерантность как ценностная основа инклюзивного профессионального образования [Электронный ресурс] / А. М. Суменкова. — Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/74/3010/>. — Дата доступа: 26.04.2019.

3. Рыбакова, Е. А. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Рыбакова. — Челябинск, 2015. — 204 л.

4. Григорьева, А. И. Педагог как профессиональный воспитатель: на пути к новому образованию [Электронный ресурс] / А. И. Григорьева. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-kak-professionalnyy-vospitatel-na-puti-k-novomu-obrazovaniyu>. — Дата доступа: 25.04.2019.

УДК 378

Л. А. Казакова, кандидат биологических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновск, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МУЗЕЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Введение. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года указывается на необходимость формирования новых поколений, отвечающих современным требованиям через создание условий для поддержки семейного воспитания и обновления воспитания в системе образования. Названные выше целевые ориентиры государственной воспитательной политики в качестве субъектов воспитательных отношений рассматривают педагогов, родителей и детей всех возрастов и всех категорий, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Следовательно, на сегодня актуальным является подготовка будущих педагогов к организации и осуществлению социального воспитания детей с ОВЗ на всех уровнях образования и в различных видах образовательных организаций.

Основная часть. Социальное воспитание детей с ОВЗ является разновидностью педагогической деятельности и предполагает создание условий для личностного изменения и самоизменения ребёнка с ОВЗ в качестве индивидуального и группового субъекта различных сфер жизнедеятельности. Для улучшения качества взаимодействия между людьми нам кажется необходимым познакомить детей с ОВЗ с общемировой, региональной и национальной историей и культурой, что будет способствовать формированию у них гражданской и национальной идентичности, а музей как форма сохранения культурного наследия сможет в этом помочь [1].

Опишем педагогические условия, необходимые для подготовки будущих педагогов к реализации мероприятий музейной педагогики с участием детей с ОВЗ. Будем исходить из того, что экскурсионную деятельность в музее должен проводить педагог (будущий педагог), одновременно владеющий тремя видами компетенций: профессионально-педагогическими, компетенциями в области коррекционно-педагогической деятельности, компетенциями в области экскурсионной деятельности [2].

Для формирования всех названных выше видов компетенций у будущих педагогов целесообразно включить в программу их подготовки (в организации высшего образования или среднего профессионального образования) соответствующие темы, например: «Музейная педагогика как отрасль современной педагогики», «Основы экскурсионной деятельности с детьми с ОВЗ», «Доступная музейная среда для лиц с ОВЗ», «Примеры музеев, работающих с лицами с ОВЗ, на территории Ульяновской области».

Будущие педагоги должны знать материально-технические условия организации и проведения экскурсии в музее для лиц с ОВЗ и уметь их адаптировать к лицам с различными видами нарушений развития.

Например, при организации и проведении экскурсии с глухими и слабослышащими детьми требуется:

- наличие текстовой информации, представленной в виде печатных таблиц на стендах или электронных носителях;

- дублирование звуковой информации сурдопереводом и визуальной информации (установки мониторов с возможностью трансляции субтитров, продуманности освещенности лица говорящего и фона за ним, использования современной электроакустической, в том числе звукоусиливающей, аппаратуры, а также аппаратуры, позволяющей лучше видеть происходящее на расстоянии — проецирование на большой экран).

Важными условиями организации экскурсий для слепых и слабовидящих детей являются:

- наличие табличек и указательных надписей (укрепляются на стене со стороны дверной ручки на высоте 1,3—1,5 м, размер таблички составляет 500 × 150 мм, текст выполняется на белой бумаге черным цветом, толщина линии — 10 мм, текст вставляется в прозрачную пластину из оргстекла толщиной 4 мм);

- использование оптических, тифлотехнических, технических средств, в том числе и средств комфортного доступа к образовательным ресурсам;

- использование альтернативных форм предоставления музейных материалов (цифровая аудиозапись mp3, daisy, электронные форматы хранения текстов .txt, .rtf, .doc, .docx, .html).

Обязательными условиями организации и проведения экскурсий для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата являются: наличие пандуса у входа в здание; возможность открывания дверей в противоположную сторону от пандуса; наличие поручней вдоль коридоров по всему периметру, дверных проёмов шириной не менее 80—85 см, приспособленных туалетных комнат.

Педагоги и будущие педагоги должны владеть методическими умениями при организации и проведении музейной экскурсии для детей с ОВЗ, понимая, что, во-первых, музейная экскурсия — форма культурно-образовательной деятельности, основанная на коллективном осмотре музея под руководством специалиста (экскурсовода) по заранее намеченной теме и специальному маршруту; во-вторых, особенностью музейной экскурсии является сочетание показа и рассказа при главенствующей роли зрительного восприятия, которое дополняется впечатлениями моторного характера: осмотр с разных точек зрения, на различном расстоянии.

К методическим условиям организации экскурсий для детей с ОВЗ можно отнести следующие:

- выбор наиболее оптимальной продолжительности экскурсий (музейного урока) для детей с определенным видом нарушений развития от 10—15 до 30—40 минут;

- активизация различных органов чувств для восприятия экспонатов музея;

- сочетание пассивных, активных и интерактивных видов деятельности во время экскурсии (вопросно-ответный метод, приёмы игры, театрализации и продуктивной деятельности детей);

- использование различных методов переключения внимания при переходе от одного музейного экспоната к другому в целях адекватного и устойчивого восприятия материала;

- подвижность структуры экскурсии (четкий сценарий с возможностью импровизации).

Кроме того, особую роль при организации музейной экскурсии для детей с ОВЗ играет речь экскурсовода. Она должна быть грамотной, эмоциональной, насыщенной эпитетами, хорошо поставленной, скорость её должна определяться характером и тяжестью нарушений развития у детей с ОВЗ, при необходимости сочетаться с тифлоописанием и сурдопереводом.

Для закрепления у будущих педагогов теоретических знаний, практических умений и навыков по организации и проведению экскурсий с детьми с ОВЗ следует использовать разноуровневые задания. Например, на базовом уровне задаются следующие вопросы: перечислите основные виды экскурсий; охарактеризуйте критерии отбора объектов для экскурсии; опишите составные элементы карточки на экскурсионный объект; перечислите виды экскурсионных маршрутов, чем они отличаются друг от друга; охарактеризуйте основные части экскурсии; сформулируйте цель музейного проекта Ульяновского педагогического колледжа.

На продвинутом уровне будущие педагоги выполняют следующие задания:

– охарактеризуйте организационно-педагогические условия, необходимые для реализации мероприятий музейной педагогики с участием детей с ОВЗ в музее Ульяновского педагогического колледжа;

– охарактеризуйте методические условия организации экскурсий для детей с ОВЗ в музее Ульяновского педагогического колледжа;

– составьте 2-3 карточки на экскурсионные объекты, расположенные в Ульяновской области;

– составьте маршрут экскурсии по городу Ульяновску, используя тематический или хронологический принцип; подготовьте необходимые наглядные пособия;

– составьте 2-3 карточки на экскурсионные объекты музея Ульяновского педагогического колледжа;

– составьте маршрут экскурсии по музейным экспозициям музеев Ульяновска, используя тематический или хронологический принцип.

Для проверки освоения программы на творческом уровне будущему педагогу необходимо: разработать и провести краеведческую экскурсию по Ульяновску либо провести музейную экскурсию по любому музею Ульяновска.

Заключение. Подготовка будущих педагогов к социальному воспитанию детей с ОВЗ в условиях музейного пространства предполагает использование нескольких принципов: комплексного, деятельностного и индивидуально-дифференцированного.

Список цитируемых источников

1. *Именнова, Л. С.* Музей в социокультурной системе общества: миссия, тенденции, перспективы : автореф. дис. ... д-ра культурологии / Л. С. Именнова. — М., 2011. — 40 с.
2. *Столяров, Б. А.* Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособие / Б. А. Столяров. — М. : Высш. шк., 2004. — 216 с.

Е. В. Карпова, кандидат философских наук, доцент,
Ю. Л. Кива-Хамзина, кандидат философских наук, доцент,
Н. А. Рубанова, кандидат юридических наук

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ СЛАБОВИДЯЩИХ: ПРАВОВЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Введение. Важнейшим конституционным принципом образовательной политики в Российской Федерации является общедоступность образования разного уровня на бесплатной и платной основе (ст. 43 Конституции Российской Федерации от 12.12.1993). Эти нормы полностью соответствуют международным принципам, закрепленным в ст. 24 Конвенции о правах инвалидов от 13.12.2006.

Проблемы инклюзивного обучения сегодня являются предметом изучения и широкого обсуждения в мировом сообществе. В частности, российские ученые и практики исследуют и обобщают опыт инклюзивного обучения разных стран мира в условиях современного глобального миропорядка [1], в том числе: Беларуси [2], Казахстана [3], США [4], Германии [5], Сербии [6] и других стран. Можно выделить ряд проблем инклюзивного образования непосредственно в России на современном этапе: поиски системного подхода организации обучения, обеспечение межведомственного и межсекторного взаимодействия, создание адаптированной учебной среды с использованием информационных технологий, переподготовка преподавателей и др. [7—9].

Дефиниция «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» содержится в п. 16 ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». К обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) относятся лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии. В силу этих причин лица с ОВЗ нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания. Понятие ограничения рассматривается с разных точек зрения и, соответственно, по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. Но основная проблема, остро ощущаемая в современном сообществе, — принятие индивидуальности каждого человека и создание для него таких условий обучения, которые необходимы для удовлетворения его особых потребностей. Требования, которые предъявляются к образованию сегодня, — это формирование социально адаптированной, гармонично развитой личности [10]. Говорить о взаимопонимании между людьми, в том числе с ограниченными возможностями, нельзя, если с детских лет не воспитывать здоровых детей и инвалидов вместе. Только совместное обучение, совместный труд, совместное преодоление препятствий и празднование небольших побед смогут воспитать личность, которую можно характеризовать как гармоничную [11].

Основная часть. От образовательных учреждений сегодня требуется привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании. Инклюзивный подход требует понимания различных образовательных потребностей обучающихся и предоставления услуг с учетом этих потребностей. Возникает естественная необходимость в более полном участии в образовательном процессе. Поэтому значимым фактором является изучение педагогом инклюзивного образования дополнительной информации: различных категорий лиц с нарушениями в развитии. Кто сегодня может прийти на обучение для реализации конституционного права на образование? Лица с нарушениями слуха (глухие, сла-

бослышащие, позднооглохшие); лица с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие); лица с нарушениями речи; лица с нарушениями интеллекта; лица с задержкой психического развития; лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата; лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы; лица с множественными нарушениями (сочетание 2 или 3 нарушений). Для каждой категории требуются особые подходы [12; 13].

Например, педагогу, обучающему лиц с нарушением зрения, нужно знать, какие заболевания органов зрения существуют; их особенности — при миопии (близорукости), гиперметропии (дальнозоркости), астигматизме (нарушением формы, величины, размеров), косоглазии (нарушении бинокулярного зрения). В частности, при слабовидении снижена острота зрения, трудно ориентироваться в макро- (помещение, улица) и микро- (лист бумаги) пространстве. Все эти особенности усложняют задачу педагога — донести необходимые знания и закрепить их у студента.

Есть необходимость обратить внимание на особенности подачи учебного материала в рамках инклюзивного обучения: в учебном процессе применяются специализированные технические средства приема-передачи учебной информации в доступных формах; учитывается наличие различных нарушений; обеспечивается выпуск альтернативных форматов печатных материалов (крупный шрифт), электронных образовательных ресурсов в формах, адаптированных к ограничениям здоровья обучающихся; наличие необходимого материально-технического оснащения [14].

Ряд рекомендаций уже успешно апробирован на практике. Например, при проведении занятий со студентами, имеющими нарушение зрения, требуется создать условия, позволяющие улучшить зрительное восприятие объекта (цвет, форма, фон, объем, удаленность). Все записанное на доске или на экране компьютера необходимо проговаривать вслух. Дикция педагога должна быть четкая, более медленная речь, краткие конкретные вопросы — все это позволит вдуматься и осознать материал занятия. При размещении объектов требуется сделать их более яркими и большего объема. Поскольку у людей с нарушением зрения преобладает последовательный способ зрительного восприятия, то время на изложение материала требует увеличения практически в два раза (по сравнению с нормой). Практики отмечают, что лучший результат восприятия предмета для слабовидящих людей дает возможность свободно его потрогать. Для усвоения информации потребуется больше попыток, повторений и тренировок. Значимым моментом для педагога является необходимость использования звукозаписывающего устройства и наличие компьютера на занятиях в лекционной форме. Это способ конспектирования во время занятий, но для многих преподавателей он является проблемой.

Заключение. Включение слушателей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс высшего образовательного учреждения изменяет установки преподавателей [15]. При таком подходе педагогика становится инклюзивной потому, что образование с учетом индивидуальных различий студентов требует создания новых форм и способов организации образовательного процесса. В частности, преподавательский коллектив кафедры права и культурологии МГТУ им. Г.И. Носова имеет непосредственный опыт работы со студентами, имеющими нарушения зрения (со слепыми студентами). Опыт работы дал возможность сформулировать специальные рекомендации, которые могут помочь любому педагогу во время проведения занятий со слепыми и слабовидящими студентами. Комплексное использование мер индивидуального подхода к обучаемому, исходя из имеющегося диагноза, пространственной организации образовательной среды, продуманной организации учебных занятий и подачи учебного материала, способствует организации эффективного процесса обучения слабовидящих студентов.

Список цитируемых источников

1. Османов, У. Ю. Инклюзивное образование в контексте глобализации / У. Ю. Османов, Л. П. Феталиева // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 4 (71). — С. 202—204.
2. Ананьев, В. Л. Инклюзивное образование в белорусской школе: проблемы и перспективы (социологический анализ) / В. Л. Ананьев // Весн. Гродз. дзярж. ун-та імя Янкі Купалы. Серыя 5: Эканоміка. Сацыялогія. Біялогія. — 2018. — Т. 8. — № 3. — С. 88—96.
3. Беляков, Н. И. Инклюзивное образование в Республике Казахстан / Н. И. Беляков, В. П. Русанов // Науч. альманах ассоциации France-Kazakhstan. — 2018. — № 1. — С. 59—67.
4. Васильева, П. В. Инклюзивное образование в США / П. В. Васильева // Молодой ученый. — 2018. — № 2 (188). — С. 94—96.
5. Нагель, Б. Инклюзивное образование в Германии / Б. Нагель // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2018. — № 5. — С. 22—26.
6. Николич, С. Инклюзивное и специальное образование в Республике Сербии / С. Николич // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2018. — № 5. — С. 27—32.
7. Бугайчук, Т. В. Инклюзивное образование в вузе: проблема межведомственного и межсекторного взаимодействия / Т. В. Бугайчук, Е. В. Свиляр // Пед. вестн. — 2018. — № 1. — С. 5—7.
8. Злотникова, Г. К. Инклюзивное образование: системный подход и проблемы / Г. К. Злотникова // Аллея науки. — 2018. — Т. 2. — № 6 (22). — С. 251—25.
9. Каракешиян, С. О. Инклюзивное образование в России. Основные подходы / С. О. Каракешиян // Наука и образование: проблемы и стратегии развития. — 2018. — № 1 (4). — С. 2—6.
10. Ахметова, Д. Инклюзивному образованию — быть / Д. Ахметова // Высш. шк. XXI века. — 2014. — № 21. — С. 72—73.
11. Голыня, И. А. На пути к инклюзивному образованию: из опыта работы по включению в образовательный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья / И. А. Голыня // Логопед. — 2011. — № 6. — С. 113—117.
12. Щелина, Т. Т. Инклюзивное образование в России: практика и проблемы внедрения / Т. Т. Щелина // Современные исследования социальных проблем. — 2018. — Т. 9. — № 6-2. — С. 82—90.
13. Яковлева, О. В. Инклюзивное образование в вузе: проблемы и перспективы / О. В. Яковлева, Л. А. Пустовойтова // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. — 2018. — Т. 9. — № 2. — С. 25—27.
14. Александрова, Л. А. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования / Л. А. Александрова, А. А. Лебедева, В. В. Бобожей // Психол. наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 50—62.
15. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психол. наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 83—92.

УДК [376-05]:378-053.8

Ю. Н. Кислякова, кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ ПОЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Одним из основных условий инклюзивного образования является профессиональная компетентность педагогических работников. Планом мероприятий по реализации в 2016—2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь предусмотрен ряд мероприятий, в том числе создание адаптивной образовательной среды в учреждениях образования; формирование толерантности у всех участников образовательного процесса; повышение роли и ответственности законных представителей обучающегося, успешная реализация которых в значительной мере обусловлена компетенциями педагогических работников [1].

Основная часть. Реализация государственной политики в системе образования свидетельствует о признании прав лиц с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) и основывается на принципах справедливости, равноправия и гуманизма [1; 2]. Образование как социальный институт играет исключительную роль в становлении личности и социализации обучающихся с разными познавательными потребностями. В современных условиях индивидуальные особенности ребёнка рассматриваются как ценность и потенциал для социально-экономического развития общества в целом. Развитие в учреждениях образования сети групп и классов интегрированного обучения и воспитания не взаимозаменяет процесс развития инклюзивного образования, а ориентирует законных представителей обучающихся на вариативность форм получения образования. Организация инклюзивного образования позволяет предотвратить ситуацию изоляции ребёнка с ОПФР от семьи благодаря возможности обучаться «в шаговой доступности» от места проживания, организации конструктивного взаимодействия со сверстниками, что улучшает качество их жизни, способствует их успешной социализации.

В контексте непрерывного педагогического образования находит подтверждение мысль К. Д. Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, пока учится. Получение высшего образования еще не означает, что в систему инклюзивного образования придет специалист, владеющий компетенциями, позволяющими ему качественно реализовывать образовательный процесс, осуществлять диагностическую, исследовательскую и контрольно-оценочную деятельность, реализовывать индивидуальный и дифференцированный подход в воспитании и обучении детей. Очевидна необходимость постоянного совершенствования специалиста системы образования.

Система повышения квалификации и переподготовки педагогических работников ориентирована на формирование их готовности работать в условиях инклюзивного образования. Принимается во внимание, что у специалистов системы образования необходимо формировать ряд компетенций:

- коммуникативную, способствующую качественному выполнению должностных обязанностей: проведению методической и консультативной работы, оказанию организационно-методической помощи работникам учреждений, ведению систематической работы с законными представителями несовершеннолетних обучающихся, вовлекая их в решение реабилитационных и коррекционно-педагогических задач обучения и воспитания;

- социально-личностные, предполагающие умения специалиста формулировать и аргументировать основные идеи и ценности инклюзивного образования, быть способным соблюдать и отстаивать интересы ребёнка;

- академические, позволяющие использовать дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий, электронных средств обучения в образовательном процессе, внедрять в образовательный процесс новые технологии обучения и воспитания, организовывать и проводить педагогическое исследование, обрабатывать и оформлять его результаты;

- профессиональные, предполагающие владение информацией о категориях детей с ОПФР, общих и специфических закономерностях их развития, особенностях их коммуникации, средствах и системах альтернативной коммуникации; умения вступать в контакт с ребёнком с использованием доступных ему средств; применять знания в области специальной психологии и педагогики при реализации образовательных программ специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования при оказании коррекционно-педагогической помощи детям; знать содержание специального дошкольного образования детей с ОПФР. Особая значимость в условиях инклюзивного образования придается умениям определять и реализовывать стратегию и тактику психолого-педагогического обследования детей, анализировать и интерпретировать полученные в процессе обследования данные; знанию методик воспитания и обучения детей с ОПФР.

С 2016 г. разработана и успешно реализуется в образовательном процессе ИПКиП БГПУ учебная программа повышения квалификации «Педагогические инновации в инклюзивном образовании». Содержание программы позволяет формировать профессиональную компетентность педагогических работников учреждений образования через освоение ими теоретико-методологических и методических основ инклюзивного образования [3]. Программа предусматривает знакомство слушателей с преимуществами, перспективами развития и содержательными аспектами инклюзивного образования в Республике Беларусь, спецификой организации образовательного процесса и оказания коррекционно-педагогической помощи обучающимся в условиях инклюзии. Педагогические работники овладевают способами практической деятельности по преодолению и профилактике стереотипов и случаев дискриминации по отношению к детям с ОПФР в учреждениях образования, овладевают методикой проведения урока в инклюзивном классе, методами и формами оценки результатов учебной деятельности детей с разными познавательными возможностями. Повышению информатизационной компетентности педагогических работников способствует усвоение приемов использования вспомогательных (ассистивных) технологий, а также компьютерных технологий (специальные обучающие компьютерные программы «Букварь», «Лента времени», «В городском дворе», «Мир вокруг меня», «Состав числа», «Учимся говорить правильно»; специальные программы-тренажеры для развития зрительного восприятия «Тир», «Галактика», «Льдинка» и др.). Важным аспектом является знакомство с возможностями программного обеспечения интерактивной доски в создании интерактивного сопровождения урока, адаптация презентационного материала к возможностям программного обеспечения SMART Notebook.

Важной составляющей профессиональной компетентности педагогического работника, работающего в условиях инклюзивного образования, выступает готовность к оказанию помощи, обусловленная уровнем эмпатии, ответственности, заботливости. Готовность к оказанию помощи рассматривается как интегральное личностное качество, включающее милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать информацию о ребенке (взрослом) для оптимизации педагогической деятельности.

Педагогическому работнику, работающему в условиях инклюзивного образования, важно признать ценность личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для лиц с ОПФР.

Заключение. В современных условиях для работы в классе (группе) инклюзивного образования недостаточно быть хорошим педагогическим работником. Необходимо владеть системой специальных знаний, определенных профессиональных умений, высоким уровнем коммуникации, отсутствие которых не сможет обеспечить высокое качество образования обучающихся. В то же время актуальным вопросом является повышение компетентности руководителя учреждения образования в вопросах специфики организации инклюзивного образования, что позволит обеспечить качество управления образовательным процессом. Изменения в содержании образования специалистов, работающих в условиях инклюзивного образования, требует разработки и реализации следующих идей: фундаментализация содержания образования с актуализацией практической направленности подготовки специалистов инклюзивного образования; подготовка специалиста к реализации идеи инклюзивного образования должна иметь в своей основе готовность (личностную и профессиональную) будущего педагогического работника.

Список цитируемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. — Режим доступа: <http://www.asabliva.by/main.aspx?guid=118663> . — Дата доступа: 15.04.2019.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г. № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. — Минск : Амалфея, 2011. — 496 с.
3. План мероприятий по реализации в 2016—2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://asabliva.by> . — Дата доступа: 01.04.2019.

УДК 378

О. Ф. Ковалева

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 206 г. Минска», Минск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В настоящее время в системе специального образования Республики Беларусь появляются новые названия: термины «инклюзия» (англ. включение), «инклюзивное образование». Инклюзивное образование — это политика государства, направленная на полное включение детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) в образовательный процесс. В связи с этим учителям-дефектологам и педагогам общеобразовательных учреждений образования необходимо обладать специальными профессиональными компетенциями в работе с детьми с ОПФР.

Основная часть. Профессиональная компетентность педагога — это «многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний... и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.)» [1, с. 28]. По мнению С. А. Дружилова, «понятие “профессионализм” является более широким, чем понятие «профессиональная компетентность». Быть профессионалом — это не только знать, что делать, но и уметь эти знания реализовывать, добиваясь необходимого результата» [1, с. 29].

Достижение профессиональной компетентности требует от педагога овладения определенными компетенциями. Компетенции — это «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений» [2, с. 1427].

В своих исследованиях Н. А. Строгова, опираясь на работы В. А. Сластенина, выделяет следующие общепедагогические умения, которыми должен владеть педагог в процессе педагогической деятельности: аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, организаторские, коммуникативные, прикладные. Специфика работы учителя-дефектолога «заключается в том, что он имеет дело с детьми, у которых имеются не только нарушения познавательной деятельности, но и изменения личности в целом» [3, с. 60]. Для работы в классе интегрированного обучения и воспитания детей с ОПФР недостаточно быть хорошим педагогом, владеть не только общепедагогическими умениями, знаниями и навыками, но и системой специальных знаний, определенных профессиональных умений:

– способность составлять календарно тематическое планирование по учебным предметам и коррекционно-развивающим программам для учащихся с ОПФР;

– умение выбирать формы работы для учащихся с ОПФР (индивидуальные, подгрупповые, групповые коррекционные занятия), методы (словесные, наглядные, практические) и приемы (сравнение натуральных объектов, рассматривание рисунков, оценка различных видов поведения на изображениях и в реальных ситуациях, аналогии, отработка модели поведения, общения между людьми, формулы речевого этикета и т. д.);

– понимание сущности, задач, методов коррекционно-развивающей работы с учащимися с ОПФР;

– умение отслеживать результаты коррекционно-развивающей работы;

– готовность конструктивно взаимодействовать со специалистами разного профиля по вопросам развития и воспитания детей с ОПФР;

– умение отслеживать эффективность взаимодействия специалистов и внесение соответствующих корректив;

– умение проводить мониторинг образовательной среды, анализировать результаты диагностики, выявлять причины затруднений в обучении и воспитании учащихся с ОПФР;

– оказание психологической поддержки учащимся с ОПФР, их законным представителям, педагогам, воспитателям, проведение, обсуждение и анализ существующих проблем для решения задач оптимизации педагогического процесса;

– консультация педагогов, администрации по вопросам оптимизации учебного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания в учреждении образования;

– умение отслеживать эффективность проводимой работы.

Развитие специального образования в Республике Беларусь требует формирования у педагогов, работающих с детьми с ОПФР, специфических компетенций:

– диагностическая — первичное обследование, выявление трудностей в обучении и развитии ребёнка, наблюдение за динамикой развития ребёнка, определение соответствия выбранных форм, приемов, методов обучения и воспитания уровню развития учащегося (3 раза в год: на начало учебного года (сентябрь), середина учебного года (январь), конец учебного года (май));

– коррекционная — система коррекционных воздействий на учебно-познавательную деятельность, личностную сферу ребёнка с ОПФР в динамике образовательного процесса;

– аналитическая — проведение анализа образовательного процесса и коррекционно-развивающегося воздействия на развитие обучающегося с ОПФР и оценку его эффективности;

– консультативно-просветительская и профилактическая — оказание помощи законным представителям обучающихся, педагогам учреждения образования в вопросах обучения и воспитания детей с ОПФР;

– организационно-методическая — подготовка к заседаниям методических объединений, педагогическим советам, а также оформление документации.

Следующие виды компетенций, которыми должен владеть учитель-дефектолог, выделяет Н. А. Строгова:

– диагностическая;

– коммуникативная, включающая взаимодействие между специалистами разного профиля: учителями-логопедами, педагогами-психологами, неврологами, психиатрами, воспитателями (тьюторами), социальными педагогами и т. д.; взаимодействие с законными представителями (проведение консультативной поддержки по воспитанию и обучению детей с ОПФР) и др.;

– дидактическая — определение общих и конкретных задач обучения с учетом коррекционной направленности; учет психических, возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка с ОПФР, а также особенностей дефекта и степень его компенсации;

– прогностическая, включающая наблюдение за индивидуальным развитием ребёнка и учет наблюдений при составлении плана коррекционно-развивающих занятий, индивидуальных программ; учет темпа и возможностей коррекционной работы в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями ребёнка; прогнозирование

результатов учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной работы; умение предвидеть характер поведения ребёнка в определенных условиях, ситуациях и т. д.;

– трансформационная — использование в образовательном и коррекционном процессе дидактических и методических материалов, трансформируя и адаптируя их в соответствии со специальными дидактическими принципами, познавательными и компенсаторными возможностями обучающихся с ОПФР;

– воспитательная — анализ поведения, поступков в разных конкретных ситуациях; использование возможности учебных предметов («Трудовое обучение», «Изобразительное искусство», «Физическая культура» и др.) в целях коррекционного воспитания и т. д.;

– социальная — изучение и анализирование проблем, условий, возможностей, социальной интеграции учащихся с ОПФР; оказание педагогической, диагностической, консультационной помощи учащимся и законным представителям детей с ОПФР [3, с. 62].

Специальное образование в Республике Беларусь рассматривается как значимая и развивающая часть системы образования. Государственная политика в отношении детей с ОПФР направлена на сохранение жизнедеятельности детей, получение ими образования и последующее их трудоустройство. Поэтому необходимо повышение соответствующего уровня профессиональной компетенции и уровня квалификации кадрового состава педагогов-дефектологов через участие в методических объединениях, вебинарах, курсах повышения квалификации, конференциях и семинарах, тренингах и мастер-классах, изучение научной и научно-методической литературы и т. д.

