

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЕ ОКРУЖНОЕ УПРАВЛЕНИЕ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ЦЕНТР ДИАГНОСТИКИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ «УЧАСТИЕ»**

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ**

Сборник научно-методических материалов

**Москва
2012**

УДК 376-056.262(100)(082)

ББК 74.3 43

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции. Сб. науч.-метод. материалов / Под ред. О.Е. Булановой, Э.И. Леонгард. – М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – 145 с.

ISBN 978-5-904990-07-7

Под редакцией О.Е. Булановой, директора Центра диагностики и консультирования «Участие», кандидата психологических наук, и Э.И. Леонгард, научного руководителя эксперимента, кандидата педагогических наук, доцента, ведущего научного сотрудника Научно-исследовательского института дошкольного образования им. А.В. Запорожца, руководителя группы реабилитации глухих и слабослышащих детей и их интеграции в общество лаборатории преемственности в работе детского сада и школы.

Сборник научно-методических материалов представляет собой разнообразную палитру научных, методических, практико-ориентированных подходов к проблеме инклюзивного образования.

Среди авторов сборника – известные ученые, психологи, педагоги. В книге представлены различные точки зрения на актуальные проблемы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Материалы сборника адресованы работникам образования, педагогам-психологам, преподавателям вузов, студентам, аспирантам педагогических вузов и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития инклюзивной практики.

Опубликованные материалы апробированы в практической деятельности коллективов образовательных учреждений города Москвы. Материалы публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-904990-07-7

©ГБОУ ЦДиК «Участие», 2012

©Авторы, 2012

Раздел I.

Инклюзивное образование: от теоретической модели – к педагогической практике

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В МЕТОДОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ю. Белогуров,

*доктор педагогических наук, профессор,
руководитель Центра профессионального
развития и подготовки кадров*

Федерального института развития образования

Социализация современного подростка происходит в условиях сложного и противоречивого мира. С одной стороны, отмечается рост темпа и ритма технико-технологических преобразований, что предъявляет к подросткам новые требования. С другой стороны, насыщенный характер информации создает массу «шумов», глубоко воздействующих на подростка, у которого в силу возрастных особенностей не сформирована четкая жизненная позиция. Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении детей и молодежи, особую группу которых составляют дети с особыми образовательными потребностями, нуждающиеся в особом отношении и поддержке. Достижение данными учащимися определенного общественного статуса и утверждение своей социальной значимости является целью инклюзивного образования. Другими словами, инклюзия – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их учиться вместе с другими детьми. Инклюзия помогает претворять в жизнь различные устремления не только детям с особенностями в развитии, но и детям, которые, так или иначе, отличаются от большинства. Это дети, которые говорят на другом языке, которые принадлежат иным культурам, отличающимся друг от друга стилем жизни, дети, имеющие разные интересы и способности к обучению.

Как известно, личность как член общества включена (осознает она это или нет) в систему общественных отношений. Ее мотивы, стремления, установки, привычки зависят от того, каковы ее объективные отношения к производству, обмену и потреблению, какими гражданскими правами она обладает, как включена в политическую и идеологическую жизнь общества. В жизнедеятельности личности общественные отношения проявляются в многообразных формах. Среди них следует выделить личные и межличностные отношения, взаимовлияния, деятельность и общение. Во всех этих формах общественных отношений личность выступает как социальное качество индивида, непосредственно проявляясь в действиях и поступках, а также в реализации интеллектуальных, эмоциональных и волевых свойств.

Направленность личности, как система основных ее потребностей и мотивов, определяется отношениями данного индивида с другими людьми и их общностями. Эти отношения отражаются как в потребностях личности, так и в способах их удовлетворения. В свою очередь, на базе потребностно-мотивационной сферы личности формируются ее ценностные ориентации, жизненные цели и новые отношения с окружающими людьми.

