

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»**

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издаётся с февраля 2016 года

Том 2, № 2 (6), 2017 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich'sPeriodicalsDirectory»
Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор юридических наук, профессор А.Б. Мезяев
Ответственный секретарь - Е.В. Мелина
Научный редактор - Е.В. Витоль
Выпускающий редактор - И.А. Губайдуллина

Редакционная коллегия:

Аршамбо Доминик, д-р философии, проф. (Франция, г. Париж); *Малофеев Н.Н.*, академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); *Белявский Б.В.*, канд. пед. наук, доц. (г. Москва); *Вачков И.В.*, д-р психол. наук, проф. (г. Москва); *Демьянчук Р.В.*, канд. психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); *Ибрагимов Г.И.*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Иксанов Х.В.*, д-р мед. наук, проф. (г. Казань); *Матушанский Г.У.*, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Аксенова Г.И.*, д-р пед. наук, проф. (г. Рязань); *Сай Гилберт*, координатор технологии обучения (США); *Смолин О.Н.*, д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по образованию (г. Москва); *Хорошилов А.В.*, и.о. директора Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (г. Москва); *Чошанов М.А.*, д-р пед. наук, проф. (США).

Учредитель (издатель): УВО «Университет управления «ТИСБИ».

Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Редакция: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Тел./факс: +7(843)294-83-42 (редакция), e-mail: inclusion,tisbi@mail.ru, Интернет-сайт: www.tisbi.ru

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 500 экз. Подписано к печати 25.08.2017 г.

Усл. печ. л. 9,68. Заказ № 195. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре

УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несёт ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2017 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора 4

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бурый И.Е.
РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОГО
ФОНДА «ДОМ РОНАЛДА МАКДОНАЛДА» СРЕДСТВАМИ
АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 6

Moreau Cédric
HOW TO THINK OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL TOOL BASED
ON «SPECIAL» NEEDS? 13

Дорошина О.П.
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ: ОПЫТ КАФЕДРЫ БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА
И НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТА УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ» 21

Панченко О.Л., Парубина В.Д.
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО ШКОЛОЙ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ
ДЕТЕЙ ИЗ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ 27

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Белявский Б.В.
ВОПРОСЫ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ 38

Романова Г.А.
МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ВУЗА И ЕЕ ПРОБЛЕМЫ 48

Мелина Е.В., Храмушина О.В.
РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ В
НЕГОСУДАРСТВЕННОМ ВУЗЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН 57

Галиева Г.М.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ,
ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ, ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ 63

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Птушкин Г.С., Рощенко О.Е.
О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-
НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ И
СПО 70

Витоль Е.В.
ПРОГРАММА «inIT» 75

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Макарьев И.С.
МОДЕЛЬ ДИАГНОСТИКИ ПОТРЕБНОСТНЫХ СОСТОЯНИЙ КАК
ОСНОВА ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ 82

Стрижак Н.А., Паункснис О.Р.
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ИННОВАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 92

Колосова Т.А., Ростомашвили И.Е.
СВОЕОБРАЗИЕ ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГА ПАРТНЕРСКОГО
ОБЩЕНИЯ С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ
ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ 99

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Сабирзянова Л.К.
КОРРЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ И КОММУНИКАТИВНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ 105

ОТ РЕДАКЦИИ 118

Уважаемые читатели и коллеги!

Мы рады вам представить шестой номер нашего журнала «Инклюзия в образовании», который издается с 2016 года. В журнале 5 разделов, где опубликовано 14 статей 19-ти авторов.

Все материалы относятся к тематике «инклюзивное образование и образование лиц с ОВЗ и инвалидов». География статей в этом номере охватила гг. Казань, Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, города Республики Татарстан, а также Францию.

В журнале представлены статьи об адаптивной физической культуре, раскрывающей деятельность Благотворительного фонда «Дом Роналда Макдоналда», его роль в развитии реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья путем использования адаптированного спортивного инвентаря с учетом нозологии.

Вопросы трудового обучения и профессиональной ориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями отражены в статье заместителя руководителя Центра дошкольного, общего и коррекционного образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования». Автор раскрывает особенности профориентации и трудового обучения учащихся с интеллектуальными нарушениями различной степени тяжести (проблемы, перспективы), особо делая акцент на том, что эту работу необходимо начинать с начальной школы, выделяя именно уроки ручного труда, которые являются базой для дальнейшего профильного обучения детей с нарушением интеллекта. Немаловажную роль в адаптации ребят с нарушением интеллекта играет и постшкольное сопровождение выпускников.

Интерес вызывают статьи питерских коллег, который раскрывают специфику работы с подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья, в процессе психологического тренинга. Изложена специфика использования невербальных и вербальных средств общения, проведения арттерапевтических упражнений при участии в тренинге как подростков с ОВЗ, так и их нормально развивающихся сверстников.

Модель диагностики потребностных состояний как основа дифференциальной диагностики особых образовательных потребностей рассматривается в статье коллегой из ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования». Обеспечение доступности и качества образования детей с особыми образовательными потребностями (*далее – ООП*) здесь представлено как одна из важнейших задач государственной политики в области образования в Российской Федерации. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» указывает, что «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей».

Применение игровых технологий в инклюзивном пространстве всегда интересует читателей-практиков. Возможности применения игровых инновационных технологий в процессе инклюзивного образования обосновываются возможностью применения образовательного конструктора при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья на различных предметах в начальной школе. Также

интересна и оценка результатов этого вида педагогической технологии. Одним из основных результатов применения игровых инновационных технологий в инклюзивном образовании является формирование жизненных навыков, или социальных компетенций.

Социальная инклюзия затрагивает проблемы и вопросы не только детей с ОВЗ. Приемные семьи вызывают немалый интерес у общественности и государственных деятелей. Поэтому в статье «Взаимодействие со школой как фактор социализации детей из приемных семей» представлен опыт социологического исследования, проведенного по проблемам развития института приемной семьи в Республике Татарстан. Авторами выделен аспект взаимодействия приемной семьи и школы. На материалах исследования показана роль школы в социализации приемных детей в условиях инклюзивного класса. Отмечено, что неоднозначную и не всегда положительную роль в ней играет педагогический коллектив школ, а также сверстники. Существуют предвзятость и особое отношение к ученикам из приемных семей. Авторами делается вывод, что инклюзивная культура школ в широком масштабе не является фактором, позитивно влияющим на социализацию приемных детей.

Коллеги из Новосибирского технологического университета представили статью на тему: «О повышении качества усвоения естественно-научных дисциплин студентами технических вузов и СПО». Целью исследования в статье является поиск путей, способов и средств по стимулированию и улучшению усвоения студентами дисциплин курса математики. Исходным считаются успехи и знания абитуриентами материала школьной программы математики, физики, т.е. предметов естественно-научного цикла, их общий уровень (знаниевый потенциал), что формально выражается в баллах ЕГЭ (для вуза). Однако в стенах вуза проявляются некоторые трудности, особенно со студентами-инвалидами. И здесь педагогический коллектив должен быть готов «включить» свои методы поддержки. Одним из них является внедрение системы довузовской подготовки, основанной на принципах непрерывности и преемственности в учебном процессе. Такой подход позволяет в системе «школа - вуз» осуществить более целенаправленную математическую подготовку старшеклассников и способствует их адаптации к обучению в техническом вузе.

Также представлены статьи и других авторов, темы которых отражены в рамках развития инклюзивного процесса в системе образования.

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

С уважением,

главный редактор,
Президент Университета управления «ТИСБИ»
Н.М. Прусс.

УДК 376

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОГО ФОНДА «ДОМ РОНАЛДА МАКДОНАЛДА» СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**Бурый И.Е.**, директор физкультурно-оздоровительной программы**Благотворительный фонд «Дом Роналда Макдоналда», г. Москва, Российская Федерация**

В данной статье представлена программа по реализации адаптивной физической культуры для специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлены цели и задачи программы, тематика семинарских занятий, качество оценки проводимой работы.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, дети с ограниченными возможностями здоровья, междисциплинарное взаимодействие, региональная физкультурно-оздоровительная программа.

Одним из эффективных способов адаптации, интеграции и социализации в общество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является адаптивная физическая культура (АФК) как одна из составляющих частей общей культуры государства.

Программа практических семинаров по АФК Благотворительного фонда «Дом Роналда Макдоналда» (Фонда) рассчитана на специалистов, реализующих программы реабилитации, адаптации и социализации детей и законных представителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Для специалистов и законных представителей ребёнка с ОВЗ, решающих задачи его образования, воспитания и социализации, необходимо понимание психофизического и эмоционального состояния ребёнка, его актуального состояния и потенциальных возможностей.

Включение в занятия с ребёнком с ОВЗ разнообразных средств АФК (упражнения на развитие коммуникации и взаимодействия, на развитие мелкой моторики, внимания, координации, ориентировки в пространстве) способствует развитию высших психических функций и личности ребёнка, формирует у него адекватную двигательную базу.

Цели региональной физкультурно-оздоровительной программы Фонда:

1. Содействие реализации задач социальной интеграции детей с ОВЗ средствами АФК.
2. Повышение уровня профессиональной компетентности специалистов.
3. Осуществление преемственности физкультурно-оздоровительных программ Фонда в государственных учреждениях, работающих с детьми с ОВЗ.

Задачи:

- Популяризация занятий АФК и вовлечение детей с ОВЗ в физкультурно-оздоровительные программы и программы здорового образа жизни.
- Организация и проведение семинаров, мастер-классов для специалистов общественных и государственных учреждений, работающих с детьми с ОВЗ.
- Междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов, реализующих задачи социальной интеграции детей с ОВЗ.
- Формирование у специалистов навыков взаимодействия с детьми с ОВЗ.
- Расширение арсенала упражнений и подвижных игр.
- Ознакомление государственных организаций, работающих в системе реабилитации инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья, законных представителей детей с ОВЗ, общественности с благотворительными программами Фонда.
- Организация системы проведения регулярных спортивно-массовых мероприятий с детьми с ОВЗ с использованием инновационных технологий.
- Создание банка обучающих фото- и видеоматериалов, популяризирующих физкультурно-оздоровительные программы.
- Привлечение внимания широкой общественности и средств массовой информации к проблемам детей с ОВЗ.

Содержание региональной физкультурно-оздоровительной программы**Программа:**

- направлена на повышение уровня профессиональной подготовленности и квалификации специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, тиражирование физкультурно-оздоровительных

программ Фонда в профильные учреждения, на обмен опытом в области работы с детьми с ОВЗ;

– состоит из циклов семинаров и практических занятий по АФК, спортивно-массовых мероприятий;

– включает в себя следующие направления:

1. Организация и проведение:

- a) открытых уроков;
- b) мастер-классов,
- c) практических семинаров,
- d) спортивно-массовых мероприятий.

2. Подготовка:

- a) программ семинаров;
- b) методических материалов:
 - раздаточные материалы,
 - методические фильмы.

Программу реализуют квалифицированные специалисты по АФК.

Целевая аудитория – законные представители, воспитывающие детей с ОВЗ, и специалисты систем:

– Департамента труда и социальной защиты населения г. Москва;

– Министерства социального развития Московской области;

– Комитета по социальной политике г. Санкт-Петербург;

– Комитета по социальной защите населения Ленинградской области;

– Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан;

– Министерства здравоохранения Республики Татарстан;

– Министерства образования и науки Республики Татарстан;

– Межреспубликанского межвузовского центра по работе с лицами с ОВЗ г. Казань;

– Департамента образования мэрии г. Ярославль;

– Образовательных и социальных учреждений Архангельской области.

Формы работы со специалистами и законными представителями детей с ОВЗ:

– цикл практических семинаров по АФК;

– участие специалистов учреждений в практических занятиях с детьми с ОВЗ в качестве сопровождающих (тьюторов), проводимых специалистами Фонда;

–проведение специалистами учреждений открытых уроков с детьми с ОВЗ.

–«круглые столы» по итогам проведения семинаров по АФК;

Методическая база для проведения семинаров и практических занятий:

1. Особенности использования спортивного инвентаря на занятиях АФК с детьми ОВЗ.

2. Методические рекомендации по организации занятий АФК с детьми с нарушением интеллекта.

3. Методические рекомендации по организации занятий АФК с детьми с синдромом Дауна.

4. Методические рекомендации по организации занятий АФК с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

5. Игры на развитие внимания и коммуникативных навыков у детей с ОВЗ.

6. Методические рекомендации по организации занятий АФК с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС).

7. Методические рекомендации по организации занятий АФК с детьми дошкольного возраста с заболеваниями костно-мышечной системы.

8. Подвижные игры на развитие пространственной ориентировки для детей с нарушением интеллекта.

9. Тренирующие и восстанавливающие игры и упражнения для глаз для детей с нарушением зрения среднего школьного возраста.

10. Общеразвивающие упражнения для укрепления мышечного корсета для детей с задержкой психического развития среднего школьного возраста.

11. Методические рекомендации по организации занятий АФК детей дошкольного возраста с ОНР.

12. Организация спортивно-массовых мероприятий для детей с ОВЗ.

13. Этика общения с людьми с инвалидностью.

14. Особенности организации занятий АФК с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии.

15. Общеразвивающие упражнения на развитие равновесия для детей с умеренной умственной отсталостью младшего школьного возраста.

16. Методика проведения занятий для детей с детским церебральным параличом. Профилактика контрактур.

Методы оценки проведения семинаров по АФК: анкета обратной связи, отзывы учреждений, министерств и департаментов.

Ожидаемые результаты:

- получение специалистами, законными представителями детей с ОВЗ новых умений и навыков для развития и обучения детей с ОВЗ;
- расширение знаний о детях с ОВЗ;
- использование в работе полученных знаний и умений специалистами и законными представителями детей с ОВЗ.

Таблица

Примерные темы семинаров и практических занятий в рамках цикла семинаров

№	Что	Тема	Кол. часов
1	Семинар	Особенности использования спортивного инвентаря в организации занятий с ОВЗ. 1. Причины возникновения опасных ситуаций. 2. Условия, обеспечивающие безопасность занятий. 3. Использование спортивного инвентаря на занятиях по адаптивной физической культуре. В практической части: знакомство со спортивным инвентарём, правила безопасного использования.	2
2	Семинар	Игры на развитие внимания у детей с ОВЗ. 1. Определение внимания, его виды и свойства. 2. Особенности развития внимания у детей с ОВЗ. 3. Методические рекомендации по организации игр, направленных на развитие внимания. В практической части - игры и упражнения со спортивным инвентарём, направленные на развитие внимания у детей с ОВЗ, техника безопасности.	2
3	Семинар	Развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. 1. Определение коммуникации. 2. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. 3. Методические рекомендации по организации игр, направленных на развитие коммуникативных навыков. В практической части - игры и упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ.	2
4	Семинар	Методические рекомендации по организации занятий АФК с детьми с нарушением интеллекта. 1. Определение умственной отсталости. 2. Психофизическая характеристика детей с нарушением интеллекта. 3. Цель и задачи занятий АФК. 4. Методические рекомендации по организации занятий. 5. Методические рекомендации по обучению элементам подвижных игр. В практической части подвижные игры на развитие пространственной ориентировки для детей с умеренной умственной отсталостью.	2
5	Занятие	Практические занятия с детьми учреждения (2 занятия проводят специалисты Фонда, специалисты выступают в роли тьютеров).	1,5

Окончание таблицы

6	Семинар	Особенности работы с детьми с РАС. 1. Психофизическая характеристика детей с РАС. 2. Методические рекомендации по установлению контакта с детьми с РАС. 3. Методические рекомендации для педагога по организации занятий. В практической части игры и упражнения со спортивным инвентарём для детей с РАС, техника безопасности.	2
7	Семинар	Этика взаимодействия с людьми с инвалидностью. 1. Особенности восприятия людей с нарушением опорно-двигательного аппарата, нарушением зрения, слуха, речи. 2. Методические рекомендации при взаимодействии с людьми с инвалидностью. В практической части упражнения и игры, которые помогают при установлении корректного взаимодействия с людьми с инвалидностью.	2
8	Семинар	Методические рекомендации по организации занятий по АФК с детьми с синдромом Дауна. 1. Психофизическая характеристика детей с синдромом Дауна. 2. Методические рекомендации по организации занятий с детьми с синдромом Дауна. В практической части игровые разминки-путешествия	2
9	Занятие	Практические занятия с детьми учреждения (2 занятия, проводят специалисты учреждения).	1,5
10	Семинар	Организация спортивно-массового мероприятия для детей с ОВЗ.	2
	Круглый стол	Подведение итогов реализации региональной физкультурно-оздоровительной программы с вручением сертификатов.	2

Проведение цикла семинаров в одном учреждении состоит из 20-ти часов (один семинар в неделю в учреждении, 10 недель):

Взаимодействие с НКО и другими партнёрами, работающими с детьми с ОВЗ

С целью развития сотрудничества Фонда в области АФК среди благотворительных организаций и других НКО, увеличения количества информации о благотворительных программах Фонда проводится постоянное и регулярное взаимодействие с партнёрами.

Формы взаимодействия:

- проведение совместных семинаров;
- участие в благотворительных программах других НКО;
- проведение совместных спортивно-массовых мероприятий.

Литература

1. Бегидова Т.П. Основы адаптивной физической культуры // Физкультура и спорт, 2007.
2. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие. М.: Астрель, 2007.

3. Гуровец Г.В. Психопатология детского возраста. М.: Владос, 2008.
4. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. М.: Советский спорт, 2006. С. 13.

THE IMPLEMENTATION OF THE REGIONAL FITNESS AND HEALTHPROGRAM OF CHARITABLE FUND «THE HOUSE OF RONALDMCDONALD» USING ADAPTIVE PHYSICALCULTURE

Buryi I., Director of the Health and Fitness

Ronald McDonald House charitable foundation, Moscow, Russian Federation

The article presents a program for the implementation of adaptive physical training for professionals who work with children with disabilities. The article stresses the goals and objectives of the program, the themes of the seminars, the quality of the assessment of the work.

Keywords: *adaptive physical culture, children with disabilities, interdisciplinary interaction, regional fitness program.*

Дата поступления 17.09.2017.

УДК 376

**HOW TO THINK OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL TOOL
BASED ON «SPECIAL» NEEDS?**

Moreau Cédric, Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA), Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires (EA 7287 Grhapes), Suresnes-France

Considering the future for education and an - inclusive society cannot be thought without knowing the history of care of the students with special educational needs and the evolution of the underlying concepts. If borrowing works from other countries is heading for failure, knowledge of foreign contexts can, however, be a fertile ground for the evolution of the paradigms of each country. The first focus of this article will thus be centered on the description of the evolution of the main concepts in France. The second focus will highlight the stake to think of education and an inclusive society without denying the specificities of each. In this perspective, a response to special needs becomes an accessible response to all needs. We shall try, from this - perspective, to have a reflection in order to illustrate our words. The use of a general theoretical framework will allow to highlight the needs of the deaf students and to speculate on the implementation of the collaborative project Ocelles having an international aim.

In France, the law n° 2005-102 for «equal rights and equality of opportunities and the inclusion and citizenship of persons with disabilities» emphasizes evolution in the schooling of students, in particular those classified as «disabled». Since the law of 30 June 1975, called the Framework law «for people with disabilities», had been introduced, children and adolescents with disabilities were subjected to an educational obligation with the possibility of receiving ordinary education or, failing that, special education, as stipulated in the Article 4. The responsibility for the education of these students was then transferred to two different Ministries, the Ministry of National Education for ordinary education and the Ministry of Health for special education. The concept of integration within the national education system was then established and based on the circulars of 1982 and 1983 which specify the conditions for its implementation (Gardou, L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes, 1998). The certification procedures for assessing pedagogical skills in specialized educational adaptation and integration were created in

accordance with the various disabilities (motor, visual, auditory, etc.) and proposed to the teachers working with the youngest students (under 10-11 y.o.). That is why this concept supposed the acceptance of a different, disabled student within a class of the so-called «ordinary» students. So, the difference between these two types of students was explicitly marked, and the responsibility for complying with the demands of the ordinary school was on the student with a disability.

With the law of 2005, the concept of integration disappears to give way to that of inclusion. It is no longer for the student to prove himself/herself, but for the school to welcome him/her like any other of the classmates. The focus is no longer on the individual and his/her disability, but on his/her environment whether or not to welcome him/her. The disabled student is then a student «en situation de handicap» (in a situation of disability). The student is no longer a disabled student, but «special educational needs» in the terms used by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). The «educational obligation» of the 1975 Act gives way to «compulsory schooling», which becomes the responsibility of the Ministry of National Education, and since then all students have to be educated in their local school with an opportunity for being also enrolled to an «appropriate» system which does not necessarily depend on this ministry (Plaisance, 2007).

In French, the signifier «inclusion» refers to the other denotata (Saussure, 1916) outside the field of education. For example, the ninth edition of the dictionary of the French Academy defines inclusion in mineralogy as a «foreign body present in a crystal», in metallurgy as a «small heterogeneous element which, enclosed in a metal or an alloy, alters its properties», or in medicine «fetal inclusion» means an «anomaly due to the presence of a fetal rest in a twin fetus» (Académie française, 2017). All these denotata refer to the idea of a foreign body in the environment in which it is situated, so we cannot imagine that the use of this signifier to mention a student in a situation of disability can be without such repercussion on the representations of French speakers. In this perspective, the adjective «inclusive» seems, by its grammatical nature, to be more adapted to meet the challenges outlined by the 2005 law while associating it with the noun it describes as «inclusive»: (inclusive) school, (inclusive) society, etc. (Gardou, Une société inclusive ou le défi de « l'accès à l'existence », 2017).

The focus is no longer put on the contents of the inclusion but on its content. This example of signifier referring to several denotata is of course common to each language. It may, however, present a particular marking if we refer to the special educational needs of deaf students and adults. This distinction does not need to be emphasized anymore, because the perspective of an inclusive school, «special educational needs» become

educational needs. Moreover, the term «deaf» does not mean here a physiological characteristic, but a linguistic community in which the language of communication is the language of signs.

This approach does not mean denying the specificities of this linguistic community's needs and, by osmosis, of the whole inclusive society. We will try to describe these specificities and propose, according to the expressed needs, a tool intended for all within the framework of the plurilingual and multimodal collaborative website (written, oral and signed) Ocelles (Observatoire des Concepts et lexiques exprimés en Langues Écrites et Signées, i.e. Concepts and Lexicons in Written and Signed Languages Observatory).

From a historical point of view, the French Sign Language (LSF) had been banned by the Congress of Milan in 1880. Its exclusion from the education of the deaf essentially gave way to the oral method, declared as «superior». It hasn't been officially recognized in France until the 2005 law was passed. In this context, education and vocational training for the deaf is done almost exclusively in French, leaving aside many of them. This linguistic oppression has had consequences for the development of the LSF.

This change, which was prompted by two European resolutions in 1988 and 1998, is the result of several factors, the repeated claims of the deaf and parental associations of deaf children, encouraged by research in sociology (Mottez, 1981) and linguistics ((Stokoe, 1960) in the USA, (Cuxac, *Le langage des sourds*, 1983) in France) concerning the deaf community, its history and its language.

From sociolinguistic point of view, 95% of deaf children have hearing parents, for whom the first language is the oral language of the country in which they live (Cuxac & Pizzuto, *Émergence, normes et variation en langues des signes : vers une redéfinition conceptuelle*, 2010). Therefore, the acquisition model is not mainly based on hereditary transmission, which deprives these speakers of the benefit of a linguistic and cultural enrichment acquired by contact with a homogeneous linguistic community.

This multifactorial context had not been without consequences for the needs in terms of pedagogical, linguistic and didactic aspects for the schooling of deaf students, students and adults. We support our reflection with G.Vergnaud's theory of conceptualization, which defines it as «the formation of objects, properties, relations, transformations, circumstances, conditions, functional relations between these objects and with action in thought» (Vergnaud, 1996). A concept is defined on the basis of the semiotic triangle for which the three vertices represent the denotatum that defines the properties of the concept, the signifier which allows to name it and reinvest to communicate, and the referent which groups together all

the situations giving meaning to the concept. In view of the previous historical and sociolinguistic elements, the difficulties of conceptualization susceptible to exist in any individual have a particular sense for deaf people. From this perspective, C.Courtin (Courtin, 2002) distinguishes three types of concepts:

- the common concepts of everyday life, for which, among other things, the link between referent and signifier could be hampered by deficit in experience;
- scientific concepts the properties of which are better defined, but which the deaf have not easily had access to so far, given the difficulties of schooling and - the signifiers for which in LSF do not therefore necessarily exist;
- abstract concepts (beliefs, thoughts, etc.), often vague and ill-defined.

In regards to the education and educational background of young deaf people in ordinary environments, Article L. 112-3 of the Education Code states that they have the freedom to choose between bilingual communication (sign language and French language) and communication in French. To fulfill this requirement, an LSF Teaching Diploma was introduced in 2010. Teaching of this language is provided not only to the deaf students. In a prospect of an inclusive school, the hearing students also have access to it in the same way as any other language (English, German, Spanish, Russian, etc.). Teaching in LSF is also taken into account by the possibility for all teachers to take an additional training course in sign language based on the adaptation of the Common European Framework of Reference for Languages to the LSF. Training courses for the young deaf are organized within the regular school. The official national education bulletin of February 23, 2017¹ defines the multiple possible schooling situations, ranging from those in the ordinary environment without the support of a collective mechanism, to the setting up of a teaching center for the young deaf. The latter allows to regroup geographically the resources necessary to support deaf students so that they do not feel isolated. With regard to teacher training, Bulletin No. 7 of 16 February 2017² defines the terms and conditions of vocational training certificates for inclusive education and specialized vocational training (to meet the needs of students presenting particular educational needs connected to disability, serious schooling difficulties, or illness).

Even if the implementation of these measures is based on an inclusive prospect, they are still too recent, and do not allow to face, in the

¹http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=112344

²http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028

short or medium-term, the needs of students and teachers. The number of teachers of sign language and those who teach in sign language is still too low and they are distributed heterogeneously across the territory of the country.

However, these advances do not address all the difficulties encountered by society, particularly in a school or university setting. Establishing a balance requires the support of tools, in particular in order to respond to the diversity of language situations in a continuum between oral French and the French Sign Language (LSF) (Cuxac & Pizzuto, *Émergence, normes et variation en langues des signes : vers une redéfinition conceptuelle*, 2010) that all teachers are likely to face. In this context, new teaching tools must be designed to meet the needs of all students in terms of their own and collective needs but also those of the professionals who can welcome them or support them in their class. It is in this context that the Ocelles project was born.

Ocelles aims to group all the concepts in all fields of knowledge on the – one website, based on the same principle as the semiotic triangle described above, but proposing to make explicit the links between systems of different linguistic signs. The web site is divided into three types of spaces linked together in the image of the vertices of the semiotic triangle, with a block system inside. Each block can present content according to the three modalities: written, oral or signed. Content can be co-authored by several editors and will be automatically validated by a group of experts in the concept, but also in the language in which it is expressed, before being visible to everybody. The number of contents is unlimited, and each can be labelled by one of three levels of complexity: beginner, intermediate, or advanced.

The space of the site gathers the «Definitions» pages which allow at least to define the properties of the signified. Therefore, each page has a definition that:

- must be self-sufficient, without resorting to others pages or other definitions;
- should begin with a generic term;
- must not be circular and contain a root of the term to be defined as it is sometimes found in some dictionaries, as, for example, in the online dictionary of Cambridge «seller: a person who sells something»³.

Other contents can be added at will to complete the definition: examples, linguistic remarks, pedagogical remarks, etc. To strengthen the conceptual involvement of the users, links refer to concepts close or opposite to that of the visited page. This space also contains the different

³<http://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/seller>

signifiers of the denotata described, each of which refers to the second «Words/Signs» space that allows to group the places where they are used on a map and illustrating contents, for example their use in context or linguistic, or etymological analyzes, etc. specific to each. At last, the «project» space allows a pedagogical reappropriation of the contents from the two previous spaces, in which each user can create a project, by inviting his collaborators, - not letting the results be visible to the other users, if he/she does not wish it. This space makes it possible to arrange the existing contents or create the new ones according to the certain needs, as, for example:

- creation of courses, creation of contents for visiting a cultural site,
- creation of practical fact sheets for the explanation of administrative procedures ... This last space is therefore to be paralleled with the third vertex of the semiotic triangle «the referent».