Заключение. Профессионально компетентный учитель-дефектолог должен владеть большим спектром компетенций, позволяющих ему активно взаимодействовать с разными субъектами и включаться во все сферы образовательного процесса.

Список цитируемых источников

1. Дружилов, С. А. Профессиональна компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование / СО РАО, ИПК. — Новокузнецк. — 2005. — Вып. 8. — С. 26—44.
2. Компетенция // Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. — М. : Совет. энцикл., 1935. — Т. 1.
3. Строгова, Н. А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога / Н. А. Строгова // Дефектология. — 1999. — № 1. — С. 59—63.

УДК 376

Е. А. Король

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 177 г. Минска», Минск

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРЕНАЖЁРА «Я УЧУСЬ ЧИТАТЬ»

Введение. Среди факторов, влияющих на успеваемость, одним из значимых является скорость чтения. При проверке скорости чтения у учащихся в первом классе интегрированного обучения и воспитания (2-й год обучения) обнаружилось значительное отставание от нормы, например, у ученицы Маши Ш. она составляет всего 10—12 слов в минуту, что в два раза ниже, чем положено по норме (25—30 слов в минуту). И такая скорость чтения не менялась в течение долгого времени.

Если учитель-дефектолог хочет, чтобы его учащиеся к 4-му классу хорошо читали, понимали смысл прочитанного и отвечали на вопросы к тексту, они должны выйти на уровень 85—90 слов в минуту.

Основная часть. В процессе обучения чтению учащихся с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) была выявлена проблема: после прочтения слова (например, МО–ЛО–КО) учащийся не мог ответить на вопрос, какое слово он прочитал (ответ: КО). Это связано с тем, что детям затруднительно читать слова и слоги, написанные чёрным цветом. Экспериментальным путём было установлено, что учащимся легче читать, запоминать и воспроизводить слова, если они разделены на слоги, а каждый слог имеет своё цветное решение: 1-й слог — синий, 2-й слог — зелёный, 3-й слог — фиолетовый. Кроме того, это способствует запоминанию слогов и узнаванию их в других словах, что, в свою очередь, формирует навык правильного послогового чтения, а в дальнейшем беглого, осознанного чтения целыми словами. Поэтому возникла необходимость создания тренажёра по чтению с учётом индивидуальных особенностей учащихся.

Цель исследования: повышение читательских умений учащихся с ОПФР с использованием тренажёра «Я учусь читать».

Задачи исследования: определить методологические основы разработки тренажёра «Я учусь читать» для учащихся с ОПФР; разработать тренажёр «Я учусь читать» по обучению чтению для учащихся с ОПФР; апробировать разработанный тренажёр «Я учусь читать» в образовательном процессе; определить достоинства и недостатки использования разработанного тренажёра «Я учусь читать» в повышении читательских умений учащихся с ОПФР.

Тренажёр «Я учусь читать» состоит из трёх частей. Цель тренажёра: формирование у учащихся с ОПФР умения послогового, осознанного чтения, а далее чтения целыми словами.

Тренажёр составлен по принципу от простого к сложному. Он состоит из трёх частей: первая часть — чтение слов в прямых слогах; вторая часть — чтение слов в слогах со стечением согласных и обратных слогах; третья часть — чтение предложений.

Для создания тренажёра использован «Частотный словарь современного русского языка». Были взяты все учебники 1—4 классов, определены слова, которые наиболее часто употребляются в повседневной речи учащихся.

Следующим этапом стала группировка слов по сходным признакам. В первую часть тренажёра «Я читаю сам» вошли слова с прямыми слогами и картинки к ним. Например, на первой странице были слова: дед, хор, царь; на второй странице — дом, дым, печь; на третьей — чай, мёд, соль; на четвёртой — кит, лось и рысь; на пятой странице — жук, рак, мышь.

Далее слова: кот, пёс, гусь; далее слова: бык, лев, конь; далее слова: лес, сад, луг; далее слова: жир, суп, лёд т. д. до 13 страницы.

Начиная с 14-й страницы, использованы слова: мама, папа, дети, тётя, дядя, баба, роща, море, река, каша, кофе, мука, баня, хата, сани, коза, лиса, коты; далее слова: ваза, весы, касса и далее и картинки к ним.

Начиная с 27-й страницы, включены слова: галоши, сапоги, рубаха, газета, посуда, молоко, ворона, сорока, курица, собака, корова, лисица, дорога, ворота, машина и картинки к ним.

Во вторую часть тренажёра «Я читаю сам» вошли слова с обратными слогами и слогами со стечением согласных: гриб, лист, куст, ключ, кран, дверь, пруд, парк, мост, стол, стул, шкаф, волк, слон, тигр, хлеб, блин, борщ и далее картинки к словам.

Начиная с 9-й страницы, использованы слова: туфли, тапки, сапог, коньки, баран, медведь, лошадь, кабан, слива, вишня, горох, арбуз, чайник, стакан, кружка, чашка и далее и картинки к словам.

Начиная с 24-й страницы, включены слова: редиска, помидор, капуста, огурец, пирожное, печенье, конфета, шоколад, велосипед, самокат, пианино, гармошка и т. д.

В третью часть тренажёра «Я читаю сам» вошли предложения и вопросы к этим предложениям. Например: 1-е предложение — Девочка гладит мишку. И вопросы к предложению: кто гладит мишку? Что делает девочка? 2-е предложение — Мальчик прячет

цветок. Вопросы: что прячет мальчик? Что делает мальчик? 3-е предложение — Девочка вытирает котика. Вопросы: что делает девочка? Кого вытирает девочка? 4-е предложение — Мальчик пишет письмо. Вопросы: что делает мальчик? Что пишет мальчик?

Человек запоминает не то, что постоянно перед глазами, а то, что мелькает. Поэтому для формирования каких-то умений, их автоматизации необходимо проводить не длительные по времени упражнения, а короткие, но с большей частотой. Полтора-два часа тренировки часто неэффективны и могут снижать мотивацию к чтению. Гораздо эффективнее проводить их по 5 минут несколько раз в день и ещё перед сном. Такой способ чтения даёт хорошие результаты. Дело в том, что события дня фиксируются эмоциональной памятью, и во время сна человек находится под их впечатлением. Организм привыкает к этому состоянию. Если ребёнок не любит читать, необходим режим щадящего чтения: прочитывается одна-две странички тренажёра, затем устраивается кратковременный отдых.

Развитие техники чтения ещё тормозится из-за ослабленной оперативной памяти: прочитав предложение из трёх-четырёх слов, учащийся уже забывает первое и не может понять смысл предложения. Такое положение можно исправить с помощью зрительного образа картинки к этому предложению. Именно поэтому в тренажёре «Я учусь читать» все предложения сопровождаются картинками.

В 2017/2018 учебном году в 1-й класс пришли обучаться 6 учащихся (трое учащихся по программе специального образования на уровне общего среднего образования для детей с нарушениями психического развития (трудности в обучении), трое учащихся по программе специального образования на уровне общего среднего образования по учебному плану специальной общеобразовательной школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи). В мае 2018 года по результатам комиссии ЦКРОиР трое учащихся переведены на обучение по программе общего среднего образования. Одна учащаяся не посещала учреждение дошкольного образования, и первоначально комиссией было предложено организовать для этого ребёнка обучение на дому по программе для детей с интеллектуальной недостаточностью. Девочка успешно прошла социализацию в детском коллективе и показала, что успешно усваивает программу специального образования на уровне общего среднего образования для детей с нарушениями психического развития (трудности в обучении). Ещё для одной учащейся до поступления в школу был предложен образовательный маршрут: обучение в школе для глухих и слабослышащих. После первого года обучения в нашем учреждении образования девочка успешно социализировалась и справилась с учебным планом специальной общеобразовательной школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Заключение. Опыт использования тренажёра «Я учусь читать» показывает, что данный тренажёр может быть использован в работе с разными категориями детей с ОПФР и применяться в зависимости от дидактических задач коррекционно-образовательной работы, образовательных потребностей, индивидуальных особенностей и возможностей ребёнка.

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Педагогическая идея совместного обучения обычных детей и детей с отклонениями от нормативного развития встречается уже в «Великой дидактике» Яна Амоса Коменского. Он писал: «...этим недостаткам и уклонениям в способностях лучше можно помочь, пока они новы... должен быть такой порядок, чтобы медленные были перемешаны с быстрыми, тупые с более понятливыми, упрямые с послушными и чтобы все руководились одними и теми же наставлениями и примерами, пока нуждаются в руководителе... Это перемешивание я разумею не только в отношении места. Но еще более в отношении помощи...» [1].

Под интегрированным обучением и воспитанием понимается такая форма организации образовательного процесса, при которой обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) и детей, не имеющих таких нарушений, осуществляются совместно в учреждениях дошкольного, общего среднего образования, иных организациях, у индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право реализовывать образовательную деятельность [2].

Инклюзивное образование как образование «для всех» подразумевает обеспечение доступности, приспособление образовательной системы и каждого учреждения образования к разнообразию особенностей и специфике образовательных потребностей каждого ребёнка, в том числе и детей с ОПФР [3].

Основная часть. В свои исследования Н. Н. Малофеев выделяет пять периодов эволюции отношения общества к людям с нарушениями развития:

– первый — «от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботиться о людях с отклонениями в развитии» (IX—VIII вв. до нашей эры — XII в., Россия: 996—1715);

– второй — «от осознания необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них» (начало XII — конец XVIII в., Россия: 1715—1807);

– третий — «от осознания возможности к осознанию целесообразности обучения трёх категорий детей: с нарушением слуха, зрения, умственно отсталых» (конец XVII — начало XX в., Россия: 1807—1930);

– четвёртый — «от осознания необходимости обучения части аномальных детей к пониманию необходимости обучения всех детей» (начало XX в. — 70-е гг. XX в., Россия: 1930—1991);

– пятый — «от изоляции к интеграции» (1971—1975 гг. — по настоящее время, Россия: 1991 г. — по настоящее время) — характеризуется перестройкой организационных основ специального образования, сокращением числа специальных школ и резким увеличением количества специальных классов в общеобразовательных школах, идёт «кардинальная реорганизация взаимодействия структур массового и специального образования». Этот период знаменует переход к инклюзивному (включающему) образованию [4].

Третий период эволюции отношения общества к людям с нарушениями в развитии считается временем начала становления систем специального образования на территории России, а затем и Советского Союза (1806—1930). В это время создаётся сеть специальных образовательных учреждений трёх видов (для незрячих, неслышащих и детей с интеллек-

туальной недостаточностью), а после революции 1917 г. система специального образования впервые становится частью государственной образовательной системы [3].

Проблема интегрированного обучения детей с ОПФР рассматривалась в 40-е гг. XX в. в Англии, Германии, Дании; в 60-е гг. XX в. — в скандинавских странах, США и Японии. В 1962 г. В США М. С. Reynolds опубликовал программу специального образования, предусматривающую достижение возможно большего участия детей с ОПФР в общем образовании. В 1970 г. E. N. Deno предложил модель «Каскад», которая предусматривает систему поддерживающих социально-педагогических мер, позволяющих ребёнку с ОПФР как можно меньше выходить из «общего потока» (mainstream). Как результат, появилось понятие «мейнстриминг» (mainstreaming), получившее широкое распространение в Беларуси в 90-е гг. XX в. В это же время в США начали использовать новый термин — «инклюзия» (фр. *inclusif* лат. *include* включаю).

С середины XX в. в Дании и ряде других скандинавских стран шла огромная социально-педагогическая работа, направленная на осмысление и освоение интеграции педагогами, родителями и всем населением в целом. Интеграция осуществлялась «снизу», продвигаемая и поддерживаемая социал-демократическим движением, позитивным социальным и экономическим развитием страны. Только тогда, когда страна в целом практически и нравственно освоила феномен интеграции, он стал узаконенной реальностью. В Швеции специальным школам отводятся классные комнаты в помещениях обычных школ. В Великобритании официально процесс интеграции начался с принятия Положения о специальных образовательных потребностях. В Германии интегрированное обучение в начальной школе представлено несколькими моделями: интегрированный класс, кооперативный класс, стимулирующий класс, класс с постоянной опекой учителя-дефектолога. В интегрированных классах широко используются индивидуальные учебные планы, практикуется индивидуальная опека, общение организуется в рамках школьной жизни. В кооперированных классах процесс обучения частично проходит совместно и дополняется общением. В стимулирующих классах общие учебные планы подкрепляются специальными программами [5].

Пятый период (1991 г. — по настоящее время) — переход к моделям интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования: на базе массовых учреждений образования открываются специальные классы и группы, а также классы и группы интегрированного обучения и воспитания, постепенно формируется инклюзивная культура учреждений дошкольного и общего среднего образования, способная удовлетворить особые образовательные потребности каждого ребёнка [3].

Распространению интеграционных процессов в середине прошлого века способствовала выдвинутая скандинавскими учёными Н. Э. Бенк-Миккельсен, Б. Нирье концепция «нормализации», являющаяся законодательно закреплённой позицией социальной политики в отношении к лицам с ОПФР. Основным положением данной концепции является идея нормализации условий социальной жизни для инвалидов в соответствии с международными правовыми актами, идея о том, что жизнь и быт лиц с ОПФР должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

Инклюзия понимается и реализуется как благо для всех, как «шанс для всего гражданского общества, получающего возможность на практике реализовать гуманистические ценности равных прав, свобод и достоинств каждого человека». Понятие «инклюзия» (Мадлен Вилл, 1994) принято на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями и отражено в Саламанкской декларации. Важный принцип образовательной инклюзии — высокое качество образования для всех. В Великобритании инклюзивное образование развивается как часть государственной системы образования уже с 1978 г. В зарубежных странах школьная интеграция сопровождается соответствующим законодательным реформированием общего образования под задачи интеграции и инклюзии. С 70-х гг. XX в. принят ряд нормативных правовых документов, регламентирующих осуществление инклюзивных процессов.

В Республике Беларусь процесс перехода к инклюзивному образованию находится на этапе становления: принимаются нормативно-правовые документы, регламентирующие интеграционные и инклюзивные процессы в образовании; создаются классы интегрированного обучения и воспитания, их количество постоянно увеличивается; адаптируется образовательная среда; проводится работа по подготовке педагогов к работе в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

Заключение. Отношение к лицам с ОПФР в ходе исторической эволюции человеческого общества было неоднозначным и «прошло сложный многовековой путь от нетерпимости к проявлению недостатка, жестокости по отношению к его носителю до сострадания, милосердия, защиты и непосредственной материальной и моральной помощи людям, имеющим физическое или психическое нарушение» [4].

Приведённые данные свидетельствуют о трансформации отношения людей и общества к лицам с ОПФР, к перестроению системы образования с учётом создания условий для социализации в общество и обучения всех детей независимо от степени нарушения в их развитии. Это проявляется в создании законодательной базы; подготовке специалистов; разработке методических рекомендаций, технологий и примеров работы с детьми с ОПФР в условиях образовательной инклюзии; просвещении общества о сущности инклюзии и инклюзивного образования.

Список цитируемых источников

1. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский ; пер. А. Адольфа и С. Любомудрова. — М. : Изд. кн. магазина К. И. Тихомирова, 1896.
2. Жук, О. Л. Беларусь: инклюзивное образование и требования к компетенциям учителей по осуществлению инклюзивной педагогической деятельности / О. Л. Жук. — Минск, 2012.
3. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014.
4. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 1997. — № 4.
5. Иванова, Н. И. Из истории интегрированного обучения / Н. И. Назарова // Образование и воспитание. — 2016. — № 4. — С. 10—12.

УДК 376

Е. В. Кравчук

Государственное учреждение социального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Барановичского района», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «СЕНСОРНАЯ СТИМУЛЯЦИЯ» ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ И/ИЛИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Введение. В исследованиях З. М. Богуславской, Л. С. Венгера, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, А. А. Катаевой, Н. Н. Поддякова, А. П. Усовой подчеркивается значимость сенсорно-перцептивного развития детей дошкольного возраста, а сенсорное воспитание выделяется как одно из ведущих направлений развития ребенка. Разработка проблемы сенсорного воспитания детей осуществляется в рамках исследований восприятия как своеобразной сенсорно-перцептивной деятельности. В целом проблема

восприятия является классической. Она имеет богатую историю и достаточно подробно разработана. Интерес к этой проблеме обусловлен, в частности, тем, что её решение позволяет понять взаимосвязи чувственного и рационального в отражении человеком действительности [1].

Данная проблема является актуальной в специальной педагогике и психологии, в частности, при разработке содержания и методов воспитания и обучения детей, имеющих различную степень выраженности нарушений интеллекта.

Основная часть. Целью образовательной области «Сенсорная стимуляция» является обеспечение сенсорного развития ребенка посредством создания специальных условий, способствующих реализации его потенциальных возможностей.

Сенсорная стимуляция предполагает активную деятельность педагога при полной невозможности на данном этапе развития ребенка его активных действий. Педагог создает условия, чтобы были задействованы зрение, обоняние, осязание, слух и другие анализаторы. Это возможно при условии, если ребенка стимулировать (побуждать) к ощупыванию, рассматриванию, прислушиванию [2].

Сенсорное развитие осуществляется на основе обеспечения взаимодействия чувственного отражения и моторных (двигательных) компонентов психической деятельности [3].

Приоритетные направления работы по развитию сенсомоторной сферы у детей с тяжелыми и/или множественными нарушениями развития (далее — ТМНР) определяются с учетом следующих факторов:

- зрительное восприятие имеет тесную взаимосвязь с восприятием равновесия и положения тела в пространстве (ребенок учится фиксировать взглядом определенный предмет, для этого ему надо хотя бы повернуть голову);
- слуховое восприятие развивается на базе восприятия колебаний (вибраций);
- тактильное восприятие создает предпосылку для развития вкусового восприятия и обоняния.

Выделяются следующие направления работы по стимуляции сенсомоторного развития: развитие мелкой моторики и функции кисти; развитие тактильного и тактильно-двигательного восприятия; развитие вестибулярного восприятия; развитие зрительного восприятия; развитие вибрационного восприятия; развитие слухового восприятия; развитие кинестетического восприятия; развитие вкусового восприятия; развитие обоняния.

Процесс обучения детей с ТМНР осуществляется с учетом возможности широкого привлечения сохранных анализаторов для получения информации об окружающем мире [4].

В соответствии с учебным планом центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для воспитанников с ТМНР на образовательную область «Сенсорная стимуляция» выделяется 2 часа в неделю.

Учебная программа включает разделы: развитие тактильного восприятия; развитие вестибулярного аппарата; развитие зрительного восприятия; развитие слухового восприятия; развитие обоняния и вкуса.

Происходит реализация следующих задач: развитие сенсорных функций; формирование сенсорных эталонов цвета, формы, величины; развитие зрительно-моторной координации и функциональных возможностей кисти и пальцев рук; формирование пространственных и временных представлений и коррекции их нарушений во взаимосвязи с развитием эмоционального, речевого, предметно-действенного и игрового взаимодействия с окружающими.

При организации занятий по образовательной области «Сенсорная стимуляция» нужно учитывать то, что развитие сенсорных действий не происходит само собой, оно формируется лишь в ходе специального обучения способами обследования предметов с применением соответствующих сенсорных эталонов, с многократным применением этих действий на практике [2].

При проведении занятий учитывается, что не каждое действие может быть принято ребенком. Все новые сенсорные стимулы и предлагаемые действия вводятся с максимальной осторожностью, отслеживается реакция ребенка на них.

При работе с гиперактивными детьми рекомендуется снижать нагрузку на органы чувств, исключить элементы активной стимуляции. При работе с тревожными детьми исключаются резкие переходы от одного стимула к другому. При работе с детьми, имеющими нарушения функций опорно-двигательного аппарата, следует учитывать патологическое состояние кистей рук, недостаточность или отсутствие зрительно-моторной координации, хватания и манипулятивной деятельности. Для таких детей в комплекс развития вестибулярного аппарата необходимо включать пассивные движения, направленные на тренировку отдельных элементов целостного двигательного акта. Пассивные движения показаны детям, у которых произвольная двигательная активность еще недостаточно развита, а также детям с ограниченным объемом движений вследствие выраженного нарушения мышечного тонуса, контрактур. Пассивная гимнастика способствует выработке кинестетических и зрительных ощущений схемы движения, тормозит содружественные реакции, предупреждает развитие контрактур и деформаций, стимулирует выработку изолированных движений. Пассивные упражнения следует повторять многократно, фиксируя внимание ребенка на их выполнении. Как только ребенок способен совершить хотя бы часть движения, следует перейти к пассивно-активной гимнастике [2].

Занятия по формированию представлений о сенсорных эталонах — для детей сложный и длительный процесс. Большое значение отводится сенсомоторным действиям: чтобы познакомиться с каким-то предметом практически, его нужно потрогать руками, сжать, погладить, покатавать, понюхать и т. д. Например, чтобы определить свойства бумаги и ткани, детям предлагается послушать, что происходит, когда мнут бумагу и ткань, попробовать разорвать лист бумаги и кусочек ткани, постирать в воде кукольное платье из бумаги и из ткани. Чтобы сформировать образ лимона, кроме названных способов обследования его еще нужно понюхать, полизать или попробовать. Занятия с детьми проводятся с использованием элементов игровой деятельности.

Заключение. Обследование состояния сенсорного развития, ежегодная диагностика учащихся с ТМНР и сравнительный анализ полученных результатов показывает, что у детей с ТМНР происходит определенное продвижение в накоплении сенсорного опыта. Зная особенности ребенка, необходимо правильно организовывать учебно-воспитательный процесс, планировать коррекционную работу и строить ее с учетом индивидуальных особенностей каждого ребёнка с ТМНР.

Список цитируемых источников

1. *Войлокова, Е. Ф.* Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / *Е. Ф. Войлокова, Ю. В. Андрухович, Л. Ю. Ковалева.* — СПб. : КАРО, 2005. — 304 с.
2. Сборник программ для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Самообслуживание. Коммуникация. Сенсорная стимуляция. Предметная деятельность. Я и Мир. Игра. Изобразительная деятельность. Музыкально-ритмические занятия [Электронный ресурс]. — Минск, 2014. — Режим доступа: <https://correct-lida.schools.by/pages/prog-centr>. — Дата доступа: 01.05.2019.
3. *Лещинская, Т. Л.* Программно-методические материалы к предметной области «Сенсомоторное обучение» / *Т. Л. Лещинская* // *Дэфекталогія.* — 2005. — № 4. — С. 27—38.
4. *Якубовская, Е. А.* Стимуляция сенсомоторного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / *Е. А. Якубовская* // *Спец. адукацыя.* — 2007. — № 4. — С. 27—36.

ЗНАЧИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Развитие образования Республики Беларусь проходит в условиях перехода от знаниево-предметного к компетентностному подходу. Главной целью компетентностного подхода является формирование таких личностных качеств, которые позволят педагогу самостоятельно дифференцировать и адаптировать накопленные знания в новых образовательных условиях и нестандартных жизненных ситуациях [1—8]. Всё это имеет большое значение при развитии и внедрении идей инклюзивного образования. Принятие Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (Концепции) открывает доступность в полномочном участии в образовательном процессе всем детям в независимости от их уровня развития, инвалидности, особых образовательных потребностей (далее — ООП). Согласно этапам реализации Концепции ежегодно, начиная с 2015 г., увеличивается количество учреждений образования, осуществляющих инклюзивное образование [9]. Следовательно, каждый современный педагог должен владеть достаточным уровнем развития профессиональной компетентности, позволяющей ему включать в образовательный процесс каждого обучающегося, независимо от его ООП. При этом педагогу необходимо продуктивно взаимодействовать не только с обучающимися, но и их родителями либо лицами, их замещающими, узкими специалистами, сопровождающими обучающихся с ООП в образовательном процессе, коллегами, администрацией и т. д.

Основная часть. Профессиональная компетентность — это многокомпонентное образование, включающее большой ряд компетентностей, одной из которых является коммуникативная компетентность. Коммуникативную компетентность Ю. М. Жуков рассматривает как метакомпетентность или ядерную компетентность, доказывая её значимость во всех сферах жизнедеятельности человека [10]. Значимость коммуникативной компетентности педагога подчёркивается в работах В. Н. Введенского, Н. В. Жизневой, А. А. Игнатенко, В. С. Третьяковой, С. А. Летневой и др. [11—14].

Анализ исследований В. Д. Шадрикова и требований образовательного стандарта ОСВО 1-01 02 01-2013 позволил нам выделить следующее определение коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования: новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных свойств и качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования [15; 16].

Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования интенсивно начинает формироваться в студенческие годы, чему способствует необходимость в установлении, поддержании коммуникативных отношений с сокурсниками, профессорско-преподавательским составом, педагогами школ, обучающимися учреждений образования и т. д. В исследованиях Н. А. Буравлевой, О. И. Кашавкиной, В. И. Кашницкого показана возрастающая потребность студентов в устойчивых отношениях с коллективом, содержательном общении, росте инициативности, легкости и выразительности в контактах [17—19]. Именно в процессе получения высшего образования ряд студентов впервые сталкиваются с обучающимися с ООП, осознавая значимость и уникальность каждого ребёнка. Студенты

учатся общаться с педагогами и администрацией учреждений образования как с коллегами. Будущие педагоги планируют и организуют не только свою коммуникативную деятельность, но и общение обучающихся, взаимодействуют с их родителями либо лицами, их замещающими. На протяжении студенческого периода у каждого будущего педагога формируется свой уникальный коммуникативный опыт, имеющий большое значение в будущей профессиональной деятельности. Всё это позволяет говорить о студенческом возрасте как о сенситивном периоде в формировании коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования.

Осознанный процесс формирования коммуникативных знаний и умений и совершенствованию коммуникативных навыков будущих педагогов придавал большое значение В. Д. Старичёнок [20]. В своих работах В. И. Кашницкий обосновывает значимость логически продуманной системы формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов как доминанты вузовской профессиональной подготовки [19]. О необходимости специальной коммуникативной подготовки к работе в условиях развивающегося инклюзивного образования свидетельствуют результаты нашего исследования, прошедшего в 2017—2018 г. среди студентов II—III курсов (333 человека), обучающихся по специальности «Начальное обучение» следующих учреждений образования: Барановичский государственный университет, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова.

Так, 45,94 % студентов не согласны с высказыванием, что у каждого учащегося иногда могут быть коммуникативные трудности. Однако коммуникативные затруднения свойственны каждому человеку, как взрослому, так и ребёнку. Связано это может быть с замкнутостью, чрезмерной ранимостью, спецификой адаптационного периода, рядом простудных заболеваний, плохим самочувствием, ссорой с одноклассником и т. д. Только 6 % будущих педагогов не согласны с высказыванием «Учащиеся с коммуникативными трудностями — обуза для педагога».

О недостаточном уровне сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов свидетельствует и завышенная оценка коммуникативных способностей одарённых детей. Так, только 10,2 % участников исследования допускают неверность выражения «У одарённых детей не бывает коммуникативных затруднений». Однако группа одарённых детей весьма разнообразна. В неё могут входить и неречевые дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), но имеющие музыкальные, художественные и другие способности.

Анализ результатов студенческих ответов относительно высказываний, касающихся детей с тяжёлыми нарушениями речи, показывает, что, несмотря на внедрение модели инклюзивного образования, будущие педагоги считают наиболее оптимальным обучение данной группы обучающихся в учреждениях специального образования (97,9 % студентов) либо специальных классах (91,1 % студентов).

Несмотря на неоднородность группы детей с генетическими нарушениями по коммуникативным, речевым, интеллектуальным способностям, только 1,8 % будущих педагогов допускают возможность обучения данных обучающихся в учреждениях общего среднего образования. При этом шанс совместного обучения с нормально развивающимися сверстниками обучающимся с интеллектуальной недостаточностью дали 2,7 % респондентов, а обучающимся с РАС — 9 % студентов.

Таким образом, полученные результаты говорят о том, что есть необходимость в дополнительной коммуникативной подготовке будущих педагогов инклюзивного образования.

В учреждении образования «Барановичский государственный университет» решение данной задачи проходит посредством реализации образовательной программы «Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов инклюзивного образования», включающей 20 академических часов и состоящей из разделов: коммуникативная компе-

тентность педагога инклюзивного образования; психологические аспекты коммуникативной деятельности; коммуникация педагога инклюзивного образования с субъектами образовательного пространства; коммуникативные приёмы и технологии в инклюзивном образовательном пространстве.

Программа включает разные виды занятий: лекции, практические занятия и тренинги.