Как известно, взаимоотношения человека с миром осуществляются в познавательной, деятельностной и отношенческой формах (С.Л.Рубинштейн). В последней заключается отношение человека к другому человеку. Все эти формы отношений, составляющих сущность субъекта, складываются в деятельности. Принцип субъектности (субъекта) неразрывно связан в концепции Рубинштейна с деятельностным принципом. Деятельность выступает как один из типов активности субъекта, как способ его отношения к действительности.

В субъекте связываются познавательные и деятельностные характеристики психологии человека. Субъект выступает как основание связи сознания и деятельности, в принципе единства сознания и деятельности реализуется субъектный подход в психологии. В двучленную формулу сознание—деятельность вводится третий член — субъект. И в этом смысле субъектно-деятельностный подход превращается в новую парадигму построения психологической науки. Постановка проблемы связи сознания и деятельности требовала ответа на вопрос о субъекте этой связи. Этим

субъектом является личность. В социально-психологических качествах личности, выражаемых в ее интересах, идеалах, направленности, мировоззрении, синтезируются ее познавательные, отношенческие отношения и механизмы, регулирующие эти отношения. Сложные системы связей и отношений человека к миру, другим людям, к себе выражаются в краткой и емкой форме: личность является субъектом жизни.

Сама деятельность выступает как форма существования активности, а субъектно-деятельностный подход преобразуется в активно-субъектный подход. Активность выступает главным объектом исследования как атрибут личности.

Активность - это системное качество личности, включающее в себя различную направленность, разный жизненный опыт, обобщающий те или иные стратегии жизни. В этом смысле активность характеризует личность как субъект жизненного пути. В результате исследования жизненного пути были выделены три его взаимосвязанные структуры: жизненная позиция, жизненная линия и смысл или концепция жизни.

Новое видение социально-психологического аспекта сознания привело к выдвиганию нового объекта психологического исследования - социального мышления. Субъектом социального мышления являются личности и социальные общности.

Таким образом, можно выделить следующие основные тезисы:

1. Именно деятельность порождает все психические феномены, качества, особенности, процессы и состояния.

2. В основе представлений о личности лежит учение о деятельности, ее строении, ее развитии и ее преобразованиях, о различных ее видах и формах. Из всех этих разновидностей в качестве главной выделяется предметная деятельность. Исходными единицами психологического анализа личности являются деятельности субъекта, а не действия, не операции, не психофизиологические функции или блоки этих функций.

3. Личность выступает, с одной стороны, как условие деятельности, а, с другой – как ее продукт.

4. Для понимания структуры личности важной представляется идея об иерархических отношениях деятельностей (А.Н.Леонтьев). Соподчинение деятельностей, порождаемых ходом их развития, лежит в основании личности.

5. Иерархия уровней деятельности включает в себя:

- особые виды деятельности (управляются мотивами);
- действия (управляются целями);
- операции (определяются условиями);
- психофизиологические функции.

6. Признаком деятельности является наличие мотива (направленности). Таким образом, за иерархией различных деятельностей личности лежит иерархия ее мотивов, а также иерархия соответствующих им потребностей (исходных форм активности). Иерархические связи мотивов образуют ядро личности. Также мотивационной сферой определяется масштаб личности.

7. Личностный смысл есть отношение мотива к цели (мотив - цель). Это особое сверхчувственное качество личности, то есть переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия или события. Мотив может быть не осознанным, а цель (образ желаемого результата) всегда осознана. Мотив раскрывается в эмоциональной окрашенности действий.

8. Личность не только биологически детерминирована, но изначально задана в системе социальных связей.

В концепции А.Н. Леонтьева категории личность, сознание, деятельность выступают в своем диалектическом взаимодействии, триединстве – деятельность, сознание и личность.

Наиболее полная реализация деятельностного подхода в социальной психологии личности представлена в концепции деятельностного опосредования межличностных отношений, разработанной А.В. Петровским. Социально-психологический акцент этой концепции состоит в том, что основополагающими категориями в ней являются: личность, деятельность и коллектив. Важность этих категорий вынесена в название его книги «Личность. Деятельность. Коллектив». Суть концепции деятельностного опосредования сводится к следующему:

1. Межличностные отношения в группе опосредованы содержанием и ценностями группы.