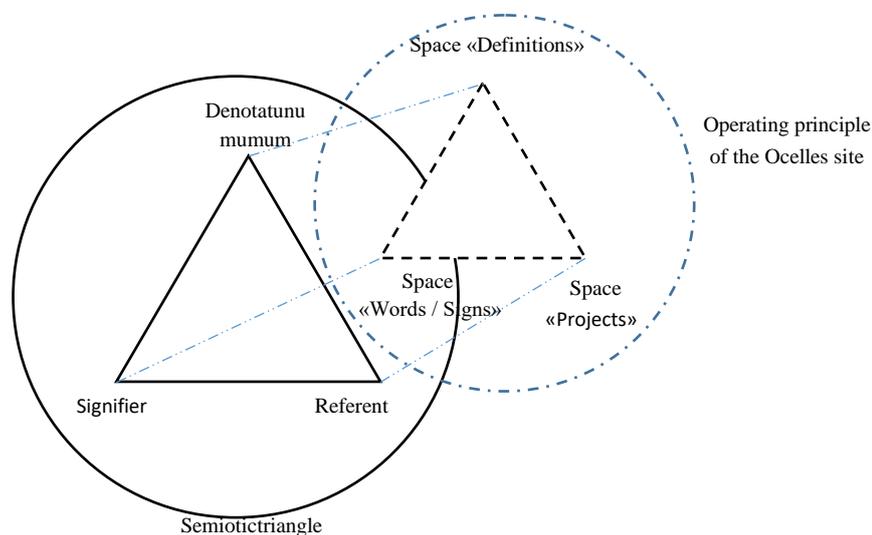


Figure. Parallel between the semiotic triangle and the operating principle of the Ocelles site

The site interface can be duplicated in any written language and the content can be added there in any language, even in those without a writing system. In this way each signified in a language can be related to equivalent denotata in other languages.

This tool, originally conceived to meet the needs of deaf people, is therefore part of an inclusive society that is ready to respond to a much larger spectrum of users. It is intended not only for those communicating in sign language, but also for those communicating with the help of any

other written or oral languages. Indeed, its use is bijective and can be useful to any citizen wishing to get plurilingual support, especially to teachers who can deal with deaf or allophone students or students in the perspective of inclusive classes. Its collaborative nature and its dynamic architecture also make it possible to foresee the needs at school, at the university, but also in companies, for which a private space is reserved, and more widely within an inclusive society (20).

References

1. Académie française. (2017). Inclusion. (Académie française) Consulté le Aout 1, 2017, sur Trésor de la Langue Française informatisé: <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?15;s=3994103250>
2. Courtin C. (2002, 1er trimestre). Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd - Synthèse des travaux existants. La nouvelle revue de l' AIS - Actes «Conceptualisation et Surdité» (17). P. 181-195.
3. Cuxac C. (1983). Le langage des sourds. Paris: Payot. Récupéré sur <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=000645060&COOKIE=U10178,Klecteurweb,I250,B341720009+,SY,NLECTEUR+WEBOPC,D2.1,Ef8cc45af-19eb,A,H,R82.122.246.11,FY>
4. Cuxac C. & Pizzuto E. (2010).  mergence, normes et variation en langues des signes: vers une redéfinition conceptuelle. Sourds et langue des signes. Norme et variations, Langage et Société (131). P. 37-53.
5. Gardou C. (1998). L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes. (S.N.A.P.E.I.,  d.) Revue Européenne du Handicap Mental, 5 (17), 3-5. Consulté le Juillet 31, 2017, sur http://www.ac-grenoble.fr/ien.evian/IMG/Article_Charles_GARDOU_Des_intentions_aux_actes_1998.pdf
6. Gardou C. (2017, Juillet 10). Une société inclusive ou le défi de «l'accès à l'existence». Consulté le Août 2017, 1, sur Canal-u: https://www.canal-u.tv/video/ins_hear/une_societe_inclusive_ou_le_defi_de_l_acces_a_l_existence_charles_gardou.36313
7. Mottez B. (1981). La surdité dans la vie de tous les jours. (C.t. inadaptations,  d.)
8. Plaisance E. (2007). De la notion de d fici nce à celle de «besoin éducatif particulier»: De l'éducation spéciale à l'éducation partagée. France. Consulté le Aout 1, 2017, sur http://www.academia.edu/6356122/De_la_notion_de_d%C3%A9ficience_%C3%A0_celle_de_besoin_%C3%A9ducatif_particulier_De_l_%C3%A9ducation_sp%C3%A9ciale_%C3%A0_l_%C3%A9ducation_partag%C3%A9e
9. Académie française. (2017). Inclusion. (Académie française) Consulté le Aout 1, 2017, sur Trésor de la Langue Française informatisé: <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?15;s=3994103250>
10. Courtin C. (2002, 1er trimestre). Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd - Synthèse des travaux existants. La nouvelle revue de l' AIS – Actes // Conceptualisation et Surdité N  17. P. 181-195.

11. Cuxac C. (1983). Le langage des sourds. Paris: Payot. Récupéré sur <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=000645060&COOKIE=U10178,Klecteurweb,I250,B341720009+,SY,NLECTEUR+WEBOPC,D2.1,Ef8cc45af-19eb,A,H,R82.122.246.11,FY>
12. Cuxac C. & Pizzuto E. (2010). Émergence, normes et variation en langues des signes: vers une redéfinition conceptuelle. *Sourds et langue des signes. Norme et variations, Langage et Société* (131). P. 37-53.
13. Gardou C. (1998). L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes. (S.N.A.P.E.I., Éd.) *Revue Européenne du Handicap Mental*, 5(17), 3-5. Consulté le Juillet 31, 2017, sur http://www.ac-grenoble.fr/ien.evian/IMG/Article_Charles_GARDOU_Des_intentions_aux_actes_1998.pdf
14. Gardou C. (2017, Juillet 10). Une société inclusive ou le défi de «l'accès à l'existence». Consulté le Août 2017, 1, sur Canal-u: https://www.canal-u.tv/video/ins_hea/une_societe_inclusive_ou_le_defi_de_l_acces_a_l_existence_charles_gardou.36313
15. Mottez B. (1981). La surdité dans la vie de tous les jours. (C. t. inadaptations, Éd.).
16. Plaisance E. (2007). De la notion de déficience à celle de «besoin éducatif particulier»: De l'éducation spéciale à l'éducation partagée. France. Consulté le Aout 1, 2017, sur http://www.academia.edu/6356122/De_la_notion_de_d%C3%A9ficience_%C3%A0_celle_de_besoin_%C3%A9ducatif_particulier_De_l%C3%A9ducation_sp%C3%A9ciale_%C3%A0_l%C3%A9ducation_partag%C3%A9
17. Saussure F. d. (1916). *Cours de linguistique générale* (éd. Edition critique établie par Tullio de Mauro, 2005). (C. Bally, A. Séchehaye, & R. avec la collaboration de Albert, Éd.) Payot & Rivages.
18. Stokoe W. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. *Studies in Linguistics* (8).
19. Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. (J.-M. Barbier, Éd.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. P. 275-292.
20. *Education 2030: A New Vision For Development: International UNESCO Forum's content* (September 21-22, 2017). Kazan: University of Management «TISBI», 2017. 372 p.

Дата поступления 21.05.2017.

УДК 376

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ: ОПЫТ КАФЕДРЫ
БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА И НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ
УНИВЕРСИТЕТА УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»****Дорошина О.П.**, канд. экон. наук, доцент**Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия**

В данной статье описывается опыт работы педагогов кафедры бухгалтерского учёта и налогообложения в образовательном пространстве вуза

Ключевые слова: сурдоперевод, бакалавриат, слабослышащие, студенты с особыми образовательными потребностями.

Сложность в реализации прав студентов-инвалидов на качественное и востребованное высшее образование сопряжена с целым рядом проблем, связанных с реализацией системы обучения и социальной политики. Основная цель студента с ограниченными возможностями здоровья при принятии решения о выборе профессии и обучении в конкретном вузе – это получение умений и навыков, имеющих высокий спрос в профессиональной сфере, и эффективная реализация итогов обучения в карьере. В соответствии с этим перед образовательным учреждением вырисовывается задача приспособления образовательной среды к особенностям и нуждам таких обучающихся.

Уже почти 9 лет назад Россия присоединилась к Конвенции ООН о правах инвалидов, государства-участники которой обязуются развивать инклюзивное образование, являющееся результативной формой активной интеграции студентов с ограниченными физическими возможностями в общество.

Кафедра бухгалтерского учёта и налогообложения, образованная в 2015 г., - это структурное подразделение экономического факультета Университета управления «ТИСБИ», которое осуществляет подготовку студентов по направлению 38.03.01 «Экономика» с присвоением выпускникам степени «бакалавр» по двум профилям: «Налоги и налогообложение» и «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит».

По второму профилю «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» уже несколько лет в очной и заочной формах обучаются студенты с ограниченными возможностями. Обучение таких студентов

проводится с учётом инклюзивного подхода в реализации образовательного процесса. Студенты обеспечиваются всем необходимым объёмом материально-технического оснащения занятий, доступности образовательной среды.

Кафедра стала преемницей факультета «Налоговое дело» Университета, внедрившего положительный педагогический опыт организации обучения специалистов в области бухгалтерского учёта и аудита для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Студенты-инвалиды, выбравшие данный профиль, обучаются как в очной, так и в заочной (дистанционной) форме. Для очной формы в учебном процессе предусмотрен специальный распорядок учебного процесса в отношении обучающихся студентов с ОВЗ. Поскольку традиционно сложилось, что данные группы набираются из слабослышащих и глухих ребят, то на занятиях их всегда сопровождает сурдопереводчик. Преподавательский состав, работающий с данной группой студентов, учитывает «специфику» проводимых занятий и либо опытным путём, а иногда и по совету коллег, уже работающих с такими студентами, адаптирует занятия к специфике ограниченных возможностей слабослышащих. После первого года обучения слабослышащих студентов руководством вуза была принята инициативная заявка преподавателей факультета о необходимости психологической и педагогической переподготовки и повышения квалификации педагогического состава с учётом особенностей проведения занятий в аудитории слабослышащих студентов, которая затем эволюционировала до качественно нового варианта работы с такими обучающимися. Наш Университет всегда был и остаётся инновационным в области технологий обучения, и не только студентов с ОВЗ, а также вузом, требующим постоянного совершенствования и чутко реагирующим на требования работодателей современного бизнеса к подготавливаемым специалистам. Поэтому особенное внимание в учебном процессе было уделено адаптации выпускника в активно трансформирующейся деловой среде. В связи с этим перед образовательными методами нашей кафедры стояла задача обучить так, чтобы выпускники или нынешние студенты могли применить полученные умения и навыки в условиях перманентного совершенствования законодательной базы бухгалтерского учёта и аудита и были способны обнаруживать варианты решения проблем не только профессионального характера, но и интеграции в востребованный бизнес с учётом ОВЗ.

Следует отметить, что в этом аспекте были разработаны следующие направления развития кафедры в обучении студентов-инвалидов, которые, впрочем, по основному своему содержанию не сильно отличаются от общей категории обучающихся и имеют

особенности лишь в оснащении аудиторий, где проходят занятия, и специфику «подачи учебного материала», а также обратного вектора приема информации от студента к преподавателю:

1. Превалирование доли практико-ориентированных занятий как ведущей формы обучения, активизация семинарских занятий как эффективной формы закрепления знаний студентов, привития им необходимых умений и навыков, развития творческих способностей; насыщение программных дисциплин и семинарских занятий практическими навыками решения профессиональных задач и непрерывности самообразования, складывающихся в ходе карьерного роста выпускника.

2. Принципы организации, общие рекомендации по процедуре развития бухгалтерского учёта в условиях рыночной экономики России исходят из необходимости перехода на международные стандарты финансового учёта и отчётности для наиболее полного и правильного отражения в системе учёта различных хозяйственных операций. Организация учебного процесса направлена на получение студентами знания сущности финансового учёта, методов и способов организации учёта, систему сбора, обработки и подготовки информации, формирование финансовой отчётности.

3. Методическое обеспечение учебных дисциплин кафедры, в том числе активных форм обучения студентов, разработка для них комплексов деловых игр, альтернативных экономических ситуаций, раздаточных материалов, блок-схем и наглядных пособий, контрольных заданий и других методических разработок, сквозных лабораторных практикумов по бухгалтерскому и налоговому учёту.

4. Индивидуализация обучения студентов посредством универсализации их самостоятельной работы на «круглых столах», мастер-классах, деловых играх, семинарах и во внеучебное время; активизация познавательной деятельности студентов и слушателей через новые формы и методы обучения (занятия с постановкой проблемы, занятия-дискуссии, семинары-пресс-конференции, семинарские занятия и защита курсовых работ методом студенческого самоуправления, деловые игры), учитывающие специфику ограничений по здоровью студентов.

5. Всесторонняя помощь в самостоятельной работе студентов посредством ознакомления с практикой бухгалтерской работы в организациях. Использование практических материалов бухгалтерского дела в организациях на учебных занятиях является обязательным требованием.

6. Обеспечение актуальности тематики выпускных квалификационных работ, систематическое повышение их научного уровня и качества выполнения, для чего стимулируется развитие

преимущества самостоятельных студенческих работ, из тематики курсовых работ, тематических докладов и тезисов на научных студенческих кружках и конференциях. Кроме того, такой процесс помогает студентам с ОВЗ в адаптации к общественной жизни на этапе получения высшего образования посредством совместного учебного и внеучебного общения со сверстниками и преподавателями.

Особая роль в инклюзии образования студентов с ограниченными возможностями здоровья принадлежит кураторам, занимающимся с ними в рамках воспитательной работы (конфликты, адаптация студентов 1-го курса, взаимоотношения «студент – преподаватель») и осуществляющим взаимосвязь с выпускниками прошлых лет.

Нельзя не упомянуть о том, что совместно с подразделением Университета по работе с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями организуются программы практик с учётом потребностей обучающихся.

Особенности организации обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья регламентируются Законом РФ «Об образовании» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, Приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам аспирантуры» (п.п. 64-69) и Положением об Окружном учебно-методическом центре по обучению инвалидов. Практика для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья организуется на предприятиях, которые обеспечивают доступность рабочего места для студентов с ОВЗ, или в структурных подразделениях Университета, если это необходимо по состоянию здоровья и не противоречит ФГОС.

Формат проведения защиты отчётов по практике для студентов с ОВЗ устанавливается с учётом их индивидуальных психофизических особенностей (устно, письменно, с применением электронных или иных технических средств). В процессе защиты отчёта по практике студенты с ОВЗ вправе использовать необходимые им технические средства. Для глухих и слабослышащих обеспечивается наличие звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования, при необходимости обучающимся предоставляются звукоусиливающая аппаратура индивидуального пользования, услуги сурдопереводчика, а также все необходимые средства реабилитации.

В процессе защиты отчёта по практике, если это необходимо, может быть обеспечено присутствие ассистента из числа сотрудников Университета или привлечённых специалистов, оказывающих

аспирантам с ОВЗ необходимую техническую помощь с учётом их индивидуальных особенностей. Предоставляются услуги тифло-, сурдоперевода.

При необходимости студентам с ограниченными возможностями здоровья может быть предоставлено дополнительное время для подготовки ответов при защите отчётов по практике.

Хотелось бы акцентировать внимание, что за время работы вуза с работодателями, занимающимися трудоустройством и предоставляющими места для прохождения производственной и преддипломной практик, мы получили множество положительных отзывов как от самих работодателей, так и от студентов, получающих возможность реализоваться как профессионалы в условиях иногда очень серьёзной конкуренции на рынке труда.

Университет поддерживает связь и с родителями обучающихся студентов. Традиционно все студенты по одному направлению получают дипломы по окончании обучения в торжественной обстановке, и преподаватели слышат искренние слова благодарности от родителей студентов-инвалидов за полученную возможность выпускникам состояться профессионально, в качестве высококвалифицированных специалистов, невзирая на ограничения в физических возможностях.

И в заключение нашего опыта по организации обучения студентов-инвалидов можно отметить, что при всех положительных моментах, на которых было акцентировано внимание, есть и сложности. Часть из них касается архитектуры аудиторий, обустроенности здания для некоторых студентов-инвалидов (есть небольшое количество студентов с ДЦП), ведь не всегда имеется возможность реконструкции помещений.

Иногда для студента есть проблема доступности среды (например, добраться до института; при дистанционном обучении проблема нивелируется), в этом случае преподаватели используют современные условия взаимодействия. С помощью личного кабинета Интегрированной системы управления нашего вуза ведётся переписка со студентами, преподаватели получают от них файлы с выполненными домашними и/или индивидуальными заданиями, в процессе написания курсовых проектов и ВКР ведут проверку, консультации и научное руководство написанием работ, осуществляют рассылку учебных материалов и заданий.

Системы дистанционного обучения дают возможность организовывать учебный процесс в интерактивном режиме. Эти средства весьма полезны при организации заочного обучения в межсессионный период и т.д.

Программы быстрого обмена сообщениями (ICQ, Skype и т.д.) используются для оперативного разрешения многих вопросов, связанных с учебным процессом. Благодаря тому, что современные сотовые телефоны, планшеты, ноутбуки обеспечивают доступ в Интернет, а в Университете в свободном доступе Wi-Fi, данные программы становятся доступными в любое время и в любом месте. Кроме того, программа Skype позволяет поддерживать визуальное общение во время консультации, защиты отчёта, курсовой работы, если возникают трудности в доступности учебного процесса.

Литература

1. Минобрнауки.рф - официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации.
2. Медведева Е.Ю., Кудрявцев В.А. Мониторинг деятельности вузов и региональных ресурсных центров по обучению инвалидов: проблемы инклюзивного высшего образования в России // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 10 [Электронный ресурс]. - URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/10/72156> (дата обращения: 03.06.2017).
3. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий: Хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ. Под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М.: МГППУ, 2015. 334 с.
4. Education 2030: A New Vision For Development: International UNESCO Forum's content (September 21-22, 2017). Kazan: University of Management «TISBI», 2017. 372 p.

FEATURES OF LEARNING STUDENTS WITH LIMITED OPPORTUNITIES: EXPERIENCE OF THE DEPARTMENT OF ACCOUNTING AND TAXATION OF THE UNIVERSITY OF MANAGEMENT «TISBI»

Doroshina O., Candidate of Economic Sciences, PhD

University of Management «TISBI», Kazan, Russia

This article describes the work experience of teachers of the department of accounting and taxation in the educational space of the university.

Keywords: *sign language interpreter, bachelor degree, hard of hearing, students with special educational needs.*

Дата поступления 15.05.2017.

УДК 373.1

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО ШКОЛОЙ КАК ФАКТОР
СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ***¹Панченко О.Л., канд. социол. наук²Парубина В.Д., советник ректора по проектной деятельности, директор
ЧУ ДПО «Городской центр образования»¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань,
Россия*E-mail:* kadri@bk.ru²Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия*E-mail:* vparubina@tisbi.ru

В статье представлен опыт социологического исследования, проведённого по проблемам развития института приёмной семьи в Республике Татарстан. Авторами выделен аспект взаимодействия приёмной семьи и школы. На материалах исследования показана роль школы в социализации приёмных детей в условиях инклюзивного класса. Отмечено, что неоднозначную и не всегда положительную роль в ней играет педагогический коллектив школ, а также сверстники. Существует предвзятость и особое отношение к ученикам из приёмных семей. Авторами делается вывод о том, что инклюзивная культура школ в широком масштабе не является фактором, позитивно влияющим на социализацию приёмных детей.*

Ключевые слова: приёмная семья, инклюзивная культура, социализация, социологическое исследование, стереотипизация.

*Проект реализуется в соответствии с Распоряжением Президента Российской Федерации от 05.04.2016 г. № 68-рп «Об обеспечении в 2016 г. государственной поддержки ННО, участвующих в развитии институтов гражданского общества и реализующих социально значимые проекты и проекты в сфере защиты прав и свобод человека и гражданина» и при финансовой поддержке Общественной организации «Союз женщин России».

В последние годы растёт интерес к приёмной семье как новому социальному институту, заметно увеличивается количество таких семей в регионах РФ. Формируется новая нормативно-правовая база, регулирующая функционирование данного социального института, появляются все новые структуры и службы сопровождения замещающих семей. Успешность развития приёмных семей тесно сопряжена с таким фактором, как социализация приёмного ребёнка, прежде всего через семью и школу. Школа как среда, в которую неизбежно включается ребёнок, обуславливает стратегии его поведения, адаптационные способности. Важным в этой цепочке

выступает готовность педагогического коллектива школ, подготовленность учащихся сверстников принять ребёнка и создать благоприятные условия для его социализации. В этом смысле вполне уместно говорить об инклюзивной культуре школы [1-3].

Одним из действенных механизмов выявления и решения социальных проблем в современном обществе служат социологические исследования. Они позволяют оценить проблему всесторонне и «изнутри», охватить все ее аспекты с позиции непосредственных участников – субъектов инклюзивного образования. В данной статье реализован опыт социологического исследования проблем приёмной семьи в ее взаимодействии со школой. Исследование представляет собой региональный срез проблемы на примере Республики Татарстан. В исследовании использованы качественные методы: социологический опрос в формах глубинных интервью, интервью с экспертами (N=50). Период обследования – февраль-март 2017 г. Приводимые оригинальные формулировки ответов информантов приведены в кавычках и выделены курсивом. В скобках указан статус информанта. Условные обозначения в тексте: «И» - интервьюер; «Р» - респондент. С целью соблюдения анонимности исследования **все имена в тексте изменены.**

По мнению опрошенных экспертов, сегодня школа продуцирует основной спектр проблем, связанных с развитием приёмной семьи: *«И.: Какие основные проблемы у приёмных семей есть на сегодняшний день?» «Р.: Я считаю, что со школой, больше всего - со школой...»* (представитель НКО, приёмный родитель); *«Проблема присутствует, ... очень много зависит от окружения, от класса, куда дети попадают. Конфликтные ситуации у нас возникают и с классным руководителем, ... порой начинаю работать с семьёй... Бывали моменты, что мы сами ходили в школу. Пытаемся прояснить позицию школы. **Откуда произрастает это неприятие?** Бывает, что ребёнок был в семье и остался в этой же школе, когда пришёл в приёмную семью. Ребёнок меняется, но не готов меняться учитель, стереотипность осталась, а ребёнок другой, тут нужны уже другие подходы»* (эксперт-психолог); *«И.: Как вы полагаете, какие основные проблемы существуют у современной приёмной семьи?» «Р.: Проблемы адаптации, школьные проблемы. **Школьные учителя совсем не понимают психологию приёмных детей, здесь есть огромная проблема. Начинают требовать с родителей, чтобы было хорошее поведение, и т.д. Ребёнок не может физически это делать, начинают выдавливать из школы, ещё что-то...**»* (представитель НКО).

По вопросу роли школы в развитии приёмной семьи мнения экспертов разделились. Часть из них отмечают, что педагогические работники образовательных организаций вполне адекватно относятся к детям из приёмных семей. Правда, при этом важным фактором является то, что педагогические работники в таком случае не афишируют статус приёмного ребёнка: *«А вы знаете, мы не афишировали, никто не знал из детей... Все учителя у нас в курсе, кто из какой семьи, и держат это при себе. Подход обыкновенный, как ко всем, без всяких скидок. Скидки бывают лишь в некоторых моментах»* (педагогический работник). Опыт исследования показал, что именно отсутствие огласки статуса ребёнка и способствует его полноценному вливанию в коллектив сверстников. Важность данного фактора подчёркивают и сами родители. Родители, чьи дети обучаются в школах, где педагогический коллектив с пониманием относится к приёмным детям, а также не афиширует семейную ситуацию, фиксируют вполне комфортную обучающую среду.

Понимающий подход учителя к ситуации в семье способствует и преодолению отставания в учёбе, повышению общей учебной успеваемости детей: *«Такое ощущение, что нас встретили как обычных детей. Девочка очень старается, даже классный руководитель (она у них английский язык преподаёт) говорит, что вначале очень тяжело было, она даже оставляет после уроков таких детей, помогает, подтягивает»* (приёмный родитель).

Также важным положительным фактором служит личное знакомство родителя с учителями, что позволяет легко найти общий язык. В этом случае отношение учительского коллектива преломляется сквозь призму опыта обучения в данной школе родителей этого ребёнка: *«Никаких особых эмоций не выразили, отнеслись как к обычному ребёнку. Он у меня сразу влился в коллектив, начал выступать, танцевал. Учителя те же, что учили и меня, поэтому проблем не было... Нас ничем не выделяют, у всех одинаковое отношение»* (приёмный родитель); *«Наоборот меня во всём поддерживали, и Вику поддерживали, потому что знали, что за семья. Я всем им благодарна...»* (приёмный родитель); *«Для меня школа эта родная. Я там днюю и нчую. У нас замечательные учителя, как родные»* (приёмный родитель).

Важным фактором положительного взаимоотношения учителей и приёмного ребёнка выступает личность самого учителя: *«Нет, сложностей не было. Нам очень повезло с учительницей. Учительница достаточно сильная, и ей тоже очень много помогла»* (приёмный родитель).

Часто, как показал опыт исследования, родители сами являются активными участниками процесса выстраивания взаимоотношений со школой. Понимая важность сокрытия статуса ребёнка для создания ему комфортных условий обучения, родители стремятся самостоятельно урегулировать отношения с учителем, выходят на разговор, что предотвращает возможные негативные последствия обучения ребёнка в школе. В этом признались многие родители, что свидетельствует о наличии стереотипности восприятия приёмных детей в школах (это фиксируется нашими экспертами): *«Судя по форумам, где родители высказываются, в некоторых школах проблемы присутствуют при приёме такого ребёнка. Ну вот, представьте, он воспитывался в семье, где потом к родителям была применена крайняя мера – лишение родительских прав. То есть в этой семье он ничего не получил, приходит в школу, с него начинают требовать те знания, которые идут на уровне того класса, куда он поступил, и, конечно же, возникают конфликты между приёмными родителями и школой. Все эти моменты мы проговариваем на форумах родителей, проговариваем с директорами школ, с начальниками Управления образования. Надо стирать эти грани, идти навстречу друг другу и решать проблемы вместе. Необходимо межведомственное взаимодействие»* (представитель Министерства образования и науки РТ).

Сами родители фиксируют проблемный аспект взаимоотношений с педагогическим коллективом, в результате чего им приходится улаживать ситуацию самостоятельно. Родители становятся активными участниками образовательного процесса, стремясь урегулировать возникающую напряжённость в отношениях с учителями и сверстниками: *«Меня не вызывали, я сама каждый день ходила. Не ходила, так звонила. У меня как график был. Я, наверное, хуже всех им надоедала. И сейчас так же. Как двойка – в школу»* (приёмный родитель); *«В школе очень хорошо. Учителя идут навстречу. Но я сама просила, чтобы поощрения не делали, потому что поощрению один раз сделаешь - потом будет думать, что это норма...»* (приёмный родитель); *«И учащиеся, и студенты сейчас знают, что у неё отца и матери нет. Я узнавала, спрашивают, почему так получилось. Она говорит, что не спрашивают. Но я ей всегда говорю, что если кто-то что-то скажет, то пусть ставит меня сразу в известность. Я с ними поговорю и с родителями тоже»* (приёмный родитель).

Также родители, имевшие разговор с педагогическим коллективом школы, где обучается их приёмный ребёнок, фиксируют положительную динамику отношения к ребёнку со стороны учителей и сверстников: *«После моего разговора с директором никакого особого отношения нет - оценки ставят, как всем, и на собрании ко всем одинаково относятся»* (приёмный родитель); *«...Я потом*

поговорила с учителем... Она извинилась. Сейчас мы уже третий год с ней, и все у нас хорошо» (приёмный родитель).