Большое значение в формировании коммуникативной деятельности имеет практический опыт коммуникативного взаимодействия с разными субъектами образовательного пространства. Однако практических занятий и тренингов для формирования данного опыта недостаточно. Именно поэтому большую значимость в формировании коммуникативной компетентности представляет волонтерская деятельность. Она позволяет организовать коммуникативную практику будущих педагогов как с обучающимися с ООП, так и с педагогами учреждений общего либо специального образования, родителями обучающихся.

Заключение. Принятие и развитие идей инклюзивного образования требуют более высокого уровня подготовки будущих педагогов. Особое значение имеет формирование у них коммуникативной компетентности, так как низкий уровень развития данной компетентности способствует закреплению негативного отношения к обучающимся с ООП, а не принятию таких детей и максимальному поиску всевозможных путей, методов и средств включения их в совместный образовательный процесс с нормально развивающимися сверстниками.

Список цитируемых источников

1. *Азарова, Р. Н.* Разработка паспорта компетенции : метод. рекомендации для организаторов проект. работ и профессорско-преподават. коллективов вузов. Первая редакция / Р. Н. Азарова, Н. М. Золотарева. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов : Координац. совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высш. шк., 2010. — 52 с.
2. *Андреев, А. Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 19—26.
3. *Бермус, А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. — Дата доступа: 25.07.2018.
4. *Жук, А. И.* Профессиональный стандарт педагога в контексте реализации принципа «Образование без границ» / А. И. Жук, А. В. Торхова // Nowe horyzonty w edukacji dzieci, mlodziezy i doroslych. — 2016. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/14173>. — Дата доступа: 25.07.2018.
5. *Жук, О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2009. — 336 с.
6. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
7. *Хуторской, А. В.* Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. — М. : Эйдос : Ин-т образования человека, 2013. — 73 с.
8. *Шибаяев, В. П.* Профессиональная педагогическая компетентность: структура, содержание, критерии сформированности / В. П. Шибаяев // Мир науки, культуры, образования. — 2013. — № 5 (42). — С. 27—29.
9. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь от 22.07.2015 № 608 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://autismschool.by/...obrazovanie...obrazvoaniya-lic-s...v...> — Дата доступа: 27.07.2016.
10. *Жуков, Ю. М.* Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяжников. — М. : Моск. ун-т, 1990. — 104 с.
11. *Введенский, В. Н.* Коммуникативная компетентность педагога: характеристика, способы совершенствования / В. Н. Введенский. — СПб. : ИОВ РАО, 2003. — 52 с.
12. *Жизнева, Н. В.* Коммуникативная компетентность педагога как условие эффективного психологического сопровождения развития младших школьников с нарушениями речи : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Н. В. Жизнева. — Ростов н/Д, 2011. — 25 с.
13. *Третьякова, В. С.* Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура [Электронный ресурс] / В. С. Третьякова, А. А. Игнатенко // Вестн. ЧГПУ. — 2012. — № 1. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-budushego-pedagoga-ponyatie-suschnost-i-struktura>. — Дата доступа: 27.02.2017.

14. *Летнева, С. А.* Коммуникативная компетенция как ведущее понятие современной педагогической науки / С. А. Летнева // Науч. альманах. — 2015. — № 10-2 (12). — С. 288—291.
15. *Шадриков, В. Д.* Базовые компетенции педагогической деятельности / В. Д. Шадриков // Сиб. учитель. — 2007. — № 6. — С. 5—15.
16. Образовательный стандарт высшего образования. ОСВО 1-01 02 01-2013. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-01 02 01 Начальное образование. Квалификация: Преподаватель [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://naviny.org/2013/08/30/by5935.htm>. — Дата доступа: 27.02.2017.
17. *Буравлева, Н. А.* Развитие коммуникативной компетентности обучающихся в ходе образовательного процесса / Н. А. Буравлева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2015. — № 3 (22). — С. 205—209. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-obuchayuschih-sya-v-hode-obrazovatel'nogo-protsessa>. — Дата доступа: 04.08.2017.
18. *Кашавкина, О. И.* Студенческий возраст как сенситивный период формирования способности студента к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности / О. И. Кашавкина // Сиб. пед. журн. — 2009. — № 10. — С. 91—95.
19. *Кашницкий, В. И.* Коммуникативность личности как предмет научного изучения [Электронный ресурс] / В. И. Кашницкий // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2008. — № 4. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnost-lichnosti-kak-predmet-nauchnogo-izucheniya>. — Дата доступа: 29.03.2017.
20. *Стариченок, В. Д.* Коммуникативная компетентность выпускника педагогического вуза [Электронный ресурс] / В. Д. Стариченок // Усходнеславянскія мовы ў сучаснай лексікаграфіі : зб. навук. арт. / рэдкал.: Д. В. Дзятко (наук. рэд.) [і інш.] — Минск : БГПУ, 2015. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/9350>. — Дата доступа: 10.07.2018.

УДК 376

М. Г. Купцова

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 13 г. Барановичи», Барановичи

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Инклюзивное образование — мировая тенденция развития общего образования, предполагающая включение всех детей, независимо от существующих между ними различий, в единый образовательный процесс. Идея инклюзии родилась в рамках масштабных изменений в понимании прав человека, его достоинства, идентичности. Она предусматривает гибкий отклик образовательной системы на индивидуальные образовательные потребности, познавательные возможности и способности каждого ребёнка.

Основная часть. В Республике Беларусь инклюзивное образование является новым социальным и образовательным феноменом и определяется как «обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся» [1].

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями) [2].

В настоящее время активно формируется исследовательское поле инклюзивного образования. Исследования С. В. Алехиной, Т. В. Вареновой, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой, В. В. Хитрюк стали базой для выявления историко-педагогических тенденций, теоретических оснований становления инклюзивного образования. Работы А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской, Т. В. Лисовской, В. И. Олешкевич, И. А. Юдиной, Н. Д. Шматко обусловили выявление механизмов интеграционных процессов. Теоретический анализ исследований Т. Бута, Л. Н. Давыдовой, Д. Митчелла, В. В. Хитрюк, М. Эйнскоу позволяет определить направления деятельности по формированию инклюзивной культуры участников образовательного процесса.

Понятие «инклюзивная культура» трактуется по-разному:

- особая философия, согласно которой ценности, знания в инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками образовательного процесса;
- часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии;
- уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы;
- особая инклюзивная атмосфера, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям школы и органично вплетены в ее общую структуру;
- фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие особенностей, различий приветствуется и поддерживается [3].

Принятие инклюзивных ценностей (установка на преодоление барьеров к включению, в том числе стереотипов, мешающих инклюзии, позитивное отношение к разнообразию, сотрудничеству), создание школьного сообщества относят к инклюзивной культуре. Перечисленные дефиниции дают возможность более широко рассматривать инклюзивную культуру.

Для понимания многоплановости феномена инклюзивной культуры школы хорошо используется модель айсберга, имеющего надводную и подводную части. Видимые элементы инклюзивной культуры учреждения образования — это «надводная часть», которая включает в себя создание специальных условий для организации образовательного процесса детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) с учетом инклюзивных подходов (специальные методы обучения и воспитания, адаптированные образовательные программы, учебники и учебные пособия, дидактические материалы, технические средства, специалисты и т. п.); организацию образовательного процесса в соответствии с принципами безопасности и доступности. Социальные нормы и ценности, определяющие поведение человека, составляют «подводную часть» инклюзивной культуры. «Подводную часть» и составляет сердце инклюзии. Эта составляющая культуры точно определяется Н. М. Лебедевой как совокупность неосознаваемых положений, которые были усвоены в такой степени, что люди не рассуждают о них, это система представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы и являющихся условием устойчивости группы [4].

Следует отметить, что ценностное отношение к детям с ОПФР — суть инклюзивной культуры. Формирование инклюзивной культуры учреждения общего среднего образования 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 [3].

Важно использовать широкий спектр психологических и педагогических ресурсов, систему правил, действий, программ, создающих среду, в которой разнообразие человеческих ценностей и потребностей не мешает, а способствует успеху каждого ребёнка. Целевая направленная и четко организованная работа со стороны педагога по формированию готовности к взаимодействию нормативно развивающихся школьников и обучающихся с ОПФР даёт положительные результаты, совместное обучение комфортно для всех. Исче-

зает барьер непринятия, отношения в классе имеют уважительный характер, дети сотрудничают и поддерживают друг друга [5].

Очевидно, что на каждом этапе развития человека применение методов и приемов для объяснения равенства людей будет иметь возрастную специфику. С дошкольниками и младшими школьниками следует активно использовать беседы, проблемный рассказ, чтение и анализ литературных произведений, просмотр и обсуждение мультипликационных фильмов, тренинги, «Уроки доброты». Психологические особенности подростков и старших школьников диктуют использование мозгового штурма, интерактивных методов, ролевых игр, дискуссий, анализ кейсов, проведение квестов, тренингов, просмотр видео, кинофильмов, чтение и обсуждение притч. Для работы с обучающимися (в качестве примера) можно предложить следующие темы: стереотипы по отношению к людям с различными образовательными потребностями; доступность архитектурной среды; этикет при общении с людьми с инвалидностью и др.

Безусловно, инклюзивная культура родителей — часть инклюзивной культуры школы. Ее формирование — это принятие законными представителями обучающихся идеи инклюзивного образования как нового позитивного ресурса как для детей с нормативным типом развития, так и детей с ОПФР. Именно поэтому государственное учреждение образования «Средняя школа № 13 г. Барановичи» активно задействовано в инклюзивном процессе с 2015 г. Вначале это было участие в экспериментальном проекте «Апробация тренинговой технологии работы с родителями учащихся I ступени общего среднего образования в условиях формирования инклюзивного образовательного пространства» (2015—2017), которым руководила В. В. Хитрюк, доктор педагогических наук, доцент, директор Института инклюзивного образования. Далее последовал инновационный проект «Внедрение модели тренинговой технологии работы с родителями в условиях формирования инклюзивного образовательного пространства». Инновационная деятельность осуществляется по четырем направлениям:

- работа с законными представителями обучающихся по включению родителей в создание инклюзивного образовательного пространства, по повышению уровня их психолого-педагогической компетентности, сопровождению самообразования;

- взаимодействие родителей обучающихся с детьми и своими коллегами по взаимообучению, обмену опытом семейного воспитания и организации социально-педагогической поддержки семей, отдельных учащихся и их законных представителей в условиях формирования инклюзивного образовательного пространства;

- работа педагогов с родителями и своими коллегами по взаимообучению, обмену опытом организации тренингов с родителями обучающихся, учащимися в условиях формирования инклюзивного образовательного пространства (взаимодействие с учреждениями-партнерами по реализации инновационного проекта);

- работа с педагогами по освоению тренинговой технологии, современных подходов, способов продуктивной работы и сотрудничества с родителями в условиях формирования инклюзивного образовательного пространства.

В учреждении ведется разработка структуры и содержания региональной социокультурной модели формирования инклюзивного сознания. Деятельность в этом направлении организуется дифференцированно, с учётом психолого-педагогических потребностей и возникающих затруднений у всех участников образовательного процесса, потенциальных возможностей и образовательных запросов. В условиях формирования инклюзивного образовательного пространства в работу активно включаются законные представители обучающихся, учителя-предметники, педагог-психолог, социальный педагог, учителя-дефектологи, воспитатели групп продлённого дня, педагоги дополнительного образования, педагог-организатор, библиотекарь и другие специалисты. Плодотворно осуществляется сотрудничество со СМИ, социальными службами и производственными коллективами региона по формированию инклюзивной культуры социального сообщества. При проведении методических мероприятий инклюзивной направленности широко используются различ-

ные активные методы: решение педагогических ситуаций, кейсов, педагогических кроссвордов, тренинги, дискуссии, диалоги, деловые игры и т. д. В школе регулярно проходят консультации-диалоги, онлайн-консультации на сайте школы, консультации-тренинги, консультации-иллюстрации. Удачной формой освещения инновационных подходов является проведение информационных клубов «Школа доступна каждому», «Инклюзивное образование: опыт, идеи, перспективы», «Имидж нашей школы», «Средства создания положительного имиджа учреждения общего среднего образования». Положительный опыт работы по развитию инклюзивных практик государственного учреждения образования «Средняя школа № 13 г. Барановичи» распространяется не только в Брестской области, но и в других регионах Республики Беларусь.

Заключение. Только комплексное применение разнообразных методик в работе со всеми участниками образовательного процесса будет способствовать развитию инклюзивной культуры в школе, воспитанию толерантного отношения к детям с ОПФР.

Список цитируемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. — Режим доступа: <http://www.asabliva.by/main.aspx?guid=118663> . — Дата доступа: 15.04.2019.
2. На пути к инклюзивной школе : пособие для учителей ; разработ. в рамках Недели инклюзивного образования 14—21 нояб. 2005 г. — М. : РООИ : Перспектива, 2005.
3. Бут, Т. Показатели инклюзии : практ. пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу / под ред. М. Вогана. — М. : РООИ : Перспектива, 2007. — 124 с.
4. Лебедева, Н. М. Культура как фактор общественного прогресса / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. — М. : Юстицинформ, 2009. — 205 с.
5. Купцова, М. Г. Интерактивные формы взаимодействия обучающихся на уроках в классах интегрированного обучения и воспитания / М. Г. Купцова // Детский сад — начальная школа: опыт, преемственность, перспективы : материалы X Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 1—2 нояб. 2018 г. / редкол.: Д. А. Крюк (отв. ред.) [и др.] ; МГПУ им. И. П. Шамякина. — Мозырь, 2018. — С. 203—205.

УДК 379.8:376-053.5

Е. А. Лемех, кандидат психологических наук, доцент, **О. Ю. Светлакова**
*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», Минск*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Впервые в Республике Беларусь реализуется идея организации инклюзивных смен в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования. Переход к повсеместному их открытию требует предварительной апробации экспериментальной модели формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования, созданной в рамках научно-исследовательской работы по поручению Министерства образования (№ ГР 20180395), уточнения условий ее эффективного внедрения.

Основная часть. Модель формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования включает целевой (цель и задачи), методологический (методологические основы, принципы, условия), организационный (ал-

горитм создания, партнеры), методический (формы, методы, приемы, технологию), содержательный (направления и содержание), результативный (критерии и уровни сформированности) блоки.

Целевой блок. Цель формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования: создание среды, которая обеспечивает комфортное совместное пребывание и детям с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) (социализация, социальная реабилитация, реализация личностного потенциала) и нормально развивающимся детям (воспитание доброжелательного, сочувственного отношения к людям с ОПФР, формирование ценностного отношения к жизни и своему здоровью), позволяет учесть их возможности для эффективной самореализации с учетом специфических индивидуальных особенностей.

Задачи:

- создание инклюзивных условий в воспитательно-оздоровительном учреждении образования посредством обеспечения предметными, пространственными, организационно-смысловыми и социально-психологическими средовыми ресурсами;
- формирование инклюзивной культуры у всех субъектов воспитательно-образовательного процесса через информирование о сущности инклюзивного образования, принятие его принципов и ценностей;
- формирование толерантности к «инаковости»;
- формирование готовности и способности сотрудников учреждения образования к работе с детьми с ОПФР;
- реализация инклюзивной практики через включение детей с ОПФР во все виды деятельности и взаимодействия с учетом их возможностей и ограничений.

Методологический блок. Теоретико-методологическая основа:

- концепция обеспечения качества жизни и нормализации жизнедеятельности лиц с инвалидностью (Н. Э. Бенк-Миккельсен, Б. Нирье);
- ценности и принципы инклюзивного образования;
- учет направлений реализации инклюзивного образования, основных маркеров, критериев, показателей и индикаторов инклюзивного образования (Т. Бут, Н. Н. Баль, Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, В. В. Хитрюк, М. Эйнскоу и др.);
- средовый подход к образованию (С. Е. Гайдукевич, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин).

Принципы:

- физическая и психологическая безопасность, т. е. обеспечение безопасного пространства для детей, уменьшение потенциальных угроз, в том числе психологических (боязнь наказания, ошибки, неожиданности);
- коррекционно-развивающая направленность, т. е. педагогические воздействия должны быть нацелены не только на коррекцию и компенсацию нарушений, на необходимость использования сохранных функций (например, имеющиеся двигательные возможности при ДЦП, остаточный слух и т. д.), но и на возможность ребёнка работать в зоне ближайшего развития;
- учет специфических индивидуальных особенностей каждого ребёнка, т. е. необходимость знать уровень развития личности ребёнка, его индивидуальных особенностей, способностей, личностных качеств и учитывать их в воспитательно-оздоровительном процессе в лагере.

Условия:

- преемственность учреждения общего среднего образования и воспитательно-оздоровительного учреждения образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений;
- адекватное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР участниками воспитательно-оздоровительного процесса;
- активная родительская позиция.

Организационный блок. Алгоритм подготовки и проведения инклюзивной смены.

Начальный этап подготовки к инклюзивной смене в воспитательно-оздоровительном учреждении образования: создание инклюзивных условий (до начала смены создаются администрацией, методической и социально-психологической службами учреждения образования); формирование инклюзивной культуры (анкетирование, циклы тренингов для педагогов, беседы). Результат начального этапа: появляется нужная инфраструктура; имеется персонал, который умеет проводить мероприятия так, что все дети чувствуют себя талантливыми и успешными; разрабатывается программа, которая предусматривает возможность гибкого управления наполнением содержания, чтобы воспитатели могли адаптировать его под конкретный отряд, но не потерять в количестве и качестве проводимых мероприятий.

Подготовительный этап к конкретной инклюзивной смене: подготовка родителей детей с ОПФР. Работа с организационными страхами и опасениями, социальными страхами; знакомство родителей ребёнка с ОПФР с ведущим сопровождающим лицом ребёнка; работа с родителями нормально развивающихся детей. Информирование родителей о задачах, программе инклюзивной смены; знакомство детей с ОПФР с лагерем; подготовка воспитателей (изучение анкет детей с ОПФР, заполненных учителем-дефектологом и родителями, беседы с родителями во время заезда детей в загородный оздоровительный лагерь); подготовка планирующей документации инклюзивной лагерной смены (составление плана воспитательной работы смены, планов воспитательной работы отрядов, планов работы педагогов воспитательно-оздоровительного учреждения на смену (педагог-психолог, социальный педагог) с учетом специфики контингента детей с ОПФР, их возможностей и ограничений).

Основной этап (этап реализации инклюзивной смены): реализация инклюзивной практики (организация взаимодействия воспитанников специальных отрядов и воспитанников с ОПФР инклюзивных отрядов с нормально развивающимися детьми); продолжение работы по формированию инклюзивной культуры у всех сотрудников лагеря, консультирование педагогов в случае возникающих затруднений в работе с детьми с ОПФР социальными партнерами.

Итоговый этап (рефлексия): беседы с детьми, анкетирование, рефлексия с педагогическим составом инклюзивной смены.

Социальные партнеры. Институт инклюзивного образования БГПУ (ИИО) осуществляет научно-методическое обеспечение процесса, первичную подготовку педагогического состава Национального детского образовательно-оздоровительного центра «Зубренок» (далее — НДЦ «Зубренок») к реализации инклюзивных смен, консультативную работу. Работает непосредственно с НДЦ «Зубренок», который транслирует знания для всех воспитательно-оздоровительных учреждений образования.

Региональные центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) помогают методически и консультативно, отвечают за подготовку педагогического состава региональных воспитательно-оздоровительных учреждений образования к реализации инклюзивных смен, курируют деятельность лагерей на своей подведомственной территории.

НДЦ «Зубренок» является опорным учреждением по организации инклюзивных смен, оказывает методическую помощь оздоровительно-воспитательным учреждениям образования, осуществляет информационно-консультационную, диспетчерскую, инновационную, социокультурную функции.

Воспитательно-оздоровительные учреждения образования по всем возникающим вопросам имеют возможность получить необходимую информацию непосредственно в районном ЦКРОиР, областном ЦКРОиР, НДЦ «Зубренок», ИИО.

Методический блок. Включает различные формы, методы, технологии работы с учащимися с ОПФР, нормально развивающимися учащимися, педагогами, с родителями как нормально развивающихся детей, так и детей с ОПФР. Среди них: информационно-спра-

вочные, просветительские методы, консультирование, анкетирование, беседы, диагностика потребностей и ресурсов детей с ОПФР, социометрия, игровые методы, интерактивные методы, дискуссии, метод проектов, семинары-практикумы, тренинговые программы и др.

Содержательный блок. Создание инклюзивной образовательной среды осуществляется по трем основным направлениям, каждое из которых включает ряд необходимых компонентов:

– инклюзивные условия — доступность среды учреждения на всех уровнях. Наличие в учреждении безбарьерной пространственной среды, использование доступных для ребёнка с ОПФР материалов и оборудования, адаптация технологий и содержания воспитательно-оздоровительного процесса с учетом возможностей ребёнка с ОПФР. Ответственными за создание инклюзивных условий являются администрация учреждения и методическая служба;

– инклюзивная культура — готовность педагогов к работе в условиях инклюзивной смены. Педагог мотивирован к работе в условиях инклюзии и имеет необходимые для этого профессиональные компетенции. Складывается из следующих компонентов: знание сотрудниками учреждения сущности инклюзивного образования, понимание и принятие ценностей и принципов инклюзии, толерантное отношение к детям с ОПФР, владение практическими компетенциями включения ребёнка с ОПФР во все виды деятельности и взаимодействие с обычными детьми. Формируется до начала смены администрацией, методической и социально-психологической службами;

– инклюзивная практика — включение ребёнка с ОПФР во все виды деятельности и взаимодействие с учетом его особенностей. Предполагает активное участие ребёнка с ОПФР во всех видах деятельности, благоприятный социально-психологический микроклимат в коллективе, толерантное отношение к детям с ОПФР. Это направление реализуется в процессе инклюзивной смены методической службой, педагогом-психологом, воспитателями.

Результативный блок. Включает критерии и показатели, уровни сформированности инклюзивной образовательной среды.

Заключение. Целенаправленная работа по формированию инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования позволит организовать и провести инклюзивный отдых детей, достигнуть положительного педагогического эффекта как для нормально развивающихся детей (воспитание доброжелательного, сочувственного отношения к людям с ОПФР, формирование ценностного отношения к жизни и своему здоровью), так и для детей с ОПФР (социализация, социальная реабилитация, реализация личностного потенциала). Данную модель предполагается апробировать в рамках экспериментального проекта в 2019—2021 гг. на базе НДЦ «Зубренок».

УДК 378

С. Г. Лис

Учреждение образования «Гродненский государственный медицинский колледж», Гродно

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛЕЧЕБНЫЙ МАССАЖ»

Введение. По данным Всемирной организации здравоохранения, во всем мире насчитывается 39 миллионов людей с тотальным нарушением зрения, 285 миллионов человек имеют нарушения зрения. В Республике Беларусь проживает 20 тысяч инвалидов по зрению I и II группы и 30 тысяч III группы. Ежегодно инвалидность по зрению получает около 2 тысяч белорусов.

Основная часть. В настоящее время в Республике Беларусь существует система социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению. Имеются специальные предприятия общественного объединения «Белорусское товарищество инвалидов по зрению» (ОО «БелТИЗ»), где трудятся 8 тысяч инвалидов. Однако перечень работ, на которые они могут быть востребованы, ограничен.

По инициативе председателя правления Гродненской областной организации ОО «БелТИЗ» Зои Владимировны Крупник в 1993 г. в учреждении образования «Гродненский государственный медицинский колледж» была открыта специальность «Лечебный массаж» для инвалидов по зрению. В основу первой разработанной программы по массажу положены материалы, привезенные из Кракова, где уже более 50 лет работают с инвалидами по зрению. Профессия массажиста даёт возможность инвалидам по зрению работать творчески, с полной отдачей, с качеством, не худшим, чем это делают зрячие люди, так как специалисты с нарушением зрения обладают повышенной тактильной чувствительностью. В соответствии с типовым учебным планом на освоение дисциплин общеобразовательного компонента отводится 13 % от всех часов, профессионального компонента — 87 %. Из них дисциплины специального цикла занимают 81 %. На изучение дисциплины «Массаж» отведено 672 часа, из них 460 часов (68 %) — на практические занятия. Предусмотрено изучение дисциплин «Нетрадиционные виды массажа» и «Основы рефлексотерапии и акупрессуры» — по 90 часов (из них 68 часов отводится на практические занятия).

Обучающиеся проходят учебную практику по разным видам массажа (8,5 недели) и преддипломную практику по специальности «Лечебный массаж» (8,5 недели). Итоговая аттестация проводится в форме государственного экзамена по специальности.

В образовательном процессе превалирует личностно ориентированное и практико-ориентированное обучение лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Учебные кабинеты и лаборатории в колледже и на базах лечебно-профилактических учреждений (ЛПУ) оснащены оборудованием и техническими средствами обучения в соответствии с нормативными требованиями и профессиональными задачами. Учебная группа по специальности «Лечебный массаж» составляет 13—15 человек. Для проведения практических занятий группа делится на две подгруппы по 6—8 человек. На первом году обучения практические занятия по массажу проводятся в кабинетах массажа колледжа. В кабинетах доклинической практики обучающиеся отрабатывают приёмы массажа вначале на муляжах, затем друг на друге. При этом незрячие обучающиеся не только ощущают на себе движение рук массажиста, но и своими руками могут пальпировать движения рук преподавателя. На втором году обучения практические занятия проводятся как в колледже, так и в массажных кабинетах ЛПУ, где обучающиеся выполняют массаж пациентам под контролем преподавателя.

В библиотеке для будущих массажистов создана электронная база учебных материалов. Учащимся бесплатно предоставляются электронные учебные материалы, обучающие фильмы, презентации, звуковые лекции на флеш-карты, диски и другие электронные носители. Есть беспрепятственный доступ к компьютерам в библиотеке и по расписанию в компьютерном классе. Специфика образовательного процесса — это активное использование современных технических средств обучения. Применяя специальные программы “Jaws”, “NVDA”, можно озвучить выполняемое действие на клавиатуре и услышать любой набранный на компьютере текст. Существуют информационные сайты для незрячих и слабовидящих людей, которые не только им помогают в обычной бытовой, социальной жизни, но и содержат информацию, как использовать компьютер для обучения: TIFLO-COMP.RU; ZRI-SAM.RU; информационный портал «ТифлоГродно». Используя творческие разработки преподавателей колледжа, наши обучающиеся при подготовке домашнего задания имеют возможность пользоваться не только обычными учебниками, но и звуковыми лекциями на электронных носителях, фотопрезентациями, видеоматериалами. При подготовке домашнего задания обучающиеся широко пользуются аудиозаписями на звукозаписывающих устройствах (смартфонах, диктофонах), а незрячие — приложением “Talk

Back”, которое создано для пользователей с нарушением зрения и озвучивает элементы, которые вы набираете или активируете. Адаптироваться в новом городе, сориентироваться на незнакомой местности, найти интересные объекты и добраться до них, а также получить различную информацию об этих объектах без доступа в Интернет учащиеся могут через приложение “OsmAnd”. Отыскать необходимую дополнительную информацию учащимся помогает голосовой помощник “Google Now”, “OK Google”, голосовой помощник «Алиса» — сервисы поиска, которые понимают как текстовые, так и голосовые команды. Выйти из затруднительной ситуации, сориентироваться в пространстве, отыскать необходимую вещь и в ситуативных случаях даст возможность приложение “Shturmann” для Android. Оно связывает людей с нарушениями зрения и волонтеров, которые будут выступать проводниками. Приложение использует видеозвонки. Просматривая трансляцию обстановки, волонтер задает незрячему направление движения, читает тексты и в целом выполняет роль органов зрения.

Обучающиеся с ОПФР активно участвуют в научных конференциях, международных и областных соревнованиях, областных праздниках спорта и здоровья, интеллектуальной игре «Брейн ринг», областном конкурсе по элементарной реабилитации «Я — самый реабилитированный», республиканском социальном проекте «Путь к успеху». Студенты с ОПФР занимают активную жизненную позицию: работают в составе волонтерской группы «Отряд Милосердия», принимают активное участие в художественной самодеятельности, входят в состав ученического совета общежития.

Для полного включения лиц с нарушением зрения в образовательную среду проведены работы по адаптации здания колледжа, общежития и прилегающих территорий:

- при входе в колледж крайние ступени лестницы для ориентации учащихся с нарушением зрения покрашены в контрастный желтый цвет;
- нанесены цветовые предупреждающие линии для учащихся с остаточным зрением на лестничных маршах внутри здания;
- шрифтом Брайля подписаны аудитории, обозначены кабинеты администрации колледжа, библиотека, столовая и др.;
- обозначены лестничные пролеты (этажи) специальными маркерами;
- перед пешеходным переходом около главного корпуса колледжа стоит знак дополнительной информации «Пешеходы — инвалиды по зрению»;
- входные двери и двери внутри помещения колледжа, имеющие стекло, промаркированы общепринятым маркером — желтый круг;
- в столовой колледжа инвалиды по зрению обслуживаются вне очереди, а также могут по телефону заказать меню, и стол будет им накрыт;
- обучающиеся-инвалиды по зрению имеют право на первоочередное заселение в общежитие, которое находится недалеко от главного учебного корпуса колледжа;
- обучающиеся-инвалиды по зрению I и II групп проживают в общежитии бесплатно.