2. Спецификация деятельности определяется тем, что эта деятельность совместная, социально детерминированная.

3. Социально-психологические явления в группе определяются содержанием этой деятельности, многоуровневой структурой групповой активности, уровнем развития групп.

Вектор этого развития – от диффузной группы до развития коллектива.

Анализ сложной диалектики личности и группы привел А.В. Петровского к важному для социальной психологии личности выводу: «личность может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, которые опосредуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из участников».

Выделение главного в личности дало А.В. Петровскому основание обозначить свою концепцию личности как концепцию личности в коллективе, в группе, в системе межличностных отношений.

Поскольку деятельность является ведущим средством формирования личности, то методами инклюзии целесообразно считать те способы организации и осмысления деятельности, которые изменяют к лучшему черты ребенка и способствуют исправлению, коррекции ценностных ориентаций. Инклюзивное образование, так или иначе, делает акцент на персонализации процесса обучения. При этом необходимо ориентировать на реализацию в педагогическом процессе следующих позиций:

- применять активные методы обучения, включая дискуссии, общение;
- уделять больше внимания на усвоение ключевых понятий того или иного предмета изучения и анализа;
- применять способы поэтапного усвоения нового материала;
- уделять больше времени чтению художественной литературы;
- давать учащимся понять, что они ответственны за выполнение учебных заданий;
- предоставлять большую свободу выбора;
- внедрять принципы демократических отношений в коллективе;
- уделять больше внимания эмоциональным потребностям и изменяющейся манере поведения каждого учащегося;
- использовать объединяющие виды деятельности, которые содействуют развитию коллективистского начала;
- в организации педагогического процесса исходить из индивидуальных потребностей учащихся;
- оказывать специализированную помощь учащимся с особыми потребностями;
- привлекать к сотрудничеству других педагогов, родителей, заинтересованные организации и общественность и др.

Для организации современного инклюзивного образования в рамках реализации требований деятельностного подхода характерно:

- ориентация на индивидуализацию обучения детей, принадлежащих различным этническим группам и культурам, говорящих на разных языках, имеющих различный социальный и экономический статус, с разными способностями, интересами и целями обучения;

- обеспечение доступа к знаниям и необходимой информации каждому учащемуся;

- адаптация школьных условий к потребностям преподавателей и учащихся;

- ожидание и стимулирование успехов в обучении средствами внедрения инновационных форм образовательной практики (театральных постановок, конференций, круглых столов, соревнований, выставок и т.д.).

Инклюзивное образование приобретает особую важность в современных социокультурных условиях, так как оно ориентировано на достижение каждым учащимся успехов в обучении, в полной мере реализует идею принятия каждого ребенка и гибкости в подходах к его обучению с учетом принципов природосообразности, культуросообразности и индивидуализации обучения.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ «ОСОБОГО» РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕВЕРО- ВОСТОЧНОГО АДМИНИСТРАТИВНОГО ОКРУГА

Михайлов С.В.,

начальник СВОУО города Москвы

Получение детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной

политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития России.

Распространение в Москве процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья в образовательных учреждениях не только является отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению реализации прав детей на получение доступного образования. Принятый 28 апреля 2010 года Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» позволил законодательно обеспечить создание необходимых условий для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми, независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей.

Одним из приоритетных направлений развития образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в округе является выявление недостатков в развитии детей и организация коррекционной работы с детьми, имеющими такие нарушения, на максимально раннем этапе.

В рамках данного направления на территории округа постоянно развивается дифференцированная сеть учреждений, осуществляющих деятельность по ранней диагностике и коррекции нарушений развития у детей, оказанию психологической, педагогической, социальной, медицинской и правовой помощи семьям с детьми, имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии, а также информирование населения об этих учреждениях и оказываемых ими услугах.