Замалчивание статуса ребёнка способствует формированию благоприятных отношений в учебном коллективе, вследствие чего многие родители стремятся не афишировать ситуацию приёма ребёнка в семью и настроить таким же образом учителей: *«У нас знают только классный руководитель, директор, а в классе никто не знает»* (приёмный родитель). *«Мы не пользуемся льготами, никаких привилегий, чтобы ребёнка не ущемляли в правах. Мы не хотели огласки, потому что дети очень жестокие. Мы поговорили с директором, чтобы об этом никто не узнал; что для остальных - это наш собственный ребёнок»* (приёмный родитель); *«И.: Другие учителя знают, что он приёмный?» «Р.: Нет, они не знают. Я сказала классному руководителю: «Айгуль, давайте работать - психолог, вы и я. Остальным не надо знать. Ну и директор, конечно в курсе». Она сказала: «Ладно». Сейчас он вольготно чувствует себя в классе»* (приёмный родитель).

И родители, и эксперты (руководители органов опеки и попечительства, психологи, представители НКО) отмечают наличие стереотипности и предвзятости педагогических работников образовательных организаций в отношении приёмных детей, поступающих обучаться. Как правило, эти предубеждения касаются успеваемости детей из приёмных семей, их интеллектуальных способностей: *«...есть педагоги, которые будут «спускать всех собак» на этого ребёнка. Украли – это он. Избили кого-то – это он. Стереотип восприятия есть такой. Если он из приюта или детского дома, то у него другое, плохое поведение развито. Он может и ударить, и оскорбить»* (психолог); *«И.: Скажите, пожалуйста, учителя как-то по-особенному воспринимают детей из приёмных семей?» «Р.: Я думаю, да... Это «неуютные» дети... Они специфические... Это наш менталитет, недоверие к родителям какое-то... Я вспоминаю себя. У меня спрашивали: «А зачем вы их взяли? У вас что, своих детей нет?» Я им: «Есть». У меня две внучки уже были... Они: «А зачем тогда?» «И.: Кто именно задаёт такие вопросы?» «Р.: Учителя, директора, соседи - все спрашивают...» (представитель НКО, приёмный родитель); *«Иногда бывают жалобы со стороны родителей, что учителя говорят: «Зачем взяли?» или «Взяли - вот и пожинайте... И ответственность перекладывают на родителей»* (психолог).*

Между тем, по оценкам экспертов, определённой закономерности по успеваемости приёмных детей не существует. Можно говорить об отдельных случаях, но в целом вряд ли можно фиксировать подобную тенденцию. Скорее, слабая успеваемость

присуща больше детям, принятым в семьи из приютов и детских домов, но не тем, кто был передан непосредственно из семей либо воспитывался в приёмной семье с малых лет: «И.: *А можно говорить о том, что дети из приёмных семей тянут успеваемость назад по школе, по классу?*» «Р.: *Нет, необязательно из приёмных, таких полно из обычных семей. Закономерности такой нет*» (представитель НКО, приёмный родитель).

Предвзятость восприятия к приёмным семьям и детям со стороны педагогов школ фиксируют сами родители. Это выражается, по их мнению, в сочувствии, жалости, с одной стороны, и в агрессивности, неумении ладить с ребёнком, а также в излишнем внимании, обвинениях - с другой стороны: «И.: *Акцентируют ли учителя внимание на том, что у вашего ребёнка какая-то «особая ситуация?»*» «Р.: *Постоянно ему будут сочувствие выражать*». «И.: *То есть первоначально было такое, что учителя по-особенному относились? Делали уступки в образовательных программах, требовали поменьше?*» «Р.: *Конечно! Да, требовали меньше...*» (приёмный родитель); «И.: *А учитель вообще какую-то роль сыграла в том, что ты в коллектив нормально вошла?*» «Р.2: *Не знаю, у нас тоже конфликт был с ней, когда я только пришла в школу. Ей как будто сказали, что я испорченная. **И перед девочками она старалась испорченной выставить меня. Но потом я приладилась к ней, начала делать, что она хочет, старалась, сейчас нормально***» (ребёнок из опекунской семьи, 14 лет); «*Педагоги особенно не понимают почему-то. Хотя у меня свекровь - воспитательница, она мне сказала даже: «Своих не воспитываешь, понабирала чужих...». **Почему-то педагоги их считают какими-то не такими. А они нормальные, такие же дети!***» (приёмный родитель).

Помимо стереотипизации успеваемости приёмных детей, родители фиксируют наличие со стороны педагогов подхода к приёмным детям, состоящего в акцентировании их слабых сторон и проблем, что недопустимо с точки зрения педагогики вообще: «И.: *Скажите, пожалуйста, на индивидуальных беседах с педагогом детского сада о чем говорит воспитатель?*» «Р.: *О чем он мне говорит... Понимаете, я тоже к этому вопросу отношусь философски. **Мы же заточены на то, чтобы показать маме проблемы её ребёнка. О проблемах она со мной говорит. Она мне делает прогнозы о том, что его ожидает в будущем...***» (приёмный родитель).

Стереотипизация восприятия приёмных детей характерна не только для взрослого сообщества, но и для сверстников. Как правило, без специальной подготовки ученического коллектива риск негативного восприятия приёмного ребёнка очень высок. Лучший

выход из такой ситуации эксперты видят в сокрытии факта приёмного статуса ребёнка: *«Проблемы в школе все равно есть, что ни говорите. Я сама работаю в системе образования. К приёмным детям относятся иначе, поэтому у нас многие приёмные дети не знают, что они живут в приёмной семье. В школе это не афишируется, но бывает, что узнается. Например, был у нас случай. Мама - педагог высшего учебного заведения. Девочка у неё сейчас уже школьного возраста. Когда в школе узнали, что она приёмная, то девочку «затюкали». Мама желает теперь обучать её в другом учебном заведении. Эта жестокость по отношению к детям. Дети говорят устами своих родителей»* (Руководитель отдела опеки и попечительства); *«Конечно, когда ребёнок подросткового возраста, он не хочет, чтобы в классе знали, что он из приёмной семьи. Тут из крайности в крайность бывает. От сожаления и жалости до ненависти иногда доходит. И у учителей перегибы тоже бывают, слишком много участия в жизни приёмного ребёнка, его семьи»* (эксперт-психолог).

Эксперты фиксируют, что сверстники вполне позитивно принимают в свой коллектив учащегося из приёмной семьи (приёмного ребёнка) в нескольких случаях. Во-первых, если они не знают, что он из приёмной семьи. Именно по этой причине многие родители стремятся скрыть факт приёма ребёнка в семью: *«Хотя у нас есть школа рядом, но мы принципиально отдали в кадетскую школу. Потому что в обычной его бы не восприняли нормально. Лучше пусть он будет ездить в школу, чтобы про нас ничего никто не знал»* (приёмный родитель); *«Хорошо встретили. Мы пошли в новый сад, новый сад открылся... «И.: Воспитатели знали, что он приёмный ребёнок?» «Р.: Нет, все было хорошо - дети приняли его»* (приёмный родитель).

Во-вторых, если в школе или в ближайшем окружении детей уже есть достаточный опыт нахождения в коллективе и обучения приёмных детей: *«И.: Дети вообще, как воспринимают? Например, вот ту же девочку, у неё мама умерла, какое-то участие принимают? Р.: Да, конечно проявляют. Они все пошли, собрали деньги, а потом никто не задевал эту тему... У нас тут дети сами по себе какие-то добрые, они отличаются добротой...»* (педагогический работник).

В-третьих, если ситуация обусловлена позитивным влиянием личности педагога или педагогического коллектива: *«Но все равно много ещё зависит от классного руководителя. Если классный руководитель принял этого ребёнка, то и класс будет принимать, и родители. А если классный руководитель не примет, то начнётся как бы, как это называется, травля ребёнка...»* (психолог); *«Мы как*

педагоги, в свою очередь, помогаем. Говорим, где какие кружки проводятся. И собрания проводим. Говорим о необходимости дополнительного образования у детей. И детскую споршколу у нас они посещают, и наша детская школа искусств на очень хорошем счету в республике. В общем, у нас в школе дети посещают все секции, кружки, которые есть...» (педагогический работник).

В целом, родители отмечают, что поддержка педагогического коллектива школы во многом облегчает процесс взаимодействия приёмного ребёнка со сверстниками: *«В первом классе мы ещё думали, может перейти в другую школу. Подумали, что в другой школе будет ещё хуже. В первом классе мы сразу же в параде участвовали... Нас очень поддержала завуч школы. Мы не могли маршировать, и то, что мы участвовали в параде, - здорово!»* (приёмный родитель); *«Он учится в коррекционной школе в Казани (интернат). Учителя хорошие, понимающие»* (приёмный родитель).

Ситуация может значительно усугубиться, если подобного понимания со стороны учителей нет: *«Был такой случай - провели работу с классным руководителем, но там больше, наверное, повлиял звонок директору школы из вышестоящих органов. Только тогда, когда директор надавил на учителя, все пришло в норму...»* (психолог).

Эксперты отмечают, что педагогическим работникам определённно не хватает знаний в области обучения и воспитания приёмных детей, поскольку те нуждаются в более индивидуальном подходе: *«И.: А педагогам, на ваш взгляд, каких знаний в этой области не хватает?» «Р.1: Подход к такому ребёнку более индивидуальный, а они с общими требованиями подходят к ребёнку... Завышают требования, а нужно немножко планку снизить»* (психолог); *«Не могу сказать точно, потому что сама с учителями близко не общалась, есть педагоги, которые понимают, а есть, которые придираются, требуют усидчивости, усердности...»* (психолог).

Именно педагоги предъявляют завышенные требования к приёмным детям, что обуславливает и динамику отказов от детей в семьях педагогов: *«У нас есть возвраты, и чаще всего это педагоги, у которых завышены требования как к себе, так и к детям. Очень часто бывает так, что приходят, знакомятся с банком данных, а потом говорят, что им хотелось бы вот такого и такого ребёнка. У них уже намного лет вперёд расписано, в какой школе будет учиться ребёнок, куда он будет ходить - в музыкальную школу или художественную, в какой институт поступит... То есть родители мифические планы для себя строят, которые к конкретному ребёнку не имеют никакого отношения. Почему у нас дети очень хорошо*

приживаются в сельской местности? Потому что особых требований к ним родители не предъявляют. Они их любят и живут с тем, что есть на сегодняшний день» (представитель подведомственных МО РТ организаций).

На недостаточную компетентность педагогов в обучении и воспитании детей из приёмных семей указывают большинство экспертов (специалисты органов опеки, психологи, представители НКО): *«Очень полезно будет почитать учителям книгу «В класс пришёл приёмный ребёнок». Построение отношений в школе с приёмной семьёй - один из самых сложных вопросов. И психологи, работающие в школе, практически вообще не знают психологию сиротства...»* (представитель НКО, приёмный родитель); *«Педагогов тоже надо было обучать психологии. Например, ребёнок попал в приёмную семью. И представляете, какая у него история была до этого: физическое насилие, моральное... Он же это всё будет проявлять и в школе. И учителя, не понимая поведения этого ребёнка, будут жаловаться родителям. А причину, почему ребёнок так ведёт себя, они не знают...»* (психолог).

Данный пробел в знаниях преодолим при помощи повышения квалификации учителей по отдельным специальным программам. Вместе с тем, как показал опыт исследования, чаще всего учителя вырабатывают самостоятельные стратегии поведения с такими детьми и действуют по наитию. Об этом, в частности, рассказывают сами же педагогические работники: *«И.: А не сталкивались с тем, что учителям самим где-то знаний не хватает?» «Р.: Да. Бывает. Но это приходит с опытом, и знания конечно же тоже. Иногда надо ребёнка поругать, а иногда и похвалить, замотивировать какую-то ситуацию. Сталкиваются с этим учителя. Но у каждого, мне кажется, своя индивидуальная модель вырабатывается»* (педагогический работник).

Следствием непродуманной политики педагогического коллектива является повышенное внимание к приёмным детям со стороны всего коллектива – родителей, сверстников, самих педагогов. Большинство родителей (как и экспертов) отмечают, что к приёмному ребёнку, безусловно, требуется особый подход в обучении, особенно на первых порах. Такие дети отстают в развитии, и педагоги, по мнению родителей, далеко не всегда это понимают: *«Я учительнице тоже говорю, чтобы снисходительно относились: это ребёнок, который не получил любовь, у него дефицит внимания, что мы работаем, у нас уже есть изменения...»* (приёмный родитель); *«У нас школа по зрению (VIII вид), то есть сначала достаточно сложно ей было, но это относится к педагогическим, даже к образовательным моментам, образовательной программе. Учителя поняли, что нам*

достаточно, как говорится, чтобы мы умели читать, писать, считать...» (приёмный родитель).

Таким образом, опыт исследования показал, что в процессе взаимоотношения приёмной семьи и школы сегодня имеется спектр проблем. Данные проблемы могут быть преодолены только в тесном взаимодействии между семьёй, органами опеки и попечительства, педагогическими коллективами образовательных организаций. Комфортность среды обучения ребёнка напрямую зависит от того, какую тактику изберёт учитель. В этой связи родители отмечают необходимость изначального проговаривания с педагогом данной проблемы, установления доверительных отношений с учителем, воспитателем. Это способствует наиболее безболезненному для ребёнка решению сложных и конфликтных ситуаций.

Литература

1. Панченко О.Л., Социологическая модель процесса реализации инклюзивного образования // Вестник «ТИСБИ». 2015. № 1. С. 96-102.
2. Панченко О.Л., Парубина В.Д. Инклюзивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестник «ТИСБИ». 2015. № 3. С. 56-68.
3. Парубина В.Д., Панченко О.Л. Инклюзивная культура как определяющее условие развития инклюзивного образования в регионе: опыт социологического исследования // Социально ориентированные некоммерческие организации: лучшие практики: Казань: Общественная палата РТ, 2015. С. 41-45.

INTERACTION WITH SCHOOL AS A FACTOR OF SOCIAL-ALIZATION OF CHILDREN FROM FOSTER FAMILIES

¹**Panchenko O.**, Candidate of Social Sciences

²**Parubina V.**, Adviser to the Rector on project activities, «City Education Center», Director

¹**Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia**

²**University of Management «TISBI», Kazan, Russia**

The article presents the experience of a sociological study on the development of a foster family in the Republic of Tatarstan. The authors singled out the aspect of interaction between the foster family and the school. The research shows the role of the school in the socialization of adopted children. It is noted that the pedagogical collective of schools, as well as peers play an ambiguous and not always positive role in it. There is a bias and a special attitude towards students from foster families. The authors conclude that the

inclusive culture of schools on a large scale is not a factor that positively influences the socialization of adopted children.

Keywords: *foster family, inclusive culture, socialization, sociological research, stereotyping.*

Дата поступления 22.08.2017.

УДК 376

**ВОПРОСЫ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

Белявский Б.В., канд. пед. наук, доцент, заместитель руководителя
Центра дошкольного, общего и коррекционного образования
E-mail: specobr2010@yandex.ru

Федеральный институт развития образования, г. Москва, Россия

В данной статье автор раскрывает особенности профориентации и трудового обучения учащихся с интеллектуальными нарушениями различной степени тяжести (проблемы, перспективы), особо делая акцент на том, что эту работу необходимо начинать с начальной школы, выделяя именно уроки ручного труда, которые являются базой для дальнейшего профильного обучения детей с нарушением интеллекта. Немаловажную роль в адаптации ребят с нарушением интеллекта играет и постшкольное сопровождение выпускников.

***Ключевые слова:** адаптация, профориентация, трудоустройство, нарушение интеллекта, постшкольное сопровождение, ручной труд.*

В прошедшем 2015-2016 учебном году в Российской Федерации функционировало 1606 специальных (коррекционных) образовательных организаций (далее – СКОО), из них почти 1200 организаций для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ежегодно более тысячи выпускников с интеллектуальными нарушениями заканчивают обучение, получая трудовые умения и навыки более чем по 30-ти специальностям.

До 1992 г. обучающиеся старших классов всех СКОО в обязательном порядке проходили производственную практику по получаемой профессии на базовых предприятиях, закреплённых за ними Постановлением ЦК КПСС и Совета министров СССР в соответствии с реализацией школьной реформы 1985 г. Выпускники вспомогательных (для умственно отсталых детей) школ после 8-го класса в течение 24-х дней работали на заводах, фабриках, предприятиях сельского хозяйства и сферы обслуживания населения, в строительных и транспортных организациях. Обучающиеся классов с повышенной профессиональной подготовкой (9-10-е) еженедельно

обучались профессии от 20 до 26 часов, в том числе и на базовых предприятиях.

Как правило, после школы большинство выпускников там же и трудоустраивались по специальности (до 60-70%). Об этом могут свидетельствовать данные коллегий Минпроса РСФСР, посвящённых вопросам трудового обучения и воспитания умственно отсталых детей (июнь 1983 г., итоги проверки Горьковской области; август 1986 г., итоги проверки Мурманской области), а также всероссийских совещаний по данной проблеме, проведённых в гг. Свердловск (март 1981 г.), Красноярск (апрель 1985 г.) и Махачкала (октябрь 1989 г.).

С переходом страны на новые экономические пути развития решение вопросов, касающихся профессионально-трудового обучения воспитанников СКОО VIII вида и их трудоустройства, значительно ухудшилось. Причины, затрудняющие трудоустройство выпускников СКОО VIII вида:

- разрушение в начале 90-х годов прошлого столетия взаимосвязи между СКОО VIII вида и их базовыми предприятиями;
- морально и физически устаревший станочный парк школьных мастерских;
- дороговизна оборудования, инструментов и материалов;
- невостребованность на рынке труда специальностей, полученных в школьных мастерских.

Рассмотрим подробнее последний пункт – невостребованность на рынке труда специальностей, полученных в школьных мастерских. Как правило, в СКОО VIII вида до сих пор культивируются такие профили трудового обучения, как слесарное, столярное и швейное дело, хотя проведённое ещё в середине 90-х годов прошлого столетия старшим научным сотрудником лаборатории содержания обучения и воспитания умственно отсталых детей Института коррекционной педагогики РАО А.М. Щербаковой исследование показало, что именно по этим специальностям трудоустройство выпускников не превышает 10%. Необходимо развивать другие профили трудового обучения. С учётом современного состояния экономики Российской Федерации это могут быть специальности, востребованные в строительной индустрии и сфере обслуживания населения.

Готовить ребят к овладению той или иной рабочей специальностью следует с первых дней их пребывания в СКОО VIII вида.

В соответствии с ФГОС умственно отсталых обучающихся (с интеллектуальными нарушениями), утверждённым Приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599, структура трудового обучения обучающихся с интеллектуальными нарушениями состоит из следующих этапов: ручной труд (0-е (подготовительные) –

4-е классы) и профильный труд (5-12-е классы). При распределении недельных часов в учебном плане ручному труду в 0-м (подготовительном) и 1-м классе выделяется по 2 часа, а во 2-4-х классах - по одному.

Распределение часов на профильное обучение предусматривает:

- 5-6-е классы - по 6 часов в неделю;
- 7-8-е классы - по 8 часов;
- 9-й класс - 10 часов;
- 10-11-е классы – по 14 часов.

Недельная нагрузка в 12-м классе в проекте ФГОС не указана.

На наш взгляд, одного часа занятий ручным трудом во 2-4-х классах недостаточно. Именно в период начального обучения очень важно работать над развитием мелких мышц и общей моторики рук. Также следует учитывать, что программа ручного труда включает в себя занятия по шести направлениям: работа с глиной и пластилином, бумагой, тканью, древесиной, металлом (металлоконструктором) и природным материалом, а также предполагает выполнение комбинированных изделий [1]. На уроках ручного труда обучающиеся, кроме овладения элементарными приёмами работы с тем или иным видом материала (глиной, бумагой и др.), знакомятся и с их основными свойствами. Именно уроки ручного труда являются базой для дальнейшего профильного обучения детей с нарушением интеллекта. Учитывая особенности их памяти, закрепление учебного материала надо проводить постоянно, что сделать сложно, так как в течение учебного года на работу с каждым видом материала придётся выделить по 5-6 часов.

Считаем, что в начальных классах можно было бы увеличить число часов на ручной труд за счёт уроков физической культуры, на которую предусмотрено 3 часа в неделю. Кроме того, за счёт дополнительного образования и коррекционных занятий выделяется время на лечебно-физическую культуру.

Также необоснованно уменьшено количество недельных часов на занятия профильным трудом в 10-11-х классах. До принятия ФГОС это были классы с повышенной профессиональной подготовкой, в которых усваивались и закреплялись умения и навыки по определённой специальности. Большинство выпускников этих классов по итогам экзамена демонстрировали теоретические знания и трудовые умения на уровне массовых квалификационных разрядов (I-II, а некоторые и III), что повышало их шансы на трудоустройство.

В рамках российско-фламандского проекта по трудовому обучению детей с ОВЗ (1992-2010 годы) в некоторых образовательных организациях ряда регионов Российской Федерации (Республика

Дагестан, Краснодарский и Красноярский края, Владимирская, Калужская, Ленинградская, Липецкая, Московская, Ростовская и Ярославская области, гг. Москва и Санкт-Петербург) был внедрён следующий алгоритм подготовки рабочих кадров из числа лиц с интеллектуальными нарушениями:

- ручной труд (0-й (подготовительный) - 4-й классы);
- классы пропедевтики в профильном труде (5-6-е классы);
- овладение общими умениями и навыками по одному из профилей трудового обучения (7-9-е классы);
- допрофессиональная подготовка (узкая специализация) обучающихся в 10-12-х классах на базе школьных учебных мастерских;
- профессиональная подготовка в специальном(ой) отделении (группе) организации среднего профессионального образования (от 10 месяцев до 2-2,5 лет);
- постшкольная адаптация на базе межшкольных центров трудовой реабилитации.

Этап *ручного труда* уже был рассмотрен выше. Отметим, что в его задачи входят: воспитание трудолюбия, активного отношения к учению, труду; первоначальные представления о нравственных основах учёбы, ведущей роли образования, труда в жизни человека и общества; уважение к труду и творчеству близких, товарищей по классу и школе; элементарные представления об основных профессиях; первоначальные навыки коллективной работы, в том числе при выполнении коллективных заданий, общественно полезной деятельности; умение проявлять дисциплинированность, последовательность и настойчивость в выполнении учебных и учебно-трудовых заданий; бережное отношение к результатам своего труда, труда других людей, к школьному имуществу, учебникам, личным вещам; умение соблюдать порядок на рабочем месте.

Рассмотрим значение и особенности других этапов.

Классы пропедевтики в профильном труде играют роль профессиональной ориентации в выборе будущей рабочей специальности: 1,5-2 года каждый обучающийся 5-6-х классов в течение 1-2-х недель знакомится поочерёдно со всеми видами труда, культивируемыми в школе (в некоторых школах их бывает до 10-ти). При этом деления на группы мальчиков и девочек нет. Каждый ученик должен овладеть основами теории (особенности обрабатываемого материала, планирование работы с ним, необходимые инструменты при его обработке, техника безопасности при работе с ним и др.) и приобрести первоначальные трудовые навыки по тому или иному профилю трудового обучения.

Всё это время за обучающимися ведётся наблюдение группой специалистов, составляющих Классный совет. В него входят учителя трудового обучения, физической культуры, классный руководитель, воспитатели, психолог, медицинский работник. Возглавляет Классный совет заместитель директора школы по трудовому обучению или по учебно-воспитательной работе. Каждый член Классного совета делает регулярные записи в Дневниках наблюдения всех обучающихся. В Дневнике учитываются особенности общего развития обучающегося, его психофизические возможности при овладении каждым видом труда. Раз в месяц члены Классного совета обсуждают динамику развития каждого обучающегося. В итоге такого планомерного сопровождения обучающихся после 6-го класса Классный совет коллегиально решает, по какому профилю труда следует в дальнейшем обучать того или иного воспитанника. Необходимо отметить, что в работе Классного совета могут принимать участие и родители обучающихся, мнение которых также должно учитываться при определении дальнейшего профиля трудового обучения.

Профильное обучение в 7-9-х классах направлено на овладение общими умениями и навыками по одному из основных профилей труда (столярное, слесарное, швейное, картонажно-переплётное, обувное, штукатурно-малярное дело, сельскохозяйственный труд (растениеводство и животноводство), кулинария, обслуживающий труд и др.). Большое внимание уделяется изучению материаловедения, развитию практических умений и навыков работы с ручным инструментом.

В классах (10-12-е) допрофессиональной подготовки в школьных учебных мастерских ведётся узкая специализация обучающихся. К этому времени (особенно в 12-м классе) учащиеся достигают 18-летия, что даёт им в соответствии с КЗОТ право работать на промышленном оборудовании. Используя полученные в предыдущие годы обучения теоретические знания, трудовые умения и навыки, обучающиеся совершенствуют своё мастерство, в том числе и на станках.

К примеру, обучение профилю «Слесарное дело» допускает в дальнейшем овладение такими специальностями, как токарь, фрезеровщик, сварщик, автослесарь, слесарь-ремонтник и др. Обучившиеся по профилю «Швея» могут развивать свои умения в вязании, художественной вышивке, ковроткачестве, изготовлении гобеленов и т.д.

Обучение по программе допрофессиональной подготовки в 10-12-х классах, безусловно, требует наличия школьных мастерских, оборудованных современным станочным парком и обеспеченных расходными материалами.

Открытие классов с повышенной профессиональной (допрофессиональной) подготовкой также диктуется необходимостью поиска замены учреждений начального профессионального образования.

Профессиональная подготовка в специальном(ой) отделении (группе) организации среднего профессионального образования

После ликвидации системы учреждений начального профессионального образования, в которых большинство выпускников СКОО VIII вида в течение 2-3-х лет могли обучаться по выбранной ими специальности, значительно усложнился их переход от детства во взрослую жизнь.

Этот пробел должно компенсировать создание специализированных отделений или отдельных учебных групп для лиц с нарушением интеллекта на базе организаций среднего профессионального образования. К сожалению, этот процесс в настоящее время идёт медленно и неконтролируемо со стороны вышестоящих органов управления образованием. Можно отметить следующие основные недостатки в организации обучения лиц с нарушением интеллекта в организациях среднего профессионального образования:

1. Нет единого мнения о сроках обучения в специализированных отделениях (группах) обучающихся с нарушением интеллекта. В разных образовательных организациях они могут учиться от 10-ти месяцев до 3-х лет.

2. В ряде случаев людей с нарушением интеллекта принимают на обучение по труднодоступным для них специальностям. Например, по профессии 18466 «Слесарь механосборочных работ», в программу обучения которой включен такой учебный предмет, как «Материаловедение», требующий элементарных знаний по физике и химии. Указанные предметы в программе СКОО VIII вида отсутствуют.

3. Отсутствие педагогических кадров, знающих особенности психофизического развития умственно отсталых подростков и владеющих методиками работы с ними.

Постшкольная адаптация выпускников специальной (коррекционной) образовательной организации VIII вида на базе межшкольных центров трудовой реабилитации

Альтернативой организациям среднего профессионального образования для выпускников СКОО VIII вида могут быть межшкольные центры трудовой адаптации. Примером подобных центров могут быть Учебно-производственный центр «Фёдоровец» СКОО VIII вида № 102 г. Москва и Республиканский центр

социально-трудовой адаптации и профориентации им. У.М. Мургузалиевой (г. Махачкала, Республика Дагестан).

Суть деятельности данных центров заключается в том, что в них в течение трёх лет по программе начального профессионального образования обучаются выпускники ряда СКОО VIII вида. Так, в «Фёдоровце» ведётся профессиональная подготовка подростков из школ Центрального, Северного и Северо-Восточного административных округов г. Москва, в Республиканском центре социально-трудовой адаптации и профориентации выпускников СКОО гг. Буйнакск, Каспийск и села Карабудахкента.