В общежитии слабовидящие и обучающиеся с тотальным нарушением зрения проживают на нижних этажах в соседних комнатах, что дает им возможность оказывать помощь друг другу.

С 1993 г. подготовлено около 500 техников-массажистов, которые трудятся в различных ЛПУ: больницах, поликлиниках, санаториях, профилакториях, диспансерах спортивной медицины, детских садах, открывают частную практику.

Заключение. Наши выпускники — инвалиды по зрению полностью интегрированы в современное общество и востребованы на рынке труда.

Е. В. Малек, кандидат филологических наук, доцент
*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДОСТУПНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современная Россия является суверенным государством, формирующим собственную политику в сфере образования. Однако эта политика не может быть оторвана от общих тенденций, наметившихся в рамках мировых образовательных процессов. Принятие Болонского соглашения стало важным шагом России на пути создания общественной практики, в рамках которой уровни полученного образования должны быть признаны не только одним государством, но и всей мировой общественностью. Такое универсальное образование в наши дни стало рассматриваться как важное приобретение для каждого современного человека, независимо от его национальной принадлежности, состояния здоровья, мобильности. Причем недостаточность двух последних условий существования личности до сих пор воспринималась общественностью как препятствие к получению качественного образования в условиях, которые оставались доступными только для граждан без отклонений в состоянии здоровья. Учитывая опыт недавнего прошлого, в наши дни исследования, посвященные инклюзивному образованию, стали особенно актуальны. Данное исследование является актуальным еще и потому, что оно связано с рассмотрением проблемы доступности образования с различных позиций: это доступность информационная, доступность образовательной среды и доступность каналов передачи и усвоения знаний людьми с ограничениями физических возможностей.

Определяя курс России как направленный на гуманизацию образования, можно говорить о значимости формирования всеобщей образовательной среды, доступной для всех категорий российских граждан. Изучение особенностей ее формирования и стало целью данного исследования. Основные исследовательские задачи были определены следующим образом: разработать авторское определение понятия «доступность образования» на основе существующих исследовательских мнений; рассмотреть основные тенденции российского образования, связанные с усовершенствованием программ инклюзивного образования; определить круг тех проблем, которые еще остаются в российской образовательной среде по причине несформированности ее доступности.

Основная часть. В современных исследованиях инклюзивное образование рассматривается как обеспечение возможности получать образовательные услуги всем, кто этого желает, независимо от состояния здоровья личности, учитывая её особые образовательные потребности и индивидуальные возможности. Важная цель инклюзивного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) вместе со своими сверстниками включиться в образовательный процесс, стать полноправными членами коллектива учащихся. Обучающиеся, имеющие проблемы со здоровьем, развиваются в соответствии со своими физическими возможностями и приобретают перспективу органичного включения в жизнь общества. Здесь мы можем говорить о процессе интеграции — объединении разнородных частей общественной системы в единое целое. Этот процесс постепенно становится устойчивой основой для современного сообщества. Однако между интеграцией и инклюзивным подходом существуют различия. Последний предполагает существенное качественное реформирование социально-педагогической практики. Необходимо кардинальное преобразование

всего учебно-воспитательного процесса, создание доступной образовательной среды. Важно преодоление мировоззренческих стереотипов: членам современного сообщества необходимо стремиться к изменению взаимоотношений с лицами, у которых наличествуют существенные физические ограничения для ведения полноценного образа жизни. Таким образом, в рамках настоящего исследования доступность образовательной среды определяется нами как наличие образовательно-педагогических, информационных, психологических и технических условий для всех категорий граждан, включая граждан с ОВЗ, в целях использования этих условий для получения качественного образования, востребованного в современных социально-экономических условиях. К такому определению мы пришли, учитывая существующие исследовательские мнения в рамках современных практик по созданию доступной образовательной среды. В данном случае мы опирались на работы С. В. Алехиной, Е. А. Музафаровой, Л. А. Сапрыкиной, В. В. Хитрюк [1—4].

Проанализируем каждую из составляющих доступной образовательной среды для создания целостного представления о новых условиях образовательного процесса, в который включены лица с ОВЗ.

Наличие образовательно-педагогических условий может быть рассмотрено как перманентное совершенствование технологий и методик преподавания и обучения, имеющее целью обеспечение полноценного освоения учебного материала даже при таком осложняющем факторе, как нарушение здоровья [5]. Общая характеристика образовательно-педагогических условий в контексте формирования доступной образовательной среды может быть представлена следующим образом:

- обучающиеся с ОВЗ имеют возможность активного участия во всех мероприятиях, которые готовит учреждение образования в рамках общеобразовательного процесса;
- обучающиеся с ОВЗ проходят адаптацию к новым условиям образовательного учреждения, к коллективу, но сама эта адаптация должна стать для них комфортной, ненавязчивой, не должна содействовать выработке стереотипов об отличиях различных категорий обучающихся;
- проводимые учреждением образования мероприятия должны быть направлены на включение обучающихся с ОВЗ в образовательную среду, при этом не должны быть для них сложными, невыполнимыми;
- педагоги всегда должны оказывать помощь обучающимся с ОВЗ, но такая индивидуальная помощь не должна отделять или изолировать обучающегося от коллектива;
- педагоги в планировании образовательного процесса должны учитывать особенности общего и специального преподавания и в проведении занятий, и в оценке обучающихся;
- необходимо внедрять разнообразные процедуры оценки эффективности.

Информационные условия — один из важнейших факторов создания доступной образовательной среды [6]. О наличии таких условий образовательная организация должна уведомить, разместив информацию для инвалидов и лиц с ОВЗ на сайте образовательной организации. В наши дни на официальных сайтах университетов созданы специальные разделы (страницы), которые подробно информируют о наличии технических возможностей для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. Для данной категории предлагаются адаптированные программы подготовки с учетом различных нозологий. Опытные психологи включаются в штат организации для сопровождения обучения лиц с ОВЗ. Обязательно наличие специальных технических и программных средств обучения, разрабатываются дистанционные образовательные технологии.

Психологические условия предполагают создание комфортной среды, где лица с ОВЗ, обучающиеся в учреждении высшего образования, не чувствуют своей исключенности из коллектива студентов [7], напротив, понимая свою сопричастность всему, что происходит в студенческих группах. Этот микроклимат помогает обучающимся с ОВЗ почувствовать свою значимость в коллективе, а значит, быть успешными в дальнейшей реализации в профессии.

Технические условия необходимы потому, что без них невозможно специализированное обучение. Не во всех регионах России обучение осуществляется на базе вузов-интернатов. Реабилитационные условия необходимо создать на базе обычных университетов для студентов с глубокими поражениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Конечно, для этого нужна серьезная материальная база. Обучение лиц с ОВЗ предполагает не только использование специализированного технического оборудования, но и специально оснащенных аудиторий, лабораторий, библиотек [8]. Только такие технические условия способствуют развитию профессиональных знаний и умений в соответствии с едиными для всех студентов требованиями образовательного стандарта.

Заключение. Основная цель инклюзивного образования в России — создание образовательных условий во всей их совокупности. Эта цель сформирована на основе учета образовательных потребностей и возможностей участников образовательного процесса. Но в России инклюзивное образование еще далеко от совершенства, условия для него только формируются. Часто обнаруживаются барьеры, возникающие для обучающихся при отсутствии достаточного технического оснащения, идущего от недостаточной материальной базы высших школ России. Проектирование образовательных траекторий для лиц с ОВЗ является необходимой и приоритетной технологией для реализации принципов инклюзивного образования в России.

Список цитируемых источников

1. *Алехина, С. В.* Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» / С. В. Алехина, В. К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». — М., 2010. — С. 104—116.
2. *Музафарова, Е. А.* Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ / Е. А. Музафарова // Образование и воспитание. — 2016. — № 5. — С. 89—91.
3. *Сапрыкина, Л. А.* Условия реализации доступной среды инклюзивного образования в вузах / Л. А. Сапрыкина // Молодой ученый. — 2017. — № 10. — С. 444—446.
4. *Хитрюк, В. В.* Основы инклюзивного образования / В. В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 136 с.
5. *Борисова, Н. В.* Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н. В. Борисова, С. А. Прушнинский. — М. : Инфра-М, 2011. — 205 с.
6. *Буковцова, Н. И.* Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы / Н. И. Буковцова. — М. : МГППУ, 2011. — 286 с.
7. *Павлова, А. М.* Субъективные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, препятствующие их успешной адаптации / А. М. Павлова // Молодой ученый. — 2016. — № 18. — С. 193—196.
8. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. — Минск : БГПУ, 2006. — 98 с.

УДК 378

С. Мамедова, доктор философии и истории, **Т. Гулиева**

Сумгаитский государственный университет, Азербайджанская Республика

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ АЗЕРБАЙДЖАНА

Введение. Инклюзия — одна из последних стратегий образования. Инклюзия означает полное включение человека с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) в жизнь учебных заведений. Инклюзивное образование включает сотрудничество всех заинтересованных сторон друг с другом. Оно требует совместной работы

с министерством и государственными структурами, сотрудничества учителей и других компетентных работников школы, родителей и школьной общины в целом.

Основная часть. Многие годы лица с ООП встречаются с рядом препятствий на пути получения образования. Причиной этому является отсутствие необходимой инфраструктуры, несоответствие куррикулума и системы образования особым потребностям этих лиц. Получение образования данной группой детей в специализированных учебных заведениях приводит к тому, что в последующем лица с ООП не могут полноценно интегрироваться в общество. Не все дети данной группы имеют шанс получить высшее образование, что затрудняет перспективу устройства их на желаемую работу. В результате дети лишаются возможности личностного развития, а общество теряет потенциальный человеческий капитал.

В настоящее время общество ставит перед образовательными учреждениями такие глобальные задачи как высокий уровень и широкий спектр образовательных услуг, а также доступность образования для всех категорий детского населения. Выполнение этих задач возможно при условии создания в образовательных учреждениях комфортной образовательной среды, в которой учебные процессы протекают в наиболее благоприятных для учащихся условиях. В результате расширения специальных учебных заведений, подготовки адекватного куррикулума дети с ООП могут получать образование в более комфортных и подходящих условиях.

Следующим положительным новшеством является то, что понятие инклюзивного образования получило широкое распространение в мире. Логическим продолжением стратегии «образование для всех» становится осознание того, что дети с ООП должны получать образование в одной школе вместе с детьми, не имеющими проблем со здоровьем. Есть уверенность в том, что в таких условиях дети с ООП легче интегрируются в общество. Следует отметить, что обучение детей с ООП не должно ограничиваться только школой, оно должно быть нацелено и на получение высшего образования.

Положительным шагом, предпринятым в направлении принятия инклюзивного образования в учебных заведениях для детей с ООП, стала прибавка к заработной и должностной оплате учителей и работников образования в порядке, предусмотренном законодательством [1].

Первый проект по инклюзивному образованию университеты Азербайджана начали разрабатывать с 2011 г., тогда же начался этап привлечения партнеров. В 2013-м году был получен грант на реализацию трёхлетнего международного проекта TEMPUS ESFIDIP «Создание основ для интеграции лиц с инвалидностью в высшие учебные заведения Азербайджана», направленного на интеграцию лиц с ООП, в том числе и с инвалидностью, в высшую школу Азербайджана и применение опыта европейских стран в этой области. Основной целью проекта является создание центров для студентов-инвалидов и усиление их деятельности.

Партнеры проекта с азербайджанской стороны — Университет Хазар (координатор), Гянджинский государственный университет, Нахичеванский государственный университет, Сумгаитский государственный университет, Ленкоранский государственный университет, Азербайджанский государственный экономический университет, Союз инвалидов организаций (СИО), Министерство образования Министерство труда и социальной защиты населения Азербайджанской Республики.

Партнеры проекта со стороны Европы — Human European Consultancy (Нидерланды), Лодзинский университет (Республика Польша), Македонский университет (Греция), Грацский университет (Австрия).

В рамках проекта были проведены тренинги в Грацском, Македонском и Лодзинском университетах. В тренингах участвовали сотрудники проекта из Азербайджана, а также группа преподавателей Сумгаитского государственного университета (далее — СГУ). Следует отметить, что в СГУ были проведены тренинги для его сотрудников под руководством модераторов европейских партнеров [2].

С Европейской комиссией в области инклюзивного образования СГУ сотрудничает не только по программе TEMPUS, но также при поддержке Министерства образования Азербайджанской Республики расширяет связи сотрудничества с зарубежными организациями. Примером этому может служить сотрудничество СГУ с British Council и UNICEF [3].

Преподаватели СГУ проводят в школах города Сумгаита встречи, информационные дни, чтобы познакомить население с имеющимся потенциалом университета, а также, чтобы лица с ООП могли воспользоваться в будущем возможностью получения высшего образования. СГУ имеет договоры с двумя инвалидными организациями. Совместное сотрудничество в рамках международного проекта с одной из них — Общественным объединением организации предпринимателей-инвалидов — и получение образования студентами-инвалидами помогает решать вопросы их трудоустройства [4].

Сотрудники СГУ приняли участие в тренингах по инклюзивному образованию, которые прошли в Институте профессионального развития учителей (Баку) при финансовой поддержке Европейского союза в рамках проекта ЮНИСЕФ и общественного объединения Фонда Гейдара Алиева «Региональное развитие». Цель мероприятия — повысить навыки преподавания учителей в области проекта и поощрять их к внедрению новых методов обучения в области инклюзивного образования.

Значимый опыт приобрели 90 сотрудников университета в результате трехдневных тренингов, проведенных для преподавательского состава СГУ. Этот проект — вторая программа в рамках мероприятий, поддерживающих учителей и студентов начального педагогического образования в применении инклюзивного образования в Азербайджане. Данную государственную программу инклюзивного образования поддержали UNICEF и RИВ [5].

После принятия в 2006 г. Конвенции ООН «О правах лиц с инвалидностью» страны, подписавшие Конвенцию, вносят изменения в свое законодательство для обеспечения индивидуальных прав лиц с инвалидностью и проводят долгосрочные реформы для усиления системных изменений, поддерживающих права лиц с инвалидностью жить наравне с другими. Чтобы глубже понять это, придаётся большое значение дифференциации медицинского и социального подхода к инвалидности.

Традиционная медицинская модель инвалидности описывает лицо с инвалидностью как человека с проблемой. Медицинский или индивидуальный подход к инвалидности не отражает динамичности подхода, основанного на правах человека, поскольку он приводит к тому, что мы рассматриваем нашу модель инвалидности на основе ее медицинского состояния. В результате мы отмечаем инвалидность, которую мы имеем индивидуально, и направляем меры на отдельных лиц, а не на снятие трудностей и реформирование системы образования. Данная модель способствует формированию стереотипов в обществе относительно лиц с ООП, укрепляет мысль о том, что все дети, входящие в определенную подгруппу, обучаются только с помощью особых ресурсов и в особом порядке. Наиболее негативно это отражается на учителях, которые не хотят видеть потенциальные способности и возможности ребёнка с ООП.

Социальный подход к инвалидности позволяет давать шанс на обучение каждому ребёнку. В настоящее время в СГУ получают образование 5 студентов, имеющих инвалидность. С целью оказания помощи студентам-инвалидам сотрудники Центра и кафедры психологии университета участвуют в семинарах, тренингах и международных конференциях, организованных в городе Баку, повышая свои знания и навыки, накапливая опыт в вопросах инклюзивного образования.

Заключение. СГУ стремится к развитию в области инклюзивного образования, подготавливая профессиональные кадры для работы со студентами с ООП в том числе и с инвалидностью, а также способствует повышению профессионализма учителей школ.

Список цитируемых источников

1. Об образовании [Электронный ресурс] : Закон Азербайдж. Респ. от 19 июня 2009 года № 833-IIIQ — Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5801> . — Дата доступа: 19.04.2018.
2. Universitetimiz “Əlilliyi olan şəxslərin Azərbaycanın ali təhsil müəssisələrinə inteqrasi” na dəstək verir [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sdu.edu.az/az/news/235> . — Дата доступа: 05.05.2019.
3. Əməkdaşlarımız inklüziv təcrübə təlimində iştirak etdilər [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sdu.edu.az/az/news/985> — Дата доступа: 23.02.2019.
4. SDU ilə “Əlil Sahibkarlar Təşkilatları”İctimai Birliyi arasınada əməkdaşlıq müqaviləsi imzalandı [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sdu.edu.az/az/news/970>. — Дата доступа: 13.03.2019.
5. Тренинг в рамках проекта «Расширение инклюзивного образования в Азербайджане» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.sdu.edu.az/ru/news/1108> . — Дата доступа: 17.05.2019.

УДК 376

Л. В. Перженица, Н. Н. Стецкая

Государственное учреждение образования «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Мозырь

СТРАТЕГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ВОСПИТАТЕЛЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В КЛАССЕ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Введение. Инклюзивное образование — это новая философия образования, доступного всем и ориентированного на приспособление к нуждам всех обучающихся. Одним из важнейших условий перехода к инклюзивной форме образования, его успешной реализации является система сопровождения и поддержки детей с особенностями психофизического развития.

В соответствии с постановлением Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 6 июня 2016 г. № 26 в разделе «2. Специалисты» приложения к постановлению Министерства труда Республики Беларусь от 28 апреля 2001 г. № 53 «Об утверждении квалификационного справочника должностей служащих» в новой редакции изложена квалификационная характеристика должности «Воспитатель», работающий с обучающимися с особенностями психофизического развития, нуждающимися в персональном сопровождении. В инструктивно-методических письмах Министерства образования Республики Беларусь «О работе педагогических коллективов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования, образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью» на 2017/2018 и 2018/2019 учебные годы обозначены целесообразность, длительность и формы персонального сопровождения учащихся с аутистическими нарушениями. Однако ни в нормативной, ни в методической литературе вопросы организации работы каждого педагога из команды специалистов, принимающих непосредственное участие в образовательном процессе, включающем сопровождение учащегося, на сегодня не освещены.

Данное противоречие выявило проблемное поле исследования: организация работы команды специалистов в рамках сопровождения учащегося в образовательном процессе.

Объект исследования: образовательный процесс, включающий сопровождение учащихся в классах центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР). Следовательно, предметом исследования является процесс взаимодействия учителя-дефек-

толога и воспитателя персонального сопровождения, работающих с учащимися, имеющими аутистические нарушения.

Вышесказанное послужило обоснованием выбора темы исследования, которое мы организовали и провели в целях создания стратегии эффективного взаимодействия учителя-дефектолога класса и воспитателя персонального сопровождения на всех этапах образовательного процесса в соответствии с принципами комплексного подхода, сотрудничества, а также учёта интересов всех участников образовательного процесса.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

– проанализировать опыт взаимодействия учителей-дефектологов и воспитателей персонального сопровождения, освещённый в методической литературе и специальных периодических изданиях, а также опыт взаимодействия, сложившийся в государственном учреждении образования «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»;

– разработать исходные методические структурные элементы, позволяющие оптимизировать взаимодействие учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения на уровне осуществления образовательного процесса;

– обосновать стратегию взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения, работающих с учащимися с аутистическими нарушениями в классе ЦКРОиР.

Основная часть. В целях обобщения опыта работы по организации персонального сопровождения учащихся в рамках методического объединения учителей-дефектологов центра была создана инициативная группа в составе заместителей директора по учебно-воспитательной работе Л. В. Перженица, Л. А. Хомутовской, учителей-дефектологов Ю. С. Бобр, Н. Н. Стецкой, воспитателей персонального сопровождения Г. И. Сергеевой и Н. Н. Дрозд.

Следуя логике педагогического исследования, в рамках данной работы использовали методы накопления информации, т. е. методы изучения теоретических источников, и методы анализа реального педагогического процесса (наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, анализ документов и продуктов деятельности, анализ опыта работы педагогов).

Рассматривая стратегию как интегрированную модель действий, предназначенных для достижения цели, выделили несколько структурных элементов, запускающих механизм взаимодействия.

Во-первых, альтернативная структура календарно-тематического планирования, которая отражает плановость реализации содержания образовательной программы по учебному курсу и даёт возможность спланировать взаимодействие учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения ещё до начала учебных занятий. Календарно-тематическое планирование разрабатывается учителем-дефектологом и является единым как для него, так и для воспитателя персонального сопровождения. Предлагаемая структура календарно-тематического планирования представлена в форме таблицы и имеет следующее содержание: тему, определяющую место урока в разделе; задачи урока, отражающие выбор его содержания; оборудование; словарь и примечание.

Графа «Примечание» заполняется воспитателем персонального сопровождения при выстраивании совместно с учителем-дефектологом стратегии реализации планирования в целях обеспечения индивидуализации образовательного процесса.

Во-вторых, для представления целостной картины взаимодействия по ходу урока предлагаем использовать не план-конспект, а единую для учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения технологическую карту, которая позволяет с помощью графического проектирования структурировать урок, варьировать и согласовывать действия всех субъектов образовательного процесса. Учитель-дефектолог при конструировании технологической карты: описывает процесс деятельности с указанием конечного результата; указывает все операции, их составные части с максимально полным отражением

их последовательности; определяет необходимые материалы, перечисляет оборудование, указывает инструменты; отражает координацию и синхронизацию действий всех субъектов педагогической деятельности; рассчитывает время выполнения всех операций.

Далее воспитатель персонального сопровождения встраивает свою деятельность в ход урока, определяя вид помощи учащемуся, прогнозируя затруднения, и намечает пути их преодоления, при необходимости адаптирует учебный материал с опорой на зоны ближайшего развития ребёнка, его ресурсы, учитывая индивидуальные физические, психические особенности.

Следующий структурный элемент — стратегия помощи учащемуся.

Учитель-дефектолог нацеливает воспитателя на стратегию помощи учащемуся по ходу урока, руководствуясь стандартными принципами: от «максимальной» помощи к «минимальной»; от положения «рядом всё время» к положению «рядом, когда нужна помощь и поддержка» до относительной самостоятельности.

Воспитатель персонального сопровождения продуктивно оказывает ему необходимую помощь исходя из доступного для воспитанника способа деятельности.

Диапазон помощи по ходу урока может расширяться от стимулирующей до направляющей и организующей, а также обучающей помощи.

Результаты данного исследования освещались на мероприятиях, носящих научно-практический и методический характер:

- областном методическом совете «Аттестация как управленческая деятельность и фактор профессионального роста педагогов» с выступлением «Технологическая карта как графическое проектирование структуры урока по заданным параметрам» (октябрь 2018 г.);

- X Международной научно-практической конференции «Детский сад — начальная школа: опыт, преемственность, перспективы» с докладом «Календарно-тематическое планирование как средство организации взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения»;

- областном фестивале педагогических идей «Аттестация как управленческая деятельность и фактор профессионального роста педагогов» с выступлением «Технологическая карта как инновационная форма методической продукции» (март 2019 г.).

Освещение вопросов сопровождения в рамках инклюзивного образования даёт возможность осознания ценности человеческого достоинства, индивидуальности и необходимости реализации прав каждого члена современного общества.

Заключение. Организация эффективного взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения как непосредственных участников педагогического процесса предоставляет возможность:

- создания оптимальных условий развития, обучения, социализации сопровождаемого ребёнка;

- поиска оптимальных методов обучения, формирования активной педагогической позиции, освоения нового вида профессиональной деятельности учителю-дефектологу класса и воспитателю персонального сопровождения;

- освоения новых образовательных технологий педагогами, участвующими в сопровождении и поддержке учащегося на всех этапах коррекционно-образовательного процесса;

- формирования ответственной родительской позиции, осознания собственной роли в коррекционно-образовательном процессе как родителей сопровождаемого ребёнка, так и родителей учащихся класса.

И. И. Петрашевич¹, кандидат педагогических наук,
Д. Р. Петретто², доктор психологических наук профессор,
К. Масала², доктор психологических наук профессор

¹Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск,

²Университет Кальяри, Кальяри, Италия

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИТАЛИИ

Введение. Более сорока лет назад в Италии произошло упразднение специальных школ и классов, начался процесс интеграции в образовании. Тем не менее различные аспекты данного явления заслуживают детального обсуждения и анализа. В 1970-е гг. состоялся ряд дискуссий с главенствующей ролью ассоциации «Самозащита» (“Self-advocacy”), что привело к принятию ряда законов, способствовавших организации инклюзивного образования для обучающихся и студентов с ограниченными возможностями. Эта дискуссия продолжалась в течение долгого времени, вплоть до первой декады XX в., что привело к необходимости обратить внимание на трудности в обучении (в первую очередь специфические расстройства в обучении), а затем и категории обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Путь к инклюзивному образованию в Италии подчеркивает различные точки соприкосновения как в других европейских странах, так и за пределами Европы. Исторический опыт, а также социально-экономический и социально-культурный контексты могут стать определяющими в данной области. Когда в Италии продолжался процесс, позволивший закрепить право всех детей на посещение общей школы (“main stream school” в англоязычной терминологии), в британском парламенте (1978), по инициативе баронессы Уорнок появился документ “Special Educational Needs” («Особые образовательные потребности»). Он преследовал цель преодоления дихотомического и классифицирующего видения «детей-инвалидов» (терминология, использовавшаяся в то время) в пользу повышенного внимания к их развивающим и обучающим индивидуальным потребностям и контекстам обучения.

Первый шаг был важным, но не менее важен и второй, каждый по отдельности для истории двух стран. Названные события станут точкой отсчета нашего научного поиска. Нами будет предпринята попытка проанализировать нормативный комплекс, который в настоящее время является основным для структуризации проблемы школьного и университетского инклюзивного образования в Италии.

Основная часть. В 70-е гг. прошлого столетия Италия выбирает упразднение специальных школ и классов, что способствует инклюзивному образованию обучающихся с ограниченными возможностями. В штат учреждений образования введена должность учителя, специализирующегося на поддержке обучающихся с ограниченными возможностями. Первый важный документ — документ Фалькуччи (в рассматриваемый период Фалькуччи — министр образования Италии), сопровождавшийся Циркуляром 227 (1975), гласит: «Способствовать развитию этого потенциала, является сложной, своеобразной задачей школы, учитывая, что функция эта заключается именно в том, чтобы довести до созревания, в культурном, социальном, гражданском плане, возможности развития каждого ребёнка и каждого молодого человека». Продолжение: «...задача школы потому, что именно школа может соотносить образование с возможностями каждого ученика, превращаясь в структуру, более подходящую для преодоления состояния отчуждения, на которое в противном случае были бы обречены дети-инвалиды. Даже если школа должна рассмотреть возможность объединения усилий организаций здравоохранения и сферы услуг, направленных к одной и той же цели».

Спустя два года обнародован Закон 517 (1977), в ст. 7 которого говорится, что «для того, чтобы облегчить осуществление права на обучение и полное формирование личности обучающегося, в образовательные программы можно включать мероприятия междисциплинарного характера, организованные для групп обучающихся одного или разных классов». Законом определен круг обязанностей учителя, сопровождающего инклюзивный процесс в школе: «реализацию форм интеграции и поддержки воспитанников с ограниченными возможностями осуществлять с помощью учителей... в пределах одной штатной единицы для каждого класса, которые бы сопровождали детей-инвалидов до шести часов в неделю».

В последующем проводится работа по созданию маршрутов, включенных первоначально в школьный контекст в экспериментальном порядке, позже с более широким распространением в жизни. Они основывались на организации сотрудничества школы и других учреждений, поддержки и обогащения образовательных ресурсов и технологий в области индивидуализации траекторий инклюзивного образования и обучения.

Фигура учителя, специализирующегося на поддержке школьников и студентов с ограниченными возможностями здоровья, приобретает большую роль и значимость как специалиста-консультанта, который обрабатывает совместно со всеми сотрудниками учреждения образования, с семьями и с сотрудниками учреждений реабилитации путь интеграции обучающегося. Следует отметить, что роль такого учителя интерпретируется по-разному, иногда ошибочно понимаются его функции вплоть до настоящего времени.

Закон 104 (1992) регламентирует право на обучение в школьном и университетском контекстах, основываясь на концептуальной модели ICIDH, предложенной Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). ICIDH (International Classification of Impairment, Disability and Handicap — Международная классификация нарушений, ограничений жизнедеятельности и социальной недостаточности) регулирует на комплексной основе права людей с ограниченными возможностями в различных сферах их жизни. Статьи 12—16 (Закон 104 (1992)) регулируют право на образование в рамках школы и университета.