Второе важнейшее направление – это создание вариативных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. На территории округа представлены специализированные образовательные учреждения, непосредственно предназначенные для организации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, включая дошкольные образовательные учреждения комбинированного и компенсирующего вида, специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, в округе развивается процесс интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками. Развитие

интегрированного образования – одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В Северо-Восточном административном округе создан совет по развитию инклюзивного образования, функционирующий как орган, определяющий направление развития этой практики в округе.

В округе представлены различные модели интеграции, координацию реализации которых обеспечивает Окружной ресурсный центр по развитию инклюзивного (интегрированного) образования.

На территории округа определены образовательные учреждения, реализующие инклюзивные формы образования, в которых дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития, либо воспитываются в одной группе дошкольного образовательного учреждения. Таких учреждений в округе 14, в них совместно со здоровыми сверстниками обучается и воспитывается 166 детей. Для этих детей в образовательных учреждениях создана адаптивная среда, позволяющая обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию в образовательном учреждении.

Важным этапом внедрения такой образовательной модели стала подготовка инфраструктуры образовательных учреждений к принятию детей с особыми потребностями. В каждом из 17 районов округа определены базовые школы, в которых созданы надлежащие материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и (или) психического развития в здания и помещения и организации их пребывания и обучения в этих учреждениях. Таким образом, во всех районах округа представлены образовательные учреждения доступные для детей с особыми образовательными потребностями.

Другим вариантом интегрированного образования является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных (коррекционных) классах при общеобразовательных учреждениях общего типа. Один из таких классов – класс II вида для слабослышащих детей – открыт на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 299.

Обучение и коррекция развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе обучающихся в обычном

классе, осуществляется в округе по образовательным программам, разработанным с учетом психофизических особенностей и возможностей таких обучающихся.

Для детей-инвалидов по состоянию здоровья временно или постоянно не имеющих возможности посещать образовательное учреждение в округе созданы необходимые условия для получения образования по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому. В округе функционирует 3 школы надомного обучения.

В образовательных учреждениях округа, в том числе в 20 центрах дополнительного образования обеспечивается успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Одной из основных составляющих социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является обеспечение в дальнейшем их общественно полезной занятости, что обуславливает необходимость получения ими конкурентоспособных профессий. В Северо-Восточном округе ведется работа по ранней профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья. Она реализуется в центрах психолого-медико-социального сопровождения, а также в информационно-методическом центре «Ориентир». Значительное внимание в округе уделяется созданию условий для получения детьми с ОВЗ начального, среднего и высшего профессионального образования как важного звена в системе их непрерывного образования, значительно повышающего возможности их последующего трудоустройства.

Специфика организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения, обеспечивающего интегрированное образование. В этом направлении развития инклюзивной практики значительную работу проводит Окружной учебно-методический центр: сотрудники ОУМЦ реализуют программы, направленные на обучение педагогов основам коррекционной педагогики, специальной психологии, методикам и технологиям организации образовательного и реабилитационного процесса для детей с ОВЗ.

Неотъемлемой частью образования детей с ограниченными возможностями здоровья становится их непрерывное психолого-

медико-социальное сопровождение, осуществляемое в 11 психологических центрах округа. В практике центров широко используются современные, в том числе и аппаратные методы диагностики и контроля за состоянием детей, применяются новейшие инструменты научного анализа.

Содержание психолого-медико-социального сопровождения диктуется запросом социума, потребностью современного образования и обеспечивается психологической службой образования на протяжении всего периода его обучения, что позволяет сохранять непрерывную вертикаль сопровождения детей с ОВЗ в среде нормативно развивающихся сверстников, начиная с раннего возраста, включая дошкольный возраст и школьное образование.