Преимущество этих образовательных организаций в том, что они имеют хорошо оборудованные мастерские, соответствующие современным требованиям, и укомплектованы квалифицированными специалистами, имеющими специальное (дефектологическое) образование. При этом они имеют соглашения о сотрудничестве с различными промышленными предприятиями и организациями сферы обслуживания, на базе которых проходит и производственная практика обучающихся. Такая комплексная работа значительно повышает возможность трудоустройства выпускника по специальности, полученной в образовательной организации.

В случае невозможности по той или иной причине трудоустройства выпускника возможно пролонгирование сроков его обучения в Центре. Например, в «Фёдоровце» свыше 10-ти выпускников оформлены на постоянную работу и трудятся там не один год.

Увеличение сроков профессионального обучения, изменение учебного плана и программ служат необходимыми, но не решающими факторами совершенствования профессиональной подготовки обучающихся СКОО VIII вида. Особое место уделяется коррекции недостатков, присущих умственно отсталым воспитанникам.

Задачи индивидуальной коррекции решаются путем дифференцированного подхода к обучающимся, воспитанникам. Г.М. Дульнев выделил принципы, на основе которых осуществляется дифференцированный подход, определяются его цели и способы педагогического воздействия:

1. Всестороннее изучение учебно-трудовой деятельности обучающегося и учёт ведущих качеств личности (темперамента, характера, нейродинамических нарушений).

2. Ориентация на особенности личности обучающихся.

3. Опора на сохраненные качества обучающихся, воспитанников и возможности их развития, восстановление наиболее нарушенных процессов трудовой деятельности.

4. Применение методов и приёмов дифференцированного обучения во фронтальной работе учителя со всей учебно-трудовой группой.

5. Дифференцированный подход в процессе выполнения учебных заданий для предупреждения ошибочных действий, обусловленных особенностями обучающихся, воспитанников.

6. Принцип прочности усвоения учебного материала.

7. Положительное отношение обучающихся воспитанников к профессионально-трудовому обучению.

Особенности профориентации обучающихся с нарушенным интеллектом

Профессиональная ориентация в СКОО VIII вида – это система психолого-педагогических и медицинских мероприятий, помогающих выпускнику школы в выборе профессии с учётом его способностей и потребностей общества.

По мнению С.Л. Мирского, «умственно отсталые учащиеся очень редко сами выбирают профессию. Чаще всего их профессиональные интересы складываются под влиянием трудового обучения: учащиеся выбирают те специальности, по которым осуществляется их подготовка в школе». Перед СКОО VIII вида стоит задача - помочь обучающимся в выборе профессии, которая соответствовала бы их возможностям.

Одним из решающих условий социальной адаптации обучающихся с нарушением интеллекта является правильно организованная их профессиональная ориентация на каждом уровне трудового обучения.

Первый уровень (ручной труд в 0-м (подготовительном) – 4-м классах). На этом этапе наряду с подготовкой рук к овладению трудовыми операциями происходит профессиональное просвещение обучающихся, воспитанников: ознакомление их с видами труда, которым обучают в школе. Даются первоначальные представления о нравственных основах учёбы, ведущей роли образования, труда в жизни человека и общества; уважении к труду и творчеству близких, товарищей по классу и школе; элементарные представления об основных профессиях.

Второй уровень – 5-6-е классы. Включает изучение трудовых возможностей в целях предварительного отбора для обучения определённому виду труда. Начало работы по воспитанию положительного отношения к выбранной профессии.

Третий уровень – 7-9-е классы. Пропаганда той профессии, по которой ведётся обучение. Изучение способностей и склонностей обучающихся сочетается с ориентацией на труд по конкретной узкой профессии (специальности).

Четвёртый уровень – 10-12-е классы. Адаптация обучающихся, воспитанников к условиям труда и к труду на производстве.

Особую роль профессиональная ориентация лиц с нарушением интеллекта играет в старшем подростковом возрасте, когда человек объективно поставлен перед необходимостью выбора своего жизненного пути. Для подростка с ограничениями здоровья и жизнедеятельности правильность выбора сферы профессиональной деятельности в период третьего и четвёртого этапов трудового обучения в образовательной организации принципиально важна в силу ряда обстоятельств:

- во-первых, выбор в значительной мере взаимосвязан с характером течения заболевания;
- во-вторых, возможность успешного включения ребёнка в систему трудовых отношений;
- в-третьих, сама возможность адекватного профессионального выбора затруднена из-за объективных ограничений видов профессиональной деятельности.

В связи с этим необходимо учитывать следующие этапы профессиональной ориентации:

1. Подготовительный этап - определение трудового прогноза на основании результатов клинических, функциональных и психологических исследований обучающихся.

2. Формирующий (коррекционный) этап - решает задачи по ориентации учащихся на показанные им виды профессиональной деятельности с помощью комплекса психотерапевтических и психолого-педагогических средств.

3. Адаптационный этап - способствует безболезненному приспособлению к новым условиям профессиональной среды.

Сам процесс профессионально-ориентационной работы представляется в виде последовательных действий:

1. Оценка профессионального самоопределения воспитанника (мотивы, цели, стремления к обучению).

2. Содержание профессиональной работы по уровням обучения (0-й (подготовительный) - 4-й классы; 5-6-е классы; 7-9-е классы; 10-12-е классы).

3. Формирование показателей педагогического, психологического, медицинского компонентов контроля, системы педагогического и медико-психологического мониторинга.

4. Взаимосвязь процесса профессионально-трудоустройства в СКОО VIII вида с отделениями (группами) профессиональной подготовки организаций среднего профессионального образования, формирование механизмов социального партнерства.

5. Подготовка и системное повышение профессиональной квалификации учителей трудового обучения, ориентированные на современные социально-экономические условия развития общества.

Литература

1. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1969. 216 с.
2. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудоового обучения в вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1980. 183 с.
3. Павлова Н.П. Трудовое обучение в 1-3-х классах вспомогательной школы: Пособие для учителя. М. Просвещение, 1992. 173 с.

THE QUESTIONS OF MANUAL LABOUR AND VOCATIONAL ORIENTATION IN TRAINING STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Belyavsky B., Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor. Deputy Head of the Preschool, General and Correctional Education Center

Federal Institute for the Development of Education, Moscow, Russia

In this article, the author reveals the specifics of vocational guidance at handicraft lessons for students with intellectual disabilities of different level (problems, prospects), especially emphasizing that this work must start at the very first days at school, highlighting the lessons of manual labor, which are the basis for further specialized education of children with a violation of the intellect. A post-school support of graduates plays an important role in the process of adaptation of children with intellectual disabilities.

Keywords: *adaptation, career guidance, employment, intellectual disability, post-school support, manual labor.*

Дата поступления 17.05.2017.

УДК 376

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ЕЕ ПРОБЛЕМЫ

Романова Г.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики

**Государственный гуманитарно-технологический университет,
г. Орехово-Зуево, Россия**

В статье раскрыта модель развития инклюзивной образовательной среды вуза, включающая в себя 5 компонентов. Компоненты среды взаимодействуют друг с другом и функционируют одновременно, характеризуя модель как систему взаимовлияний, взаимокоррекции, взаимоопределения, взаиморазвития ее составляющих, обеспечивая непрерывность всего процесса. При этом моделирование инклюзивной образовательной среды имеет ряд негативно воздействующих факторов и последующее выстраивание системы превентивных мер, нивелирующих это воздействие.

Ключевые слова: образовательная среда, взаимодействие, модерация, моделирование, самооценочность, мультикультура, подсистема, синергетический подход.

Поликультурная образовательная среда вуза представляет собой социально-образовательное пространство, в котором актуализированы и получают своё развитие личностные, социально значимые качества студента. Среда вуза имеет богатый ресурс возможностей для проявления коммуникативных знаний, умений, способностей, способов деятельности, а в целом – коммуникативной культуры. Трехединая сущность понятия «культура» детерминирует взаимообусловленность развития всех компонентов, всех сторон общения: коммуникации, перцепции, интеракции, что позволяет выстраивать эффективные социально-личностные отношения всех субъектов среды. Когда скоро мы говорим об инклюзивной образовательной среде, сделаем акцент на успешность социализации и самореализации личности именно в условиях образовательной инклюзии.

Рассмотрение личности как продукта социальных отношений требует создания этих самых отношений, от характера которых будет зависеть планируемый результат деятельности всей образовательной системы вуза: формирование отношения человека к себе (деятельность по преобразованию себя как субъекта собственной деятельности и

объекта деятельности других); отношение к социуму (с точки зрения отношения к себе и отрефлексированного отношения социума, его требований, норм, установок; превалирование персонификации над адаптацией и конформизмом, резистентность к негативным воздействиям социума и возможность сохранения себя в нём на основе самооценности собственного мира и мироощущения); отношение к деятельности (деятельность с результатом на себя – деятельность с результатом на других и т.п.). Важно обеспечить условия формирования рефлексивно-творческой среды *взаимодейственности* участников образовательных отношений на основе положительной мотивации к сотрудничеству, развитию и саморазвитию [1].

Проблемы разработки образовательной среды и вопросы ее влияния на развитие личности занимают одно из центральных мест в проектировании целей системы современного образования. Образовательная среда вуза может быть представлена как совокупность условий и влияний, обеспечивающих формирование и дальнейшее развитие комплекса личностных характеристик; как совокупность организационно-педагогических и социально-психологических условий, создающих основу актуализации как уже сформированных способностей и индивидуальных особенностей человека, его интересов, так и ещё не проявившихся.

В условиях вуза проявляются и переходят на более высокий уровень важнейшие личностные характеристики человека, обеспечивающие успешность его интеграции в мультикультуру среды. Здесь формируются мотивы, жизненные планы, личностные смыслы, направленность личности; образовательная среда вуза предстает в целом как прообраз мультикультурного социума и как фактор подготовки выпускника к успешной самореализации в этом социуме.

Тем не менее, потенциал образовательной среды может и не быть реализованным, если условия функционирования и развития данной социально-образовательной среды не будут соответствовать определённым качественным и количественным характеристикам. В русле рассматриваемой проблемы данное умозаключение представляется немаловажным для определения показателей эффективности организации взаимодействия всех участников образовательных отношений в условиях инклюзивного образования для обеспечения их непрерывного личностного развития и самореализации.

Инклюзивная образовательная среда может быть представлена как бинарная категория, определяющая, во-первых, векторы развития каждой личности как субъекта совместной социально-образовательной деятельности, а во-вторых - траекторию развития каждого как субъекта собственного развития и предоставляющая для

этого возможности, что и обуславливает её целевое, содержательное и функциональное назначение. В данном случае целостная образовательная среда вуза предстаёт как суперсистема для множества уникальных, личностно-адаптированных, личностно значимых социально-образовательных развивающих и развивающихся сред каждого и для каждого. Достижение целей функционирования данной суперсистемы и успешность её развития будут обусловлены конструктивным взаимодействием всех локальных личностных субсистем.

Образовательная среда вуза являет собой динамичную целостную самоорганизующуюся и самоуправляющуюся систему. Это позволяет говорить о возможности управления ею, о разработке позитивных инструментальных и содержательных её модификаций с целью оптимизации развития личностных характеристик её субъектов, жизнедеятельность которых протекает в условиях образовательной инклюзии. В соответствии с ведущей идеей образования - создание условий для саморазвития личности, обеспечения её социализации и интеграции в системе социальных отношений – в качестве основного критерия эффективности инклюзивной образовательной среды можно будет определить способность её субъектов к самоорганизации и саморазвитию, равно как и к развитию среды своего саморазвития. Данная позиция базируется на постулатах синергетики, а синергетический подход в исследовании позволяет рассматривать инклюзивную образовательную среду вуза как самоорганизующуюся биосоциальную среду, состоящую из локальных самоорганизующихся сред субъектов образовательной деятельности, стремящихся к максимальной устойчивости по отношению к негативным вызовам окружающей среды. Синергетический подход даёт возможность по-новому подойти к разработке условий развития личности в инклюзивном образовательном пространстве вуза как системы, рассматривая их, прежде всего, с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на саморазвитие.

Средовой подход детерминирует основные векторы выстраивания целеполагания в определении роли образовательной инклюзии как среды развития личности, являясь основанием изучения того, *как* субъект воспринимает образовательную среду и позиционирует себя как контрагент её развития, *как* он её проектирует и *как* модифицирует в образовательную практику в соответствии со своими потребностями, то есть *как он* выстраивает свою локальную среду в структуре совокупных образовательных сред. Таким образом, средовой подход в рамках обозначенной проблемы может быть рассмотрен как теория осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития

личностных характеристик студентов, включая процедуры среднего образования, наполнения ниш, инверсию среды (она направлена на восприятие, осмысление, понимание специфики инклюзивной образовательной среды самим студентом), осреднение, типизацию.

Важнейшей целью образовательной среды вуза становятся создание условий формирования единого социокультурного – *инклюзивного* - мышления и поведения всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, взаиморазвитие и приращение их социокультурного опыта, построение системы отношений, благоприятных для развития и совершенствования социокультурной компетентности студентов; реализация социально-педагогических и организационно-технологических механизмов управления непрерывным развитием социокультурной компетентности студентов в условиях образовательной инклюзии.

Логику проектирования и обоснования жизнеспособности инклюзивной образовательной среды в соответствии с её целевой заданностью можно проследить на модели. Данная модель представляет собой систему закономерных, взаимообуславливающих, функционально связанных между собой компонентов, которые раскрывают внутреннюю организацию и содержание процесса формирования социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды, обеспечивают регулирование функций целостной системы и её компонентов на основе диагностики промежуточных результатов и ресурсных возможностей инклюзивной образовательной среды.

Модель включает следующие компоненты:

- целевой (ожидаемые результаты внедрения модели развития инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов, а также формулирование задач предстоящей деятельности на каждом этапе и в соответствии с функциональным назначением каждого компонента);

- содержательный (когнитивная составляющая всех компонентов системы, определяющая их направленность на достижение результата в соответствии с выполняемой функцией);

- организационно-технологический (функциональная составляющая всех компонентов системы: этапы, направления, уровни, функции, формы, методы, приёмы и средства, взаимосвязи, условия (внешние и внутренние), ресурсное обеспечение, механизмы, управление в целом);

- коррекционно-регулятивный (регулирование и коррекция выполнения функций системы, управление взаимодействием всех

компонентов модели) (мотивы, риски, внешние и внутренние вызовы, превентивные меры);

- контрольно-оценочный (оценка эффективности деятельности по основным составляющим модели; критерии оценки уровня сформированности социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды как показатели эффективного функционирования каждого из компонентов модели).

Представленная модель построения инклюзивной образовательной среды не является линейной, компоненты реализуются одновременно; они не столько реализуются, сколько функционируют одновременно, взаимообуславливая, взаиморазвивая друг друга. Являясь прообразом реальной действительности, модель позволяет увидеть логику развития объекта, спрогнозировать результаты деятельности и внести необходимые коррективы в ход процесса.

Актуальность проектирования инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов, детерминирована сегодня необходимостью разрешения противоречий между: ресурсами инклюзивной социально-образовательной среды вуза в развитии социокультурной компетентности её субъектов и недостаточной готовностью субъектов стать контрагентами своего развития; необходимостью создания системы взаимодействия всех субъектов среды и неготовностью среды к этому; актуальной потребностью создания инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей комфортные условия для развития каждого её субъекта, его успешной самореализации и самоактуализации в условиях инклюзии и неразработанностью условий проектирования, организации, эффективного функционирования, а также потенциальных позитивных инструментальных и содержательных модификаций среды с целью оптимизации развития социокультурной компетентности всех субъектов [2].

Последний тезис мы считаем приоритетным и актуализирующим проблему не только проектирования инклюзивной образовательной среды, но и, главное, проблему непрерывного развития в ситуации постоянно изменяющейся действительности. Система только тогда будет устойчива, когда будет постоянно изменяться, поэтому необходимо научиться управлять её модификациями (которые, как известно, могут быть не только позитивными, но и бесполезными и даже вредными).

Проектирование как технология предполагает создание некоего планируемого продукта. В данном случае продуктом может быть представленная ранее в статье модель развития инклюзивной образовательной среды вуза.

Компоненты среды взаимодействуют друг с другом и функционируют одновременно, характеризуя модель как систему взаимовлияний, взаимокоррекции, взаимоопределения, взаиморазвития ее составляющих, обеспечивая непрерывность всего процесса.

Механизмом реализации поставленной цели является инициация собственной активности субъектов через создание системы их взаимодействия в условиях образовательной инклюзии.

Конечным продуктом реализации модели является развитие социокультурной компетентности студентов, которая может быть определена как многоуровневая интегративная личностная характеристика, обеспечивающая успешность адаптации, социализации и самореализации человека в поликультурном социуме инклюзивной образовательной среды на основе эффективной жизнедеятельности всех её субъектов. Социокультурная компетентность обеспечивает человеку активную позицию в социально значимой индивидуальной и совместной деятельности. Она проявляется в способности, готовности и мотивированности субъектов к эффективному взаимодействию с другими людьми и группами в условиях инклюзивной социально-образовательной среды, инициирует адаптационные механизмы в постоянно изменяющейся социокультурной среде. Она проявляется в способности противостоять негативным вызовам, рискам, дестабилизирующим провокациям, в способности иметь свою точку зрения, свою личностную позицию, в умении достойно защищать её, избегая развития конфликтных ситуаций.

Этапы реализации модели выстроены в соответствии с определёнными особенностями формирования инклюзивной образовательной среды вуза, требованиями к условиям организации и функционирования, критериями оценки её эффективности как среды развития социокультурной компетентности всех её субъектов. Они направлены на достижение конкретных результатов в системе общих целей и задач, они едины для всех компонентов: аналитико-прогностического, формирующего, координирующего, оценочно-результативного.

Данные этапы представлены совокупностью операций, логическая последовательность которых обусловлена функциональной направленностью каждого этапа, комплексом методологических принципов, а также особенностями реализации конкретного компонента модели как системы.

Нами выделены следующие основные векторы деятельности по развитию инклюзивной образовательной среды вуза, необходимой для развития социокультурной компетентности студентов: социально-образовательное направление, ресурсное направление, модерация.

Именно с этими направлениями и связаны функции каждого из компонентов модели как системы, обеспечивая готовность всех составляющих инклюзивной образовательной среды к развитию социокультурной компетентности студентов.

Модерация нацелена на оптимизацию процесса моделирования (построения) инклюзивной образовательной среды вуза для развития социокультурной компетентности студентов и корректировку системных действий. Данное направление деятельности включает диагностику готовности инклюзивной образовательной среды как пространства развития социокультурной компетентности студентов, анализ уровня сформированности данного феномена; проектирование и прогнозирование деятельности по формированию и развитию социокультурной компетентности студентов; разработку и внедрение системы координирующих мер, в том числе регулирование и коррекцию выполнения функций системы на каждом ее этапе в соответствии с целевыми ориентирами структурных компонентов, стимулирование, обеспечение своевременной обратной связи.

Модерация заключается в разработке и реализации системы условий, возможностей и влияний инклюзивной образовательной среды вуза, направленных на развитие социокультурной компетентности студентов, инструментария (механизмов, приёмов, путей, технологий, способов развития, методического обеспечения процесса развития социокультурной компетентности студентов в инклюзивной образовательной среде вуза); проектировании и прогнозировании деятельности; обеспечении функциональной взаимосвязи всех компонентов модели; организации информационно-методической помощи. Она направлена на создание условий для теоретической социально-психологической и педагогической поддержки субъектов инклюзивного образования и развития их практических навыков в области коммуникаций в соответствии с особенностями среды; обмен опытом; установление закономерных связей с внешней средой.

На основе реализации ведущих положений феноменологии и принципов (подходов) в рамках данного направления обеспечивается многоуровневое взаимодействие компонентов среды, развивающее субъектный опыт участников образовательных отношений, необходимый для выстраивания эффективных коммуникаций и интеракций в условиях образовательной инклюзии.

Разработка иерархии целей модерации обусловлена взаимовлиянием внешних и внутренних факторов оптимизации процесса построения инклюзивной образовательной среды вуза для развития социокультурной компетентности студентов. К внешним факторам могут быть отнесены общие социально-культурные условия

как ориентиры трансформации (модификации) инклюзивной образовательной среды и интеграции во внешнее поликультурное пространство, а к факторам внутренним – внутренние условия её развития как бинарной системы. Эффективное целеполагание будет определяться характером взаимовлияний факторов внешних и внутренних, их единством и взаимообусловленностью в процессе приращения планируемых результатов. Факторы здесь могут выступать вполне конкретно, исходя из характеристик среды (по А.В. Ясвину).

Модерация инклюзивной образовательной среды вуза в соответствии с указанной целевой заданностью предполагает также анализ и оценку негативно воздействующих факторов и последующее выстраивание системы превентивных мер, нивелирующих это воздействие. Среди этих факторов можно назвать следующие:

- недостаточная мотивация субъектов к совместной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды;
- сохранение стереотипов профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава;
- применение в инклюзивном образовательном процессе традиционных неэффективных педагогических технологий;
- рассмотрение инклюзивной образовательной среды как среды формирования профессиональных компетенций (нивелирование роли инклюзии как среды формирования личностных компетенций);
- упрощённое понимание сущности и технологии реализации процесса развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии;
- обезличивание (отсутствие адресности) оказываемой помощи субъектам образовательной инклюзии;
- недостаточная готовность субъектов образовательных отношений к инклюзии как форме образования, способствующей развитию социокультурной компетентности субъектов образования;
- формальный подход к определению готовности инклюзивной образовательной среды вуза к развитию социокультурной компетентности студентов;
- чрезмерная фасилитация жизнедеятельности субъектов инклюзивного социально-образовательного пространства;
- фиксация внимания только на нуждах студентов, имеющих ОВЗ и /или инвалидность, и их родителей;
- занижение роли социально-образовательной среды вуза в личностном развитии субъектов образовательной инклюзии.

Таким образом, модерация инклюзивной образовательной среды вуза направлена на создание условий формирования единого социокультурного - *инклюзивного* - мышления и поведения всех

субъектов инклюзивного образовательного процесса. Она призвана обеспечивать взаиморазвитие и приращение их социокультурного опыта, построение системы отношений, благоприятных для развития и совершенствования социокультурной компетентности субъектов образования; реализацию социально-педагогических и организационно-технологических механизмов управления непрерывным развитием социокультурной компетентности каждой личности в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Романова Г.А. Проблемы формирования социокультурной компетентности обучающихся в условиях инклюзивного образования // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы: Сб. научн. тр. по матер. Междунар. науч.-практ. конф., 28 ноября 2014 г. Консалт, 2014. С. 132-135.
2. Романова Г.А. Проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования // Вестник РМАТ: Российская международная академия туризма. 2016. № 1. С. 98-102.

THE MODELING OF THE INCLUSIVE ENVIRONMENT IN A UNIVERSITY EDUCATION AND ITS PROBLEMS

Romanova G., PhD, Associate Professor, Pedagogical Sciences Chair

Orekhovo-Zuyevo State Humanities and Technology University, Orekhovo-Zuyevo, Russia

The article reveals the development model of the inclusive educational environment of the university, which includes five components. The components of the environment interact with each other and function simultaneously, characterizing the model as a system of mutual influences, mutual correction, mutual determination, mutual development of its components, ensuring the continuity of the whole process. At the same time, the modeling of an inclusive educational environment has a number of negative factors that requires a subsequent arrangement of a system of preventive measures that could level out this impact.

Keywords: *educational environment, interaction, moderation, modeling, inherent value, multicultural, subsystem, synergetic approach.*

Дата поступления 18.06.2017.

УДК 376

РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ В НЕГОСУДАРСТВЕННОМ ВУЗЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Мелина Е.В., директор Окружного учебно-методического центра по обучению инвалидов Приволжского федерального округа

Храмушина О.В., заместитель директора Окружного учебно-методического центра по обучению инвалидов Приволжского федерального округа

Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

В данной статье отражён результат реализации федеральной инновационной площадки Министерства образования и науки Российской Федерации Университета управления «ТИСБИ» с 2014 г.

***Ключевые слова:** федеральная инновационная площадка, инклюзивное образование, научно-образовательный кластер, образовательная система, непрерывное образование.*

Образовательная система каждого государства ориентируется всегда на мировую политику в данной сфере, которая формируется социальными институтами, такими как ЮНЕСКО, ООН, что ведёт к изменению систем образования различных стран в сторону их открытости, мобильности, но при этом сохранения традиций. Основное требование социальных сообществ в мире к современному образованию заключается в том, что оно должно быть универсальным, обеспечивая тем самым потребности в обучении всех без исключения людей.

Одним из приоритетов социальной политики в России является обеспечение доступности в получении профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – лиц с ОВЗ).

Более 20 лет Университет управления «ТИСБИ» развивает одну из наиболее значимых для образования социальных моделей – получение профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Имея систему непрерывного образования в вузе, отличную материально-техническую базу, сформированный профессорско-

преподавательский состав, наличие специализированного подразделения, систему сопровождения и другие блага, Университет управления «ТИСБИ» создал дополнительные возможности для развития инклюзивного образования в регионе, создав научно-образовательный кластер по обеспечению доступности получения профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ и Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ОВЗ как самостоятельное структурное подразделения со статусом юридического лица.

Наличие соответствующих условий позволило вузу в 2014 г. получить сразу три инновационные и экспериментальные площадки, добавив их к уже существующей. Все эти площадки - и инновационные, и экспериментальные - связаны с инклюзивным образованием.

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации Университету управления «ТИСБИ» был присвоен статус инновационной площадки по теме: «Разработка и внедрение механизмов и технологий инклюзивного образования с учётом кластерного подхода в учреждениях среднего профессионального и высшего образования».

В развитии непрерывной системы профессионального образования наиболее важным является кластерный подход на основе сотрудничества, взаимодействия, партнёрства, а также диалога между заинтересованными субъектами, такими как образовательные учреждения, работодатели, органы управления, общественные организации.

Приоритетными задачами в проекте стали:

- изучение практик инновационного опыта инклюзивного образования в процессе взаимодействия с действующими субъектами;
- взаимодействие с Республиканским межвузовским центром по работе с лицами с ОВЗ;
- разработка и принятие локальных актов, дающих возможность реализовать процесс инклюзивного образования ссузов и вузов с учётом нозологии студентов с ОВЗ на основе использования кластерного подхода;
- разработка социальной модели психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в образовательном пространстве ссузов и вузов;
- организация и проведение курсов подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, охватывающих систему инклюзивного образования;

- научно-методическое обеспечение реализации механизмов и технологий инклюзивного образования на основе кластерного подхода.

К участию в реализации ФИП были привлечены:

- общеобразовательные школы РТ, реализующие инклюзивное образование в г. Казань;
- коррекционные школы г. Казань и РТ;
- средние профобразовательные учреждения, входящие в научно-образовательный кластер и межкластерное взаимодействие;
- высшие учебные заведения, входящие в состав Республиканского межвузовского центра по работе с лицами с ОВЗ;
- коррекционные школы Приволжского федерального округа;
- средние профобразовательные учреждения ПФО;
- вузы ПФО и других регионов России;
- общественные организации инвалидов;
- другие заинтересованные участники (некоммерческие организации, органы госвласти и т.д.).

Для каждого образовательного учреждения или заинтересованного участника проекта был разработан совместный план действий по реализации ФИП. Кроме этого, для аттестации педагогических работников участие в инновационном проекте дает дополнительные баллы и бонусы, таким образом, само образовательное учреждение становится заинтересованным в совместной реализации проекта.

В качестве примера приведём план работы между коррекционной и общеобразовательной школами и Университетом:

I этап:

- Объединённые педсоветы, методобъединения.
- Тематические семинары.
- Совместные внеклассные мероприятия (учащихся и родителей; тематические: декада инвалидов, белая трость, Новый год, день народного единства и т.д.).
- Мастер-классы (открытые уроки).
- Актуальные, тематические «круглые столы».
- Совещания рабочей группы и т.д.