Закон 17 (1999) детализирует право на университетское образование: устанавливает наличие репетиторских услуг, специализирующихся в области инвалидности во всех университетах Италии, введение должности помощника ректора по координации инициатив в поддержку права на обучение. Центральным аспектом в исследовании права на представление равноценных возможностей в университетском образовании является индивидуализация, которая подчеркивает важность учета индивидуальных различий в обучении.

Международным эталоном в области защиты прав людей с ограниченными возможностями является принятая в 2006 г. Конвенция ООН о правах людей с ограниченными возможностями, которую Италия ратифицировала в 2009 г. Конвенция опирается на модель ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health; МКФ — классификация компонентов здоровья, ограничения жизнедеятельности и функционирования), подчеркивает важность подхода о том, что инвалидность рассматривается не как характеристика и атрибут человека, а как результат взаимодействия с окружающей средой (физической, социальной), которая может вывести человека из строя.

Закон 170 (2010) закрепляет право на индивидуальный подход в период обучения к тем, кто имеет некоторые специфические расстройства обучения (дислексия, дисграфия, дискалькулия), обеспечивая их право на образование и равные возможности. Центральным элементом закона является необходимость найти для каждой учебной дисциплины так называемую «существенную производительность», т. е. необходимо разделить учебные предметы на необходимые и те, которые могут быть компенсированы с помощью использования инструментов вспомогательных технологий и/или компенсационных стратегий.

Шагом вперед в процессе осознания индивидуальных различий в образовании явился выход первой директивы Министерства об особых образовательных потребностях (2012). Однако следует помнить, что ранее тема уже была затронута законодательно в автономной провинции Больцано и Тренто.

Важным следствием документа является выделение нового понятия — «академические трудности», которое включает известные ситуации инвалидности (Закон 104 (1992)) и специфические расстройства обучения (Закон 170 (2010)). Третья, новая категория трудностей в обучении (могут быть временными) связана с «физическими, биологическими, физиологическими и даже психологическими причинами, на которые школа предлагает адекватный и индивидуальный ответ».

В последующие годы несколько других документов Министерства образования Италии детализируют и регламентируют исследуемые аспекты. Так, Закон 107 (2015) гарантирует право на образование, равные возможности в обучении. Документ от 17 мая 2018 г. представляет собой еще один шаг на пути к инклюзивному образованию, так как сообщает, что в центре внимания должен находиться вопрос обогащения методики преподавания и обучения, направленных на успешное формирование всех обучающихся, и, на наш взгляд, призывает, хотя и неявно, к подходу, который приближается к модели «Универсальный дизайн для обучения» (“Universal Design for Learning”) и используется в разных странах.

Заключение. Многие темы всё еще остаются предметом дискуссий и заслуживают обсуждения. Среди таких вопросов — различие подходов. Поражает, например, тот факт, что именно в 2012 г., когда в Италии через ряд директив Министерства и циркуляров введено понятие «особые образовательные потребности», парламент Великобритании критически размышляет над предложенным концептом и предлагает пересмотр. Вторая тема касается роли общих и специальных дидактических компетенций в обеспечении школьных инклюзивных интервенций и нового подхода, который распространяется на международном уровне, называется «Универсальный дизайн для обучения» (“Universal Design for Learning”) и обращает внимание на крайнюю неоднородность профилей обучения. Третья тема связана с предыдущими, имеет дело с углубленным изучением индивидуальных различий и их влияния на обучение на протяжении жизни и приобретение знаний, навыков, умений и общих жизненных навыков (general life skills).

УДК 811.161.1

А. С. Сашина, кандидат филологических наук, доцент,
М. В. Холодкова, кандидат филологических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина», Тамбов, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НОЗОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

Введение. Личностный подход в обучении опирается на учет индивидуальных особенностей учащихся. В рамках этого подхода современная методическая наука предлагает широкие возможности использования интерактивных технологий при обучении иностранному языку. При этом вопрос о целесообразности применения различных технологий в инклюзивном образовании не получил в методике широкого освещения.

Интерактивные технологии в обучении позволяют педагогу совместно с учащимися моделировать ситуации речевого общения, меняя цели коммуникативных актов и социальный портрет его участников (социальный статус, возраст, социальная и ситуационная роль), и в зависимости от этого выбирать и использовать речевые средства [1, с. 91].

Цель статьи — исследование особенностей овладения иноязычной коммуникативной компетенцией учащимися с различными индивидуальными особенностями (инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)) с применением интерактивных технологий.

Задачи исследования связаны с воплощением ее основной цели: выявить и описать приемы, способствующие эффективному овладению иноязычной коммуникативной компетенцией.

Основная часть. В ходе исследования применялись аналитико-описательный и педагогический (наблюдение за деятельностью учащихся) методы.

В целях изучения особенностей овладения коммуникативной компетенцией русского языка как иностранного учащимися различных нозологических групп нами было проведено аудиторное занятие среди иностранных студентов, посвященное изучению известных памятников великим людям России [2, с. 210—225]. Особое внимание обращено на развитие коммуникативных умений у студентов различных нозологических групп с использованием интерактивных технологий, которые включают игры-проблемы, дискуссии, ролевые игры, кейсы. Подобные способы вербального взаимодействия требуют от учащихся необходимости развернуто выражать свои мысли, аргументировать собственную позицию, актуализируя при этом знания в области речевых умений и навыков, а также систематизируя культурологический и страноведческий материалы.

Цель занятия — усвоение знаний об основных памятниках великим людям России иностранными учащимися с учетом их индивидуальных особенностей.

В ходе занятия учащиеся знакомятся с памятниками Петру I «Медный всадник» в Санкт-Петербурге, М. В. Ломоносову на Воробьевых горах в Москве, А. С. Пушкину в Царском Селе, Ю. А. Гагарину в Москве.

В начале урока предлагается провести беседу по изучаемой теме с опорой на иллюстрацию. В ходе беседы обсуждаются следующие вопросы: «Что изображено на этой иллюстрации? Кому установлен этот памятник? Чем памятник отличается от портрета? Какие памятники есть в вашем городе? В вашей республике? Какую роль играют памятники? Из чего делают памятники?». Беседа позволяет активизировать внимание учащихся в самом начале урока, а также актуализировать лексико-грамматический материал изучаемой темы. В целях вовлечения иностранных студентов в тему занятия им предлагается сообщить, какие монументы известным людям установлены в их стране.

На следующем этапе урока студенты вспоминают имена великих людей России, годы их жизни, а также их заслуги и некоторые факты из биографии. Учащиеся проговаривают имена и даты хором вслед за преподавателем, после чего работают в парах по образцу, а педагог контролирует эту работу, помогая слабым учащимся.

Игровое задание «Кто быстрее?» позволяет актуализировать знания, способствует мотивированному изучению последующего материала о памятниках известным людям. Преподаватель задает вопросы, а студенты в группах пытаются как можно быстрее ответить на них. Вопросы:

1. Кто основал Санкт-Петербург?
2. По чьей инициативе был создан Московский университет?
3. Назовите имя первого космонавта Земли.
4. Кто написал «Сказку о рыбаке и рыбке»?
5. Кого называют «энциклопедистом»?
6. Кто учился в Лицее в Царском Селе?
7. Кто совершил полет в космос 12 апреля 1961 года?
8. Кто «прорубил окно в Европу»?
9. Кто был смертельно ранен на дуэли?

После введения в тему и актуализации знаний студентов по изучаемой теме проводится лексическая работа. На слайдах демонстрируются иллюстрации памятников великим людям России. Студенты вслед за преподавателем читают названия монументов. На иллю-

страциях указывают на постамент (пьедестал), надпись, основание. Показывают, где изображен конь, скамья. Выполнение таких заданий, предваряющих работу с текстами о данных памятниках, нацелено на мотивирование учащихся на предтекстовом этапе.

Также перед чтением текстов студенты пробуют ответить на вопросы:

1. В каком городе находится памятник Петру I «Медный всадник»?
2. Перед каким зданием установлен памятник М. В. Ломоносову?
3. Какой из этих памятников является конным?
4. Какой из этих памятников называют «Бронзовый мечтатель»?
5. Какой из этих памятников самый высокий?

Отвечая на эти вопросы, учащиеся опираются на свои фоновые знания и логику. В случае, если у студентов возникают затруднения, следует обратить их внимание на то, что они могут найти ответы на эти вопросы в текстах, которые им предстоит прочитать. Таким образом, предтекстовые вопросы мотивируют к прочтению небольших по объему текстов: «Памятник императору Петру Первому», «Памятник ученому Михаилу Васильевичу Ломоносову», «Памятник поэту Александру Сергеевичу Пушкину», «Памятник первому космонавту Юрию Алексеевичу Гагарину».

На предтекстовом этапе в работе со студентами нозологических групп следует использовать комбинированные способы восприятия информации. Студентам с нарушением зрения текст предъявляется в аудиальной форме. Студенты с нарушением слуха воспринимают информацию через зрительный канал.

После прочтения текста предлагается игровое задание. Предъявляются шесть фрагментов памятников, описанных в текстах. Задача студентов — определить, к каким памятникам относятся эти фрагменты, и подтвердить свой ответ цитатой из текста. При ответе студенты опираются на речевую модель.

Образец. На иллюстрации под номером 1 изображен фрагмент памятника... . В тексте об этом памятнике говорится о том, что «...».

Поскольку выполнение данного задания требует усвоения и запоминания более детальной информации, рекомендуется повторное чтение или прослушивание текстов.

На этапе повторения и закрепления полученной информации предлагается игровое задание «Угадай, какой это памятник». Один из игроков называет ключевое слово или фразу об одном из памятников, а другие определяют название этого монумента. За каждый правильный ответ игрок получает 5 баллов. Игровая направленность задания определяется установкой угадать памятник. *Образец:*

Игрок 1: Этот памятник сделан из металла.

Игрок 2: Памятник Ю. А. Гагарину.

Игрок 1: Символ Санкт-Петербурга.

Игрок 3: Памятник Петру I «Медный всадник».

На этапе выведения изучаемых конструкций в речь предлагается задание с использованием кейс-технологии. *Ситуационная задача:* представьте, что вы на экскурсии и хотите узнать как можно больше информации о разных памятниках великим людям России. *Ключевые задания:* организуйте обсуждение памятников известным людям России; распределите роли: туристы и экскурсовод.

При обсуждении монументов используйте следующие вопросы:

1. Как называется этот памятник?
2. Где расположен памятник?
3. Когда он открыт?
4. Из чего сделан памятник?
5. Кто является скульптором?
6. Что написано на постаменте?
7. Какова высота памятника?
8. Что находится у основания монумента?
9. Что символизирует...?

Задание направлено на развитие диалогической речи. Согласно правилам игры, один из студентов — экскурсовод, а остальные — туристы, которые интересуются памятниками великим людям России. В ходе игры предполагается демонстрация фотографии памятника, о котором будет идти речь.

Для студентов с нарушением слуха или произносительных навыков может быть использовано альтернативное задание, когда студентам нужно написать вопросы о памятнике и ответы в специально созданной для общения группе в одной из социальных сетей, например, “Facebook”. В такой виртуальной экскурсии роли могут быть определены как турист и турагент.

В целях получения дополнительных сведений о памятниках студенты выполняют задание с использованием интернет-технологии. На сайте интернет-энциклопедии «Википедия» (<https://ru.wikipedia.org>) учащиеся знакомятся с информацией о памятниках А. С. Пушкину, установленных в разных странах, заполняют таблицу и рассказывают или пишут об этих монументах.

Заключение. В ходе занятия сделана попытка выявления основных трудностей, возникающих у учащихся с индивидуальными особенностями (инвалиды и лица с ОВЗ) в процессе овладения русским языком как иностранным. Описаны приемы, способствующие успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции, представлены возможности использования различных интерактивных технологий в инклюзивном образовании при обучении иностранному языку.

Список цитируемых источников

1. Дьякова, Т. А. Применение интерактивных технологий в формировании социолингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции / Т. А. Дьякова, А. С. Сашина // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды : сб. ст. и тезисов Междунар. науч.-практ. конф., Мессина, Италия, 13 нояб. 2018 г. — М. : РУДН, 2018. — С. 90—92.
2. Россияведение : учеб. пособие / авт.-сост.: Ж. И. Жеребцова [и др.]. — Тамбов, 2017. — 275 с.

УДК 376

Е. А. Семенкова

Государственное учреждение образования «Вспомогательная школа № 24 г. Орши», Орша

РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Введение. Качественный образовательный процесс может обеспечить педагог с высоким уровнем профессиональной мобильности и компетенций. На современном этапе подготовка руководящих работников и специалистов образования, способных быстро ориентироваться в особенностях организации и содержания современного учебно-воспитательного процесса, — актуальная задача дополнительного образования взрослых нашего ресурсного центра. При организации работы ресурсного центра необходимо учитывать современные реалии перехода к инклюзивному образованию, в том числе то, что учителя-предметники не обладают специальными знаниями в области инклюзивного образования для работы с детьми с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР).

Основная часть. В соответствии с п. 3 ст. 23 Кодекса Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 [1, с. 32] учреждения образования могут иметь в своей структуре

такое структурное подразделение, как ресурсный центр. Согласно приказу отдела образования, спорта и туризма Оршанского райисполкома по итогам ежегодного конкурса на соискание звания «Учреждение образования — ресурсный центр», на базе ГУО «Вспомогательная школа № 24 г. Орши» в 2018 г. создан ресурсный центр «Психолого-педагогическое и организационное обеспечение развития инклюзивного образования». Деятельность ресурсного центра регламентируется нормативно-правовыми документами в области инклюзивного образования Министерства образования Республики Беларусь, одним из основных документов является Концепция развития инклюзивного образования с ОПФР в Республике Беларусь, согласно которой, одной из задач развития инклюзивного образования является формирование системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, направленной на обеспечение их готовности работать в условиях инклюзивного образования [2, с. 13]. В целях непрерывного совершенствования компетенций в области инклюзивного образования управленческих и педагогических работников осуществляется методическое обеспечение их деятельности в межкурсовой период.

Согласно концепции, актуальным становится взаимодействие учреждений специального и общего образования для организации более эффективного и качественного сопровождения обучения детей с ОПФР. Это определяет насущную потребность и актуальность создания как общей методологии продвижения инклюзивных процессов в образовании, так и конкретных разработок организационно-содержательных компонентов системы, технологий, методического, технического, информационного обеспечения и сопровождения. Подобный дефицит может быть ликвидирован только посредством создания системы психолого-педагогического сопровождения инклюзивных процессов во всей сети образовательных учреждений.

В соответствии с инструктивно-методическими материалами Министерства образования Республики Беларусь деятельность ресурсного центра направлена на ресурсное обеспечение образовательной деятельности в сфере инклюзивного образования (научное, информационное, методическое, дидактическое, консультационное); популяризацию в обществе сущности, ценностей, принципов инклюзивного образования; формирование позитивного отношения к учащимся с ОПФР и норм толерантного поведения в инклюзивном пространстве учреждений образования разных уровней и видов.

Цель ресурсного центра — совершенствование профессиональной компетентности педагогических работников в условиях инклюзивного образования детей с ОПФР.

Основные задачи: создание площадки для обсуждения актуальных вопросов участниками инклюзивного образования; повышение профессиональной компетентности работников в условиях инклюзивного образования; оказание методической поддержки участникам инклюзивного образования; организация площадки для диссеминации эффективного педагогического опыта в области инклюзивного образования; создание банка эффективного педагогического опыта в области инклюзивного образования.

Работа ресурсного центра рассчитана на два года. Деятельность ресурсного центра осуществляется в три этапа: организационный, содержательный (этап создания системы сопровождения повышения квалификации педагогов), заключительный.

Целевыми группами являются: администрация учреждений образования всех типов; учителя-дефектологи учреждений дошкольного и общего среднего образования; педагоги-психологи учреждений дошкольного и общего среднего образования; педагоги социальные учреждений общего среднего образования; учителя начальных классов, учителя-предметники учреждений общего среднего образования; воспитатели учреждений дошкольного образования, классные руководители и воспитатели групп продленного дня учреждений общего среднего образования; педагоги дополнительного образования детей.

Основные направления деятельности ресурсного центра — информационно-методическая работа и организационно-методическая работа, которые согласуются с направлениями деятельности Республиканского ресурсного центра инклюзивного образования через организацию постоянно действующего семинара по вопросам функционирования учре-

ждений образования в условиях инклюзивного образования и информационного центра по консультированию педагогических работников по актуальным вопросам инклюзивного образования.

Методическое сопровождение инклюзивных процессов в образовании осуществляется в соответствии со следующими концептуальными положениями:

- опора на философию инклюзии, ее приоритеты и принципы с учетом особенностей отечественной образовательной системы;

- инклюзивное образование не заменяет и не подменяет систему специального образования, в своей практике опирается на научно-методический и кадровый ресурсы специального образования;

- необходимо рассматривать эффективность инклюзивного образования не только с позиции ее «полезности» для ребенка с ОПФР, но и с позиции качества получения образования другими детьми, находящимися рядом с включенным в общую деятельность ребенком;

- имеющиеся образовательные программы и воспитательные технологии нуждаются в значительной модификации с выходом на разноуровневое построение, позволяющее во фронтальном режиме обеспечивать полноценное образование (и воспитание) различных категорий детей с различными стартовыми и ресурсными возможностями, в то же время включенных в единое образовательное (инклюзивное) пространство;

- особые требования к квалификации педагогов, их умению адаптировать программу к работе с конкретной группой детей, планировать участие всех учеников в образовательном процессе, понимать, каким образом следует работать вне традиционных рамок преподавания, и учитывать культурные особенности.

Материально-технической базой для обеспечения деятельности ресурсного центра служит электронный методический банк, созданный с использованием облачного сервиса. Ожидаемый результат — расширение и углубление профессиональной компетентности педагогических работников в полисубъектном образовательном пространстве.

Формирование общего взгляда на цели, задачи и методы развития ребенка и распределение ролей педагогов в этом процессе, формы и методы взаимодействия с родителями детей с ОПФР и без них является залогом успешной реализации инклюзии. Участвуя в методических мероприятиях, педагоги получают возможность изучить особенности системы работы в инклюзивном учреждении образования. Необходимо отметить, что погружение в тему, взаимодействие со специалистами, изучение и анализ разных моделей построения образовательного процесса формируют у педагогов свое личное понимание и видение инклюзии, обогащают его арсенал новыми профессиональными способами и средствами, что позволяет ему в дальнейшем разработать и реализовать свою образовательную практику и избежать имитации деятельности.

В соответствии с концепцией учреждения специального образования координируют в регионе работу по формированию толерантного отношения к обучающимся с ОПФР, демонстрируют на конкретных примерах возможности и достижения этих детей. Каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний; каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности. Лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей в целях удовлетворения этих потребностей. Обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в отношении детей с ОПФР, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех. Они обеспечивают реальное образование для большинства детей, повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования.

Заключение. Повышение квалификации и реализация методических мероприятий в межкурсовой период в целях повышения профессиональных компетенций руководящих

работников и специалистов образования, работающих в условиях инклюзивного образования, должны осуществляться непрерывно. Обучение в ресурсном центре рассматривается как этап в непрерывном профессиональном образовании. Ресурсный центр — не только информационная площадка по обмену опытом, но и возможность продвижения идей инклюзивного образования.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2011.
2. Концепция развития инклюзивного образования с ОПФР в Республике Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск, 2015. — 18 с.

УДК 376

О. В. Сидоренко

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 177 г. Минска», Минск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Введение. В последние годы все более актуальной в системе общего среднего образования становится проблема организации обучения, воспитания и сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Каждый человек имеет право на образование. Однако зачастую дети с ОПФР сталкиваются с негативным отношением к себе. Задача каждого учреждения образования — помочь учащимся с ОПФР в адаптации к образовательному процессу и реализации своего потенциала. Оптимальный результат при организации образовательного процесса и адаптации учащегося с ОПФР может быть достигнут только при условии тесного взаимодействия педагогов учреждения образования и законных представителей.

Основная часть. На начало учебного года приказом руководителя учреждения образования создается группа психолого-педагогического сопровождения (далее — ППС), в которую входит представитель руководства, специалисты центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), педагог-психолог, учителя-дефектологи, педагог социальный, медицинский работник. В государственном учреждении образования «Средняя школа № 177 г. Минска» разработано Положение о группе ППС, график заседаний, ведутся протоколы заседаний, анализ работы педагогического коллектива за прошлый учебный год.

Целью ППС лиц с ОПФР является способствование социальному развитию учреждения образования через использование человеческого фактора; развитие и повышение творческого потенциала каждого субъекта учебно-воспитательного процесса; внедрение лично ориентированных технологий организации учебно-воспитательного процесса; содействие социализации и индивидуальному развитию учащихся с ОПФР.

С 2013 г. наша школа является ресурсным центром по специальному образованию. В 2018/2019 учебном году в нашем учреждении образования увеличилось количество учащихся с ОПФР, увеличилось количество классов интегрированного обучения и воспитания. В 2014 г. в первый класс пришел первый ребёнок с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС), в 2018/2019 гг. — 8 учащихся с РАС.

Включение особого ребёнка в коллектив и в учебный процесс требует больших усилий со стороны педагогов. Чтобы облегчить процесс обучения для детей с ОПФР, наши педагоги используют коллективные формы обучения, взаимообучение, взаимопроверку и оказание индивидуальной помощи. Неоспоримым условием успеха является адаптация и модификация учебного материала и дифференциация заданий. Учителя-дефектологи на своих уроках и коррекционных занятиях используют мнемотехнику, нетрадиционные техники рисования, интеллект-карты, тестопластику, ИКТ и др. В целях включения детей с ОПФР, в том числе с РАС, в жизнь школы у нас проводятся общешкольные мероприятия. Все дети с ОПФР в нашей школе принимают участие в спортивных мероприятиях, фестивалях, концертах, выставках и т. д.

Ведущая роль в организации обучения детей с ОПФР в учреждении образования отводится группе ППС. Заседания группы проводятся в различном формате. При переходе на вторую степень образования (в апреле) в нашем учреждении организуется круглый стол, на который приглашаются учителя-предметники, учителя-дефектологи выпускных классов, педагог-психолог. Педагоги второй ступени получают полную информацию от специалистов по уровню развития речи каждого учащегося с ОПФР, знакомятся с психическими, физиологическими особенностями. Интересной и действенной формой методической работы является методический сбор, который проводится по технологии коллективно-творческой деятельности известного педагога И. П. Иванова.

На протяжении всего учебного года учителя-предметники посещают уроки учителей-дефектологов и классных руководителей, на которых получают полную информацию об особенностях работы с данной категорией детей. Для повышения профессиональной компетенции педагогов в вопросах работы с детьми с особыми образовательными потребностями учителя-дефектологи проводят мастер-классы в течение всего учебного года.

На начало учебного года на каждого ребёнка с РАС составляется карта ППС, индивидуальная карта, план сопровождения, функциональная карта и т. д. На каждого учащегося заводится личное дело, в котором отражены различные виды деятельности на протяжении всех лет учебы в учреждении образования, ведется мониторинг учебной деятельности. Воспитатель (индивидуальное сопровождение) также прилагает отчет за четверть, далее за год по результатам социализации в учебной деятельности, во внешкольной деятельности, таблицу учебной деятельности, в которой прописываются негативные проявления поведения учащегося во время уроков. Личное дело ведется на протяжении всего времени обучения учащегося с РАС.

Если учащийся по заключению ЦКРОиР переходит на вторую ступень по программе общего среднего образования, то в течение двух лет учитель-дефектолог помогает адаптироваться учащемуся, а педагогам — адаптировать материал для проведения уроков. В целях предупреждения дезадаптации педагоги второй ступени образования предусматривают личные особенности учащихся с РАС, обеспечивают эмоциональный комфорт и поддержку на уроке, специальные игры, в которые включается весь класс, развивающие коммуникативные навыки и эмоционально-волевую сферу.

Педагоги школы, работающие в классах интегрированного обучения и воспитания, отдают предпочтение педагогике сотрудничества, игровым технологиям, технологии уровневой дифференциации, полного усвоения знаний, опережающего обучения, работе в парах и группах. При организации работы в группах в целях формирования у детей адекватной самооценки учитывается необходимость смены состава группы. Педагоги стремятся исключить соревнование между группами учащихся во избежание взаимных упреков.

Первыми союзниками в нашей работе являются законные представители, ведь они — наши первые помощники во всех начинаниях. Помощь родителей обязательна и бесценна в нашей работе. В сотрудничестве с родителями мы применяем следующие формы работы: информационные стенды, папки-передвижки, «уголки учителей-дефектологов», которые есть в каждом кабинете. Учителя-дефектологи разрабатывают информационные буклеты,

в которых содержатся практические рекомендации, советы, различная информация по проводимым мероприятиям в учреждении образования. Их тематика может быть разнообразной.

Учителя-дефектологи проводят консультирование законных представителей как во время учебного процесса, так и каждую третью субботу месяца. В работе с законными представителями используются такие формы работы, как беседа, круглый стол, родительские собрания, анкетирование.

Практические формы работы. Учителя-дефектологи с согласия директора школы приглашают законных представителей на открытые просмотры уроков и коррекционных занятий. Целью таких открытых просмотров является обучение законных представителей навыкам организации необходимых занятий с учащимися, обмен знаниями по сопровождению учащегося с РАС. На семинарах-практикумах выступают не только педагоги ресурсного центра. Родители постоянно живут со своим ребенком и порой знают его лучше, чем все специалисты вместе взятые. Мы приглашаем законных представителей в учреждение образования, задаем им вопросы, совместно проводим классные часы, часы информирования. Законные представители с удовольствием делятся новинками книжных изданий по проблеме сопровождения учащихся с РАС, предлагают новые формы работы, которые используют в других странах. Совместно с родителями проводятся развлекательные мероприятия как во время учебного процесса, так и во время каникул. В учреждении образования широко используется и такая форма работы с родителями, как посещение семей. Во время посещения участники ППС проводят индивидуальные беседы с законными представителями, а также беседы в кругу семьи.

Заключение. В нашем учреждении образования официально не функционируют классы инклюзивного образования, но учителя-дефектологи прилагают максимальные усилия для того, чтобы дети с ОПФР были включены не только в образовательный процесс, а приняты на всех ступенях образования и на равных участвовали во всех мероприятиях, проводимых в школе. Только совместная работа специалистов, законных представителей может принести ощутимые результаты в обучении и развитии учащихся с ОПФР. Опыт нашей школы показывает, что любое учреждение образования может и должно обеспечить принятие и соответствующие условия для обучения каждого ребёнка.

УДК 159.995: 316.77+376-056.2

Т. И. Снина, кандидат психологических наук, доцент
Белорусский государственный университет, Минск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Успешность обучения детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) совместно с нормативно развивающимися детьми зависит от многих факторов. Очень важно сочетать как педагогические требования к обеспечению образовательного процесса, так и учитывать важнейшие психологические условия реализации педагогических целей и задач. Обучение в условиях инклюзивного образования повышает требования к созданию оптимальных условий взаимодействия в классе учеников и всех лиц, как участвующих, так и сопровождающих учебный процесс. Процесс инклюзии подразумевает постоянные изменения, непрерывающийся процесс обучения и улучшения участия в школьной жизни всех учеников. Стоит определить основные психологические

условия, которые обеспечат как саму возможность, так и непрерывное движение по улучшению качества образования в инклюзивной образовательной среде. В этом смысле в первую очередь необходимо подчеркнуть, что обучение не может существовать вне общения. Если в целом можно сказать, что осмысленное, информационно наполненное общение и является сущностью обучения, то можно с уверенностью утверждать, что обучение происходит так и только так, как происходит общение между людьми. Создание условий для созидательной и активной коммуникации, которая обеспечит совместно-разделенную деятельность всех учеников класса [1], в том числе и детей с ОПФР, становится одним из наиболее существенных вопросов, подлежащих обсуждению.