Несмотря на значительные достижения в области развития инклюзивной образовательной практики, перед округом стоит ряд задач:

- расширение и укрепление материально-технической базы образовательных учреждений всех типов и видов;
- разработка учебно-методического обеспечения и повышение квалификации специалистов, работающих в данной области;
- развитие взаимодействия с учреждениями Департамента здравоохранения, Департамента семейной и молодежной политики и Департамента социальной защиты.

Только совместная нормативно выверенная и методически выстроенная работа позволит эффективно реализовывать инклюзивные образовательные практики, выстраивать для детей с особыми образовательными потребностями грамотный образовательный маршрут, формируя тем самым у них адекватную жизненную перспективу и обеспечивая их полноценную интеграцию и социализацию.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

О.С. Полякова,

*начальник отдела организационно-педагогической и
аналитической деятельности среднего общего образования СВОУО
города Москвы*

Основной принцип инклюзивного образования – равные возможности для всех. Это достаточно новый для нашего государства взгляд на общественные проблемы, существовавшие на протяжении всей истории, но ставшие особенно актуальными сейчас: когда цивилизацией накоплен достаточный опыт и ресурс для поддержки тех ее представителей, которые особенно нуждаются в помощи; когда таких людей становится больше и больше под действием нарастающего напряжения экологической обстановки с одной стороны, и с достижениями медицины, которые позволяют спасать людей во все более тяжелых случаях. Но спасти – подарить жизнь – недостаточный дар тому, чья жизнь будет протекать в изоляции, ограничивая человека в передвижении, общении, познании.

На конец 2001 года численность детей-инвалидов (до 18 лет), получающих социальные пенсии, назначаемые службами медико-социальной экспертизы, составляла 658,1 тыс. человек, из них 71% (т.е. 467 тыс.) дети-инвалиды школьного возраста 7-17 (полных) лет. Из общего числа официально зарегистрированных инвалидов 91% живут в семье, 60,9 тыс. (9%) – в интернатных учреждениях Минздрава, Минобразования и Минтруда России. Основными заболеваниями, приводящими к инвалидности (60% всех детей-инвалидов, т.е. около 400 тыс. человек), являются болезни нервной системы, психические расстройства и расстройства поведения и врожденные аномалии. 96,3 тысячи детей-инвалидов (14,6% от общего числа детей-инвалидов) страдают интеллектуальной недостаточностью. 29 тысяч детей-инвалидов с интеллектуальной недостаточностью в возрасте от 4 до 18 лет проживают в интернатах Минтруда (что составляет 30,1% детей-инвалидов с таким диагнозом). Учитывая, что количество детей с особенностями здоровья растет ежегодно, сложно переоценить масштаб вопроса.

Если на первых этапах, инклюзивное образование выступало лишь как гуманистический принцип, шла речь об интегрированном

образовании (в котором подразумевалось включение лиц с ограниченными возможностями в систему образования без изменения самой системы), то сейчас мировое сообщество уделяет огромное внимание практической стороне вопроса, воплощению принципа в жизнь. Россия не исключение: за последние годы в нашей стране накоплен большой экспериментальный опыт организации инклюзивного образования, все больше школ подключается к системе инклюзии, проводится подготовка специалистов, материально-техническое оснащение образовательных учреждений.

По данным Министерства образования инклюзивное образование существует в рамках эксперимента в России с 1998 года, а в некоторых регионах с 2007 года. Эксперимент проходит в Архангельской, Томской, Владимирской, Новгородской, Московской, Псковской и многих других областях. В Москве в 2010 году был принят закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве», законодательно обеспечивающий инклюзивное образование, в других регионах аналогичного нет.

Однако не решенных вопросов по-прежнему остается достаточно много. Одна из основных особенностей инклюзии в России – децентрализация процесса внедрения инклюзивного образования: каждый субъект РФ вырабатывает собственные схемы и решения, пока нет общепринятых механизмов разрешения тех или иных вопросов.