II этап:

- Отчёт I этапа, написание методических рекомендаций и т.д.
- Подготовительный этап к включению детей с ОВЗ в учебный процесс общеобразовательной школы (проработка учебных планов, расписания, маршрута и т.д.).
- Постепенное включение детей с ОВЗ в учебный процесс общеобразовательной школы (гуманитарные предметы).

– Совместное мероприятие – окончание учебного года учащихся и педагогов инклюзивного проекта.

За 3 года работы этих площадок были выполнены следующие задачи:

1) изучение практик инновационного опыта инклюзивного образования в процессе взаимодействия с действующими субъектами; приняли участие в работе более 30-ти конференций и «круглых столов», совещаний и т.д.;

2) взаимодействие с Республиканским межвузовским центром по работе с лицами с ОВЗ в сфере инклюзивного образования: 3 творческих республиканских фестиваля, 4 республиканских шахматно-шашечных турнира, ежегодный мониторинг и анализ полученных результатов по обучению студентов с ОВЗ в вузах РТ; второй год проводятся семинары для специалистов в области адаптивной физической культуры (взаимодействие с БФ «Дом Роналда Макдоналда») для студентов и преподавателей вузов РТ; реализовано 2 гранта по направлению «профориентация и трудоустройство выпускников вузов РТ»; создана постоянно действующая рабочая группа по взаимодействию вузов РТ в области развития инклюзивного образования в регионе и т.д.;

3) разработка и принятие локальных актов, дающих возможность в реализации процесса инклюзивного образования ссузов и вузов с учётом нозологии студентов с ОВЗ на основе использования кластерного подхода: создана лаборатория теории и практик инклюзивного образования (более 20 статей по инклюзивному образованию, 6 защит курсовых работ, 4 дипломные работы, 2 монографии); проведена модернизация структурного подразделения Университета, отвечающего за работу с лицами с ОВЗ (в штат включены: дефектолог, тьютор, психолог, специалист по социокультурной и спортивной работе, менеджеры по развитию проектов, лаборант и т.д.); заключены соглашения со структурными подразделениями Университета по степени ответственности за реализацию процесса инклюзивного образования; согласовываются ежегодные планы с участниками взаимодействия по реализации ФИП;

4) разработка социальной модели психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в образовательном пространстве ссузов и вузов: модель сопровождения разработана по Окружному учебно-методическому центру по обучению инвалидов ПФО; взаимодействие с вузами обеспечивает Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ОВЗ; реализация кластерного подхода осуществляется через научно-образовательный кластер. Центр ответственности – ОУМЦ по обучению инвалидов в ПФО Университета управления «ТИСБИ»;

5) организация и проведение курсов подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, охватывающих систему инклюзивного образования: 7 постоянно действующих курсов повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования;

б) научно-методическое обеспечение реализации механизмов и технологий инклюзивного образования на основе кластерного подхода: издаётся журнал «Инклюзия в образовании» (выпущено 7 номеров); в рамках гранта выпущено 4 метод. рекомендации по тематике профориентации и трудоустройства инвалидов; проведены 4 конференции, более 20 «круглых столов» совещаний, более 20 тематических вебинаров и семинаров; осуществляются консультации и сопровождение участников, подключенных к реализации ФИП.

В общем, инклюзивное образование - это первая инновация в российской образовательной практике, инициированная родителями детей-инвалидов и теми педагогами, психологами, кто верит в её необходимость не только для детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время развитие инклюзивных процессов диктует новые условия и развитие новых проектов инновационного характера.

В данный момент в проекте реализуются три задачи: взаимодействие с Республиканским межвузовским центром по работе с лицами с ОВЗ в сфере инклюзивного образования; организация и проведение курсов подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, охватывающих систему инклюзивного образования; научно-методическое обеспечение реализации механизмов и технологий инклюзивного образования на основе кластерного подхода. На сегодняшний день они сохраняют свою актуальность и требуют дальнейшей реализации.

В 2018 г. проект закрывает свою деятельность в том виде, в котором он сейчас представлен на сайте ФИП, и в Министерство образования и науки РФ будет представлен новый проект для дальнейшего развития в инновационном русле инклюзивного образования в регионе.

Литература

1. <http://www.tisbi.ru>
2. Мухаметзянова Ф.Г., Мелина Е.В. Использование кластерного подхода в инклюзивном образовании вуза лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Инклюзия в образовании. 2016. № 2. С. 6-13.

**THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL INNOVATION PLATFORM IN THE
NON-STATE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE REPUBLIC OF
TATARSTAN**

Melina E., Director of the District Training and Methodological Center for the Education of the Disabled in the Volga Federal Region

Hramushina O., Deputy Director of the District Training and Methodological Center for the Education of the Disabled in the Volga Federal District

University of Management «TISBI», Kazan, Russia

The article reflects the result of the implementation of the Federal Innovation Platform of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation at the University of Management TISBI since 2014.

Keywords: *Federal Innovative Platform, inclusive education, scientific and educational cluster, educational system, continuous education.*

Дата поступления 12.06.2017.

УДК 376

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ, ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ, ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ

Галиева Г.М., преподаватель высшей категории, член Татарского регионального отделения НОК «Российская семья»

E-mail: gmha.16@mail.Ru

Колледж малого бизнеса и предпринимательства, г. Казань, Россия

Одним из важнейших факторов успешной реабилитации детей-инвалидов является семья. Семья с ребёнком-инвалидом сталкивается с огромными трудностями, связанными с воспитанием такого ребёнка. В связи с этим родители не берут детей с ОВЗ в театр, музей, кино, на зрелищные мероприятия, тем самым обрекая их с рождения на полную изоляцию от общества. Взаимосвязь колледжа и семьи очень важна для развития ребёнка, особенно для развития ребёнка-инвалида. Поэтому в колледже стало традицией проводить совместные мероприятия. Улучшение положения детей в обществе, надлежащая социальная защита семей с детьми, создание благоприятных условий для их жизнедеятельности, социальной реабилитации, воспитания и обучения – главная задача социальной политики государства. «Государство – это большая семья, а семья – малое государство», – сказал Конфуций.

Ключевые слова: семья, традиционные мероприятия колледжа и семьи, традиция игры в шахматы и шашки, совместные семейные игры, праздник с элементами русского фольклора «Осенние посиделки», зимние каникулы, туризм, спортивные мероприятия.

Я преподаватель высшей категории, семейвед, работаю в Казанском колледже малого бизнеса и предпринимательства. У нас учатся 930 студентов, среди них 110 детей-инвалидов, из них 45 детей из неполных семей (воспитываются только мамой), один ребёнок воспитывается папой и 6 детей с инвалидностью живут в приёмных семьях. Ребёнок-инвалид – это ребёнок, требующий особого отношения, но когда ребёнок с инвалидностью является сиротой – эта особенность отягощается двойной социальной проблемой. Есть семьи, которые, несмотря на различные тяготы и трудности социального плана, нашли возможность принять в свою семью учащихся с ОВЗ.

Одним из важнейших факторов успешной реабилитации детей-инвалидов является семья. Семья с ребёнком-инвалидом сталкивается с особыми проблемами, связанными с воспитанием такого ребёнка. Так, матери таких детей, как правило, оставляют свою работу или переходят на другую работу с более свободным графиком, ближе расположенную к дому, порой нижеоплачиваемую, в то время как уход за ребёнком-инвалидом требует дорогих медикаментов, процедур, специального оборудования. Появление ребёнка с особыми потребностями сопряжено для его семьи с психологическим стрессом. На этой почве между супругами часто возникают конфликты. Количество разводов в таких семьях выше – отцы не готовы к трудностям и покидают семьи. Известны случаи, когда родители отказываются от таких детей, оставляя их в родильных домах, или передают на воспитание в специализированные учреждения. Общество не всегда правильно понимает проблемы таких семей. В связи с этим родители не берут детей с особым поведением в театр, музей, кино, на зрелищные мероприятия, тем самым обрекая их с рождения на полную изоляцию от общества. Взаимосвязь колледжа и семьи очень важна для развития ребёнка, особенно для ребёнка-инвалида. Поэтому в колледже стало традицией – проводить совместные мероприятия.

Вот так незаметно я и подошла к своим традиционным мероприятиям, которые ежегодно провожу с детьми-инвалидами и родителями. Но я не просто так стала проводить совместные мероприятия. Сначала хочу прочитать исповедь одной мамы:

«Мне 39 лет. У меня двое детей - 18-летняя дочь и 15-летний сын. С дочкой все хорошо, а вот сын на инвалидности. Антон не разговаривает, за всю жизнь не произнёс ни слова. Ему поставлен диагноз: умственная отсталость. Сколько врачей пройдено и даже всяких бабок с экстраенсами! Раньше я хваталась за любую возможность как-то помочь Антону, но результат – ноль. Он не обучаем даже в бытовом плане: чтобы научить его каким-то простым вещам, требуется много сил и терпения.

Возможно, я «залюбила», «зажалела» сына, но дело в том, что с самого начала никто не дал мне «инструкцию», как его воспитывать, - все было методом проб и ошибок.

Мы живём очень уединённо: к нам никто не может прийти, так как сын видит опасность во всем, что ему непривычно и незнакомо. Стоит что-то изменить в устоявшемся режиме - это его сильно беспокоит и может вызвать приступы агрессии (которые выливаются на меня). Много лет живу в состоянии сжатой пружины: от любого громкого звука все внутри сжимается, появляется ощущение внезапного ужаса. Сердце болит от постоянного чувства тревоги и страха. Даже банальная ежедневная

прогулка с Антоном – это большой стресс, не говоря уже о походе в театр или музей. Но я же не могу держать его дома, он же не зверёк какой-то! Сыну необходимо всё это: он любит и прогулки, и походы.

Когда мы жили в деревне, я часто слышала за спиной обидные пересуды соседок – мол, «родила дурака». Сейчас второй муж перевёз нас к себе в город. С отцом Алёны и Антона мы расстались, как только муж узнал о диагнозе сына. А этот мужчина любит нас и заботится обо мне и моих детях – наверное, это подарок судьбы. И хотя здесь нас никто не знает, косые взгляды сопровождают везде. Это очень неприятно – чувствовать себя изгоями...»

Такая проблема, почти у каждой мамы необычного ребёнка. И я решила им помочь. Мы вместе посещаем музеи, выставки, театры, кинотеатры. И, конечно, появились свои традиции. Семейные традиции – это принятые в семье нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, которые передаются из поколения в поколение. Семейные традиции и ритуалы являются, с одной стороны, одним из важных признаков здоровой или функциональной семьи, а с другой стороны – наличие семейных традиций является одним из важнейших механизмов передачи следующим поколениям семьи законов внутрисемейного взаимодействия. Среди них – распределение ролей во всех сферах семейной жизни, правил внутрисемейного общения, в том числе способов разрешения конфликтов и преодоления возникающих проблем. Традиции могут быть разными, цель у них одна – это укрепление внутрисемейных отношений. Одной из традиций являются *совместные семейные игры*. Самыми распространёнными играми в семье являются настольные игры. В каждом доме есть традиционный набор игр: лото, домино, шашки, шахматы. Эти игры развивают внимание, память, логическое мышление, умение играть по правилам. Совместные семейные игры помогают всем членам семьи почувствовать себя единым целым. Очень важно, чтобы родители играли вместе с детьми, показывая пример, обучая различным навыкам и умениям. Обязательно сделайте, например, во вторник – шахматный вечер, а в пятницу – вечер «Чудо-шашки». Кстати, в американских семьях такая традиция процветает. Традиция *игры в шахматы и в шашки* развита в семьях детей с ОВЗ, обучающихся в Колледже. И эта традиция нас каждый год приводит во Дворец шахмат. Ежегодно обучающиеся с инвалидностью вместе с родителями участвуют в республиканских соревнованиях по шахматам и шашкам среди студентов с ограниченными возможностями. Девиз нашей команды: «В шахматы и шашки играю я – играет и моя семья». Наши результаты: 2013 г. – 1-е место; 2014 г. – 3-е место; 2015 г. – 3-е место; 2016 г. – 2-е место.

В нашем колледже есть ещё одна традиция - в Декаду инвалидов *проводить праздник с элементами русского фольклора «Осенние посиделки»*. Вместе с родителями мы учим песни и стихи, разучиваем элементы танцев.

Цель мероприятия: сформировать у детей-инвалидов эстетическое восприятие: чувство красоты природы, музыки, поэтического слова.

Задача: сплотить коллективы родителей и детей.

Итог совместного творчества демонстрируется студентам из Института культуры, которые также совместно с детьми принимают участие в творческих мероприятиях. Также у нас есть традиции совместных мероприятий в зимние каникулы. Планируя работу с обучающимися ребятами на зимние каникулы, необходимо учесть их пожелания и запросы. В каждом учреждении образования рекомендуется разработать программу зимних каникул, которая может включать организацию и проведение новогодних праздников, физкультурно-оздоровительных, спортивных и культурно-массовых мероприятий, походов и экскурсий, коллективных творческих дел, просмотр художественных и документальных фильмов. В учреждениях образования на информационных стендах целесообразно разместить планы воспитательной работы на каникулах, яркие красочные объявления обо всех проводимых в этот период праздниках, акциях, конкурсах, экскурсиях, выставках. Работа с обучающимися в зимние каникулы должна носить как массовый, так и индивидуальный характер, обязательно иметь физкультурно-оздоровительную и спортивную направленность, способствовать творческому развитию детей и духовно-нравственному, гражданско-патриотическому, трудовому воспитанию. В детскую жизнь во время зимних каникул должны органично включаться Дни здоровья, интересные краеведческие акции, традиционные зимние праздники и трудовые дела, увлекательные экскурсии, культпоходы в театр и музеи. Детский отдых на каникулах можно разнообразить активными видами зимнего спорта, которые оставят незабываемые впечатления о прошедших каникулах. Одним из востребованных способов активного отдыха зимой является катание на лыжах. Традиционным и всем известным видом детского зимнего отдыха остаётся катание на санках.

Также одной из наиболее эффективных технологий социальной интеграции в образовании, воспитании и организации досуга обучающихся с ОВЗ является туризм. В любой поездке человек получает впечатления и знания, мобилизует внимание, мышление, память, испытывает множество эмоций, развивает коммуникабельность. Организованный туризм может стать хорошей

альтернативой «влиянию улицы» для детей и подростков. На зимних каникулах, безусловно, целесообразно использование такой формы туризма, как экскурсии и походы. При этом важно, когда экскурсия становится не просто созерцанием художественной галереи или музейной экспозиции, а учебно-исследовательской работой, включающей теоретическую подготовку, сбор материала и аттестацию результата: тест, выступление, сочинение, фоторепортаж, обсуждение увиденного.

Одним из важнейших средств воспитания является культурно-досуговая деятельность. Организаторы культурно-досуговых программ на зимних каникулах должны помнить о том, что данные мероприятия призваны повышать культуру досуга обучающихся, развивать эстетический вкус, способствовать их творческому, духовно-нравственному развитию. Начало нового календарного года может быть отмечено стартом интересных творческих проектов, новых увлекательных для детей и подростков дел. Во время проведения таких мероприятий не должно быть пассивных зрителей и слушателей, все обучающиеся и родители должны быть активными участниками. Увлекательные новогодние представления, интересные выставки, познавательные экскурсии, яркое оформление, приподнятое весёлое настроение – такова должна быть атмосфера культурно-досуговых программ для детей и подростков на зимних каникулах.

При организации новогодних мероприятий рекомендуется шире опираться на творческую инициативу самих ребят и их родителей: вместе с ними определить, в какой форме будет проводиться мероприятие.

Организаторы зимнего отдыха детей при составлении программ на каникулы должны максимально использовать возможности социокультурного пространства региона, в котором находится учреждение образования, максимально задействуя их для проведения различных культурно-массовых мероприятий: Дома и Дворцы культуры, кинотеатры и видеозалы. Следует более широко практиковать проведение Дней музыки, поэзии, кино, театра. В различных творческих объединениях, школах искусств должны проводиться Дни открытых дверей, выездные концерты, выставки, творческие отчёты обучающихся, фестивали.

Важно организовать возможность систематического посещения обучающимися театров. Поход в театр, практическое знакомство со сценическим действием как основой этого вида искусства имеет огромное воспитательное значение, способствует развитию творческих возможностей обучающихся, воспитанию у них наблюдательности, внимания, волевых качеств, творческой инициативы, культуры речи. При этом целесообразно не только

организация одноразовых культпоходов в учреждения культуры, но и проведение встреч с артистами и творческими коллективами в образовательных учреждениях.

Общеобразовательным учреждениям на каникулах необходимо более интенсивно взаимодействовать с родителями обучающихся. В учреждениях в каникулярный период в соответствии с их запросами должны работать консультационные пункты, родительские гостиные, творческие мастерские по проблематике воспитания детей и профилактике вредных привычек с приглашением медицинских работников и работников правоохранительных органов; должны быть созданы условия для проведения совместных с детьми культурно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий; туристических слётов, экскурсий.

Учреждениям образования следует организовать всю воспитательную работу с обучающимися таким образом, чтобы зимние каникулы дали детям и подросткам возможность не только хорошо отдохнуть от учебных дел, но и принесли им радость, хорошее настроение и заряд бодрости на новое полугодие.

В нашем колледже также есть свои традиции *организации активного общения учащихся с ограниченными возможностями здоровья с природой вместе с родителями*. Одна из них - проведение спортивной эстафеты «Папа, мама, я – спортивная семья», посвящённой Международному Дню семьи 15 мая. Такие мероприятия помогают привлечь учащихся с ОВЗ к активному отдыху на свежем воздухе, привить им любовь к природе и спорту, сплотить коллективы учащихся и их родителей. Спортивные эстафеты, Дни здоровья - неотъемлемая часть оздоровительной программы в колледже. Они входят в план работы физкультурно-оздоровительных мероприятий с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Улучшение положения детей в обществе, надлежащая социальная защита семей с детьми, создание благоприятных условий для их жизнедеятельности, социальной реабилитации, воспитания, развития и обучения – главная задача социальной политики государства. «Государство – это большая семья, а семья – малое государство», - сказал Конфуций.

Литература

1. Анкольская М.В. Семейное право: Учебник. М.: Норма: Инфра-М, 2010.
2. Карцева Л.В. Психология и педагогика социальной работы с семьей: Учебн. пос. 2-е изд. М.: Дашков и К, 2009.
3. Карцева Л.В. Счастье, которое мы ищем: Монография. Казань: РИЦ Школа, 2014.

4. Карцева Л.В. Семейведение в деятельности психолога: методические рекомендации по изучению курса для практических психологов школ и техникумов. Казань: ИЦ «Школа», 2017.

5. Семейведение: Книга для учителя: Учеб.-метод. пос. / Под научн. ред. д-ра социол. наук, проф. Л.В. Карцевой. 3-е изд., перераб. и доп. Казань: Казанск. гос. Институт культуры, 2016.

CURRENT PROBLEMS OF SOCIAL SUPPORT FOR THE FAMILY, DISABLED CHILDREN, FOSTER FAMILIES

Galieva G., top-rank teacher, giving classes in the subject «Social rehabilitation of persons with disabilities», the member of the Russian Family Company, the Tatar regional branch

College of Small Business and Entrepreneurship, Kazan, Russia

The family is one of the most important factors in the successful rehabilitation of disabled children. The family with a disabled child faces enormous difficulties related to the upbringing of such a child. In this regard, parents do not take children with HIA to the theater, museum, cinema, entertainment events, thereby condemning them from birth to complete isolation from the society. The relation between a college and a family is very important for the development of the child, especially for the development of a disabled child. Therefore, it became a tradition in the college to hold events, where disabled and healthy children act together. To improve the situation of children in the society, to protect families with children, to create favorable conditions for their livelihoods, social rehabilitation, education and training is the main objective of the social policy of the state. «The state is a big family, and the family is a small state», - Confucius said.

Keywords: family, traditional activities of the college and family, the tradition of playing chess and checkers, joint family games, a holiday with elements of Russian folklore «Autumn get-togethers», winter vacations, tourism, sports events.

Дата поступления 03.06.2107.

УДК 37

О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ И СПО

Птушкин Г.С., канд. техн. наук, доцент, начальник организационно-методического отдела Института социальных технологий и реабилитации НГТУ

Рощенко О.Е., канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой общих и естественно-научных дисциплин ИСТР

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Россия**

Целью исследования является поиск путей, способов и средств по стимулированию и улучшению усвоения студентами дисциплин курса математики. Исходными для нас являются знания абитуриентами материала школьной программы математики, физики, т.е. предметов естественно-научного цикла, их общий уровень (знаниевый потенциал), что формально выражается в баллах ЕГЭ (для вуза). Однако в стенах вуза проявляются некоторые трудности, особенно связанные с обучением студентов-инвалидов. И здесь педагогический коллектив факультета, кафедры должен быть готов «включить» свои методы поддержки. Одним из них является внедрение системы довузовской подготовки, основанной на принципах непрерывности и преемственности в учебном процессе. Такой подход позволяет в системе «школа - вуз» осуществить более целенаправленную математическую подготовку старшеклассников и способствует их адаптации к обучению в техническом вузе.

Успешное овладение образовательными программами (ОП) по техническим направлениям ВО и по специальностям СПО во многом зависит от качественного и прочного усвоения дисциплин естественно-научного блока. Наши наблюдения показывают «труднопреодолимость» для многих студентов предметов курса математики, даже для тех, кто поступил с высокими баллами ЕГЭ и высоким баллом аттестата. Ещё более сложными эти дисциплины являются для студентов-инвалидов (с проблемами слуха, зрения ограниченной подвижностью и т.д.).

В настоящее время большое значение для технических вузов имеет «высокобалльный» набор абитуриентов, заинтересованных в

получении инженерного образования, которые имеют потенциал саморазвития, стремятся быстро и эффективно осваивать новые технологии. В дальнейшем для качественного изучения специальных дисциплин неотъемлемым является прочный уровень усвоения первокурсниками школьной программы (в первую очередь, по математике).

Исследования показывают, что при изучении высшей математики студенты 1-го курса испытывают затруднения. Как результат - значительная часть неудовлетворительных экзаменационных оценок первой сессии приходится именно на математические дисциплины. Задача состоит в выяснении причин трудностей и разработке способов преодоления возникающих проблем.

По опросам студентов-первокурсников оказалось, что трудности в изучении высшей математики связаны с новой для них системой обучения (лекционно-семинарской); возросшим объемом учебной нагрузки; высокой степенью абстрактности самой математики; сложностью усвоения дисциплины из-за недостаточности школьных знаний или низкого уровня математической подготовки; отсутствием умений работать самостоятельно, а также с учебной и научной литературой; слабой мотивацией к обучению в вузе; не всегда удачным выстраиванием отношений с преподавателями. При обучении студентов с ОВЗ добавляются сложности, связанные с коммуникацией, с ориентацией в информационном пространстве (университета и института), в кампусе вуза и т.д. Сказывается пониженный запас информации, связанный с работой с персональным компьютером, и в целом зачастую не хватает общего знаниевого потенциала после школы. Говорить в такой ситуации о качественном усвоении одного из базовых предметов образовательной программы - математики - сложно.

Каким же образом можно повлиять на ситуацию? Каждый ВУЗ, колледж имеет свой опыт, свои методы и способы исправления ситуации. Причем приходится это делать дифференцированно, в зависимости от «знаниевых» характеристик вновь поступивших (от общего балла, от среднего бала по математике, от того, из каких школ и регионов поступили, и т.д.). Одни методы можно считать базовыми, которые ориентированы на всех поступивших; другие (организационно-методические приёмы) предлагаются отстающим обучающимся, в том числе и ребятам и с ОВЗ.

Новосибирский государственный технический университет в лице Института социальных технологий и реабилитации (ИСТР), специализирующийся по профессиональной подготовке ребят с инвалидностью, более двадцати лет назад был вынужден приложить дополнительные усилия и разработать новые приёмы по повышению

«входного» потенциала абитуриента и «коррекции» потенциала студентов 1-го курса по естественно-научным дисциплинам. Именно работа с выпускниками коррекционных школ – ребятами с ОВЗ открыла необходимые формы педагогической деятельности с образовательными организациями, с родителями и, конечно, с самими потенциальными студентами. Появились договоры со школами в системе «школа – вуз»; тесное взаимодействие с педагогами школ; консультирование и семинары, дистанционное консультирование; проведение педагогами университета занятий со школьниками; индивидуальное тьюторство и, наконец, предметные олимпиады выпускников, ориентированных на поступление в вуз или колледж НГТУ. Эти формы меняются в зависимости от «запросов» поступающих.

Несомненно то, что существенно может изменить положение организация довузовской подготовки учащихся старших классов, ориентированных на поступление в вуз или колледж на технические специальности, основанная на принципах преемственности и непрерывности образования.

Наиболее эффективно такая подготовка может осуществляться в лицеях при вузах или в специализированных классах образовательных учреждений. Так, при НГТУ был создан Инженерный лицей, где учебные занятия в старшей школе по основным предметам (математика, физика, информатика, инженерная графика, химия) проводятся преподавателями вуза. В лицее для учащихся 10-11-х классов введены [1]:

- лекционно-семинарская система обучения;
- «внешний» поэтапный контроль знаний учащихся (контрольные недели, переводные экзамены);
- «внутренний» контроль по математике (выполнение индивидуальных тематических заданий, проведение полугодовых и годовых контрольных работ с независимой оценкой знаний).

Для чтения лекций, для практических и семинарских занятий по математике преподавателями НГТУ разрабатываются и корректируются тематические учебные пособия, индивидуальные задания (типовые расчёты), используемые в техническом университете учебные презентации, компьютерные обучающие и контрольно-обучающие программы, охватывающие весь курс математики старшей школы, включая геометрию. В настоящее время в учебном процессе используется более 30 пособий и 25 компьютерных программ, которые адаптированы к учебному процессу лицея и вуза.

Важно то, что те формы работы и методы повышения потенциала абитуриентов и студентов с ОВЗ, которые в «среднем» пока

проигрывают своим здоровыми сверстникам и которые были применены вне и внутри университета (широкие и многообразные связи со школами, с родителями, консультирование на стадии подготовки в вуз, предметные, олимпиады, индивидуальное тьюторство, которое мы практиковали задолго до министерских рекомендаций, и даже кураторство по курсам и группам), все это затем перешло в вузовскую практику инклюзивного образования.

Таким образом, предлагаемые методы обучения максимально способствуют подготовке старшеклассников к обучению в вузе. Как результат, выпускники имеют прочные, осмысленные знания по математике, навыки самостоятельной работы, работы с литературой, способны анализировать и оценивать различные источники информации с точки зрения поставленной задачи. Кроме того, преподаватели вуза, ведущие занятия со школьниками, формируют мотивацию изучения математики путём пропедевтики материала, изучаемого студентами во время курсов высшей математики и спецпредметов. Результатом такой подготовки являются стабильно высокие баллы на ЕГЭ и итоги сессии по математическим дисциплинам в вузах (82% первокурсников из числа лицеистов имеют хорошие и отличные оценки) [1].

С нашей точки зрения, не только учащиеся лицеев и специализированных классов должны иметь возможность пройти предвузовскую подготовку, но и учащиеся общеобразовательных классов, заинтересованные в получении инженерно-технического образования. В этом в первую очередь заинтересованы и сами вузы. Например, на факультете довузовского образования НГТУ создана очно-заочная школа для общеобразовательных учреждений. Ее отличительная особенность - работа с учителями, а не только непосредственное обучение старшеклассников. Преподаватели кафедр университета проводят для учащихся тематические семинары-лекции и консультации по обсуждению трудных для изучения тем, приёмов решения нестандартных задач и задач повышенной трудности. Учителям оказывается методическая помощь: рекомендации по изучению отдельных тем, выполнению учащимися индивидуальных заданий (типовых расчётов), разработанных преподавателями вуза. Учителя представляют для рецензирования заочные контрольные работы учащихся 10-х классов. А выпускники пишут в марте очную контрольную работу в вузе с целью проверки знаний за курс средней школы.