Основная часть. Под коммуникативным пространством понимается сложная среда, в которой протекает взаимодействие между учителем и учениками, а также учеников друг с другом. Серединным уровнем коммуникативного пространства является психологический уровень, который объединяет физический и социальный уровни коммуникации. В основе создания психологического развивающего коммуникативного пространства в классе с инклюзивной образовательной средой лежит эмоциональное партнерство всех участников образовательного процесса. Именно от общего коммуникативного пространства и коммуникативных навыков партнеров по общению и обучению зависит, будет ли ребёнок с ОПФР замечен и понят или нормативно развивающиеся дети отстранятся, а общее взаимодействие не будет построено. Нами было проведено исследование организации конструктивных форм общения детей в инклюзивной образовательной среде [2]. Именно конструктивная развивающая коммуникация является одним из наиболее важных факторов, помогающих реализовывать опосредованное сверстниками включение детей с ОПФР в среду класса и школы (peer-mediated intervention) [3]. Результаты исследования показали, что в условиях готовности к коммуникации дети поддерживали вербальный контакт между собой, проявляли различные эмоции, помогали друг другу, принимали решения сообща. Уровень совместного выполнения заданий был высоким. Конфликты между детьми при их готовности к общению также приводили к формированию совместного решения. Таким образом, эффективность обучения при готовности детей общаться со своим сверстником с ОПФР значительно повышалась, кроме того, нормативно развивающийся ребёнок начинал действовать более осознанно, проговаривая необходимые действия, отмечая успехи и ошибки своего одноклассника, а также свои собственные. Такая позиция приводила к развитию произвольности и осознанности в организации деятельности нормативно развивающегося ребёнка. В результате этой поддержки совместное выполнение заданий осуществлялось значительно более успешно, чем в условиях отсутствия готовности к коммуникации [2].

Дальнейшее изучение условий формирования конструктивной коммуникативной среды, в которой образовывается готовность к общению, а также коммуникативные навыки и умения позволили выделить основные психологические условия.

Первое условие для формирования развивающего коммуникативного пространства связано с осознанием присутствия в классе всех учеников, учителя, помощника учителя, воспитателя. Осознание каждым учеником того факта, что он находится в классе, в коллективе, где ему рады, где есть заинтересованность в каждом участнике, в том числе и учителе, и помощнике. Настроенность на контакт и взаимодействие предлагается учителем относительно каждого ученика: «Я буду очень рад активности каждого из вас. Мы будем делать некоторые задания индивидуально, а некоторые вместе всем классом и маленькими группами». Здесь также важен контакт с учениками и учеников друг с другом. Это может быть физический контакт как приветствие (объятие, пожатие рук, общий хлопок в ладоши), когда учащиеся здороваются друг с другом, смотрят друг на друга, обозначают друг друга по именам, сосредоточиваются на отличительных позитивных особенностях (настроение, привлекательная деталь в одежде), представляют приятное воспоминание и т. п. Это условие можно обеспечивать как ежедневно, так и на классных часах или в свободное от уроков время.

Второе условие предполагает ожидание ответа. Ведущую активность на уроках осуществляет учитель, но при этом он должен понимать, что успешность обучения взаимосвязана с активностью учеников. Это особенно важно в инклюзивной образовательной среде. Дети с ОПФР могут затрудняться с быстрым ответом на вопрос, требуют больше времени, дополнительной поддержки. Но все же ожидание ответа необходимо для поддержки инициативы детей к общению, особенно детей с ОПФР. Обеспечение необходимой реакции учеников как ответа на вопрос воодушевляет детей к общению, обеспечивает взаимную настройку на совместное обучение.

Третье условие — обеспечение позитивной реакции на любой вопрос и познавательную инициативу учеников, в том числе и учащихся с ОПФР. Это приводит к поддержке активности детей. Ученики проявляют собственные интересы, которые можно учитывать при модификации и индивидуализации заданий. Кроме того, возникает основание для создания в классе микрогрупп согласно интересам учащихся. Таким образом, ученики с ОПФР могут влиться в поддерживающую их интересы микрогруппу, которая станет определенным связующим звеном в общей структуре класса. Кроме того, возможно обучение и обмен опытом между микрогруппами, что расширяет области интересов учеников всего класса. Таким образом, организуется обучение вместе с другими учениками, сотрудничество с ними, приобретение общего опыта. Оно подразумевает активное вовлечение в процесс обучения каждого ребёнка и возможность для каждого участника открыто выразить своё мнение об этом процессе. Более того, оно подразумевает, что ученика принимают и ценят таким, какой он есть.

Четвертое условие связано с адаптацией выражения ответов на уроке и взаимодействия учеников друг с другом. Ученики стараются понять специфичность поведенческих проявлений друг друга, особенно учащихся с ОПФР, которые могут иметь своеобразие в связи со своими особенностями, связанными с заболеванием (аутизм, двигательные нарушения, сенсорные нарушения, интеллектуальные особенности). Можно проводить занятия по идентификации эмоциональных состояний друг друга и их проявлений в конкретных ситуациях: «я отвечаю на движение твоей руки таким же движением руки, выражаю себя также позой и мимикой, выражаю себя так же, как ты, меняю свои выражения, чтобы ты понимал». Делать это стоит для улучшения понимания учеников друг друга, для расширения представлений о возможных вариантах самовыражения. Инклюзия начинается с того, что признаётся наличие различий между учениками. При развитии инклюзивного подхода к обучению такие различия уважаются и являются основой образовательного процесса. То же касается и способов ответа на уроках. Так, формы ответов, с одной стороны, могут быть разными, и учитель может это принимать. Но, с другой стороны, также учителем предлагаются и совместные варианты ответов в виде поднятия руки с карточками, хлопками руками, ответа хором. Это помогает почувствовать себя вместе со всеми и освоить общепринятые формы ответов. Достаточно часто работа, проделанная в отношении преодоления трудностей одного ученика, может принести пользу и многим другим детям, хотя их собственным нуждам изначально, может быть, и не уделялось особого внимания. Именно так различия между учениками превращаются в ресурсы, поддерживающие эффективный педагогический процесс.

Пятое условие — обеспечение проверки качества понимания друг друга. Ученики определяют активность и присутствие друг друга в процессе обучения на уроке, учатся определять, насколько они понимают друг друга. Изучают проявления мимики, движений, показывающих, насколько успешным является общение и обучение, есть ли желание продолжать или прекратить общение. Хорошие результаты для реализации этого условия дает понимание элементов успешного общения через анализ видеозаписей (особенно при сложных случаях нарушений развития, таких как аутизм), использование ранее найденных приемов общения и применение их в разных ситуациях, корректировка этих приемов согласно индивидуальным особенностям детей и специфики конкретной ситуации.

Заключение. При организации инклюзивной образовательной среды необходимо максимально обеспечить эффективную коммуникацию между нормативно развивающимися младшими школьниками и детьми с ОПФР. Готовность к коммуникации и общение связаны с собственной инициативой детей и формируются на психологическом уровне коммуникативного пространства. Интенция к общению и взаимодействию нормативно развивающегося ребёнка формируется постепенно, и, безусловно, учителю следует сделать все возможное для обеспечения условий созревания готовности к взаимодействию и общению у детей в инклюзивной образовательной среде. Если образовательный процесс в классе направлен на усиление участия всех детей в школьной жизни, на формирование развивающего коммуникативного пространства, то потребность в индивидуальной поддержке учеников с ОПФР уменьшается. Также и поддержка отдельного ученика может привести к увеличению активного, самостоятельного обучения и к улучшению преподавания для более широкой группы учащихся. Это связано с соблюдением психологических условий развивающего коммуникативного пространства в классах с инклюзивной образовательной средой.

Список цитируемых источников

1. Рубцов, В. В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей / В. В. Рубцов // Вопр. психологии. — 1980. — № 3. — С. 133—136.
2. Сеница, Т. И. Особенности коммуникации нормативно развивающихся младших школьников и их сверстников с ОПФР при совместном выполнении заданий / Т. И. Сеница // Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 25—26 окт. 2018 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: В. В. Хитрюк [и др.]. — Минск : БГПУ, 2018. — С. 338—341.
3. DuPaul, G. J. Peer tutoring effects on the classroom performance of children with attention deficit hyperactivity disorder / G. J. DuPaul, P. N., J. Henningson // School Psychology Review, 1993, 22, 134—143.

УДК 37.013

А. В. Сличенко, Г. В. Слепухина, кандидат педагогических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Сегодня проблема специального образования является одной из самых актуальных в работе образовательных учреждений. В первую очередь это связано с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) растет. По словам Дмитрия Ливанова, главы Министерства образования и науки Российской Федерации, в 2016 г.: «Только за последние 3 года количество детей с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся инклюзивно, увеличилось на 15,5 % (с 137 673 детей в 2015/2016 учебном году до 159 125 в 2014/2015 учебном году)». Для обучения таких детей должна создаваться специальная коррекционно-развивающая среда, которая обеспечила бы условия, равные с обычными детьми, возможности для получения образования, а также лечения, оздоровления, воспитания и т. д.

Основная часть. В Российской Федерации существуют специальные учреждения, полностью соответствующие тем требованиям, которые необходимы для обучения детей

с ОВЗ. Но такие учреждения почти полностью изолируют детей с ОВЗ от настоящего мира и от обычных детей, тем самым для детей-инвалидов это становится огромным испытанием при переходе из специальной школы в большой мир.

На современном этапе этот процесс может проходить в рамках иного направления — инклюзии. Инклюзивное образование дает детям с ОВЗ возможность в полном объеме участвовать в жизни класса и школы, помогает им и их здоровым сверстникам в формировании общечеловеческих ценностей. Но включение детей с ОВЗ в образовательные учреждения имеет ряд сложностей [1].

Во-первых, это неготовность школ принимать таких детей. Конечно, поступить в школу ребенок с ОВЗ сможет в любом случае, проблема остается в том, как он будет чувствовать себя в неприспособленных условиях и какие сложности ему предстоит преодолеть. Для сопровождения таких детей нужны специально обученные люди — тьюторы. Должно быть организовано обучение людей такой профессии, что влечет за собой другие проблемы, например, кто будет учить таких специалистов?

Другая проблема заключается в нежелании или боязни педагогов работать с такими детьми. Педагоги, получая профессиональное образование, оказываются почти не подготовленными к работе с детьми с ОВЗ. Педагог, не имея необходимых знаний, испытывает неуверенность, напряженность, а нередко и негативные эмоции при работе с такими детьми, что делает процесс обучения и воспитания неэффективным [2].

Инклюзивной школе нужны свои, особенные учителя. Речь идет о специалистах совершенно нового типа, являющихся носителями гуманистических ценностей и идеалов, которые смогут подготовить каждого ученика к быстрому включению во все виды общественной жизни. Они должны обладать социально-личностными, общенаучными, инструментальными и профессиональными компетентностями, гарантирующими полное, а не частичное включение учеников в образовательный процесс, оптимальное освоение ими программы и, что принципиально важно, уметь решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные вопросы и задачи. Им придется разработать новые технологии взаимодействия, освоить новые принципы профессиональной коммуникации, научиться слушать и слышать разных по профилю специалистов и принимать их различные позиции, совместно и долговременно действовать в интересах самого ребенка [3].

Учитель инклюзивной школы должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, лабильности, эмпатийности, рефлексивности, а также выраженными перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями [4]. Он может быть успешным при следующих базовых личностных характеристиках: если достаточно гибок и толерантен; уважает индивидуальные различия; умеет слушать и применять рекомендации членов коллектива; согласен работать в одной команде с другими педагогами; ему интересны трудности, он готов пробовать разные подходы.

Для определения уровня готовности учителей основной школы к работе в системе инклюзивного образования нами было проведено анкетирование, в котором приняло участие 32 учителя Магнитогорска. Среди опрошенных — 88 % женщин и 13 % мужчин разного возраста: 30—40 лет (47 %); 41—50 лет (31 %); старше 50 лет (13 %); до 30 лет (9 %).

Результаты анкетирования позволяют оценить информационную, технологическую и аксиологическую готовность педагогов общеобразовательной школы.

Оценка информационной готовности свидетельствует о том, что с особенностями реализации инклюзивного образования знакомы около трети педагогов; только несколько педагогов на достаточном уровне владеют нормативно-правовой информацией в области инклюзивного образования (они смогли ответить на вопросы, касающиеся Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Считают, что знакомы с российским и зарубежным опытом организации инклюзивного образования, 25 % педагогов. Отмечают, что результативность реализации инклюзивного образования зависит не только от материально-технической составляющей, но и от готовности педагогов, 72 % респондентов.

Оценка технологической готовности показывает, что педагоги не испытывают трудностей в работе с детьми с ограничениями по физическому здоровью, но большая часть педагогов видит проблемы в работе с детьми с нарушениями поведения и интеллекта. Однако только 13 % педагогов считают себя готовыми профессионально и психологически к обучению детей с ОВЗ в условиях инклюзии. По мнению 80 % педагогов, они нуждаются в дополнительной профессиональной подготовке. Всего несколько педагогов считают, что они могут осуществлять деятельность по преодолению негативного отношения окружающих ко включенному обучению.

Изучение аксиологической готовности свидетельствует, что четверть опрошенных педагогов находятся на стадии явного или латентного сопротивления инклюзии. Более половины учителей согласны обучать детей с ОВЗ в обычной школе, понимают, что эти дети нуждаются в их помощи, и готовы приложить все усилия для их успешного обучения, но на условиях достаточной профессиональной переподготовки. Только треть педагогов понимают роль инклюзивного образования в формировании подрастающего поколения, половина признает его приоритетность в развитии системы образования России, но только некоторые относятся к инклюзии как позитивному явлению. Большинство учителей считают, что они обладают достаточным уровнем психологической защиты от стрессовых ситуаций, возникающих при обучении детей с ОВЗ.

По результатам анкетирования можно сделать следующие выводы:

- идея инклюзивного образования действительно займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она станет составной частью профессионального мышления педагога;
- требуются специальные усилия, чтобы изменить отношение к инклюзивному образованию как особой форме организации образовательного процесса;
- многие педагоги находятся на стадии явного или латентного сопротивления, большая часть перешла к пассивному, только незначительная часть — к активному принятию инклюзии;
- педагоги и администрация образовательных организаций, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребёнок.

Заключение. Реализация инклюзивного образования возможна как при создании необходимых материально-технических условий, так и такой учебно-воспитательной работы, которая должна строиться с учетом возможностей ребёнка с ОВЗ. В общеобразовательных учреждениях должна быть качественная психологическая поддержка, а также особый морально-психологический климат.

Список цитируемых источников

1. *Алехина, С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина // Психол. наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 83—92.
2. Инклюзивная компетентность педагогов как условие реализации инклюзивного образования // Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного пространства : моногр. с междунар. участием / отв. ред. Н. И. Кузьменко. — Новосибирск : АНС «Сибак», 2017. — 132 с.
3. *Слепухина, Г. В.* Направленность личности педагога как условие внедрения инклюзивного образования / Г. В. Слепухина // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., 2017. — С. 544—548.
4. *Богатая, О. Ф.* Профессиональная и психологическая готовность педагогов как условие реализации инклюзивного образования / О. Ф. Богатая // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 78—85.

О. А. Соловьева, кандидат педагогических наук, доцент,

М. Н. Демидко, кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», Минск

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Социальный прогресс и гуманизация системы профессионального образования способствуют расширению практики инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). В учреждениях профессионально-технического образования (далее — УПТО) обучается около двух тысяч учащихся с ОПФР, большинство из которых проходят обучение в специальных учебных группах, где обучение организовано только для лиц с ОПФР. В последние годы в УПТО расширяется практика совместного обучения учащихся с ОПФР и других учащихся, позволяющая овладеть навыками профессионально ориентированного взаимодействия и профессиональной адаптации лиц с ОПФР на рабочих местах, в трудовых коллективах. За последние годы количество инклюзивных групп увеличилось более чем в два раза (с 50 в 2010 г. до 108 в 2019 г.), что актуализирует востребованность формирования профессионального педагогического сообщества нового типа. В изменившихся условиях деятельности педагогам УПТО необходимо разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут учащихся с ОПФР, обеспечивающий их адаптацию в учебной группе на основе эффективных форм, методов и средств обучения с учетом индивидуальных особенностей данной категории учащихся. Педагог должен обладать не только академическими, но и специальными знаниями и умениями, качествами личности, обеспечивающими эффективную организацию инклюзивного обучения учащихся (которое рассматривается нами как процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков деятельности в условиях инклюзивного образования) [1].

Проблеме подготовки педагогов к инклюзивному образованию серьезное внимание уделялось в отечественных и зарубежных исследованиях, накоплен значительный опыт в области изучения различных аспектов и направлений подготовки педагогов на уровне учреждений дошкольного образования (Н. О. Василенко, Т. Г. Зубарева), начальной школы (О. Ю. Байбакова, Л. Н. Блинова, Р. А. Рыбоконе, И. А. Турченко и др.), общеобразовательных средних школ (С. В. Алехина, О. А. Денисова, Г. А. Толмачева и др.), высшей школы (С. В. Лауткина, Е. А. Мартынова и др.). Особое внимание уделено формированию у будущих педагогов инклюзивной готовности (В. В. Хитрюк, Ю. В. Шумиловская и др.), инклюзивной компетентности (Т. Г. Зубарева, Ю. В. Мельник, И. Н. Хафизуллина и др.). Наряду с этим в педагогике профессионального образования закономерности образовательного процесса имеют свою специфику (С. Я. Батышев, М. Н. Ильин, Э. М. Калицкий, А. М. Новиков, А. Х. Шкляр и др.), что требует особого внимания при организации педагогического процесса в УПТО и подготовки педагогических кадров.

Проведенное нами исследование было направлено на теоретическое обоснование, разработку и апробацию структурно-функциональной модели процесса формирования готовности педагогов УПТО к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР (далее — модель) и ее учебно-методического обеспечения.

Основная часть. Теоретико-методологическим обоснованием модели явились идеи системного (С. Н. Андреева, А. Ю. Коджаспиров, Б. Ф. Кулагин и др.), личностно-деятельностного (К. М. Дурай-Новакова, М. Н. Демидко, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович,

И. И. Кобзарева, Р. Д. Санжаева и др.), андрагогического (С. И. Змеёв, М. С. Ноулз) и компетентного (Н. Н. Кошель, И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк и др.) подходов. Готовность педагогов УПТО к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР (далее — готовность педагогов) определена нами как интегративный комплекс свойств личности, детерминирующих результативность педагогической деятельности и выступающих основанием для формирования компетентности педагогов в сфере инклюзивного обучения. Структура готовности педагогов представлена мотивационным, теоретическим, практическим и эмоционально-волевым компонентами, дополняющих элементы компетентности педагогов.

Модель состоит из логически взаимосвязанных компонентов [1]. Концептуально-целевой блок модели выполняет функцию целеполагания, прогностическую и регуляторную. Содержит цель (является системообразующим фактором данной модели (по В. А. Сластенину)), теоретико-методологическую базу (методологические подходы, послужившие основанием к построению модели и концептуальные подходы, определившие содержание деятельности по формированию готовности педагогов), педагогические и андрагогические принципы (соответствуют основным компонентам процесса обучения педагогов (Ю. К. Бабанский, С. И. Змеёв, М. С. Ноулз). Организационно-содержательный блок выполняет организационную, мотивационно-побудительную и формирующую функции. В его структуру входят: поэтапная программа формирования готовности педагогов (определяет содержание деятельности и методы в соответствии с основными компонентами готовности педагогов); учебно-методическое обеспечение компонентов системы непрерывного повышения квалификации педагогов (определяют индивидуальную траекторию профессионального саморазвития педагогов); организационно-педагогические условия процесса формирования готовности педагогов (определяют качество процесса формирования готовности). Содержание готовности педагогов отражает специфику подготовки педагогов к профессиональному обучению учащихся с ОПФР по разрабатываемому образовательному маршруту, основываясь на законах профессиональной педагогики:

- принятие и внедрение педагогами УПТО ценностей инклюзии (установки, желание, интерес, связанные с осуществлением инклюзивного обучения) — *мотивационный компонент*, обеспечивающий устойчивость профессиональной деятельности педагогов УПТО в условиях инклюзивного образования;

- сформированность у педагогов УПТО базовых знаний об обучении учащихся с ОПФР (особенностях психофизического развития, устойчивости мотивации, специфики методик обучения в инклюзивных группах в УПТО) — *теоретический компонент*, обеспечивающий дополнения к специальной и методической элементам компетентности педагогов;

- сформированность академических умений педагогов, способствующих моделированию профессиональной деятельности в инклюзивных группах УПТО (учет индивидуальных образовательных потребностей учащихся с ОПФР);

- разработка индивидуального маршрута профессионального обучения учащихся — *практический компонент*, дополняющий социально-психологические и дифференциально-психологические элементы компетентности;

- проявление педагогами УПТО личностных качеств, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (сензитивность к потребностям обучающихся, эмоциональная устойчивость, настойчивость в достижении целей инклюзивного обучения) — *эмоционально-волевой компонент*, предъявляющий повышенные требования к аутопсихологическому элементу компетентности педагогов [1].

Критериально-результативный блок выполняет диагностическую, рефлексивно-оценочную и коррекционную функции. В его структуру включены критерии, показатели и уровни готовности педагогов (репродуктивный (низкий), адаптивный (средний) и моделирующий (высокий)), результат.

На основе модели разработано, апробировано и внедрено в практику эффективное учебно-методическое обеспечение процесса формирования готовности педагогов в системе непрерывного повышения квалификации педагогов:

– *дополнения в процесс организации методической работы в УПТО*, его форм, методов, тематики (содержит положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме в УПТО, алгоритм разработки индивидуального образовательного маршрута учащегося с ОПФР на основании анализа психолого-педагогической диагностики учащихся, экспертного опроса работодателей, мониторинга безбарьерной среды в УПТО; тематику и материалы для проведения семинаров, практикумов, методических объединений, педсоветов, тренингов, а также программу самообразовательной деятельности педагогов). Качество освоения оценивалось по результатам диагностики, рефлексии, экспертных оценок и позволило обеспечить адаптивный уровень готовности у 32,1 % и моделирующий — у 46,4 % педагогов;

– *повышение квалификации педагогов* (учебно-программная документация повышения квалификации, нормативно-правовые документы и информационно-аналитические материалы, тексты лекций, комплекты заданий, проблемных вопросов, кейсов, видеоматериалы, тренинговые задания; диагностические и оценочные материалы и др.). Качество освоения материала оценивалось по результатам усвоения теоретических знаний, выполнения практических заданий, рефлексии, самооценки и обеспечило адаптивный уровень готовности у 34,6 % и моделирующий — у 65,4 % педагогов;

– *стажировка педагогов* (комплект учебной документации образовательной программы стажировки, позволяющей разработать индивидуальный план стажировки педагогов и изучить на базе передовых учреждений образования организацию и технологии профессионального обучения учащихся с ОПФР, выполнить в качестве дублера функциональные обязанности специалистов, получить консультации, принять участие в образовательных мероприятиях). Качество освоения оценивалось по результатам рефлексии и разработки авторского методического проекта по организации профессионального обучения лиц с ОПФР и подтверждено положительными отзывами о результатах стажировки [1].

Заключение. Результаты экспериментальной работы доказывают эффективность модели и учебно-методического обеспечения процесса формирования готовности педагогов по различным траекториям: повышение квалификации, методическая работа в УПТО и самообразование педагогов, стажировка. На основании эмпирической проверки структурно-функциональной модели (на базе учреждения образования «Республиканский институт профессионального образования», «Слуцкий государственный профессиональный сельскохозяйственный лицей», «Гомельский государственный профессионально-технический лицей строителей») разработаны методические указания по формированию готовности педагогов, внесены изменения в содержание переподготовки преподавателей и мастеров производственного обучения.

Список цитируемых источников

1. *Соловьева, О. А.* Формирование готовности педагогов учреждений профессионально-технического образования к инклюзивному обучению учащихся с особенностями психофизического развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Соловьева. — Минск, 2018. — 219 л.

И. А. Турченко, кандидат педагогических наук
*Институт повышения квалификации и переподготовки учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ (НА ПРИМЕРЕ ИПКИП БГПУ)

Введение. Развитие инклюзивной практики детерминировано изменениями профессионального сознания (толерантное отношение к лицам с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР)) и совершенствованием системы подготовки педагогов в области инклюзивного образования. Наиболее активно процесс адаптации образовательных программ к социальным изменениям в обществе происходит в системе дополнительного образования взрослых. Поэтому одним из приоритетных направлений развития и реализации инклюзивного образования становится формирование инклюзивной компетентности педагогов, включенных в инклюзивную практику, в процессе повышения квалификации и переподготовки.

Основная часть. Теоретические основы формирования инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых отражают компетентностный, системный, личностно ориентированный, деятельностный и средовой подходы.

Ключевыми позициями *системного подхода*, значимыми для формирования инклюзивной компетентности педагога, выступают: многокомпонентность категории и взаимодействие компонентов, определяющее характер функционирования всей системы. В организации системы выделяются факторы, влияющие на ее развитие: внутренние, которые органически включены в систему, и внешние, ускоряющие протекание системных процессов. В контексте формирования инклюзивной компетентности педагога внутренними факторами являются меняющиеся требования к его личности, обусловленные спецификой педагогической деятельности в инклюзивном классе и индивидуальными возможностями; внешними — совокупность педагогических условий формирования инклюзивной компетентности педагога.

Системный подход требует реализации такой общей педагогической закономерности, как поэтапное формирование инклюзивной компетентности. В условиях учреждения дополнительного образования данное положение реализуется за счет многоуровневости и вариативности предлагаемых образовательных программ:

– освоение содержания образовательных программ переподготовки обеспечивают формирование у слушателей субъективных положительных установок к работе с детьми с ОПФР («хочу») и системы базовых знаний и умений («знаю что и знаю как»), необходимых для осуществления профессиональной деятельности как педагога класса (группы) инклюзивного образования;

– содержание образовательных программ повышения квалификации, обучающих курсов и стажировки направлены на совершенствование инклюзивной компетентности уже работающих педагогов по различным направлениям организации образовательного процесса в условиях инклюзии.

Системный подход предполагает определение вклада отдельных компонентов в развитие личности как системного целого. В этом отношении данный подход связан с *личностно ориентированным подходом*, который ориентирует проектирование и реализацию образовательного процесса на личность, выступающую целью, субъектом и результатом

его эффективности: в образовательном процессе слушатель должен быть активным субъектом, способным к активной деятельности и саморазвитию.

По мнению Е. А. Климова, достижение высших уровней владения профессиональной деятельностью напрямую зависит от сформированности у специалиста упорядоченной совокупности профессиональных ценностей. Формирование системы ценностей — процесс длительный. В учреждении дополнительного образования взрослых при формировании инклюзивной компетентности данный процесс основан на переосмыслении слушателями своих жизненных ценностей и стереотипов по отношению к лицам с ОПФР, принятии ценностей инклюзивного образования. Система личностных и профессиональных ценностей определяет развитие профессиональной мотивации, так как мотивы деятельности не являются изначально сложившимися, а формируются непосредственно в процессе самой деятельности. Таким образом, достаточный уровень мотивации определяет высокую восприимчивость педагога к осуществляемой деятельности и ее результату, стремление к ее оптимизации и исключение формального подхода к овладению знаниями об организации обучения детей с ОПФР в условиях инклюзивного образования.

В условиях учреждения дополнительного образования взрослых реализации данного положения может содействовать организация образовательного процесса на основе дидактической модели формирования ценностей инклюзивного образования (В. В. Хитрюк), направленной на создание ориентировочной основы деятельности в условиях инклюзивного образования, целевых установок, осознание и культивирование ценностных ориентаций инклюзивного образования [1, с. 76].

Личностно ориентированный подход основан на признании уникальности личности и предполагает опору в образовании на процесс ее саморазвития, создание для этого соответствующих условий. Решающее условие развития личности — деятельность. Данное положение обуславливает необходимость реализации в образовательном процессе *деятельностного подхода*: формирование инклюзивной компетентности должно осуществляться не только на теоретическом уровне, но и непосредственно через включение слушателей в образовательный процесс в условиях инклюзии. Эффективность формирования инклюзивной компетентности зависит также от наличия и взаимодействия разнообразных многоплановых видов деятельности, в которую включены обучающиеся, что обеспечивает формирование и развитие не только знаний и умений, но и системы ценностей и мотивов.

Так, в процессе обучения в Институте повышения квалификации и переподготовки БГПУ (ИПКиП БГПУ) обучающиеся включаются в несколько видов деятельности: учебно-познавательную (овладение базовыми теоретическими знаниями и практическими умениями); квазипрофессиональную (углубление теоретических знаний, моделирование условий, сущности и содержания реальной образовательной практики и отношений субъектов педагогической деятельности в условиях инклюзии) и учебно-профессиональную (применение знаний на практике, апробация общепринятых способов, методов и форм профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзии в рамках стажировки). При организации различных видов учебной деятельности обучающихся необходимо помнить, что их содержание должно быть адекватно профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивной практики: воспроизводить в себе черты профессиональной педагогической деятельности учителя класса инклюзивного образования.