Одна из общих проблем для всех вовлеченных сторон – недостаток идеологической подготовленности участников процесса. Принципы инклюзии новы для нашего государства, более привычного к медицинскому взгляду на людей с ОВЗ. Мы привыкли думать о них в ключе нарушений, отклонений – в ключе их несовершенства, тогда как гуманистические идеалы инклюзии предполагают веру в ценность каждого человека, призывают нас рассматривать ОВЗ как условия существования человека, его особенность, проявление индивидуальности, нежели знак качества.

Поэтому, прежде чем наши усилия станут плодотворными, мы должны выработать идеологическую основу, позицию по отношению к людям с ОВЗ и к своей роли в их жизни, которая позволила бы нам принять их как равноправных членов общества.

Сейчас, к сожалению, школа часто сталкивается с проблемами отношений и среди детей, и даже среди их родителей. Первый шаг, и первая трудность на пути к инклюзивному образованию –

переступить страх и отдать собственного ребенка в массовую школу – вызывает тревогу отношение других детей, компетентность специалистов. Когда родители ребенка с ОВЗ готовы отдать его в школу, работающую в системе инклюзивного образования, появляется следующая трудность – во многих случаях родители других детей не хотят присутствия ребенка с ОВЗ среди своих, «нормальных детей». Бытует ложная точка зрения, что наличие детей с ОВЗ негативно сказывается на развитии всех детей, ухудшает поведение и снижает успехи в обучении. Исследования показывают обратное. Успеваемость детей, которые развиваются типичным образом, не падает, а часто их оценки оказываются даже выше в условиях инклюзивного образования, чем в обычном классе массовой школы. Имеются свидетельства, согласно которым школы, наиболее успешно включающие и обучающие детей с ограниченными возможностями, в то же время оказываются самыми лучшими для всех остальных детей. И наоборот: самые лучшие школы для всех детей являются лучшими и для детей с ограниченными возможностями. В отношении поведения, социального развития и успехов в учебе, особенно в разговорной речи, достижения детей, обучающихся в школе, придерживающейся инклюзивной формы образования, значительно выше.

Дополнительную сложность создает отношение самих детей друг к другу. Школа часто сталкивается с травлей и неприятием даже в границах «нормы», для детей с ОВЗ такие ситуации более травматичны. Однако, хотя принято считать, что случаи травли более распространены по отношению к детям особенностями здоровья, однако эксперты утверждают, что в действительности дети значительно мягче, достаточно легко привыкают друг к другу, и более того, легко учатся толерантности.

Одна из важнейших задач на данный момент – подготовка квалифицированных кадров. Кроме того, что система инклюзивного образования требует участия в работе каждой школы психологов, логопедов, дефектологов и других специалистов, необходимо предоставить соответствующую подготовку и педагогам школ. Очень часто мы сталкиваемся с нехваткой как специальных знаний сопровождения детей с особенностями здоровья, так и с психологической неподготовленностью преподавателей.

Хотя формально, дети-инвалиды могут учиться в обычных общеобразовательных школах на общих основаниях, обучение в

классе обычной школы возможно на данный момент только для детей с незначительными нарушениями, поскольку для них легко создать специальные условия. Многие дети-инвалиды не могут посещать общеобразовательные школы, поскольку они физически недоступны: отсутствуют пандусы, лифты, оборудование для слабослышащих и слабовидящих. Практически полностью отсутствует инфраструктура реабилитационной помощи детям с серьезными нарушениями развития. Крайне важно отметить отсутствие важнейшей для реабилитации детей-инвалидов службы по оказанию психолого-медико-педагогической помощи детям раннего возраста (0-3 года).

Важнейшее понятие инклюзивного образования – понятие безбарьерной среды - это пандусы и тротуары с качественным ровным покрытием, широкие двери и такие простые с виду решения как поручень для инвалидов, устанавливаемый при входе в здание, в коридорах, санузлах и других помещениях. К элементам безбарьерной среды относятся и контрастная разметка тротуаров, стеклянных дверей и пешеходных переходов. На более высоком уровне сюда относятся специальные учреждения социального обеспечения людей с ОВЗ – это и ресурсные центры, и школы инклюзивного образования, и специальные детские сады, и труд всех тех, кто связан с помогающими профессиями, поскольку в разные периоды жизни каждый из нас нуждается в отдельных элементах безбарьерной среды.