Такая целенаправленная подготовка с привлечением преподавателей вузов способствует повышению уровня математических знаний учащихся и адаптации образовательного процесса в средних учебных заведениях к запросам и потребностям

вуза, оказывает существенное влияние на дальнейшее более качественное и полное усвоение математических знаний студентами.

Литература

1. Рощенко О.Е. О возможностях повышения качества усвоения высшей математики студентами технических вузов =
Waysofimprovingthequalityofhighermathematicstrainingatthetechnicaluniversity //
Современное образование: практико-ориентированные технологии подготовки инженерных кадров: Материалы Междунар. науч.-метод. конф., Томск, 29-30 янв. 2015 г. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектр., 2015. С. 224-225.

ON IMPROVING THE QUALITY OF ASSISTING NATURAL SCIENTIFIC DISCIPLINES TO STUDENTS OF TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND ACT

Ptushkin G., PhD, Associate Professor, Head of the Organizational and Methodical Department of the Institute of Social Technologies and Rehabilitation

Roshchenko O., PhD, Associate Professor, Head of the Department of General and Natural Sciences, the Institute of Social Technologies and Rehabilitation

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

The aim of the research is to find ways, ways and means to stimulate and improve the students' mastering of the mathematics course. The initial, for us, are the successes and knowledge of applicants of the material of the school curriculum of mathematics, physics. subjects of the natural-scientific cycle, their general level (knowledge potential), which is formally expressed in points of USE (for the university). However, in the walls of the university there are some difficulties, and, especially, with students with disabilities. And here the teaching staff of the faculty, the department should be ready to «include» its methods of support. One of them is the introduction of a system of pre-university training, based on the principles of continuity and continuity in the learning process. Such an approach makes it possible in the «school-university» system to carry out more purposeful mathematical preparation of high school students and facilitates their adaptation to training in a technical college.

Дата поступления 14.06.2017.

УДК 37

**ПРОГРАММА «inIT»
(на примере курсов «Программирование на PHP», реализованных
в IT-парке, г. Казань)**

Витоль Е.В., научный редактор

**Казанский государственный энергетический университет,
г. Казань, Россия**

В данной статье рассказывается о ходе реализации программы «inIT» на базе казанского Технопарка в сфере высоких технологий «IT-парк» совместно с Региональной общественной организацией инвалидов «Интеграция» при поддержке казанского отделения Global Shapers Community. Программа представляет собой краткое поэтапное описание проекта от подготовки до завершения.

***Ключевые слова:** программа «inIT», казанский Технопарк в сфере высоких технологий «IT-парк», Региональная общественная организация инвалидов «Интеграция», казанское отделение Global Shapers Community, ограниченные возможности здоровья, программирование на PHP.*

Очень трудно преувеличить роль IT-технологий в современной жизни. Призванные решать проблемы и вопросы человеческой деятельности, в подавляющем большинстве случаев IT-технологии справляются с поставленными задачами. Внедрение их во все сферы делает жизнь комфортнее и ярче. Сами по себе IT-технологии нейтральны, как и весь окружающий человека мир, поэтому важно использовать их с максимальной отдачей и поставить на службу человеку. Не осталось в стороне и инклюзивное образование. Эта сфера очень деликатна и затрагивает многие аспекты повседневной личной и общественной жизни людей с ограниченными возможностями здоровья. Не во всех случаях удаётся быть на равных с окружающими, а чувство здорового соперничества, присущее людям, никто не отменял. Примеров этому множество, тот же паралимпийский спорт, интеллектуальные занятия связаны с огромными затратами и просто физическими и интеллектуальными усилиями. Если в первом случае помогают современные средства технической реабилитации, позволяя достигать невероятных успехов, в первую очередь в повседневной жизни, то во втором - приходится IT-технологии. Интернет позволяет значительно расширить кругозор пользователя, с помощью аудио-видео сделать

доступным для восприятия и понимания большинство процессов в любой сфере жизнедеятельности. Интерактивные технологии позволяют участвовать в тех или иных проектах. Подавляющая часть людей с ограниченными возможностями здоровья имеет образование как минимум для пассивного пользования «всемирной паутиной», но желание активно участвовать в окружающих событиях заставляет их искать способы дальнейшего профессионального роста, что в настоящее время достижимо. Обучающих курсов в Интернете более чем достаточно, нас же интересовал тот, который был бы доступен для людей с ОВЗ.

Рассмотрим один конкретный пример курсов «Программирование на PHP», который был организован для людей с ОВЗ в Казани. Информация о том, что казанский Технопарк в сфере высоких технологий «ИТ-парк» совместно с Региональной общественной организацией инвалидов «Интеграция» при поддержке казанского отделения Global Shapers Community официально запускает совместный социальный проект по обучению PHP-программированию людей с инвалидностью, появилась в сети и СМИ зимой 2017 г. Неудивительно, что это сразу вызвало большой интерес, так как это первый проект подобного рода в России. Цель: человек с ограниченными возможностями здоровья должен получить навыки PHP-программирования на уровне Junior. Данный уровень даёт базовое понимание процессов программирования и является основой для дальнейшего, в первую очередь самостоятельного, продвижения в этой сфере. Почему PHP? Программирование на PHP на сегодняшний день является наиболее востребованным при создании сайтов (примерно 80% во всём Интернете) и при надлежащем усердии позволяет обучающимся достичь высоких практических результатов, стать решающим фактором при трудоустройстве и, следовательно, получить признание в обществе и личную востребованность.

Весь проект можно условно разделить на три этапа. На первом были определены критерии отбора участников, форма подачи заявки, составлено расписание занятий, учитывающее возможности обучающихся, решался вопрос с преподавателями и сурдопереводом. Первая группа включала в себя людей с нарушением опорно-двигательного аппарата, для которых организаторы проекта предоставили специально оборудованный микроавтобус, трансфер на учёбу и обратно (фото 1). Вторая группа состояла из слабослышащих. Это требовало особых усилий со стороны сурдопереводчика с учётом специфической лексики, знаний терминов, определений и понимания процесса. Данный этап занял значительную часть времени, ведь опыта проведения такого мероприятия не было. Требовалось значительное количество согласований и решений текущих вопросов. Параллельно

на сайте *init16.ru* были размещены условия участия в программе обучения, здесь же все желающие могли заполнить анкету участника. Сама процедура подачи заявки была максимально простой. Уровень подготовки соискателя особой роли не играл, важна была мотивация. Заявок было подано очень много (более 100), география выходила за пределы Республики Татарстан. В результате собеседования было приглашено около 40 человек. На встрече с куратором проекта и преподавателем прошло краткое ознакомительное собрание, претенденты рассказали о себе, объяснили, где они хотят использовать полученные знания, предъявили все необходимые документы, включая и медицинские (во избежание недоразумений), позволяющие преподавателю учитывать индивидуальные особенности при проведении занятий. Сформированы 2 группы по 20 человек, которые приступили к обучению.



Фото 1. Транспорт для трансфера обучающихся в первой группе

Обучение шло 2 раза в неделю продолжительностью по 3,5 часа с перерывом на обед, подразумевалось свободное посещение, но расписание было составлено настолько удобно, что пропустить что-либо было невозможно. Среда была максимально доступна. В распоряжении обучающихся оказались ноутбуки, предоставленные на время занятий администрацией IT-парка для самостоятельной работы, полностью оборудованное помещение для проведения интерактивных занятий. Таким образом, достигалась максимальная наглядность изучаемого материала. На первом занятии обучающимся было предложено большое количество ссылок на ресурсы, которые в дальнейшем позволяли самостоятельно повторять пройденный материал, двигаться вперёд (OSPanel, JetBrains PhpStorm -

интегрированная среда разработки на PHP с интеллектуальным редактором, которая глубоко понимает код), что впоследствии позволит не отвлекаться на побочные продукты в сети при подготовке выпускных проектов. На первом этапе они использовались для наглядного знакомства и самостоятельного обучения принципам работы и вёрстки в HTML и CSS. Для поддержки обучающихся в одной из социальных сетей была создана группа, где преподаватель размещал (кстати, очень оперативно - максимум в течение 20 минут после завершения занятия) пройденный материал. Здесь же можно было получить консультации по вопросам, возникающим в ходе самостоятельной подготовки, обменяться ссылками на полезные источники. Всего первый блок включал в себя 10 занятий, по итогам которых было проведено тестирование.

В течение первого месяца отсева составил где-то 45%. Преимущественно это произошло до контрольного тестирования. Причины были самые разные.

На следующем этапе познакомились и практиковались в создании кода PHP и базой данных MySQL. После теоретической подготовки с помощью преподавателя был создан код, база данных. Полученные навыки позволили разбираться в чужом коде, соблюдать правила «хорошего» кода. После чего было проведено очередное тестирование, которое включало 20 вопросов по всему материалу (10 по первой части и 10 по второй). Результаты вполне соответствовали степени готовности слушателей к образовательному процессу. Так как на этом этапе занятия посещали только мотивированные студенты, поэтому отсева практически не было.

Заключительные занятия можно условно разделить на 2 части. Первая - это знакомство с селекторами JQuery, AJAX, языком JavaScript. Параллельно, используя имеющийся код, участники должны были выбрать проект своего выпускного сайта, внести необходимые изменения, подготовить собственную базу данных MySQL. После обсуждения и координации проектов, в целях их разнообразия, началась самостоятельная подготовка, включающая переход к индивидуальным консультациям, когда в присутствии группы обсуждали каждый проект, выявляли общие ошибки.

Затем было проведено третье тестирование. Всего тест включал в себя 30 вопросов, 9 вопросов по каждому этапу и 3 вопроса, не раскрытые на занятиях. Результаты позволили оценить степень готовности к самостоятельной работе респондентов-слушателей.

Последние 2 занятия были посвящены защите проектов, когда в каждой группе презентовали свой материал и объясняли механизм его реализации. Результаты были размещены на сайте: <http://kurs-php.ru/#>

Защита проектов проводилась в присутствии членов комиссии и выпускников обеих групп. В состав комиссии входили представители организаций - участников проекта, включая «Технопарк в сфере высоких технологий «ИТ-парк» в лице директора ИТ-парка Антона Грачева; Региональную общественную организацию инвалидов «Интеграция» в лице руководителя проекта «inIT»; помощника депутата Госдумы РФ Ольги Павловой - Павла Кочкарева; представителя казанского отделения Global Shapers Community Искандера Марданова; министра связи Республики Татарстан Р.А. Шайхутдинова; Первого заместителя министра труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан М.Р. Гафарова.

Здесь же были вручены «Удостоверения о повышении квалификации по программе дополнительного профессионального образования «Программирование на PHP» государственного образца (фото 2).



Фото 2. Вручение удостоверений после защиты проектов

Отдельно хотелось бы отметить, что помимо того, что обучение было бесплатным, обучающиеся смогли посетить открытие соревнований мировой серии FINA по прыжкам в воду во Дворце водных видов спорта (фото 3), побывать на футбольном матче Кубка конфедераций FIFA-2017 Россия - Мексика, на открытии казанского этапа Чемпионата мира по авиагонкам Red Bull Air Race, проходившего на автодроме Kazan Ring, где пообщались с пилотами этого уникального мирового шоу (фото 4).

Наверное, самое ценное, что результатом реализации программы стал опыт, полученный организаторами данного мероприятия. Именно он позволил продолжить работу и, используя полученные наработки,

организовать новые занятия, на этот раз на базе филиала Казанского IT-парка в г. Набережные Челны.

В данной статье хотелось бы отметить высокий уровень работы преподавателя Вячеслава Михайлова, сотрудника одной из IT-организаций г. Казань, и сурдопереводчика Рустама Зиннатуллина.

Предлагаем вашему вниманию программу курса «Программирование на PHP»

1. Знакомство с HTML / CSS:

- создавать простейшие web-странички (формы, тэги, атрибуты);
- подключать стили оформления (селекторы, шрифты, цвет);
- шаблонизаторы.

2. Основы программирования на PHP и JavaScript, в т.ч.:

- использовать переменные, условия, циклы, классы;
- объектно-ориентированное программирование (ООП);
- селекторы, JQuery, AJAX.

3. Работа с базой данных (MySQL):

- основные понятия, выполнение запросов;
- проектирование, Php MyAdmin.

4. Умение чётко определяться с направлением реализуемого задания.

5. Реализация собственного проекта сайта.



Фото 3. На открытии соревнований мировой серии FINA по прыжкам в воду во Дворце водных видов спорта, г. Казань



Фото 4. Открытие казанского этапа Чемпионата мира по авиагонкам Red Bull Air Race, проходившего на автодроме Kazan Ring, г. Казань

PROGRAM «inIT»

(on the example of the courses «Programming in PHP» implemented in the IT Park, Kazan)

Vitol E., scientific editor

Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

This article tells about the progress of the implementation of the «INIT» program on the basis of the Kazan Technopark in the sphere of high technologies «IT Park» in conjunction with the Regional Public Organization of Disabled Persons «Integration» with the support of the Kazan branch of Global Shapers Community. The program is a brief step-by-step description of the project from preparation to completion.

Keywords: *program «INIT», Kazan Technopark in the sphere of high technologies «IT Park», Regional Public Organization of Disabled Persons «Integration», Kazan Branch of Global Shapers Community, limited health opportunities, PHP programming.*

Дата поступления 25.07.2017.

УДК 376

**МОДЕЛЬ ДИАГНОСТИКИ ПОТРЕБНОСТНЫХ СОСТОЯНИЙ
КАК ОСНОВА ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ
ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ****Макарьев И.С.**, канд. пед. наук, заведующий Институтом развития образования**Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Россия**
E-mail: igor.makarjev@gmail.com

В статье представлена модель диагностики потребностных состояний, рассматриваемая как основа дифференциальной диагностики особых образовательных потребностей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, психолого-педагогическая диагностика.

Обеспечение доступности и качества образования детей с особыми образовательными потребностями (*далее – ООП*) рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования в Российской Федерации. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» указывает, что «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» поставила перед педагогическим сообществом конкретные стратегические цели. И инклюзивному образованию отводится особая роль: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени».

Все сказанное выше обуславливает важность дифференциальной диагностики особых образовательных потребностей (*далее – ООП*) обучающихся, возникающих в процессе освоения ими образовательной программы. При этом возникает множество

вопросов, на которые необходимо ответить, и проблем, которые необходимо решить:

- Во-первых, современное отечественное образование нуждается в адекватном понимании терминологии и понятийного аппарата всеми участниками отношений в сфере образования. Упорядочение терминологии инклюзивного образования предусматривает необходимость учёта и максимального согласования различных точек зрения по данной системе на всех уровнях. Поэтому методологической основой разработки терминологии инклюзивного образования является системный принцип упорядочения, предусматривающий анализ и оценку каждого термина как элемента терминосистемы и каждой терминосистемы как элемента взаимосвязанных (более общих, соподчинённых или более узких) терминосистем.

- Во-вторых, необходимо определить цели и задачи дифференциальной диагностики ООП обучающихся.

- В-третьих, необходимо сформулировать методолого-теоретическое обоснование разработки системы диагностики ООП и выстроить модель дифференциальной диагностики потребностных состояний.

- В-четвертых, возникает проблема отграничения ООП обучающихся от сходных состояний как важнейшая задача дифференциальной диагностики. При этом следует определить основные критерии отграничения ООП обучающихся от сходных состояний.

- В-пятых, необходимо выявить и описать условия и факторы, обеспечивающие продуктивную дифференциальную диагностику ООП.

Дифференциальная диагностика имеет важное значение при описании, выявлении и обеспечении удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся. Мы рассматриваем *дифференциальную диагностику ООП* как способ диагностики особых психических состояний обучающихся, при котором выявляются объективные и/или субъективные признаки (симптомы) или какие-либо контекстные факторы, отличающие данное психическое состояние от другого в их сравнении и противопоставлении. Исходя из этого понимания, мы считаем, что ядро концепции дифференциальной диагностики ООП в обязательном порядке должно включать следующие компоненты: *методологические подходы, принципы и методы*. Они позволяют объяснить сущность диагностики потребностных состояний и обеспечить возможность теоретико-логического вывода всех положений концепции. Более того, при всей своей теоретической направленности эти компоненты имеют непосредственную связь с практикой реализации диагностического

процесса, поскольку, во-первых, раскрывают его практическую сущность; во-вторых, определяют требования и правила эффективного осуществления диагностики потребностных состояний; в-третьих, обуславливает выбор методов и средств; в-четвертых, характеризуют результат дифференциальной диагностики потребностных состояний.

Методолого-теоретические основания не только определяют особенности построения научной теории, но и способствуют решению целого ряда проблем, среди которых: упорядочение терминологического аппарата дифференциальной диагностики потребностных состояний; выявление закономерностей и принципов, определение особенностей и свойств дифференциальной диагностики; определение условий и факторов, обеспечивающих продуктивную диагностику.

Диагностику потребностных состояний мы рассматриваем как целостную совокупность элементов (т.е. как систему). При этом под элементом системы мы понимаем некоторый объект, обладающий рядом важных для последующей работы свойств, но внутреннее строение (содержание) которого не представляет интереса с точки зрения цели дальнейшего анализа. Связь и взаимодействие между элементами системы, благодаря которым возникают новые интегративные свойства, отсутствующие у её элементов, рассматриваются нами как структура.

Система диагностики потребностных состояний характеризуется следующими признаками: 1) совокупность элементов отграничена от окружающей среды; 2) между элементами существует взаимная связь и осуществляется взаимодействие; 3) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого; 4) свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводятся из них; 5) функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; 6) существуют системообразующие факторы, объединяющие элементы и обеспечивающие вышеперечисленные свойства [8].

Систему диагностики потребностных состояний можно представить в виде модели. Разработанная Модель включает: методологические подходы, принципы, методы, содержание диагностического процесса, диагностическое заключение и назначения.

Рассмотрим основные компоненты Модели диагностики потребностных состояний более подробно.

Важность методологического обоснования подчёркивают многие ученые (Л.С. Выготский, 1983; А.М. Новиков, Д.А. Новиков, 2013; Н.Н. Суртаева, 2014; А.П. Тряпицына, С.А. Писарева, 2014 и др.). Мы рассматриваем **методологический подход** как принципиальную

методологическую ориентацию исследования, точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [1].

Исходя из того, что любой подход является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, то взятый сам по себе (в отрыве от других), он может быть недостаточен для изучения конкретного явления. При дифференциальной диагностике ООП объективную картину может дать лишь комплексное исследование с применением иерархической совокупности подходов: *системный, аксиологический и адаптивный* подходы. Системный подход рассматривается как общенаучная основа, аксиологический как теоретико-методологическая стратегия и клинический как практико-ориентированная тактика.

Выделенные методологические подходы при диагностике потребностных состояний позволяют:

1. Определить действительные проблемы при дифференциальной диагностике ООП и способы их разрешения.

2. Проанализировать всю сумму затруднений (особых образовательных потребностей) у обучающегося в процессе освоения образовательной программы и установить их порядок значимости (иерархию).

Ниже остановимся на подробном рассмотрении только системного подхода.

Мы рассматриваем *системный подход* как методологический подход, при котором объект рассматривается как целостное множество элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть объект рассматривается как система. Системный подход является общим способом организации деятельности, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования.

Используя идеи Е.В. Яковлева, сформулируем основные признаки системного подхода при определении потребностных состояний:

- 1) совокупность элементов отграничена от окружающей среды;
- 2) между элементами существует взаимная связь и осуществляется взаимодействие;
- 3) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого;
- 4) свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих её элементов и не выводятся из них;
- 5) функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов;

б) существуют системообразующие факторы, объединяющие элементы и обеспечивающие вышеперечисленные свойства [8].

В отношении к диагностике потребностных состояний можно сформулировать следующие требования системного подхода: 1) исследуемое явление рассматривается как целостная система; 2) определяются стороны явления, подлежащие диагностике; 3) анализируются основные связи внутри объекта диагностики; 4) определяются структура и организация диагностируемого явления.

При разработке системы диагностики потребностных состояний нами были использованы идеи общей классификации психических состояний В.А. Ганзена и В.Н. Юрченко (1991), так как полагаем, что она является наиболее полной и обоснованной из всех существующих. Предлагаемая указанными авторами систематика представляет собой системно-понятийное описание психических состояний субъекта. Распределение множества психических состояний производилось при помощи функционально-структурного анализа объективных и субъективных характеристик психофизиологического, психологического и социально-психологического уровней (по структурной модели) психических состояний. Все перечисленные характеристики рассматривались на уровне общих проявлений, так как они, по мнению авторов, образуют устойчивое ядро структуры психического состояния.

На основании теоретического анализа понятий-терминов, отмечает А.О. Прохоров, выделены группы состояний, характеризующих аффективно-волевую сферу, перцепцию и мышление. Каждая группа имеет характеристики, отражающие наиболее типичные, стержневые особенности входящих в нее состояний. Это «напряжение-разрешение» для группы волевых состояний; «удовольствие-неудовольствие» для группы аффективных состояний. В основе аффективных состояний лежит общий корень – потребности человека. В свою очередь, волевые состояния разделяются на две подгруппы: практические (положительные и отрицательные) и мотивационные (положительные и отрицательные) [5, с. 35].

Следующим компонентом рассматриваемой Модели являются **принципы** диагностики потребностных состояний.

Принципами, на которых выстраивается диагностика потребностных состояний в разработанной Модели, являются: *принцип детерминизма*, *принцип соответствия* и *принцип дополненности*. *Принцип детерминизма* является основой философского учения об объективной, закономерной взаимосвязи и причинной обусловленности всех явлений и процессов. *Принцип соответствия* заключается в утверждении, что любая новая научная

идея при наличии старой, хорошо проверенной, находится с ней не в полном противоречии, а даёт те же следствия в некотором предельном приближении (частном случае). *Принцип дополнительности* обозначает отношение взаимоисключения.

Следующим компонентом рассматриваемой Модели являются **методы** диагностики потребностных состояний.

Методы диагностики могут быть самыми различными. Так, например, В.И. Лубовский считает, что дифференциально-диагностическое обследование должно сочетать экспериментально-психологический метод с количественно-качественной оценкой и учётом возрастных особенностей. Он считает такой подход весьма плодотворным, хотя и отмечает, что его настоящая реализация станет возможной после кропотливой работы учёных и практиков в этом направлении.

При разработке будущих диагностических методик, отмечает В.И. Лубовский, необходимо использовать количественные показатели наряду с качественными. Более того, количественные показатели, как уже отмечалось, могут и должны отражать качественные различия [4, с. 76].

С.Yauch и Н.Steudel подчёркивают, что «различие между количественными и качественными методами имеет место на двух уровнях. Первый уровень используется для различения двух типов данных, или реальностей. Количественные данные являются «числами», собранными посредством наблюдений или использования техник измерений. Качественные данные являются «словами», собранными посредством интервью, фокус-групп, включённых наблюдений или связанных методов. Второй уровень отличий значительно шире; количественные и качественные методы представляют два полностью отличных типа исследовательских парадигм» [9, с. 466].

Представленные выше два типа исследовательских парадигм (количественной и качественной) воплощаются, соответственно, в двух методах: *статистическом* и *клиническом*. *Статистический метод* предусматривает учёт объективных (количественных) показателей, их статистическую обработку. При этом роль субъективного суждения специалиста сводится к минимуму. В диагностическом исследовании необходимо сделать обоснованные заключения и тем самым осуществить выход за рамки статистических данных. *Клинический метод* основывается на анализе качественных показателей. Существенной особенностью этого метода является доверие к «субъективному суждению» и профессиональному опыту специалиста.

Рассмотрим основные особенности *клинического метода* в дифференциальной диагностике потребностных состояний обучающегося:

1. Акцент при обследовании делается на качественном анализе способов выполнения испытуемым заданий, учёте характера и причин его ошибок, определении возможностей их устранения в результате оказания помощи. И.А. Шаповал отмечает, что это условие определяет особую позицию специалиста - активную и гибкую, предполагающую изменение инструкций в заданиях (их пояснение, уточнение), отказ от ограничений по времени, стимуляцию испытуемого во время выполнения задания.

2. Исследуется способность обучающегося к переносу вновь усвоенного элемента на решение следующего задания и способность к самостоятельному применению того, что было усвоено с помощью специалиста.

3. Эффективно используются различные задания. Количественные нормы при этом не применяются, но специалист (педагог-психолог) может гибко варьировать ранжированные по сложности задания.

4. Выявляются многообразные качественные особенности психической деятельности испытуемого (особенности внимания, организованность деятельности, работоспособность и многое другое). Это преимущество может реализоваться только при условии значительного опыта специалиста, позволяющего ему одновременно видеть и фиксировать разные качества деятельности испытуемого [7, с. 240-241].

Следует учитывать, что в большинстве диагностических ситуаций необходимо гармоничное сочетание клинического и статистического подходов, а не их противостояние.

Следующим компонентом рассматриваемой Модели является описание **содержания диагностического процесса**.

В представленной Модели диагностический процесс начинается с измерения потребностных состояний и заканчивается их оценкой. К.Ингенкамп отмечает, что «цель измерения всегда заключается в получении информации о признаках объектов, организмов или событий. Мы измеряем не сам объект, а только свойства или отличительные признаки объекта» [3, с. 24].

Диагностический процесс при диагностике потребностных состояний мы рассматриваем как диагностическую деятельность. Эта деятельность может быть представлена в виде разных этапов процесса переработки информации, ведущих к принятию решения, диагнозу и прогнозу. Основные этапы диагностического процесса сводятся к сбору данных в соответствии с задачей исследования, их переработке,

интерпретации и, наконец, формулированию диагностического заключения и назначению.

А.А. Невским и Л.С. Выготским (1936), а также Н.Сандбергом и Л.Тайлером (Sandberg and Tyler, 1962) выделены три ступени диагностического процесса: *симптоматическая, этиологическая и типологическая диагностика*. Первая ступень - симптоматическая (эмпирическая) диагностика - ограничивается только констатацией определенных симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Вторая ступень - этиологическая диагностика - учитывает причины вызывающие определенные симптомы. Третья ступень - типологическая диагностика - заключается в определении типа потребностного состояния.

Л.С. Выготский отмечал, что далеко не всякое исследование можно считать диагностическим. Последнее предполагает готовую, установленную систему понятий, с помощью которой определяется сам диагноз, а частное явление подводится под общее понятие. «Психологическое измерение относится к области установления симптома, диагноз относится к окончательному суждению о явлении в целом, обнаруживающем себя в этих симптомах, не поддающемся непосредственно восприятию и оцениваемом на основании изучения, сопоставления и толкования данных симптомов» [2, с. 313].

Следующим компонентом рассматриваемой Модели является *диагностическое заключение*. Н.Сандберг и Л.Тайлер (Sandberg and Tyler, 1962) выделяют три уровня диагностических заключений. На *первом уровне* диагностическое заключение производится непосредственно из имеющихся об обследуемом данных. *Второй уровень* предусматривает создание своего рода посредников между результатами отдельных исследований и диагнозом. На этом уровне исследователь получает возможность планирования дальнейших этапов диагностической работы, выбора конкретных методов воздействия. *На третьем уровне* (высшем) должен произойти переход от описательного обобщения к теории потребностных состояний. Создаётся рабочая модель изучаемого случая, в которой конкретные особенности данного индивида представлены в целостности и сформулированы в понятиях, позволяющих наиболее точно и обоснованно раскрыть психологическую сущность явления, его структуру [6].

Исследователь, стремящийся построить модель изучаемого случая потребностных состояний, сталкивается со многими трудностями. Прежде всего, затруднение возникает в результате отождествления конкретного образа с моделью теоретического построения. Осуществление диагностического заключения на высшем

уровне всегда сталкивается с необходимостью отбора существенных признаков, раскрытия внутренних связей между ними.

Последним компонентом рассматриваемой Модели диагностики потребностных состояний является *назначение*. Диагностическое исследование должно завершиться разработкой определённой программы действий. При разработке программы необходимо подробно описать все то, что следует осуществить в связи с полученными результатами, изложить конкретные рекомендации по выбору оптимальных методов психолого-педагогической поддержки и сопровождения.