Включение в разноплановые виды деятельности позволяет обеспечить возрастающую автономность педагога, способствующую освоению опыта профессиональной деятельности в условиях класса (группы) инклюзивного образования, что возможно только при наличии специально организованной образовательной среды, которая создает условия, обеспечивающие всем субъектам образовательного процесса возможность для эффективного саморазвития, — *средовой подход*.

Специально организованная образовательная среда в процессе формирования инклюзивной компетентности педагога предполагает создание в процессе обучения слушателей условий, максимально приближенных к условиям класса инклюзивного образования. Так,

в условиях учреждения дополнительного образования взрослых возможно создание специально организованной образовательной среды, направленной на оптимизацию формирования инклюзивной компетентности педагога посредством средовых ресурсов, отобранных с учетом цели и категории обучающихся:

- при проектировании предметно-пространственных ресурсов в ИПКиП БГПУ учитывается разнообразие и адаптивность элементов, необходимых для деятельности в условиях инклюзивного класса. Так, на учебных занятиях раскрываются возможности использования пространства и предметов в учебном кабинете для эффективной организации обучения всех категорий обучающихся; зависимость качества обучения, степени утомляемости от освещения, мебели, цветовой гаммы помещения и учебных пособий;

- потенциал *организационно-смысловых (технологических) ресурсов* в ИПКиП БГПУ заключается в преемственности содержания дисциплин учебного плана переподготовки и организации междисциплинарного взаимодействия в формировании инклюзивной компетентности педагога. Слушатели постоянно включены в процесс переосмысления, осознания, восприятия ценностей инклюзивного образования, проблем организации обучения детей с ОПФР, необходимых теоретических знаний. Коллективные формы деятельности на учебных занятиях обеспечивают понимание необходимости организации социального взаимодействия учащихся, избегания школьной сегрегации;

- *социально-психологические ресурсы* реализуются в образовательном процессе со слушателями через формы и способы взаимодействия, создание в группе благоприятного микроклимата, высокой эмоциональной насыщенности, активной оценочной деятельности. Так, например, одной из эффективных форм обучения выступает педагогическая студия, обеспечивающая межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса на основе принципов инклюзии, формирование ощущения безопасности, развитие потребности в самоактуализации.

Таким образом, создание образовательной среды, моделирующей педагогическую деятельность в условиях класса инклюзивного образования, позволяет сформировать целостное представление о специфике деятельности педагога в условиях инклюзии.

Заключение. Методологическими основаниями формирования инклюзивной компетентности педагога выступают компетентностный, системный, личностно ориентированный, деятельностный и средовой подходы, позволяющие определить психологические и педагогические закономерности организации изучаемого процесса в учреждении дополнительного образования взрослых:

- уровень сформированности ценностных ориентиров личности определяет ее мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности в условиях класса (группы) инклюзивного образования;

- обеспечение возрастающей автономности педагога в многообразных видах деятельности способствуют освоению опыта профессиональной деятельности в условиях инклюзии;

- создание образовательной среды, моделирующей педагогическую деятельность в условиях инклюзивного класса, позволяет сформировать целостное представление о специфике деятельности педагога в условиях инклюзии.

Список цитируемых источников

1. Хитрюк, В. В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. — 2013. — № 11. — С. 72—79.

О. Ф. Фомченко, М. С. Яворская

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель

СПЕЦИФИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАБОТЕ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Актуальность темы работы заключается в том, что изучение особенностей организации и проведения физкультурно-оздоровительной работы со слабослышащими детьми дошкольного возраста в условиях целенаправленного педагогического воздействия становится одним из приоритетных направлений инклюзивного образования.

Дошкольное детство — важный период, в котором закладываются основы полноценного физического, умственного, нравственного развития ребёнка. Данный возраст является сензитивным периодом для усвоения устной речи. Слабослышащий ребёнок слышит речь, однако с трудом воспринимает отдельные сложные фразы. Самостоятельно она формируется не в полной мере, что может выражаться в ограниченном словарном запасе, выпадении отдельных слогов, нарушениях звукопроизношения, особенностях построения фраз. Незначительное снижение слуха оказывает негативное воздействие на развитие речи. Ограниченность речевого общения приводит к задержке развития познавательной деятельности, трудностям во взаимоотношениях с окружающими и, как следствие, к нарушению социально-эмоциональной адаптации [1, с. 119]. Для реализации задач инклюзивного образования необходимо максимально раннее выявление недостатков в психофизическом развитии детей с сенсорными нарушениями, а также разработка индивидуальной траектории образования ребёнка [2, с. 90].

Врождённые или ранние нарушения функций слухового и вестибулярного анализаторов приводят к снижению чувства пространственной ориентировки слабослышащих детей, что проявляется в ходьбе, беге, упражнениях с предметами, в трудности сохранения статического и динамического равновесия, в недостаточной координации и неуверенности в движениях.

Отсутствие слуховых ощущений, недостаточное речевое развитие затрудняют восприятие мира для слабослышащего ребёнка и ограничивают возможности его общения с окружающими, что отражается на его здоровье, психомоторном и физическом развитии. В отличие от здоровых детей, слабослышащие из-за недостаточности развития речи труднее и дольше осваивают новые движения, испытывая трудности в точности и согласованности действий, сохранении равновесия, воспроизведении заданного ритма движения. Кроме того, они хуже ориентируются в пространстве. Неустойчивость внимания, замедленное и непрочное запоминание, ограниченная речь, малый запас слов, неспособность к адекватному восприятию и воображению, свойственные этим детям, требуют особого подхода при подборе, организации и проведении форм физического воспитания для них.

В процессе физкультурно-оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушение слуха, основное внимание должно быть сосредоточено на создании для них индивидуально-коррекционных программ, которые будут способствовать их полноценному психофизическому развитию и обеспечивать коррекцию отклонений различных сфер деятельности детей.

Основная часть. Анализ научно-методических источников показал, что отставание в физическом развитии и физической подготовленности слабослышащих детей по сравнению со слышащими сверстниками можно компенсировать путём использования специальных игровых упражнений на физкультурных занятиях.

Под влиянием систематических физкультурных занятий значительно улучшается физическое развитие, активизируется работа всех органов и систем, повышается работа организма к мобилизации функциональных возможностей. Процесс обучения движениям позволяет нивелировать различия в уровне развития двигательных навыков между слабослышащими и слышащими детьми.

Учитывая специфику физического воспитания в работе со слабослышащими детьми дошкольного возраста, необходимо использовать как дидактические принципы (сознательности и активности, доступности, постепенности, систематичности, наглядности, последовательности), так и специальные принципы (единство коррекционных, профилактических и развивающих задач; единство диагностики и коррекции; принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка; принцип комплексности методов психологического воздействия).

Исходя из педагогической практики, мы предлагаем применять разработанную программу, в основу содержания которой входят компоненты средств физического воспитания. Использование вариантов компонентов неодинаково и лимитируется моторной мобильностью, двигательным опытом, физической подготовленностью, возрастом и другими факторами. Программа способствует, с одной стороны, устранению вероятности нарастания отставания в развитии общих движений, а с другой — ускорению темпа развития моторных навыков. Поэтому в содержание работы по физическому воспитанию целесообразно включать занятия, направленные на развитие умений, доступных нормально слышащим детям. Данная коррекционная программа включает два направления: общеразвивающее и коррекционное.

Общеразвивающее направление предполагает развитие общих движений, движений руки и действий с предметами, развитие зрительных ориентировочных и эмоциональных реакций. В содержание этого направления предлагаются:

– игровые и имитационные упражнения, адаптированные к индивидуальным особенностям слабослышащих детей, развивающие зрительно-двигательную координацию, комплекс психических свойств личности (представление, воображение, образное мышление, речь, память и т. п.). Выполнение любого имитационного упражнения предполагает зрительный контроль за правильностью выполняемого действия и последующую коррекцию движения в случае ошибки. Обучение комплексам упражнений можно проводить с использованием звуковой и световой сигнализаций. Применение данных приемов позволяет создавать тактильные и зрительные ориентиры;

– подвижные игры (различные по направленности, сложности, продолжительности) являются самой приемлемой формой занятий физическими упражнениями с этой категорией детей; оказывают всестороннее воздействие на психофизическое и эмоциональное состояние ребёнка, что создает положительные предпосылки для коррекции [3, с. 53].

Коррекционное направление включает формирование речи и развитие слухового восприятия. В содержание этого направления предлагаются:

– кинезиологические упражнения (пальчиковая гимнастика), которые направлены на развитие моторики мелких мышц кисти и быстроты реакции, координации зрительного, слухового и двигательного анализаторов, дифференциации мышечных усилий. Для усиления педагогического воздействия целесообразно сочетать движения пальцев рук с одновременным рассказыванием и показом, так как становление речи тесно связано с развитием точных движений пальцев рук. Уровень развития мелкой моторики и координации движений рук — это один из ведущих показателей интеллектуального развития, готовности ребёнка к последующему обучению;

– психогимнастика — направлена на активизацию познавательной деятельности и развитие личностных качеств, повышение эмоционального тонуса, развитие навыков общения, повышения коммуникативного опыта, эмпатии и понимания других людей;

– артикуляционная и дыхательная гимнастика — направлена на выработку правильной речи и формирование речевого дыхания; совершенствование функции дыхания, развитие устной речи, формирование фонематического слуха, чёткость артикуляции.

Показ движений должен быть точным и обязательно сопровождаться словесной инструкцией. Практически каждое физкультурное занятие должно содержать элементы обучения, развития, коррекции, компенсации и профилактики. При проведении физкультурных занятий необходимо соблюдать особую технику безопасности для слабослышащих детей, учитывать акустические ограничения в спортивных залах и игровых комнатах.

Применение в разработанной нами программе методов словесного воздействия и наглядного восприятия позволяет значительно интенсифицировать процесс создания представления, уточнения физкультурных знаний и техники выполнения движений детьми с нарушением слуха. В процессе обучения слабослышащих детей необходимо применять метод алгоритмических предписаний, использовать спортивные жесты.

Заключение. Мы обозначили определённый круг компонентов, необходимых для реализации физического воспитания в работе со слабослышащими детьми дошкольного возраста. Предложенные направления играют приоритетную роль в коррекционных занятиях, в которых объективно сочетаются два важных фактора: с одной стороны, дети включаются в двигательную деятельность, развиваются физически, с другой — получают моральное, эмоциональное и эстетическое удовлетворение от этой деятельности. Разработанная программа является эффективной, так как способствует совершенствованию двигательных функций, улучшению физической подготовленности слабослышащих детей и их социальной приспособленности к условиям современного общества.

Авторская программа не требует больших временных затрат, проста в объяснении и понимании, не вызывает затруднений при выполнении, с удовольствием воспринимается мальчиками и девочками. Благодаря ей создаются благоприятные условия для приобщения данной категории детей к систематическим занятиям физическими упражнениями, что является важнейшим вектором интеграции детей в общество слышащих сверстников, причём компоненты средств физического воспитания используются не дифференцированно, а комплексно, в тех или иных сочетаниях, с учётом того, что спектр этих сочетаний может быть весьма гибок и вариативен.

Список цитируемых источников

1. *Борисова, О.* Воспитание и обучение неслышащих детей раннего возраста: традиции и инновации / О. Борисова // Дошк. воспитание. — 2008. — № 1. — С. 119—124.
2. Инклюзивное образование учащихся с задержкой психического развития и ограниченными возможностями здоровья на основе психофизиологического паспорта / В. А. Вишнеvский [и др.] // Теория и практика физ. культуры. — 2014. — № 7. — С. 90—92.
3. Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии / под ред. Л. В. Шапковой. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. — 159 с.

Е. А. Французова

*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 1 г. Бельниччи имени
Н. И. Паиковского», Бельниччи*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Значительное влияние на улучшение качества жизнедеятельности детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) оказывает система специального образования. Особой заботой становятся не только проблемы обучения, воспитания и развития детей, но и создание благоприятных условий для реализации прав и гарантий равных возможностей в получении адекватного образования и обеспечения достойной жизни в обществе.

Результативность адаптационного процесса в решающей степени зависит от того, насколько позитивным является отношение обычных учащихся к ученику с ОПФР. Позитивное отношение и готовность к принятию ближнего необходимо начинать формировать в школе и классе задолго до того, как появится ученик с ОПФР. Таким образом, в ряду факторов инклюзивного образования решающим является позитивное отношение, т. е. на практике это означает, что при организации инклюзивного образования первостепенное внимание следует уделять формированию позитивных отношений друг к другу. При этом необходимо иметь в виду, что само по себе взаимодействие не осуществится, а процесс формирования позитивных отношений требует времени, терпения и глубокого понимания проблемы.

Основная часть. Педагогическая помощь понимается нами как определенная система средств, направленная на обеспечение самореализации детей в различных видах деятельности.

Педагогическая помощь — это категория не только дидактическая, но, прежде всего, нравственная и рассматривается как неотъемлемая часть профессиональной деятельности педагога. Она направлена на создание комфортного школьного микроклимата и выражается в гуманном отношении к детям и демократизации образовательного процесса в целом, так как речь идет о педагогической поддержке растущего человека, развивающейся и формирующейся личности, о ее адаптации к миру взрослых, о самоопределении и самореализации в этом мире. Сущность сопровождения проявляется не столько в том, чтобы оказывать помощь, сколько в том, чтобы научить детей находить ее и применять в случае необходимости. Ребенку необходима помощь не только в разрешении проблем в учебной деятельности, но и в установлении отношений с коллективами одноклассников и педагогов, в проявлении самостоятельности на уроках и во внеучебной деятельности и т. д.

Сопровождение рассматривается нами как создание комфортных условий для успешного функционирования всех детей, независимо от их образовательных возможностей. Позитивные отношения в такой разнородной среде сами по себе не складываются. Их необходимо формировать, направлять и корректировать. Положительное общественное мнение сокращает сроки адаптации всех учащихся и значительно облегчает развитие взаимоотношений. Помощь и поддержка в классе организуется для всех, но с разной направленностью. Для ученика с ОПФР — по включению в коллектив, для учащихся — по принятию такого ученика. Работа по включению в коллектив организуется целенаправленно с соблюдением определенной последовательности: от взаимодействия в паре с добрым (а не сильным) учеником к постепенному взаимодействию со всеми учениками; от активного участия в группе к распределению ролевого участия.

В условиях инклюзии необходимо формировать у нормально развивающихся сверстников адекватные установки в отношении ребёнка с ОПФР: смотреть на него как на человека с определенным потенциалом, принимать его таким, какой он есть, со всеми его особенностями. Рекомендуется для здоровых детей провести беседу, игру, помогающую им осознать, что такой ребёнок отличается от нас и внешне, и внутренне. Объяснить, что ребёнок с ОПФР не понимает, почему он другой. Он растёт и развивается в силу своих возможностей и способностей, ждёт от взрослых и детей помощи, чтобы мы научили его играть, общаться.

Аккуратный внешний вид ребёнка с ОПФР, его чистота и опрятность вызывают симпатию у нормально развивающихся детей, желание с ним взаимодействовать, поэтому педагогу рекомендуется формировать у ребёнка привычку быть опрятным, носить чистую одежду и приучать осуществлять контроль за своим внешним видом. Данное требование достигается систематическим руководством со стороны педагога и единой системой требований в школе и семье.

Детям с ОПФР присущи импульсивность, конфликтность, обидчивость и раздражительность. Дополнительный возбуждающий фактор — сравнительно большая наполняемость класса. Это требует от учителя специальных усилий по снижению общего возбуждения и формированию эмоциональной культуры детей. Проще предотвратить возникновение конфликтных ситуаций, прохладных отношений, проявление безразличия и высокомерия, чем потом их исправлять.

Главная проблема ребёнка с ОПФР заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми. Существует проблема негативного отношения к детям с ОПФР со стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров, мешающих повышению качества образования детей с ОПФР. Сниженная способность учащихся с ОПФР к самостоятельному функционированию, особенности познавательной деятельности и личности в целом определяют специфику и качество педагогической помощи со стороны взрослых людей по принятию и включению детей данной категории в среду обычных сверстников и ближайшего окружения.

Учащиеся с ОПФР испытывают потребность в позитивном отношении как со стороны детей, так и со стороны взрослых, поэтому педагогу необходимо более внимательно, искренне, доброжелательно относиться к ним. В классе для таких детей следует обеспечить положительное эмоциональное самочувствие, разнообразные контакты с другими детьми. Для этой цели педагогу рекомендуется использовать следующие формы, методы и приемы:

1. Демонстрация сильных сторон и положительных качеств личности ребёнка с ОПФР (физическая сила и выносливость, трудолюбие, старательность). Так, например, для учащихся с синдромом Дауна характерна аккуратность, дисциплинированность, доброжелательность.

2. Создание ситуаций успеха, стимулирующих данную категорию детей к самостоятельности. Педагогу необходимо отмечать и положительно оценивать даже незначительные успехи и достижения ребёнка: «Посмотрите, какая красивая открытка получилась у Саши, он старался и выполнил работу быстро и аккуратно».

3. Демонстрация достижений взрослых людей с ОПФР в профессиональной деятельности и самостоятельной жизни (овладевают профессиями маляра, плотника, слесаря, швеи; ориентируются в социальных отношениях и взаимодействуют с другими людьми).

4. Оказание помощи детям с ОПФР со стороны здоровых сверстников (поддерживать в порядке рабочее место, выполнять общественные поручения).

5. Чтение специальной популярной литературы, содержание которой формирует систему отношений к данной категории детей.

6. Организация культурно-развлекательных и познавательных мероприятий для детей и их родителей (школьных праздников, утренников, выставок детского творчества, фотоэкспозиций, культпоходов, экскурсий и др.).

Таким образом, каждый ребёнок, каким бы он ни был, — прежде всего, уникальная личность. Несмотря на особенности развития, он имеет равные с другими детьми права. Включённость учащихся с ОПФР в среду нормально развивающихся сверстников повышает адаптационные возможности детей.

Заключение. Поддержать учащихся — значит оказать в той или иной форме помощь: педагогическую, психологическую, социальную, моральную, материальную; индивидуальную или групповую. Поддерживая детские начинания, вставая на сторону ребёнка, защищая его права и формируя общественное мнение, педагог тем самым помогает ученику обрести уверенность в себе, найти силы для достижения желаемой цели и преодоления встретившихся затруднений. Таким образом, критерием педагогического сопровождения мы считаем степень самостоятельности ученика при принятии посильных для него решений, как при выполнении учебных задач, так и при налаживании гармоничных отношений с окружающим миром.

УДК 376.3

Е. А. Цвирко

Государственное учреждение образования «Городищенский ясли-сад», г. п. Городище

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Введение. Развитие информатизации тесно связано с разработкой и внедрением информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ) в различные сферы деятельности общества. На данном этапе информатизация процесса образования в Республике Беларусь осуществляется на основе Кодекса Республики Беларусь об образовании [1], Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г. [2]. В соответствии с данными нормативными правовыми документами ИКТ используются в учреждении образования всех типов и видов на всех уровнях основного, специального и дополнительного образования. Для обеспечения образовательного процесса на базе учреждений образования создаются и действуют компьютерные классы, рабочие места педагогов обеспечивают персональными компьютерами, ноутбуками, мультимедийными установками, проекторами, интерактивными досками и др.

Основной задачей для современной системы образования является соответствие потребностям каждого обучающегося. В связи с этим смысл и цель образования — развитие личности всех обучающихся, независимо от их национальной, религиозной принадлежности, а также от психофизических особенностей.

На данном этапе остро встает вопрос о внедрении инклюзивного образования, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся [3]. Эффективное включение в инклюзивный образовательный процесс детей с ОПФР возможно только при создании адаптивного образовательного пространства и специальных условий. Это пространство формируется за счёт индивидуальной

адаптации учебных программ, использования в обучении информационных технологий, электронных образовательных ресурсов, позволяющих осуществлять приём и передачу учебной информации в доступной и понятной форме для всех обучающихся.

Основная часть. ИКТ имеют ключевое значение в реализации инклюзивного образования, поскольку для обучающихся с ОПФР они приобретают значимость не только как предмет и средство изучения, но и как эффективное средство коррекционного воздействия. Использование ИКТ в обучении позволит сделать образование для детей с ОПФР доступным, а также дополнительно мотивирует детей, формируя при этом коммуникативную и информационную компетенцию обучающихся [4].

На сегодня существует множество программных обеспечений, технических приборов и ресурсов, которые помогают в образовании детям с ОПФР. Однако качество проводимой работы зависит от многих факторов, в том числе от компьютерной грамотности и степени готовности педагогов к применению электронных образовательных ресурсов и технических средств в инклюзивном образовательном процессе.

На протяжении 2018/2019 учебного года было проведено анкетирование 50 учителей-дефектологов, которые занимаются организацией коррекционно-развивающего процесса с воспитанниками и обучающимися с ОПФР как в условиях учреждений специального образования (15 % педагогов), так и в группах интегрированного обучения и воспитания (23 % педагогов), классах интегрированного обучения и воспитания (27 %), а также в пунктах коррекционно-педагогической помощи (35 % педагогов). В анкетировании принимали участие представители разных возрастных групп: 20—25 лет (40 %), 26—30 лет (8 %), 31—35 лет (12 %), 36—40 лет (4 %), 41—45 лет (16 %), 46—50 лет (8 %), 51—55 лет (8 %), 56—60 лет (4 %). Среди участников анкетирования 100 % составили женщины.

Анкета содержит 12 вопросов открытого и закрытого типов. Её результаты показывают, что 98 % учителей-дефектологов считают электронные образовательные ресурсы важной частью в образовании детей с ОПФР, 2 % затруднились ответить на вопрос.

На вопрос о наличии условий, созданных в учреждении образования для использования технических средств обучения и воспитания и электронных образовательных ресурсов в процессе работы с детьми с ОПФР, положительный ответ дали 97,5 % анкетированных, что свидетельствует о хорошем оснащении материально-технической базы учреждений образования. К основным техническим средствам, которыми обеспечены учреждения образования, педагоги отнесли ноутбуки, мультимедийные проекторы, интерактивные доски, технические средства альтернативной коммуникации. Затруднились ответить на поставленный вопрос только 2,5 % анкетированных.

Несмотря на положительное оценивание условий использования технических средств и электронных образовательных ресурсов, учителя-дефектологи отметили отсутствие необходимых технических средств для оборудования собственных рабочих мест, что отрицательно сказывается на использовании ИКТ в работе с детьми с ОПФР. Рабочие места оборудованы компьютерами у 59,1 % анкетированных, а 43,7 % из этого числа отметили наличие мультимедийных проекторов, 7,3 % — ноутбуков, 4,9 % — интерактивных досок, а также телевизоров — 3,2 %, которые они могут использовать в своей работе. Используют в своей работе собственные технические средства (ноутбуки, планшеты, смартфоны, нетбуки, принтеры) 38,2 % педагогов. Остальные 2,7 % не имеют технических средств на рабочем месте, но имеют доступ к техническим средствам более оборудованных кабинетов.

По результатам тестирования, основными источниками получения информации об использовании ИКТ и электронных образовательных ресурсов являются: интернет-ресурсы (48,3 %), методические объединения (23,2 %), обмен опытом с коллегами (18,4 %), курсы переподготовки и повышения квалификации (8,8 %), администрация учреждения образования (1,3 %).

Респонденты отметили, что часто используют в своей работе программы Word, Power Point (Microsoft Office), Publisher для создания текстовых документов, а также мультимедийных презентаций, буклетов, которые периодически используют в своей работе.

Так как в инклюзивном образовательном пространстве будут присутствовать различные категории детей с разными образовательными потребностями, высока вероятность использования альтернативных средств коммуникации. Опрос показал, что 47,5 % педагогов имеют представления об альтернативных средствах коммуникации и прошли курсы по использованию их в работе с детьми с ОПФР, 28,3 % что-то слышали по данному вопросу, 21,2 % затруднились ответить, 3 % не имеют представлений об альтернативных средствах коммуникации, 21,2 % используют их в своей работе.

Активно используют разные электронные образовательные ресурсы — специальные обучающие и развивающие компьютерные программы — 76 % педагогов. Некоторые респонденты указали, что создают собственные электронные образовательные ресурсы (тестовые задания, электронные пособия).

Был проведен анализ оценки педагогами собственных знаний и умений в использовании ИКТ и электронных образовательных ресурсов: 40 % имеют высокий уровень знаний и умений, 45 % — средний уровень, 15 % — низкий уровень владения.

Заключение. Большинство педагогов готовы к инклюзивному образованию, а также к использованию ИКТ и созданию собственных электронных образовательных ресурсов. Анкетирование выявило основные затруднения, которые возникают при использовании ИКТ и электронных образовательных ресурсов в работе с детьми с ОПФР: недостаточное обеспечение кабинетов и рабочих мест необходимыми техническими средствами, отсутствие компьютерных программ для обучающихся с ОПФР на белорусском языке.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-3. — Минск : Амалфея, 2011. — 496 с.
2. Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya/> . — Дата доступа: 15.04.2019.
3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. — 2015. — Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=4811> . — Дата доступа: 16.04.2019.
4. Скивицкая, М. Е. Использование педагогами электронных образовательных ресурсов и средств обучения в процессе работы с учащимися с особенностями психофизического развития / М. Е. Скивицкая, Т. В. Лисовская // Вестн. КазГПУ им. Абая. Специальная педагогика. — 2015. — № 3 (42). — С. 22—27.

УДК 376

Л. В. Цыманова

Государственное учреждение специального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Барановичского района», Барановичи

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ПЛАНА И ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ В УСЛОВИЯХ ДОМА-ИНТЕРНАТА ДЛЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Введение. Образование и социальная интеграция детей с тяжелыми и множественными нарушениями (далее — ТМН) является неотъемлемой составной частью единой системы образования Республики Беларусь. Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) — учреждение, обеспечивающее получение образования

лицами с ТМН в соответствии с их познавательными возможностями. Обучение таких детей является сложным и специфическим процессом, поскольку они имеют нарушения интеллекта, моторики, поведения, личности в целом [1, с. 19].

При организации образовательного процесса в детских домах-интернатах необходимо учитывать, что контингент детей, находящихся в каждом из них, различен как по нарушениям физического и (или) психического развития и степени их тяжести, так и по возрастному диапазону. Поэтому образовательный процесс в детских домах-интернатах многовариативен, должен строиться с учетом структуры и степени тяжести физических и (или) психических нарушений, возраста обучающихся. Обучение для учащихся с ТМН может быть организовано как в составе специального класса, так и индивидуально (на дому) на основании заключения ЦКРОиР по результатам обследования в условиях психолого-медико-педагогической комиссии [2, с. 6].

Образовательный процесс с детьми с ТМН осуществляется с ориентацией в большей мере не на диагноз, а на познавательные возможности ребёнка и его личный потенциал. Цель обучения — улучшение качества жизни детей с ТМН, включение в социальное взаимодействие, обеспечение жизнеспособности. Образовательный процесс направлен на приобретение детьми представлений об окружающем мире, формирование социально-бытовой компетенции, исправление или ослабление имеющихся нарушений, подготовку к максимально возможной для них самостоятельной жизни в обществе [2, с. 14].

Основная часть. В работе с детьми с ТМН в условиях детского дома-интерната особую значимость имеет индивидуальный подход, постоянное взаимодействие и преемственность в работе разных специалистов, создание адаптивной образовательной среды для каждого ребенка. В соответствии со ст. 279 Кодекса Республики Беларусь об образовании учреждением образования, реализующим образовательные программы специального образования, может разрабатываться индивидуальный учебный план, а также индивидуальная учебная программа (далее — ИУП) для учащихся с ТМН [2, с. 1]. Цель ИУП — реализация индивидуального образовательного маршрута ребенка с ТМН. Основная задача — обретение обучающимися таких жизненных компетенций, которые позволяют ему достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для каждого обучающегося пределах [3, с. 4]. ИУП составляется для учащихся с ТМН только в том случае, если ребенок в силу своих физических или психических ограничений не может выполнить полный объем рекомендуемой учебной нагрузки в соответствии с учебным планом ЦКРОиР для учащихся с ТМН. Таким учащимся рекомендуется изменять часы в учебном плане, как правило, в меньшем количестве по учебным предметам. Количество часов, выбор учебных предметов и коррекционных занятий для каждого конкретного учащегося прописаны в заключении психолого-медико-педагогической комиссии. ИУП утверждается руководителем учреждения образования по согласованию с государственным ЦКРОиР. Она может быть составлена на учебный год или полугодие. Содержанием ИУП является перечень формируемых навыков, необходимых для жизнедеятельности, социализации ребенка. Структура ИУП включает в себя: общие сведения о ребёнке; краткую характеристику, включающую оценку развития обучающегося на момент составления программы и определяющую приоритетные направления воспитания и обучения ребёнка; ИУП; содержание образования в условиях организации и семьи; перечень специалистов, участвующих в разработке и реализации программы; перечень возможных задач, мероприятий и форм сотрудничества организации и семьи обучающегося; перечень необходимых технических средств и дидактических материалов; средства мониторинга и оценки динамики развития [3, с. 7].