В СВАО созданы все условия для обучения и воспитания детей-инвалидов по индивидуальному маршруту. Здесь функционируют две специальные коррекционные школы (№ 957, № 309) и две школы-интернаты VIII вида для детей с нарушением интеллекта (№ 35, № 102 городского подчинения), три школы надомного обучения для детей-инвалидов и детей с ОВЗ, школы-интернаты для детей с нарушением зрения (№ 1 (для слепых детей городского подчинения), № 5 (для слабовидящих детей)), на базе центра диагностики и консультирования «Участие» функционирует Окружной ресурсный центр.

Вот некоторые данные по материально-техническому оснащению 428 образовательных учреждений округа, расположенных в 434 зданиях:

- Лифт - 12 (2,7%)
- Подъемник электрический - 6 (1,4%)
- Мобильный подъемник - 70 (16,2%)

- Пандус входной с поручнями - 230 (53,3%)
- Внешние поручни (перила) - 196 (45,4%)
- Пандусы внутренние - 25 (5,8%)
- Поручни внутренние - 132 (30,6%)
- Спец. оборудованный санузел для инвалидов - 124 (28,7%)
- Входная группа (ширина 1 метр, без порогов) - 193 (44,7%)
- Специальные приспособления для глухих (бегущая строка) - 19 (4,4%) и слепых (тактильная зона) - 19 (4,4%)

Таковы основные особенности внедрения инклюзивного образования в российскую школу. Внедрение инклюзии – кропотливый труд, который требует усилий и терпения, однако этот труд оправдывает себя. Предоставление гражданам равных возможностей – приоритет, который демонстрирует истинную заботу государства о своих согражданах и, что не менее важно, – открывает новый путь к его единству и процветанию: включая людей с ограниченными возможностями в жизнь общества, мы обогащаем себя в нравственном смысле, позволяем людям с особенностями здоровья не только получать все то, что доступно остальным, но и активно участвовать в духовной и экономической жизни общества. Инклюзивная модель образования учит наших детей взаимопониманию, толерантности – это качества необходимые для сотрудничества, без которого, в свою очередь, невозможно общественное развитие в целом.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Л.А. Самойленко,

*начальник отдела дошкольного образования СВОУО
города Москвы*

В настоящее время возросло количество детей, имеющих устойчивые нарушения здоровья, влекущие за собой существенные ограничения жизнедеятельности и приводящие к инвалидизации. Так, только в Северо-Восточном административном округе города Москвы проживает около полутора тысяч детей-инвалидов. Все они на основе Закона города Москвы «Об образовании лиц с ОВЗ»

включены в образовательную среду округа в соответствии с их потребностями и возможностями.

Демократические преобразования в обществе и эволюционное развитие системы специального образования способствовали появлению и внедрению в практику идей интегрированного воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками. В настоящее время в округе интегрированное воспитание и обучение детей значительно расширилось. При этом особое внимание уделяется вопросам социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников не только посредством специально организованных форм обучения, но и через дополнительное образование.

Внедрение в практику дошкольных образовательных учреждений интегрированного воспитания и обучения позволяет расширить охват детей необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощью, максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей (законных представителей) консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями. Остановимся подробнее на формах дошкольного обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ОВЗ, организованных в округе.

Для детей дошкольного возраста, имеющих существенные отклонения в развитии (например, аутизм, задержка речевого и психоречевого развития), важно не только получить помощь квалифицированных специалистов (дефектологов, психологов и др.), но и приобрести неоценимый опыт общения со сверстниками, свой первый опыт социальной интеграции. Для этого необходимо придать данному процессу организованный характер, обеспечив каждому ребенку, имеющему отклонения в развитии, уже с раннего возраста доступную и полезную для его развития форму интеграции. В связи с этим в образовательном пространстве округа открыты «Лекотеки», группы кратковременного пребывания (адаптационные группы) и группы «Особый ребенок».