Специалисты отмечают, что итоги диагностического исследования должны быть представлены в объясняющих понятиях. Это значит, что должны быть описаны не полученные с помощью конкретных методик и выраженные при помощи специальной терминологии результаты, а интерпретация этих результатов специалистом.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Дифференциальная диагностика имеет важное значение при описании, выявлении и обеспечении удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся.

2. Модель диагностики потребностных состояний представляет собой систему, которая включает: методологические подходы, принципы, методы, содержание диагностического процесса, диагностическое заключение и назначения.

3. Модель диагностики потребностных состояний может быть использована в качестве основы для осуществления дифференциальной диагностики особых образовательных потребностей.

Литература

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
2. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. Собр. соч. в 6-ти т.: Т. 5: Основы дефектологии. М., 1983. С. 257-321.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
4. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 104 с.
5. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Габдреева Г.Ш., Гарифуллина М.М., Менделевич В.Д. Психология состояний: Учебн. пос. / Под ред. А.О. Прохорова. М.: Изд. «Когито-Центр», 2011. 624 с.

6. Смит Н. Современные системы психологии. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 384 с.
7. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебн. пос. М.: ТЦ «Сфера», 2005. 320 с.
8. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: ВЛАДОС, 2006. 239 с.
9. Yauch C., Steudel H. Complementary use of qualitative and quantitative cultural assessment methods // Organizational Research Methods. October 2003. Vol. 6. № 4. P. 465-481.

MODEL OF DIAGNOSTICS OF CONSUMER CONDITIONS AS A BASIS OF DIFFERENTIAL DIAGNOSTICS OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Makarjev I., Cand. Sci. (Pedagogy)

Institution of Additional Professional Education of St. Petersburg Academy of Postgradual Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

The article presents a model of diagnostics of consumer conditions, considered as the basis of differential diagnostics of special educational needs.

Keywords: *inclusive education, special educational needs, psychological and pedagogical diagnostics.*

Дата поступления 22.08.2017.

УДК 159

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹**Стрижак Н.А.**, канд. пед. наук, доцент кафедры «Общая и специальная педагогика»

²**Паункенис О.Р.**, учитель начальных классов

¹**Институт специальной педагогики и психологии,
г. Санкт-Петербург, Россия**

E-mail: nstrizhak@mail.ru

²**Школа № 525 Московского района Санкт-Петербурга,
г. Санкт-Петербург, Россия**

В статье речь идёт о необходимости применения инновационных технологий в процессе инклюзивного образования. Обосновывается возможность применения образовательного конструктора при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья на различных предметах в начальной школе и даётся оценка результатов данной работы. Одним из основных результатов применения названной технологии в инклюзивном образовании является формирование жизненных навыков, или социальных компетенций.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, образовательные технологии, конструирование.

В концепции современного российского образования декларируется тезис о возможности доступа к образованию всех без исключения детей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями. Происходящие в России перемены привели к активному пересмотру целей и задач образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с частью 3 статьи 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебных пособий и дидактических материалов.

Трудно не согласиться с тем, что каждый ребенок с ОВЗ должен иметь право воспитываться и развиваться совместно со своими здоровыми сверстниками. Но не надо забывать и о том, что такое инклюзивное образование должно быть качественным, должно отвечать особым образовательным потребностям каждого обучающегося. В первую очередь требуется создание специальных условий развития, обучения и воспитания в рамках образовательной среды образовательного учреждения.

Перед учреждениями, ведущими подготовку детей с ограниченными возможностями здоровья, встает вопрос создания и внедрения инновационных технологий образования, способных облегчить процесс получения и усвоения знаний.

Использование новых технологий в учебном процессе приводит к тому, что развиваются:

- новые педагогические методы и приёмы;
- новая образовательная среда;
- новый стиль работы преподавателей;
- структурные изменения в педагогической системе.

Как показывает опыт педагогической практики в системе инклюзивного образования, России нужны разномасштабные, разнообразные поиски как теоретического, так и практического характера по внедрению инновационных концепций развивающего обучения, включающих интерактивные технологии, девизом которых может служить крылатая фраза: «Из проблемы выходим вместе».

В этой связи сегодня востребован педагог, способный к сотрудничеству с обучающимися, у которых есть серьезные трудности с обучением и интеграцией в сферу сверстников. Эффективной технологией обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, на наш взгляд, являются интерактивные технологии (от англ. interaction – взаимодействие).

Введение и реализация ФГОС требует от педагогов организации инновационной развивающей среды, применения новых нетрадиционных форм работы с детьми. В этом смысле конструктивно-модельная деятельность является идеальной формой работы, которая позволяет педагогу сочетать образование, воспитание и развитие своих подопечных в игре; более того, посредством образовательных конструкторов значительно можно разнообразить предметную образовательную среду и сделать ее развивающей.

Однако потенциал конструкторско-модельной деятельности в развитии детей в педагогической практике используется в недостаточной степени. В основном в программах уделяется внимание конструированию из строительных наборов, природного и бросового материала, из бумаги и картона. Среди материалов, используемых для

организации детского конструирования, педагогами редко используются готовые наборы универсальных развивающих конструкторов. Причиной этому является то, что образовательные конструкторы дорого стоят и приобрести их в достаточном количестве не всегда представляется возможным. Актуальным остаётся вопрос недостаточного владения педагогами педагогическими технологиями конструирования с использованием образовательных конструкторов.

Сегодня образовательный рынок предлагает огромное количество интересных конструкторов, но все ли они могут называться образовательными.

Критерии, которым должен отвечать образовательный конструктор:

- Во-первых, конструктор должен стремиться к бесконечности, то есть предлагать такое количество вариантов конструирования, которое только способен придумать педагог и ребёнок. Он не должен ограничивать воображение.

- Во-вторых, в конструкторе должна быть заложена идея усложнения, которая, как правило, обеспечивается составляющими элементами, деталями конструктора, что делает конструирование разнообразным и в перспективе сложным.

- В-третьих, наборы деталей конструкторов должны входить в линейку конструкторов, обеспечивающих возможность последовательной работы с каждым набором в зависимости от возраста детей и задач конструирования.

- В-четвертых, нести полноценную смысловую нагрузку и знания, которые выражаются в осмысленном создании и воспроизведении детьми объектов окружающей реальности из деталей конструктора. В результате чего дети демонстрируют степень освоенности ими знаний и предметно-чувственного опыта.

Отвечающий этим критериям конструктор способен выполнить серьёзную задачу, связанную с гармоничным и полноценным развитием ребёнка. С одной стороны, ребёнок увлечён творческой познавательной игрой; с другой - применение новой формы игры способствует всестороннему развитию в соответствии с ФГОС. С использованием образовательных конструкторов дети самостоятельно либо с помощью взрослого приобретают знания при решении практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Как следствие, проектная конструкторская деятельность даёт возможность воспитывать деятеля, а не исполнителя, развивать волевые качества личности и навыки партнёрского взаимодействия. Игры-исследования с образовательными конструкторами стимулируют интерес и любознательность, развивают способность к решению проблемных

ситуаций, умение исследовать проблему, анализировать имеющиеся ресурсы, выдвигать идеи, планировать решение и реализовывать их, расширять технический, математический словарик ребёнка.

Одним из вариантов образовательного конструктора является, на наш взгляд, Трансформируемый Игровой Конструктор для Обучения (ТИКО). Его можно использовать с детьми школьного возраста непосредственно в образовательной деятельности, проектной, в игре-драматизации, сюжетно-ролевой игре, свободной деятельности и для организации дополнительного образования. ТИКО рекомендован для работы индивидуальной, групповой, в парах и фронтальной.

Используя данный конструктор, учитель развивает интеллектуальные, организаторские, коммуникативные и оценочные способности детей.

У детей формируются способности и готовность к созидательному творчеству в окружающем мире: развивается мелкая моторика, активизируется работа обоих полушарий головного мозга, создаются условия для творческой самореализации и формируется мотивация успеха и личных достижений, а также развивается интерес к исследовательской деятельности.

На уроках технологии ИЗО на парте имеется один набор конструктора. Большое количество деталей позволяет детям работать как в парах, так и самостоятельно. При составлении мозаики, узора на паркете, симметричных узоров дети с нарушением моторики, для которых затруднён или невозможен процесс соединения деталей, могут использовать прикладывание деталей друг к другу для создания плоскостных фигур, а «сильные» ученики помогают при скреплении заготовки.

Работа в парах «сильным» ученикам даёт возможность помочь, выручить, рассказать, объяснить, «слабым» - быть «на подхвате», при этом ощущать свою нужность и иметь непосредственное отношение к результату труда. «Слабые» дети со скудным воображением на первых занятиях работы с ТИКО-конструктором предпочитали наблюдать за этапами работы, повторять действия. Сравнивая результаты своей работы с работами одноклассников, делая выводы, многие пробовали внести в работу что-то своё, а получая одобрение, в дальнейшем переходили к самостоятельному творчеству.

Такой тандем способствует формированию взаимовыручки, позволяет детям с ОВЗ в большей степени раскрыть и реализовать свой творческий потенциал.

Большую помощь оказывает конструктор на уроках математики. Все дети испытывают трудности при решении задач. ТИКО помогает реализовывать принцип наглядности, ученики сами создают дидактический материал. Пока обычные ученики делают в тетрадях

краткую запись к задаче, выполняют рисунок или чертёж, записывают решение и ответ, ребёнок с нарушениями опорно-двигательного аппарата, используя либо детали с цифрами и знаками, либо просто счётный материал, может выложить решение или «проиллюстрировать» задачу. Детям с ограниченными возможностями удобно брать крупные детали конструктора. Даже если детали упадут, работа не будет испорчена, конструктор достаточно прочный и износостойкий. У ребят проходит страх: «Я случайно разобью или сломаю, меня будут ругать». Детям на уроке становится интересно и комфортно, они могут осваивать тему в «своём» темпе.

Моделирование становится необходимым элементом в структуре урока, оно выступает как средство наглядно-действенного представления тех действий и операций, которые должны быть выполнены и освоены учащимися.

Яркие детали конструктора улучшают эмоциональный настрой учащихся, помогая реализовывать принцип наглядности обучения.

Мы используем элементы ТИКО-конструирования и на уроках русского языка. Цветовая палитра помогает ученикам на уроках русского языка быстрее и проще выполнять фонетический разбор, запоминая характеристики звуков. При написании словарных диктантов ребята с ОВЗ могут не писать все слово целиком, а выкладывать последовательно «ленту трудных букв». Это ускоряет выполнение работы и проверку.

В работе с дидактическим материалом формируется самоконтроль. Упражняясь, ребёнок начинает замечать свои ошибки, добивается исправления и учится предупреждать их. Ошибки заставляют обследовать предмет, при этом не только обостряются чувства, но и упражняются внимание, память. Ребёнку необходимо удерживать в памяти размер, форму, цвет, вес как отличительные признаки.

Дети успешно овладевают основными приёмами умственной деятельности, ориентируются на плоскости и в пространстве, общаются, работают в группе, коллективе, увлекаются самостоятельным техническим творчеством.

Для ребёнка важно, чтобы результат его творчества можно было наглядно продемонстрировать, это повышает самооценку и положительно влияет на мотивацию к деятельности, к познанию.

На уроках внеклассного чтения ученики, работая в командах, готовят инсценировки по прочитанному произведению. Ребята, имеющие речевые нарушения, стесняются публичных выступлений, но получают удовольствие и испытывают гордость, когда для постановки мини-спектакля используют декорации, сделанные их руками. Дети

чувствуют свою нужность, приносят пользу команде, а их работы очень украшают выступления.

Увлечённые процессом конструирования, дети в игровой форме познают окружающий мир, приобретают уверенность в себе, развивают речь, тренируют мышцы, укрепляют психическое здоровье.

Овладение учащимися коммуникативными УУД способствует не только формированию и развитию умения взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками, отыскивать, преобразовывать и передавать информацию, выполнять разные социальные роли в группе и коллективе, но и является ресурсом эффективности и благополучия их будущей взрослой жизни.

Следуя общим правилам и способам организации учебной работы на уроке, учитель инклюзивного класса должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребёнка с теми или иными особенностями познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Часто такой ученик не может полностью успевать за темпом всего класса, выполняет задания на уровне, доступном ему, но ниже уровня освоения содержания темы, предмета его одноклассниками. Широкие возможности для индивидуализации обучения представляет самостоятельная работа, которая проходит в индивидуальном темпе. Индивидуализация здесь осуществляется за счёт того, что учащимся даются не одинаковые задания, а задания, которые варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей.

Одним из основных результатов инклюзивного образования является формирование жизненных навыков, или социальных компетенций (навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т.д.). Можно выделить 3 типа технологий, направленных на повышение социальной компетенции: прямое обучение социальным навыкам; формирование социальных навыков через подражание; организация групповых видов активности, в том числе и игровых.

Применение в работе конструктора ТИКО даёт положительные результаты для всех учеников. С самого первого урока конструктор притягивает ребят своей яркостью, подвигая их к деятельности, а многофункциональность набора позволяет сделать эту деятельность максимально развивающей.

Использование широкого спектра педагогических технологий даёт возможность нам продуктивно использовать учебное время и добиваться высоких результатов обученности учащихся.

Литература

1. Инклюзивное образование в России. М.: ЮНИСЕФ, 2011.
2. Наумов А.А. Технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы - инклюзивное образование: методология, практика, технологии. URL: http://psyjournals.ru/files/44150/Inclusive_edu_Naumov.pdf
3. Митчелл Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М.: Перспектива, 2011

POSSIBILITIES OF APPLICATION OF GAME INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION

¹Strizhak N., ²Paunksnis O.

¹Institute of Special Pedagogy and Psychology, St. Petersburg, Russia

²School № 525 of the Moscow District of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia

The article is referring to necessity of appliance of innovative technologies in the process of inclusive education. There is also substantiated the possibility of appliance of educative constructor for teaching children with physical conditions in various subjects in primary school and given the appraisal of results of this work. One the fundamental results of appliance of the named technology in inclusive education is the formation of life skills or social competences.

Keywords: *inclusive education, child with physical conditions, educational technologies, construction.*

Дата поступления 18.06.2017.

УДК 159.98

**СВОЕОБРАЗИЕ ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГА ПАРТНЕРСКОГО
ОБЩЕНИЯ С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИМИ
ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ**¹Колосова Т.А., канд. психол. наук²Ростомашвили И.Е., канд. психол. наук¹Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия
*E-mail: tata_t@mail.ru*²Институт специальной педагогики и психологии,
г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: ija10@yandex.ru

В статье представлена специфика работы с подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья, в процессе психологического тренинга. Изложена специфика использования невербальных и вербальных средств общения, проведения арттерапевтических упражнений при участии в тренинге как подростков с ОВЗ, так и их нормально развивающихся сверстников.

Ключевые слова: психологический тренинг, подростки и ограниченными возможностями здоровья, инклюзивного образования, особенности общения при ограниченных возможностях здоровья.

Современная концепция инклюзивного образования предполагает поиск оптимальных путей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях включения в коллектив нормально развивающихся сверстников. «Инклюзия» в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) определяется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Основными принципами государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования являются: обеспечение права каждого на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования; гуманистический характер образования;

адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека. Как отмечает Л.М. Шипицына, цель современной школы – помочь каждому ученику в достижении успеха, не допустить его исключения из жизни общества [4].

Одним из эффективных способов решения актуальной на сегодняшний день в России проблемы являются организация и проведение совместных психологических тренингов, участниками которых могут стать нормально развивающиеся подростки и их сверстники с ОВЗ. В связи с этим употребляя термин «подростки с ограниченными возможностями здоровья», мы рассматриваем такие категории, как подростки с нарушением зрения, подростки с нарушением слуха и подростки с детским церебральным параличом. Важными условиями участия в психологическом тренинге являются сохраненный интеллект, саморегуляция собственных эмоциональных состояний и переживаний, а также ответственность за выполнение правил работы на тренинге.

Целью совместного психологического тренинга выступает овладение навыками взаимоотношений путём осмысления стереотипности восприятия окружающего мира и оптимизации личностного поведения.

Традиционно психологический тренинг применяют для развития навыков самопознания, самопонимания, рефлексии, изменения отношения к себе, другим, выработки навыков саморегуляции, развития эмоциональной гибкости, для улучшения социальной адаптации участников, углубления опыта психологической интерпретации поведения других людей [1].

Процесс личностной самореализации и саморазвития может быть искажён или ограничен вследствие нарушений взаимодействия и общения со значимыми другими, в частности, со сверстниками.

Ведущей формой деятельности в тренинговом процессе является общение. Важнейшие факторы эффективной работы группы - способность установить контакты, адекватно понимать и принимать партнёра по общению. Практика показывает, что наличие у человека ограниченных возможностей здоровья не является непреодолимым барьером для адекватного восприятия и понимания человеком человека. Но, к сожалению, ещё встречаются случаи взаимного непонимания, формирующиеся на основе негативного опыта, неадекватных социальных установок, влекущих за собой ограничение межличностных контактов. Зачастую усложнение процесса общения обусловлено негативными установками общества к людям с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим тренер, начиная тренинговый процесс, обращает внимание всех участников на уникальность состава группы.

Тренер делегирует участникам группы особенности взаимодействия с конкретным подростком. При участии в тренинге *подростка с нарушенным зрением* необходимо при обращении (особенно к тотально слепому подростку) использовать речь; стараться отражать в своей речи чувства и эмоции, интересы и пожелания, так как участник с нарушением зрения может не увидеть ваших мимических проявлений, жестов, взгляда, позы.

Своеобразие общения с *подростком с нарушенным слухом*. При высказываниях не теряйте контакта глаз с группой, не отворачивайтесь, не закрывайте рот рукой, так как участник с нарушением слуха считывает ваши слова с губ; при работе в паре с неслышащим участником, при возникновении непонимания с его стороны повторите фразу, четко проговаривая.

В ситуации участия в тренинге *подростка с ДЦП* тренер не делает акцента на особенности взаимодействия с данным участником. Оптимальное количество участников группы – 12-15 человек. При комплектовании группы важно обращать внимание на степень нарушения той или иной функции у подростков с ОВЗ. Важным моментом также является формирование группы по гомогенному признаку, т.е. участие в тренинге подростков с одним и тем же нарушением (например, нормально развивающиеся подростки и подростки с нарушением слуха или нормально развивающиеся подростки и подростки с нарушением зрения). В случае комплектования группы с разными нозологиями специфика организации и проведения данного тренинга усложняется.

В социальной психологии средства общения подразделяются на две группы: невербальные и вербальные. Использование как невербальных, так и вербальных средств общения имеет определённую специфику при участии в тренинге подростка с ОВЗ.

При включении в тренинг партнёрского общения подростков с нарушением зрения (тотально слепые и имеющие остаточное зрение 0-0,005) нецелесообразно включать упражнения с использованием невербальных средств, так как у детей данной категории отсутствует восприятие невербальных проявлений. При использовании вербальных средств акцент делается на устную речь, при использовании какого-либо наглядного материала тренер использует вербальное сопровождение.

При участии в тренинге слабовидящих подростков необходимо убедиться, что упражнения, связанные с невербальными проявлениями, доступны для них; наглядность, используемая на тренинге, должна быть яркой, надписи сделаны крупным шрифтом.

При участии в тренинге неслышащих подростков нецелесообразно использовать звуковые сигналы для обозначения начала и конца упражнения и перехода от одного вида задания к

другому (например, звон колокольчика или сигнал свистка, так как неслышащие подростки смогут не воспринять его). Инструкции к упражнениям и заданиям желательно сопровождать наглядными средствами, например, использование схем, таблиц, слайдов.

При включении в тренинг подростков с ДЦП с парезом верхних конечностей необходимо убедиться в доступности проявления жестов у данной категории детей, прежде чем использовать упражнения на жестикуляцию.

Хотелось бы отметить, что арттерапевтические технологии предоставляют возможность человеку постичь полноту социального творчества. Как отмечает А.И. Копытин, искусство и методы арттерапии обращаются к внутренним силам человека, происходящим из его творческих возможностей. Искусство терапевтично по своей природе, оно содержит в себе средства приспособления «Я» к окружающей реальности, возможности совладать с травмирующей ситуацией. Использование арттерапевтических методов - наиболее доступный способ достижения психологической комфортности [2]. На наш взгляд, подобные техники выступают как креативные средства познания человеком самого себя и окружающих людей. В связи с этим в рамках психологического тренинга уместно применение арттерапевтических упражнений, использование которых имеет свою специфику.

Таблица

Использование техник арттерапии при разных нарушениях развития

Нарушение	Специфика использование техник арттерапии
Нарушение зрения	<ul style="list-style-type: none"> • При участии в совместном тренинге тотально слепого подростка и подростка с остаточным зрением (абсолютная слепота) целесообразно использование таких техник как лепка, рисование песком. • При участии в совместном тренинге слабовидящего подростка используются все виды изотерапии с предварительным уточнением его зрительных возможностей. • При использовании музыкотерапии ограничений нет. • При использовании сказкотерапии учитывают особенности общения подростка с нарушением зрения.
Нарушение слуха	<ul style="list-style-type: none"> • При использовании изотерапии ограничений нет. • При участии в совместном тренинге неслышащего подростка нецелесообразно использовать музыкотерапию. • При использовании сказкотерапии учитываются особенности и специфику общения подростка с нарушением слуха.
ДЦП	<ul style="list-style-type: none"> • При участии в совместном тренинге подростка с парезом верхних конечностей изотерапия не используется. • При использовании музыкотерапии ограничений нет. • При использовании сказкотерапии учитываются особенности развития двигательной сферы каждого подростка.

Таким образом, неотъемлемыми социально-психологическими качествами личности, детерминирующими выстраивание конструктивных взаимоотношений, являются: способность устанавливать социальные контакты, адекватно воспринимать и понимать партнёров по общению; умение аргументировать свою точку зрения и выслушать другого, а также завершать контакт, выражая благодарность друг другу.

В работах социальных психологов утверждается, что первое впечатление о партнёре по общению основано на визуальном восприятии. Визуальный образ, возникающий при первой встрече, оказывается исходным для понимания человеком человека. Именно со зрительного восприятия начинаются межличностные контакты, возникают симпатии и антипатии. От него зависит стремление к повторным встречам или уклонение от них. На стадии доречевого общения внешность становится главным и единственным источником информации друг о друге, на основе восприятия которой могут возникнуть суждения, относящиеся к социально-психологической интерпретации личности. Если сама внешность выступает как объективный источник информации в процессе общения одного человека с другим, то отношение к ней играет роль субъективного фона, который влияет на эффективность общения.

Восприятие подростками (и нормально развивающимися, и с ограниченными возможностями здоровья) друг друга при инклюзивном обучении затрудняется в силу нетипичного внешнего вида последних. Подростки с ограниченными возможностями здоровья, в свою очередь, зачастую избегают общаться с нормально развивающимися сверстниками из-за ложного чувства своей неполноценности и очень часто имеющих ещё место, к сожалению, неадекватных установок обыденного сознания. Тем не менее, практика показывает, что ограниченные возможности здоровья (нарушение зрения, нарушение слуха и нарушение опорно-двигательного аппарата) не являются непреодолимым барьером для адекватного восприятия и понимания партнёрами по общению друг друга.

На наш взгляд, проведение совместно психологического тренинга позволяет преодолеть барьеры в общении между обычными подростками и их сверстниками с ограниченными возможностями здоровья. В данном тренинге учитываются как особенности, так и возможности самореализации каждого участника группы, независимо от его состояния здоровья. Также важным аспектом модели совместного психологического тренинга является конкретизация специфики работы тренера с подростками, имеющими различные ограниченные возможности здоровья.

Работа психолога в рамках инклюзивного образования должна быть направлена на преодоление как физической, так и психологической дистанции между учащимися, на делегирование ценности каждого человека, независимо от его способностей и достижений, изменение социальных стереотипов и формирование адекватного представления о партнёре по общению.

Литература

1. Батаршев А.Б. Психодиагностические способности к общению. М.: ВЛАДОС, 2001. 176 с.
2. Копытин А.И. Руководство по групповой арттерапии. СПб., 2003.
3. Ростомашвили И.Е., Колосова Т.А. Психологический тренинг партнерского общения подростков с ограниченными возможностями здоровья при инклюзивном обучении. СПб.: КАРО, 2014. 94 с.
4. Шипицына Л.М. Социокультурная парадигма в развитии инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы IV Междунар. теор.-метод. семинара «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии». М., 2012.

THE PECULIARITY OF THE TRAINING OF PARTNER COMMUNICATION WITH ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

¹Kolossova T., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor

²Rostomashvili I., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor

¹Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

²Institute of Special Pedagogy and Psychology, St. Petersburg, Russia

The article presents the specifics of work with adolescents with disabilities in the process of psychological training. Set out the specific use of verbal and non-verbal communication, conducting etherapeutics exercises with the participation in the training of adolescents with disabilities and their normally developing peers.

Keywords: *psychological training, youth and disabilities, inclusive education, peculiarities of communication with limited possibilities of health.*

Дата поступления 14.07.2017.

УДК 376

**КОРРЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ И
КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сабирзянова Л.К., преподаватель вокально-хоровых дисциплин
высшей квалификационной категории

**Детская музыкальная школа № 14, Приволжский район, г. Казань,
Россия**

В данной статье рассматриваются способности детей с ограниченными возможностями здоровья к занятиям музыкальной деятельностью, особенности развития у них музыкальности, творческого задела. С этой целью автор рассматривает особенности занятий с различной группой ребят с учётом их нозологии, методики отработки навыков музыкальной грамотности, коррекционные подходы и коммуникативные навыки.

Ключевые слова: музыкотерапия, вокалотерапия, музыковокалотерапия, музыкальные способности, музыкальность, артикуляция, пение.

В системе современного образования происходят инновационные процессы, характеризующиеся изменением мировоззрения педагога и идеологии образования. «Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – детей с ОВЗ) направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально адаптивного поведения применительно к мобильной экономике. Одним из путей реализации этой задачи является инклюзивное образование» [13].

Обеспечение прав детей с ограниченными возможностями здоровья на безбарьерную среду жизнедеятельности, образования, на доступ к информации регулируется Законом РФ «Об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ» от 29.12.2012 г. (ст. 5-6), РТ «Об образовании» (ст. 45, п. 7) и Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ст. 18) от 3.05.2012 г.

Согласно п. 4 ст. 79 «Закона об образовании», образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях,

осуществляющих образовательную деятельность. Таким образом, закон заложил правовую основу для существования как инклюзивного, так и интегрированного и специального (коррекционного) образования.

В Законе об образовании впервые в федеральном законодательстве закрепляется понятие «инклюзивное образование» (п. 27 ст. 2). Это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

«В основе практики инклюзивного обучения и воспитания лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка с ОВЗ. Инклюзивное образование делает акцент на персонализацию процесса обучения, на разработку индивидуальной образовательной программы» [13].

С другой стороны, процесс комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья направлен на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма, и включает в себя систему медицинских, психологических, педагогических и социально-экономических мероприятий.

Сложности формирования эмоционально-личностных и социально-адаптивных процессов, затрудняющих социализацию детей с ОВЗ, определяют необходимость оказания им своевременной психолого-педагогической помощи с использованием эффективных арттехнологий.

«В российских исследованиях по музыкотерапии (В.Г. Бехтерев, Б.В. Асафьев, Л.С. Брусиловский, В.Ю. Завьялов, В.И. Петрушин, В.С. Шушарджан и др.) выделяются следующие проявления лечебного и коррекционного воздействия музыки на человека: регулирование психовегетативных процессов физиологических функций организма; катарсис, регуляция психоэмоционального состояния; повышение социальной активности; облегчение усвоения новых положительных установок и форм поведения; коррекция коммуникативной функции; активизация творческих проявлений» [8].

Современная специальная педагогика и психология в значительной степени ориентированы на использование в коррекционной работе искусства как важного средства воспитания гармоничной личности ребёнка с проблемами его культурного развития.

Работая преподавателем ДМШ № 14 на базе Реабилитационного центра «Солнечный» для детей и подростков с ограниченными возможностями, у меня возникли трудности с подбором методики преподавания музыки детям с особыми потребностями.