В основу ИУП положены результаты углублённого диагностического обследования учащегося, которое проводится трехкратно: в начале года, в середине, в конце учебного года. Результаты диагностики отражаются в картах обследования учащегося. Диагностические карты разрабатывает учитель, ориентируясь на актуальный уровень развития ребенка.

Задачи в ИУП планируются с учетом «зоны ближайшего развития», формируя новообразования от простых действий с предметами к практическому самостоятельному либо частично самостоятельному способу взаимодействия с предметами, игровым навыкам, речевым стимулам и т. д. [2, с. 12]. Однако задач не должно быть много, оптимально — 3—4 задачи, над которыми будет работать команда специалистов с ведущей ролью учителя. Важно, чтобы формируемые умения были посильны для ребенка, жизненно необходимы и выполнимы. Педагогический работник формирует, стимулирует, развивает ребёнка, исходя из того, что тот не выполняет активных действий. Эффективным при этом признаётся телесно ориентированное обучение. Через тело осуществляется коммуникация с ребёнком. Поглаживание, растирание, массаж вызывают положительные ощущения, которые выступают предпосылкой для развития познавательной деятельности ребёнка. Основной структурной единицей программы является способ деятельности учащегося. Выделяем следующие способы выполнения действия: сопряженным способом; с частичной помощью взрослого; по подражанию; по образцу; по словесной инструкции.

Способ усвоения полученных навыков определяется по результатам мониторинга, который проводится три раза в год [4, с. 83]. Малейшие изменения в поведении ребенка рассматриваются как положительная динамика в развитии.

Обязательным является календарно-тематическое, ежедневное планирование учебных и коррекционных занятий. Фиксация тем находит свое отражение в журнале.

Очень важно при реализации ИУП закреплять полученный навык во внеурочной деятельности, в повседневной жизни. Поэтому обязательным условием реализации ИУП является командный подход и междисциплинарное взаимодействие специалистов, родителей (законных представителей) [3, с. 8].

Заключение. Дети с ТМН существенно отличаются от других категорий лиц с особенностями психофизического развития тем, что находятся в некоторой изоляции от внешнего мира, связанной с уменьшением доступных каналов компенсации их нарушений, и нуждаются в постоянной поддержке во всех областях жизнедеятельности, а также индивидуальном сопровождении на протяжении всей жизни. Вместе с тем ребенок с ТМН рассматривается как личность, способная активно функционировать в социуме при условии, что образовательный маршрут построен для него адресно, с учетом его образовательных потребностей, осуществляется командой специалистов в тесном сотрудничестве с семьёй и включает в себя создание соответствующих средовых условий [5, с. 1].

Список цитируемых источников

1. Лемех, Е. А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми и множественными нарушениями / Е. А. Лемех // Спец. адукацыя. — 2015. — № 3. — С. 19—24.
2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса в домах-интернатах для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс] : утв. зам. министра образования Респ. Беларусь Р. С. Сидоренко 30 авг. 2017 г. — Режим доступа: <https://docplayer.ru/60829383-Metodicheskie-rekomendacii-po-organizacii-obrazovatel'nogo-processa-v-domah-internatah-dlya-detey-invalidov-s-osobennostyami-psihofizicheskogo-razvitiya.html> . — Дата доступа: 01.05.2019.
3. Лисовская, Т. В. Индивидуализация образовательного процесса для детей с ТМН : материалы семинара 12.03.2019 г. / Т. В. Лисовская. — Минск : НИО, 2019.
4. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития : [монография] / Т. В. Лисовская. — Минск : Четыре четверти, 2016. — 232 с.
5. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов : пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. — Минск : НИО, 2007. — 216 с.

В. А. Шинкаренко, кандидат педагогических наук, доцент
*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», Минск*

КОМПЛЕКС ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Развитие инклюзивного образования учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) в качестве важнейшей базовой предпосылки имеет подготовку учителей, обладающих профессиональными компетенциями, которые позволяют им на практически-действенном уровне организовывать и реализовывать образовательный процесс в классах инклюзивного образования, эффективно взаимодействуя с другими его участниками. Различные аспекты рассматриваемой проблемы изучались С. В. Алехиной [1], О. С. Кузьминой [2], И. А. Турченко [3], И. Н. Хафизуллиной [4], В. В. Хитрюк [5; 6], В. А. Шинкаренко [7; 8] и другими исследователями. Однако многие вопросы данной проблемы требуют дальнейшей разработки. Среди них — создание и использование диагностического инструментария, позволяющего объективно оценивать качество профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей к работе в условиях инклюзивного образования.

Основная часть. Временным научным коллективом «Инклюзия», созданным в БГПУ для разработки задания «Теоретико-методологические и методические основы обеспечения и оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования» подпрограммы «б. Образование» Государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2016—2020 годы, предлагается комплекс диагностических инструментов, важнейшей составляющей которого являются практико-ориентированные задания, предназначенные для оценки компетенций студентов, формирующихся у них при изучении учебной дисциплины «Теория и практика специального образования».

Задания разработаны по каждому из разделов названной учебной дисциплины и предназначены также для оценки профессиональной подготовки магистрантов, обучающихся по специальности «Инклюзивное образование», слушателей переподготовки разных специальностей и слушателей повышения квалификации учителей.

Отдельные задания, например, по разделам «Психолого-педагогическая характеристика детей с особенностями психофизического развития» и «Нормативные правовые и научно-методологические основы организации специального образования в Республике Беларусь» применимы и для оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования в рамках учебной дисциплины «Педагогика» (раздел «Коррекционно-педагогическая деятельность и ее технология»).

Ниже приводятся примеры заданий по каждому из разделов учебной программы.

Раздел «Психолого-педагогическая характеристика детей с особенностями психофизического развития».

Пример задания: «На основе характеристики затруднений в усвоении учебного материала определить и обосновать возможную принадлежность учащегося к одной из категорий учащихся с особенностями психического развития».

Пример задания: «На основе характеристики, отражающей эффективность оказания обучающей помощи в рамках реализации индивидуального подхода, определить и обосновать возможную принадлежность учащегося к одной из категорий учащихся с особенностями психического развития».

Задания по данному разделу разрабатываются как общие для студентов и слушателей разных специальностей.

Раздел «Современные тенденции развития образования лиц с особенностями психофизического развития: интеграция, инклюзия».

Пример задания: «Ознакомьтесь с учебной программой по трудовому обучению (разделы «Обработка тканей», «Ремесла») для VI—X классов первого отделения вспомогательной школы и типовой программой дополнительного образования детей и молодежи (художественный профиль).

Путем их сопоставительного анализа обоснуйте возможность включения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в освоение одного из направлений деятельности по образовательной области «Декоративно-прикладное искусство» художественного профиля.

Пример задания: «Предложите 2-3 темы публикаций в периодической печати, пропагандирующие идеи инклюзивного образования».

Задания по данному разделу разрабатываются как общие для студентов и слушателей разных специальностей.

Раздел «Нормативные правовые и научно-методологические основы организации специального образования в Республике Беларусь».

Пример задания: «Ориентируясь на ст. 14, 15 и 263 Кодекса Республики Беларусь об образовании, Положение о пункте коррекционно-педагогической помощи и основываясь на представленной психолого-педагогической характеристике, определите аргументы в пользу рекомендаций о получении специального образования либо об оказании коррекционно-педагогической помощи учащемуся с нарушением слуха».

Задания по данному разделу разрабатываются как общие для студентов и слушателей разных специальностей.

Раздел «Организация образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования».

Пример задания: «Разработайте и обоснуйте содержание раздела “Примечания” учебного плана класса интегрированного обучения и воспитания на учебный год с учетом заданного состава учащихся с ОПФР и предложенной табличной части.

В чем, на ваш взгляд, будут состоять различия в учебных планах классов интегрированного обучения и воспитания и классов инклюзивного образования?».

Задания по данному разделу разрабатываются как общие для студентов и слушателей разных специальностей.

Раздел «Методические основы социального включения детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования».

Пример задания: «Разработайте план-конспект учебного занятия или его фрагмент в классе инклюзивного образования по заданной теме с учетом указанного состава учащихся с ОПФР».

Задания по данному разделу разрабатываются с учетом специальности студента или слушателя.

Раздел «Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения и воспитания».

Пример задания: «Определите актуальные задачи психолого-педагогического сопровождения учащегося с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), исходя из представленной психолого-педагогической характеристики».

Задания по данному разделу разрабатываются с учетом специальности студента или слушателя.

Раздел «Взаимодействие педагогов и родителей в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования».

Пример задания: «Разработайте сценарий мероприятия с родителями учащихся I класса инклюзивного образования, решающего задачи формирования у них позитивного отношения к учащимся с ОПФР».

Задания по данному разделу разрабатываются с учетом специальности студента или слушателя. Преподаватели могут корректировать предложенные выше или разрабатывать иные задания.

Заключение. Предлагаемая система заданий ориентирована на комплексную оценку качества практической профессиональной подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования при изучении учебной дисциплины «Теория и практика специального образования» и является в то же время достаточно гибкой. Ее использование рекомендуется в сочетании с заданиями по педагогической практике и другими инструментами, используемыми для выявления инклюзивной готовности будущих учителей.

Список цитируемых источников

1. *Алехина, С. В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С. В. Алехина // Вестн. МГППУ. Серия «Педагогика и психология». — 2012. — № 4. — С. 118—127.
2. *Кузьмина, О. С.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. С. Кузьмина. — Омск, 2015. — 319 л.
3. *Турченко, И. А.* Формирование инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. А. Турченко ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск, 2018. — 25 с.
4. *Хафизуллина, И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина. — Астрахань, 2008. — 213 л.
5. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 276 с.
6. Подготовка педагога инклюзивного образования: опыт, традиции, перспективы / В. В. Хитрюк [и др.] // Спец. адукацыя. — 2018. — № 5. — С. 3—7.
7. *Шинкаренко, В.* Методы и инструменты оценки инклюзивной готовности учителя / В. Шинкаренко // Materialele Conferinței științifico-practice internațională “Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, Ediția a 4-a, 19 octombrie, 2018 / com. șt.: Valentina Prițcan (președinte) [et al.] ; com. org.: Larisa Zorilo (președinte) [et al.]. — Bălți : S. n., 2018 (Tipografia din Bălți). — С. 76—79.
8. *Шинкаренко, В. А.* Оценка качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования / В. А. Шинкаренко // Спец. адукацыя. — 2018. — № 5. — С. 17—20.

Н. В. Шишловская

*Государственное учреждение образования «Учебно-педагогический комплекс
Мирновская детский сад — средняя школа» Барановичского район, г. п. Мирный*

КОРРЕКЦИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ЛЭПБУК»

Введение. В последнее время число детей с нарушениями речи возрастает, и проблема коррекционной работы приобретает особую актуальность. Так, в банке данных детей с особенностями психофизического развития Барановичского района по состоянию на 15 сентября на учете состояло: 2016 г. — 290 детей с нарушениями речи, 2017 г. — 378 детей, 2018 г. — 415 детей. Количество детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи (НВОНР), получающих помощь в пунктах коррекционно-педагогической помощи (ПКПП), за последние годы также увеличилось: 2016 г. — 48 детей, 2017 г. — 79 детей, 2018 г. — 95 детей.

В инструктивно-методическом письме «Об организации коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития при получении ими дошкольного или общего среднего образования в 2013/2014 учебном году» особое внимание уделяется системе работы по оказанию коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями речи в ПКПП, которая направлена:

- на исправление или ослабление индивидуальных нарушений развития обучающихся, препятствующих успешному освоению обучающимися содержания образовательной программы дошкольного образования или образовательных программ общего среднего образования;
- повышение уровня интеллектуального развития обучающихся за счет развития психических процессов;
- формирование позитивной мотивации к учебной деятельности у обучающихся, развитие их способностей, функций самоконтроля и произвольной регуляции поведения [1, с. 4—5].

В своих исследованиях Ф. А. Сохин отмечал: «Ребенок учится мыслить, учась говорить, он также и совершенствует речь, учась мыслить» [2, с. 256]. Следовательно, речь формируется не изолированно, а в комплексе с общим развитием, прежде всего с развитием интеллекта.

Основная часть. Согласно К. Д. Ушинскому, если учить ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам, он будет долго и напрасно мучиться, но если связать двадцать таких слов с картинками, то он их усвоит на лету. Широкую возможность применения наглядного дидактического материала у детей подтверждали исследования Т. М. Бондаренко, В. К. Воробьевой, Л. В. Омельченко, Т. А. Ткаченко и др.

Учителю-дефектологу приходится постоянно искать новые подходы, идеи, формы и методы в своей педагогической деятельности, приводить их в систему для достижения поставленных целей. На коррекционно-педагогических занятиях с детьми с НВОНР предлагается использовать систему работы с дидактическим пособием лэпбук. Лэпбук — это игра, творчество, познание и исследование нового, повторение и закрепление изученного, систематизация знаний и просто интересный вид совместной деятельности учителя-дефектолога, родителей и ребенка.

Лэпбук (lapbook) в дословном переводе с английского языка означает «книга на коленях». Он представляет собой папку или другую прочную основу, на которую накле-

ены маленькие кармашки, книжки (мини-книжки — простые и фигурные, в виде кармашков, гармошек, белочек, стрелочек и т. д.), в которых организован и записан изучаемый материал. В такой папке собирается материал по определенной теме: «Осень», «Зима», «Весна», «Лето», «Автоматизация звука С», «Автоматизация звука Л», «Автоматизация звука Р», «Автоматизация звука Ш» и др. Лэпбук является не только средством обучения, но и особой формой организации учебного материала. Каждая его страничка несёт в себе определенную информацию практического характера.

Лэпбук соответствует требованиям к предметно-пространственной развивающей среде в учреждениях дошкольного образования. Основными достоинствами лэпбука являются:

- информативность — в одной папке размещается достаточно много информации по определенной теме, а не подбирается всякий раз различный дидактический материал;
- полифункциональность — задания и игры можно использовать и на любых других занятиях, пособие предоставляет возможность использовать его как с подгруппой детей, так и индивидуально;
- вариативность — существует несколько вариантов использования каждой его части, материал заданий может пополняться и меняться.

Структура пособия и его содержание доступны детям дошкольного возраста. Лэпбук обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность воспитанников. Кроме того, ребенок также может принять участие в подготовке заданий, игр, карточек для лэпбука.

В течение 2018/2019 учебного года для повышения эффективности коррекционной работы с детьми с НВОНР нами применялись лэпбуки различных тематик. Например, для автоматизации звука Ш у детей дошкольного возраста был разработан и применен лэпбук «Путешествие шмеля Шуши», в котором главный герой, шмель Шуша, выполняет различные задания и упражнения вместе с детьми.

Система заданий и упражнений лэпбука строится в соответствии с принципом постепенного усложнения речевого материала и этапами логопедической работы при коррекции звукопроизношения: автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных); автоматизация звука в словах (в начале слова, середине, конце); автоматизация звука в предложениях; автоматизация звука в чистоговорках, скороговорках и стихах; автоматизация звука в коротких, а затем длинных рассказах; автоматизация звука в разговорной речи.

Содержание заданий лэпбука направлено на развитие и коррекцию познавательных процессов (памяти, внимания, мышления), фонематического восприятия, артикуляторной моторики, слоговой структуры слова, грамматического строя речи, словаря и словообразования, связной речи.

Создавая лэпбуки на разные темы — закрепление звуков или совершенствование грамматической стороны речи, пополнение и активизация словарного запаса, — необходимо материал целенаправленно объединять в одно целое. В работе это помогает достичь педагогу нового уровня подачи информации ребенку, сократить время на занятии для изучения темы, вызвать неподдельный интерес ребенка к сложным для него заданиям, облегчает подготовку учителя-дефектолога к занятию.

Эффективность коррекционно-педагогической работы с применением дидактического пособия «Лэпбук» оценивалась в течение 2018/2019 учебного года в группе детей с НВОНР старшего дошкольного возраста. Использовалась методика диагностики устной речи Т. А. Фотековой. Динамика развития отслеживалась на трех этапах: начало учебного года — первичная диагностика; середина учебного года — промежуточная; конец учебного года — итоговая диагностика.

Критерии оценки: фонематическое восприятие, артикуляторная моторика, звукопроизношение, слоговая структура, грамматический строй речи, словарь и словообразование, связная речь, которые отражаются в форме таблицы. Итоги диагностики показали, что у воспитанников группы значительно повысился уровень речевого развития. В среднем

уровень звукопроизношения вырос на 28,6 %, грамматического строя речи — на 25,3 %, словаря и словообразования — на 34,6 %, связной речи — на 32,8 %. А динамика в развитии всех компонентов речи прослеживалась в течение учебного года.

Заключение. Использование дидактического пособия «Лэпбук» существенно помогает учителю-дефектологу в его деятельности, позволяя делать занятия с воспитанниками более интересными, необычными, познавательными, способствует развитию детей дошкольного возраста, стимулируя не только их речевое развитие, но познавательные процессы.

Список цитируемых источников

1. Об организации коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития при получении ими дошкольного или общего среднего образования в 2013/2014 учебном году [Электронный ресурс] : инструктивно-метод. письмо. — Режим доступа: <https://www.defectolog.by/content/instruktivno-metodicheskoe-pismo-ob-organizacii-korrekcionno-pedagogicheskoy-pomoshchi> . — Дата доступа: 01.04.2019.

2. *Алексеева, М. М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов / М. М. Алексеева. — М. : Академия, 2000. — 400 с.

УДК 376

Л. С. Юрения

Учреждение образования «Средняя школа № 15 г. Барановичи», Барановичи

СОЗДАНИЕ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Введение. Решение актуальной проблемы современности — интеграции детей с нарушением слуха (далее — НС) в коллектив здоровых детей — невозможно без овладения ими языком как средством общения, что предполагает формирование у учащихся коммуникативной компетенции. В этой ситуации процесс общения служит важнейшим инструментом социализации учащихся с НС. Успех протекания социализации детей с НС немислим без своевременного овладения достаточным уровнем коммуникативной компетентности. Поэтому основной задачей обучения детей с НС является формирование и развитие коммуникативной компетенции как основной жизненной компетенции для ребёнка с нарушенным слухом. Следовательно, в условиях совместного обучения для детей с НС необходимо создание речевой среды, которая способствовала бы формированию коммуникативной компетенции. Проблема исследования коммуникативной компетенции школьников с НС в настоящее время находится в центре внимания нашего общества, так как прямо связана с успешностью их социальной адаптации и интеграции в мир слышащих. Ребёнок с НС с момента его потери лишен той естественной речевой среды, в которой растёт и развивается слышащий ребёнок. Поэтому педагогам необходимо создавать и организовывать речевую среду таким образом, чтобы ее развивающий потенциал сделать максимально высоким для формирования и развития коммуникативных навыков с помощью разных методических приемов.

Основная часть. На первой ступени получения образования закладывается прочный фундамент развития коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция подразумевает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением (монолог, диалог), письмом. Устно-разговорная речь является преиму-

щественно диалогической формой общения. Обучение диалогу составляет одну из центральных задач развития речи. Можно выделить следующие коммуникативные умения: начинать, поддержать и завершить общение; привлекать внимание собеседника; употреблять средства вербального и невербального общения; использовать вежливые слова и знаки вежливости; замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнёра; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнёру; помогать партнёру и самому принимать помощь.

Однако несовершенство умений и навыков, связанных с использованием речи как средства общения, является характерной особенностью учащихся с НС. Успешность организации образовательной среды для формирования коммуникативной компетенции зависит от подготовленности к ней всех участников образовательного процесса. Особое внимание требуется уделять работе по повышению компетентности педагогов, работающих в классах интегрированного обучения и воспитания, а также вопросам выбора педагогически обоснованных форм, методов и средств обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР). В обучении детей с ОПФР, в том числе и детей с НС, первостепенное внимание уделяется формированию способности к вербальной и невербальной коммуникации. Вербальные способы поведения — это средства общения, связанные с использованием универсальной коммуникации — речи. Её структуру составляют: адресат, которому направлено сообщение; сообщение — передаваемое содержание; код — средства передачи сообщения; канал связи; результат достигнутого в итоге коммуникации.

Невербальные способы поведения — это разнообразные средства общения людей, не связанные с использованием языка, но применяемые в процессе обмена между ними информацией. К ним относят жесты, мимику, пантомимику, паузы, плач, смех, темп речи, качество, диапазон, тональность голоса, взаиморасположение партнёров, временные задержки речевого общения.

Включение в образование ребёнка с НС предполагает обучение в коллективе слышащих сверстников на равных условиях, поэтому чрезвычайно важным становится создание необходимых условий для его общения со слышащими сверстниками. Педагогу, работающему в интегрированном классе, необходимо организовывать коллективные формы учебной, игровой и практической деятельности, которые позволят ребёнку с НС быть успешным наравне с нормально развивающимися сверстниками и преодолеть возникающие у него на первых этапах обучения коммуникативные трудности, а также максимально раскрывать свои потенциальные возможности. Педагог должен владеть приёмами организации рабочего пространства ребёнка с НС в классе. Рекомендуется — первая парта около окна или учительского стола, чтобы ученик с НС имел возможность поворачиваться и зрительно воспринимать речь одноклассников. Наиболее выгодное расположение за партой школьника с НС — справа от слышащего ученика-партнера, чтобы иметь возможность видеть тетрадь сверстника на организационных моментах урока.

Слабослышащие дети младшего школьного возраста, ограниченные в общении с миром слышащих людей, более привязаны друг к другу, и атмосфера себе подобных ихкрепощает. Педагогу необходимо не только транслировать новые знания, но и понимать нужды и проблемы детей с НС, уметь с ними общаться на понятном им языке, т. е. быть организатором и наставником коллектива. Для эффективного формирования коммуникативных навыков детей с НС младшего школьного возраста существенное значение имеет также психологический климат в коллективе, создаваемый педагогом.

Уже начиная с первых дней пребывания в школе, у ребёнка с НС начинается процесс формирования коммуникативных компетенций. Педагогу важно на этом этапе знать и учитывать способы вербального и невербального общения. Начало обучения в школе — один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане. Это очень напряженный период, так как школа с первых же дней ставит перед учениками ряд задач, не связанных непосредственно с их опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физиологических воз-

можностей. Во время курса «Введение в школьную жизнь» происходит процесс адаптации к школьной жизни, развитие коммуникативной готовности к общению в новой социальной ситуации. С помощью вербальных и невербальных методов учитель знакомит учащихся с правилами поведения в школе. Вводятся знаки «?» (вопрос), «Знак поднятой руки», «Работа в парах», «Хор», «Я». Задача педагога — включить с первых дней ребёнка с НС в совместную коллективную деятельность, обучение навыкам учебного сотрудничества. Основным приёмом коммуникативной деятельности на этом этапе является деятельностный подход: подражательная деятельность, моделирование ситуаций.

В процессе обучения большое внимание необходимо уделять обогащению сенсорного опыта познания окружающего мира, с помощью наглядных средств не просто иллюстрировать учебный материал, но и наглядно раскрывать его содержание. Обязательным условием является переход от учебной деятельности с помощью опор на освоение материала на контекстной основе и формирование навыков самостоятельного выполнения учебных операций и действий. На уроках русского языка необходимо акцентировать внимание на обеспечение условий для работы над грамматической правильностью речи учащихся. Для этого педагог должен владеть приёмами адаптации содержания упражнений в учебнике. Одним из приёмов является изменение формулировки заданий, вопросов таким образом, чтобы у обучающихся сложились прочные речевые стереотипы. Успех детей на уроках литературы зависит от работы педагога над созданием условий для понимания прочитанного. Одним из приёмов является составление краткого содержания с упрощением речевых конструкций, заменой сложных для понимания слов, фраз, подбор чётких вопросов к прочитанному, усиление зрительной опоры восприятия текста для слабослышащих детей. При возможности — использование чтения по ролям, пересказа в лицах с распределением ролей. На уроках литературы особую роль следует отводить формированию техники чтения разными способами, умения читать плавно, с расстановкой пауз, логических ударений, эмоциональной подачи текста по прослушанному образцу.

В работе с детьми с НС в целях определения усвоения смысла сказанного необходимо контролировать уровень понимания с помощью уточняющих вопросов либо другой формулировки задания. На уроках трудового обучения, изобразительного искусства, ОБЖ, на классных часах и информационных минутках ребята включаются в активное взаимодействие с классом. Как правило, организуются групповые, парные формы работы. Такая работа обеспечивает учащимся с НС: возможность слышать речь и общаться речью, необходимость слушать и общаться речью, потребность слушать и общаться речью. При такой организации хорошо работает так называемый «Слуховой метод», а именно его элемент — спонтанное овладение речью. Это развитие слухового внимания к говорящим, стремления общаться речью и умения просить помощи одноклассников при общении. Спонтанное овладение коммуникативными компетенциями является непреднамеренным научением, происходящим в любой момент во время повседневных дел. Оно важнее для большинства умений и знаний, которым человек учится во время большей части жизни. Спонтанное, естественное, интегральное овладение речью происходит у детей с нарушением слуха в течение дня во время режимных моментов в школе, на подвижных переменах, в группе продлённого дня. Оно происходит разными способами: посредством наблюдения, подражания, социального взаимодействия, разрешения проблем, наблюдения за близкими или разговоре с ними, при приспособлении к разным ситуациям. Отличительное и важнейшее свойство речи состоит в том, что ребёнок может учиться ей в любой момент времени — моет ли он руки или одевается, рассматривает книгу или рисует. Овладение речью — процесс, в максимальной степени обладающий свойствами спонтанности.

Для формирования коммуникативной компетенции у учащихся с НС целесообразно использовать такие методы, как моделирование, обыгрывание реальных ситуаций общения; элементы психологического тренинга; сюжетно-ролевые игры; беседы, чтение рассказов или сказок с использованием ярких иллюстраций, просмотр и обсуждение видеофильмов, где ярко представлены модели общения; соревновательные моменты, различного рода

поощрения, обобщающие беседы, побуждение детей к оценке своей деятельности в игре, в ситуации общения, формирование оценочного словаря. В коррекционные занятия необходимо включать упражнения по развитию мимики и пантомимики. Важно обсуждать их с ребенком, обращая внимание на то, как выражается то или иное чувство мимикой, жестами, позой; каким голосом, с какой интонацией говорит рассерженный (веселый, напуганный, грустный) персонаж.

При планировании работы по развитию общения и коммуникативной компетентности на внеклассных занятиях обязательным условием является тесная связь с теми знаниями, которые получают учащиеся на уроках, так как школьникам с НС необходимо многократное повторение, закрепление материала. В воспитании детей особенно значима игровая деятельность для формирования умений и навыков речевого общения и развития всех психических процессов. Нужно стремиться к тому, чтобы дети в общении осознавали особенности своей речи, свои речевые трудности и ошибки, но самое главное, чтобы у них появилось желание говорить более четко, внятно. Большое внимание необходимо уделять развитию у детей способности к общению: умения вступить в разговор, знания правил речевого поведения, умения участвовать в общении с несколькими собеседниками в совместной деятельности или в различных жизненных ситуациях; способствовать расширению словарного запаса, наиболее употребительных фраз, необходимых для общения в разных видах игровой, общественной, предметно-практической деятельности; овладению коммуникативной культурой и опытом речевого и социального поведения (правила речевого общения и поведения в общественных местах, обращение друг к другу, использование «вежливых слов»).

Заключение. Умения коммуникативной культуры формируются в процессе социального взаимодействия в условиях совместного обучения со слышащими сверстниками во время урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в условиях естественной образовательной среды (на уроке, перемене) через усвоение этических норм, демонстрацию взрослым этического образца, исправление допущенных ошибок речевого поступка. Важно отметить, что включение ребёнка в коммуникативную деятельность в условиях инклюзии носит систематичный и непрерывный характер как внутри класса, внутри школы, так и вне её. Во время прогулок, перемен дети включаются в подвижные, настольные игры, которые требуют как двигательной, так и речевой активности. Таким образом, можно выделить условия формирования коммуникативных навыков слабослышащих детей младшего школьного возраста: обеспечение на уроках максимальной активности учащихся (речевой и познавательной); побуждение их к самостоятельным высказываниям; установление связей между усваиваемым языковым материалом и различными видами деятельности; впечатлениями, получаемыми от окружающей жизни; отбор материала, актуального, интересного и доступного для учащихся; использование разнообразных форм занятий и видов упражнений.