Возникает необходимость в создании практического материала использования музыкальных средств для реабилитации детей с ограниченными возможностями.

Востребованность и актуальность социально-коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями связана с фактором нарастающей инвалидизации детского населения. В настоящее время наряду с увеличением рождаемости возрос контингент детей с различными видами патологии. Особую категорию составляют аномалии развития, сопровождающиеся расстройствами речи и ограничениями физических возможностей и параметров движения. Двигательная деятельность человека регулируется эмоциональной сферой и основана на чувстве ритма, а у детей с ДЦП данная система несовершенна, поэтому наиболее эффективным и целесообразным для снятия мышечных зажимов и коррекции речи считаю использование музыкальных средств. Сюда относятся коррекция моторики с помощью игры на фортепиано и коррекция с помощью вокала.

Этап первичной психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья включает в себя изучение особенностей развития музыкальных способностей, эмоционально-волевой сферы, а также моторики.

Диагностика развития музыкальных способностей проводится по методическим материалам под редакцией О.А. Сафоновой. Методическая основа разработанных материалов базируется на следующих принципах:

- соответствие возрастным нормативам физического и психического развития учащегося;
- направленность на выявление уровня овладения учащегося деятельностью.

Особенность становления и развития детской деятельности – от восприятия к воспроизведению, к обобщающему подражанию, к творчеству.

Обеспечение необходимой информации для построения целостного представления, характеризующего:

- уровень овладения учащегося деятельностью;
- эффективность методики формирования деятельности;
- типичные недостатки в овладении деятельностью, позволяющие корректировать используемые методики обучения.

Для изучения и оценки результативности педагогического процесса используется метод экспресс-анализа, позволяющий при минимальных затратах времени и усилий получить достоверную информацию о достижениях и продвижениях детей в плане их соответствия некоторому среднему уровню, установленному для детей данной возрастной группы, или отклонениях от этого среднего уровня в ту или иную сторону. Педагог предлагает детям самостоятельно выполнить то или иное задание, т.е. ставит их в условия проблемной ситуации. При этом он чётко фиксирует, какими путями каждый учащийся пытается найти из неё выход, какие способы и насколько качественно применяет. Если ученик не может самостоятельно выполнить задание, ему оказывается помощь, начиная от самой незначительной дозы и постепенно увеличивая до тех пор, пока задание не будет выполнено. При этом точно фиксируется этап, когда выполнение задания стало возможным.

Используемая методика позволяет выявить соответствие деятельности учащегося уровню нормы, определяет характерные отклонения от неё, позволяет увидеть потенциальные возможности дальнейшего развития ученика.

Экспресс-анализ и оценка проводятся 2 раза в течение учебного года: в I полугодии выявляют наличный уровень деятельности; во II полугодии - наличие (отсутствие) динамики её развития и тем самым определяют эффективность воспитательно-образовательного процесса.

Музыкальность ученика определяется семью показателями: эмоциональная отзывчивость на музыку, звуковысотный слух, чувство ритма, динамический слух, тембровый слух, музыкальное мышление (репродуктивное, продуктивное, творческое), музыкальная память.

Каждый показатель определяется четырьмя уровнями его развития: оптимальный, высокий, средний, низкий.

Анализ и обобщение полученных результатов дают возможность получить общую картину развития музыкальности обучаемого.

Уровень развития музыкальности обучаемого определяется суммой уровней развития семи (8) основных показателей, делённых на общее количество показателей.

Итоговый показатель рассчитывается по формуле: складываются показатели и делятся на 8.

На основании полученных данных об уровне развития музыкальности каждого ребёнка определяется средний показатель развития музыкальности детей определённой возрастной группы. Складываются уровни развития каждого ребёнка и делятся на количество детей. Уровень данной группы показал низкий результат (1, 16).

Таблица 1

Анализ и обобщение полученных результатов

№ пп	Фамилия, имя ребенка	Возраст	Показатели музыкальности (в баллах)								
			1	2	3	4	5	6а	6б	7	итог
1	Р.Д.	7	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	Д.Е.	7	1	1	1	2	1	2	1	3	1,5
3	А.Ж.	8	3	2	2	3	3	2	2	2	0,9
4	А.Н.	7	3	3	2	3	3	2	2	2	2,5
5	П.Т.	8	3	2	2	2	2	2	2	2	2,1

На основе диагностики разрабатывается индивидуальная программа коррекции социальных навыков и коммуникативных способностей и даются рекомендации посещения учащимся индивидуальных и групповых занятий.

Музыкально-коррекционные занятия строятся как комплексные уроки: на уроках вокала активно применяются элементы логоритмики, а на уроках фортепиано при изучении произведений, особенно на начальном этапе, - элементы вокала.

Структура групповых музыкально-коррекционных занятий включают в себя следующие этапы: приветствие, ритмическая разминка, вокальная разминка, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения для развития речевых и мимических движений, пение, слушание музыки и игра на инструментах, коммуникативные, ритмические игры и игры по правилам, прощание.

Приветствие является «пусковым механизмом» занятия, концентрирует внимание учащихся, стимулирует речевую деятельность, формирует готовность к общению, даёт этикетные модели невербального поведения. Задачами ритмической разминки являются: внесение дисциплины и организованности, ритмичного и координированного движения и координирование вокально-речевой интонации с движением, осознание схемы собственного тела.

Артикуляционные упражнения под музыку направлены на стимуляцию речевой деятельности, на развитие через движения и интонацию выражать свои эмоции, изображать в мимике.

Коммуникативные, ритмические игры и игры по правилам включаются в структуру занятия вариативно, по мере необходимости регуляции у учащихся процесса возбуждения и торможения, а также используются как естественное продолжение одного из этапов занятия либо для перехода от одного этапа к другому. В конце ритмической разминки хороши ритмические игры и игры по правилам. После пальчиковых игр органично вводятся коммуникативные.

В игре младший школьник с нарушением развития может найти понимание и поддержку, что позволит ему самому сделать шаг навстречу другим людям.

Пение развивает дыхание, речь, учит формам выражения невербальных контрастных эмоциональных состояний, развивает умение переключаться в различные эмоциональные состояния, используя выразительные интонации.

Прощание - заключительный этап. Проходит аналогично приветствию, педагог прощается один, а учащиеся поют хором и учатся одновременно прохлопывать ритм исполнения в ладоши, при этом учитель задаёт на бубне необходимый ритм.

Значение музыки, и в том числе пения, в развитии детей и коррекции различных имеющихся у них нарушений подчёркивается в работах многих специалистов, разрабатывающих вопросы педагогической помощи детям с ДЦП (К.А. Семёнова с соавт., 1972; Е.М. Мастюкова и М.В. Ипполитова, 1977; Е.Ф. Архипова, 1989; Е.Ю. Румянцева, 2001). Пение благотворно сказывается на развитии речи, влияет на эмоциональный статус, способствует развитию образного мышления, воображения.

Музыка является важным средством профилактики и коррекции целого ряда нарушений. Использование музыки с лечебными и коррекционными целями выделилось в отдельное направление в медицине, психологии и специальной педагогике и получило название «музыкотерапия» (В.И. Петрушин. - М., 1999; Е.А., Медведева. - М., 2002; С.В. Шушарджан. - М., 1998).

Особая ценность этого метода заключается в том, что в отличие от многих других методов воздействия занятия музыкой почти всегда служат источником положительных эмоций, вызывают у ребёнка интерес к занятиям и стремление к взаимодействию со взрослым.

В коррекционно-педагогической работе занятия пением с детьми (вокалотерапия) приобретают особое значение как средство коррекции речевых нарушений.

Вокалотерапия, или музыковокалотерапия (МВТ) - «это новый метод повышения резервных возможностей человека и коррекции нарушенных функций, в основе которого лежит использование особой системы активного вокального тренинга в сочетании с музыкой». Пение благотворно сказывается на работе всех внутренних органов человека, стабилизирует электрическую активность мозга. Существенное значение для психотерапевтической работы «имеет тот факт, что характерной реакцией на вокалотерапию является замедление альфа-ритма мозга, что соответствует состоянию успокоения и комфорта. Альфа-ритм играет значимую роль в обеспечении психофизиологических реакций и различного рода

познавательной деятельности. Вокалотерапия оказывает положительное влияние на нейрофизиологическое обеспечение памяти и внимания. Метод тонирования, как и благотворная сила пения, давно применяется человечеством в лечении самых разных заболеваний. Тонирование - это воспроизведение звука посредством произнесения гласного звука в течение длительного времени. Оно известно примерно с XIV века. Это творческая энергия голоса. В голосе и дыхании каждого человека заключён ключ к пониманию его темперамента и к диагностике множества различных типов физических и психологических недомоганий... Спонтанные физические жесты, которые сопровождают голосовое сканирование, также часто дают подсказку относительно характера человека. «Поющий голос обеспечивает гораздо более прямой доступ к подсознанию».

Подавляющее большинство детей с ограниченными возможностями имеют речевые нарушения в форме дизартрии. Для дизартрии характерно сочетание нарушений звукопроизношения с нарушениями дыхания, голосообразования и так называемой просодической стороны речи (мелодикоинтонационная и темпоритмическая характеристики речи). Даже при более или менее правильном звукопроизношении нарушение просодики делает речь учащихся нечёткой, неэмоциональной, зачастую мало понятной для окружающих.

Пение способствует углублению дыхания, укреплению голосового аппарата, нормализации просодики. Занятия пением вызывают у учащихся положительные эмоции, что, в свою очередь, позволяет активизировать их речевую деятельность. В то же время пение отвлекает внимание ребёнка от речевого акта, помогая ему нормализовать мышечный тонус.

Такие характеристики, как интонация, ритм, паузы и др., являются общими для речи и музыки. Занятия пением помогают ребёнку почувствовать, а потом и осознать эти явления в своей речи. Иногда урок напоминает дополнительное логопедическое занятие.

Эффективность занятий пением во многом зависит от подбора певческого репертуара. При этом одним из важных критериев являются доступность и привлекательность для детей текста песен.

Общими особенностями для всех детей с ограниченными возможностями являются истощаемость всех психических процессов, сниженная работоспособность, замедленное восприятие, малый объём памяти. Применительно к разучиванию текстов песен это значит, что, во-первых, учащимся требуется больше времени, чтобы осмыслить и запомнить текст песни; а во-вторых, педагог с помощью специальных

педагогических приёмов должен постоянно удерживать внимание учащихся и поддерживать их интерес к новой песне.

Речь идёт о традиционных формах нетрадиционного использования известного метода пения:

1. Широкое использование игровых приёмов в процессе обучения в первые годы.

2. Включение в репертуар ярких, доступных по содержанию песен с диапазоном, удобным для конкретного учащегося. Вокальное исполнение песен, которые используются впоследствии для игры на инструменте либо включаются в другие виды работы.

3. Исполнение музыкальных диалогов с учителем (вопрос-ответ, музыкальное эхо).

В процессе разучивания музыкальных произведений на уроках фортепиано с детьми с неврологическими заболеваниями преподаватель сталкивается с тремя существенными препятствиями:

- 1) малоподвижность пальцев;
- 2) практическое отсутствие мышечной памяти и возникающие отсюда аппликатурные проблемы;
- 3) отсутствие ощущения метрической и ритмической пульсации;
- 4) нарушение пространственной координации, что в первую очередь затрудняет ориентацию в нотных знаках.

Для преодоления подобных негативных явлений в учебном процессе, а также для его интенсификации можно использовать развивающие формы работы:

- 1) вокальное исполнение песен, которые используются впоследствии для игры на инструменте либо в качестве игры с импровизационными вставками;
- 2) включение в репертуар большого количества популярных мелодий, преимущественно со стихотворным текстом (в случае его отсутствия он может быть сочинён преподавателем или учеником);
- 3) сочинение простейших мелодий и стихов к ним, доступных для исполнения на конкретной стадии обучения.

Вокал на таких уроках позволяет решать задачу воспитания чувства метра и ритма, так как в пении ритм исполняемого произведения чаще всего бывает правильным. Имея слуховое и речевое представление о мелодии, его легче перенести на механические двигательные реакции пальцев.

При выборе вокального репертуара следует чутко прислушиваться к запросам и вкусам учащегося. Некоторые дети плачут во время исполнения минорных произведений. Кто-то предпочитает задумчивые ритмы. Задорные и шуточные песни, как правило, любят все.

Хорошо включать в репертуар учащихся такие песни, исполнение которых можно сопровождать движениями. Кроме того, что это способствует коррекции нарушений двигательной сферы, улучшается качество пения - обучаемый перестаёт «зажиматься», концентрировать всё своё внимание на самом акте пения. Учащиеся лучше прочувствуют, как «поёт» метель или шелестят листья, если дать им послушать соответствующую запись на аудиокассете (в последнее время в продаже появилось большое число кассет с голосами животных и птиц, звуками природы, различными шумами и пр.). Знакома обучаемого с новым текстом, педагогу необходимо учитывать, что многие дети с проблемами в развитии не задают сами вопросов, не задумываются о значении непонятных слов и оборотов речи.

Педагог должен сам обращать внимание учащихся на содержание текста и особенности изложения, задавать им вопросы, в том числе и провокационные. Например, «Малина, какая по вкусу – горькая или солёная?».

Всё выше перечисленное подводит к тому, что: во-первых, подбирая певческий репертуар, необходимо стремиться, чтобы и текст песни, и её музыкальный язык соответствовали возможностям детей и вызывали у них эмоциональный отклик, желание петь; во-вторых, логопеды могли бы использовать тексты песен в своей работе по расширению пассивного и активного словарного запаса, усвоению детьми тех или иных грамматических конструкций, развитию связной речи учащихся. Кроме того, помощь логопеда может быть полезной педагогу на этапе выбора певческого репертуара. Например, помимо уровня понимания речи при работе с детьми с дизартрией необходимо учитывать особенности звукопроизношения: ключевые, часто повторяющиеся в тексте песни слова не должны (по возможности) содержать трудные с точки зрения артикуляции звуки, недоступные детям на данном этапе речевого развития.

Учитывая особенности физического развития детей с ограниченными возможностями и возможное отставание эмоциональной сферы, применение наглядного материала также благотворно на уроках вокалотерапии.

Если так называемый «донотный период» заканчивается в музыкальной школе в 5-6 лет, то у детей с моторными нарушениями он может растянуться до 9-ти лет. Поэтому обучение нотной грамоте на уроках вокалотерапии совершенно уместно и в игровой форме.

Учитывая влияние отдельных музыкальных жанров и инструментов на эмоциональное состояние детей, подбираю репертуар и фонограммы песен, где используются те или иные инструменты, благотворно влияющие на психику и эмоциональное состояние учащегося.

Инструменты: труба, кларнет, флейта, гобой особенно подходят для детей. Саксофон просто освобождает человека от мышечного напряжения, особенно позвоночника.

Струнные – снимают напряжение и страх, хорошо влияют на грудной отдел (для тех детей, которые очень тревожные, используются песни и музыкальные произведения с тембром скрипки, виолончели).

Клавишные (фортепиано, рояль, челеста) – влияют на затылочную и теменную часть коры головного мозга и поэтому способствуют развитию аналитико-синтетических процессов познавательной сферы.

В конце года проводилась заключительная диагностика. В результате диагностики музыкальных способностей и проведенной соответствующей работы были выявлены следующие результаты.

Таблица 2

Результаты заключительной диагностики

№ пп	Фамилия, имя ребенка	Воз- раст	Показатели музыкальности (в баллах)									
			1	2	3	4	5	6а	6б	7	итог	
1	Р.Д.	7	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2,8
2	Д.Е.	7	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,9
3	А.Ж.	8	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2,9
4	А.Н.	7	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2,5
5	П.Т.	8	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2,7

Уровень развития музыкальности ученика определяется суммой уровней развития 7-ми основных показателей (фактически 8-ми, так как 6-й показатель представлен двумя показателями – 6а и 6б), делённых на общее количество показателей – 8.

Таблица 3

Риски реализации проекта и пути их преодоления

Риски	Условия возникновения	Пути преодоления
Не пришел солист	Может заболеть	Подготовить дублирующего солиста
Отмена мероприятия	Отключили свет	Живое исполнение
Сопровождение на конкурс родителем	Отказ родителя сопровождать ребенка в связи с семейными обстоятельствами	Сопровождение учащегося преподавателем

В конце учебного года уровень показателей музыкальности детей соответствовал 2,7 балла, что приравнивается к высокому

уровню, а это говорит о динамике в коррекции социальных навыков и коммуникативных способностей.

Таким образом, применение вышеизложенных методов и приёмов использования музыкальных средств для реабилитации детей с ограниченными возможностями оказывает весьма эффективное воздействие не только на коррекцию психомоторных реакций, но также на развитие всех сенсорных систем, памяти и психо-эмоциональной сферы учащихся, способствует разработке артикуляционного аппарата и развития речи в целом: она становится более эмоциональной и выразительной.

Таблица 4

Основные критерии и показатели эффективности реализации проекта

Критерий эффективности	Условие (%)	Измеритель
Количественный состав не убавился	Создание образовательной-индивидуальной траектории	В экспериментальную группу добавился ещё один учащийся
Улучшились социальные навыки и коммуникативные способности детей	Дополнительные занятия, включающие коммуникативные игры и игры по правилам	Расширился круг общения между учащимися
Сформированы навыки интонационно устойчивого пения в диапазоне одной октавы	Работа по индивидуальным планам	Научились петь короткие фразы на одном дыхании, петь лёгким звуком без напряжения
Участие родителей в организационных мероприятиях	Организация круглых столов с родителями и проведение совместных концертов	Посещение конкурсов, культурных мероприятий: абонементов, театров
Участие в конкурсах	Индивидуальные репетиции	Призовые места

Занятия в музыкальной школе – это ещё и возможность показать себя на сцене в качестве пианиста, певца хора или солиста-вокалиста. Надо отметить, что все эти конкурсы проводились для здоровых детей, и участие наших детей с ограниченными возможностями в них было достойным. Выступления помогают детям с ограниченными возможностями избавиться от комплексов, повышают их самооценку, делают их более коммуникабельными, открытыми в общении. Эффективность коррекционно-развивающего обучения в целом во многом зависит от слаженности в работе различных специалистов.

Для моей работы важно не столько обучение игре на инструменте, умению петь, сколько важна деятельность ученика, в процессе которой ребята при помощи музыки, движения и слова учатся находить способы гармонизации своего внутреннего мира. Музыкальная и творческая деятельность нацелена в первую очередь для таких ребят на создание ситуации успеха, которая способствует по мере возможности гармоничному развитию ученика, приобретению опыта переживания музыки как радости и удовольствия.

И в заключение хотелось бы отметить, что на Западе давно существуют ассоциации музыкальных терапевтов. Пора бы и нам ознакомиться с подобным опытом и начать работу по подготовке преподавателей музыки специальной квалификации для работы с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, по особым программам с внедрением инновационных методик с целью реабилитации и коррекции имеющихся недостатков.

Литература

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования. М.: Академия, 2004.
2. Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии. М.: Изд. Института психотерапии, 2004.
3. Галянт И.Г. Музыкальное развитие детей 2-7 лет: Метод. пос. для специалистов ДОО. М.: Просвещение, 2013.
4. Давыдова М.А. Поурочные разработки по музыке. М.: 2014.
5. Дубровская Е.А. Ступеньки музыкального развития: Учебн. пос. М.: Просвещение, 2004.
6. Ермолаев-Томин О.Ю. Уникальная система постановки дыхания и голоса. М., 2008.
7. Исаева И.О. Учимся петь под караоке. Минск: Современная школа, 2006.
8. Котышева Е.Н. Музыкальная коррекция детей с ограниченными возможностями. СПб., 2010.
9. Мадорский Л.Р., Зак А. Музыкальное воспитание ребёнка. М., 2011.
10. Овчинникова Т.С. Пение и логопедия. СПб., 2005.
11. Сабирзянова Л.К. Использование музыкальных средств для реабилитации детей с ограниченными возможностями: Методич. пос. Казань, 2010.
12. Сиротина Т. Ритмическая азбука. М.: Музыка, 2007.
13. Тихомирова Л.В. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления // Ярославский пед. Вестник. № 2. Т. II (Психолого-пед. науки), 2013
14. Юдин С.П. Певец и голос: о методологии и педагогике пения. М.: Книжный дом. 2014.
15. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика. М.: ВЛАДОС, 2008.

**THE CORRECTION OF SOCIAL SKILLS AND COMMUNICATIVE ABILITIES
OF CHILDREN WITH HEALTH LIMITATIONS BY MEANS OF MUSICAL
ACTIVITY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION**

Sabirzyanova L., teacher of vocal choral disciplines of the Highest qualification category

Children's Music School №14, Volga District, Kazan, Russia

The article examines the abilities of children with limited health abilities to musical activities, the development of their musicality, creative reserve. With this goal, the author considers the peculiarities of classes with a different group of children, taking into account their nosology, methods of working out the skills of musical literacy, correctional approaches and communication skills.

Keywords: *music therapy, vocal therapy, music vocalotherapy, musical abilities, musicality, articulation, singing.*

Дата поступления 22.05.2017.



Информационное письмо

**Государственная Дума Российской Федерации
Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО
Российская Академия образования
Федеральный институт развития образования
Министерство образования и науки Республики Татарстан
Международная кафедра ЮНЕСКО
Университет управления «ТИСБИ»**

приглашают вас принять участие в Международном Форуме ЮНЕСКО

«Образование 2030: новая концепция развития»

***Посвящается 25-летию Университета управления «ТИСБИ»
и 25-летию программы УНИТВИН/Кафедры ЮНЕСКО***

Место проведения:

Российская Федерация, г. Казань, ул. Муштары, д. 13,
УВО «Университет управления «ТИСБИ», 21-22 сентября 2017 г.

«Обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех» - одна из главных целей устойчивого развития, утвержденных на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций 25-27 сентября 2015 г.

На протяжении 25 лет Университет управления «ТИСБИ» успешно реализует интеллектуальное предпринимательство в академической среде, в которой процессы культурной инновации играют важную роль.

Высокое качество образования позволило Университету стать одним из ведущих вузов страны и единственным в мире, который принимает участие в трех образовательных Международных сетях ЮНЕСКО: УНИТВИН/Кафедры ЮНЕСКО, Ассоциированные школы ЮНЕСКО и Центр ЮНЕСКО-ЮНЕВОК по профессиональному образованию.

Стратегическая цель Университета – закрепление позиции лучшего регионального предпринимательского Университета на рынке образовательных услуг, готовящего будущих профессионалов с качествами предпринимателей, разделяющих озабоченность страны глобальными проблемами общества и активно участвующих в их решении.

2017 год - год 25-летия Программы УНИТВИН/Кафедры ЮНЕСКО, которая служит основным средством наращивания потенциала высшего образования путем обмена знаниями, открывает возможности вузам и НИИ объединить усилия с ЮНЕСКО для осуществления программы организации и достижения целей развития тысячелетия.

Цель Форума: *обмен опытом в области российского и зарубежного образования и объединение усилий по обеспечению качественного образования до 2030 года.*

Основные темы для обсуждения:

- международное сотрудничество как инструмент повышения конкурентоспособности российских вузов;
- стратегия ЮНЕСКО в области высшего образования в контексте «Образования-2030» (ЮНЕСКО);
- взаимодействие кафедр и Ассоциированных школ ЮНЕСКО России;
- лучшие практики Ассоциированных школ ЮНЕСКО России;
- инновационные технологии как фактор повышения качества образования;
- интеграция науки и образования: институционализация инновационных идей и процессов;
- исследования парадигм экономической науки;
- место научного знания в управленческой деятельности;
- модели социального управления и международной интеграции;
- роль науки и образования в решении актуальных социальных проблем региона;
- развитие стратегического партнёрства и сетевого взаимодействия с российскими и зарубежными научными и образовательными организациями;
- экспорт образовательных услуг и актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах;
- управление формированием инклюзивной среды для лиц с инвалидностью и ОВЗ (нормативно-правовые основы, экономический аспект, модели формирования);
- психология инклюзивной среды для детей с инвалидностью и ОВЗ (диагностика, социально-психологический климат, адаптация);
- социально-педагогическое обеспечение инклюзивной среды для лиц с инвалидностью и ОВЗ (работа с семьёй, социализация, профориентация, трудоустройство);
- педагогика формирования инклюзивной среды для лиц с инвалидностью и ОВЗ (методы и формы обучения в инклюзивном образовании, информационное обеспечение, педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с инвалидностью и ОВЗ);
- перспективы развития международного права и международных отношений;
- российский и зарубежный опыт развития инклюзивного образования.

Названия панельных дискуссий:

1-я панельная дискуссия:

- 25-летие Университета управления «ТИСБИ»: итоги и перспективы развития.

2-я панельная дискуссия:

- Кафедры ЮНЕСКО: современные тенденции и стратегия развития.

3-я панельная дискуссия:

- Открытое заседание Национального Совета Ассоциированных школ ЮНЕСКО.

4-я панельная дискуссия:

- Инклюзия в образовании (с участием депутатов Государственной Думы Российской Федерации, ученых и практиков инклюзивного образования ведущих вузов России).

5-я панельная дискуссия:

- Наука в современном мире: векторы развития.

Рабочие языки конференции - русский и английский.

В рамках конференции планируется проведение «круглых столов», мастер-классов и презентаций по заявленной тематике конференции.

2 и 3 ноября 2017 г. в Москве будет проходить II Всероссийский съезд дефектологов

Местом проведения Съезда выбрана площадка «Крокус-Экспо»

**На II Всероссийском съезде дефектологов обсудят проект профессионального стандарта
«Педагог-дефектолог»**

Целями II Всероссийского съезда дефектологов являются: привлечение внимания к профессиональной подготовке дефектологов; способствование обмену опытом между специалистами в области дефектологии. Одна из основных повесток Съезда - обсуждение проекта профессионального стандарта «Педагог-дефектолог».

В первый день Съезда будут проводиться пленарная сессия, панельные дискуссии, публичные лекции, награждение почетных участников съезда в номинациях «За личный вклад в развитие дефектологии», «За верность профессии», чествование ветеранов-дефектологов.

В рамках второго дня Съезда пройдут экспертные дискуссии, мастер-классы, итоговое пленарное заседание, пресс-конференция с участием представителей Минобрнауки России, а также почетных участников съезда.

Итогом Съезда будет являться принятие резолюции, а также публикации работ специалистов, принявших участие в работе Съезда.

Организатор Съезда - Министерство образования и науки Российской Федерации.

Цель проведения Съезда - определение приоритетов и выработка стратегии развития дефектологической науки и практики в Российской Федерации.

Задача проведения II Всероссийского съезда дефектологов - актуализация вопросов создания условий для развития дефектологической науки и практики в Российской Федерации.

Особое внимание будет уделено вопросам, в числе которых:

- тенденции и перспективы развития российской дефектологической науки и практики;
- обсуждение проекта профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» и развитие компетенций педагога в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью, в том числе социальной и коммуникативной компетенции;
- поддержка повышения профессионального и личностного роста педагогов-дефектологов в Российской Федерации;
- определение новой роли педагога-дефектолога при взаимодействии с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ и инвалидностью, общественными организациями инвалидов, социальными партнерами;
- формирование профессиональной готовности педагогов-дефектологов к деятельности в условиях новой образовательной парадигмы;
- мотивирование и профессиональное становление студентов дефектологических факультетов образовательных организаций высшего образования (с учетом перехода на многоуровневую систему подготовки кадров, реализации компетентного подхода, проектирования основных образовательных программ высшего образования согласно ФГОС ВО 3++);
- совершенствование системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с детьми с ОВЗ и инвалидностью, на базе образовательных организаций высшего образования и в системе дополнительного профессионального образования.

**Целевая аудитория съезда дефектологов: в работе Съезда принимают участие делегаты
и официально приглашённые лица.**

**Состав делегаций определяется субъектами Российской Федерации и является
постоянным на время проведения съезда дефектологов.**