Особое внимание в округе уделяется интеграции детей раннего возраста, которая способствует достижению ребенком с отклонениями равного или близкого по возрастной норме уровня общего и речевого развития и позволяет ему на более раннем этапе

своего развития влиться в среду нормально развивающихся сверстников. Такая работа ведется в службе ранней помощи – новой форме дошкольного образования, открытой на базе дошкольных образовательных учреждений и центров психолого-медико-социального сопровождения.

Развитие интегрированного воспитания и обучения создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными. При этом за каждым ребенком, имеющим отклонения в развитии, сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка.

В системе дошкольного образования округа эта форма обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии реализуется в тех дошкольных образовательных учреждениях, материально-техническое, программно-методическое и кадровое оснащение которых позволяет обеспечить полноценную, грамотно организованную систему интегрированного воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Наиболее адекватные условия для проведения целенаправленной работы по интегрированному воспитанию и обучению дошкольников созданы в дошкольных учреждениях комбинированного вида (с функционирующими компенсирующими группами и сложившимся кадровым, программно-методическим и материально-техническим обеспечением). В учреждениях такого вида организовано интегрированное воспитание и обучение определенной категории воспитанников, например, совместное воспитание и обучение нормально слышащих детей и детей с нарушениями слуха, детей с нормальным и нарушенным зрением, нормально развивающихся и детей с задержкой психического развития и т.п. В дошкольных учреждениях комбинированного и компенсирующего типа округа дети-инвалиды с помощью узкопрофильных специалистов преодолевают имеющиеся сложности и готовятся к получению школьного образования.

Однако в настоящее время, в переходный период развития системы специального образования, в силу социально-экономических преобразований в обществе, а также постоянно увеличивающегося количества детей с отклонениями в развитии особо актуальной становится проблема поиска новых, эффективных форм оказания

коррекционной психолого-педагогической помощи нуждающимся детям. Одной из таких форм является организация в ДОУ комбинированного вида смешанных групп, где одновременно воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети и дети с определенными отклонениями в развитии (по профилю функционирующих в учреждении групп компенсирующего вида). Смешанные группы финансируются по нормативам, соответствующим нормативам финансирования групп компенсирующего вида. Комплектование смешанной группы осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) и на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии. При этом общая наполняемость группы сокращается.

Особое внимание в округе уделяется развитию инклюзивных форм воспитания детей с ОВЗ. На территории СВАО работают 8 детских садов, в которых дети-инвалиды обучаются совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Для реализации инклюзивного образования в дошкольных учреждениях округа создана современная материально-техническая база, обеспечивающая доступ к образовательным услугам для детей с ограниченными возможностями здоровья; разрабатываются и внедряются под руководством Округного ресурсного центра и Округного учебно-методического центра инновационные педагогические и реабилитационные технологии обучения и воспитания детей с особенностями в развитии; проводятся мероприятия, направленные на формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью у всех участников образовательного процесса.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОКРУГА

Г.В. Вытольская,

заведующая сектором коррекции психолого-педагогического и социального сопровождения СВОУО города Москвы

Термин «психолого-медико-социальное сопровождение» еще совсем недавно был принят и понятен только узкому кругу

специалистов и ученых. Идея сопровождения ребенка в системе образования разрабатывалась в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и других выдающихся российских ученых.

Социальный смысл такого сопровождения заключается в том, что совместными усилиями ученых и практиков складывается «особая культура поддержки и помощи», каждому ребенку в процессе становления его личности. С началом перестройки в России социальный запрос потребовал новых подходов к разработке вариативных моделей сопровождения детей. Именно тогда, в начале 90-годов, появились первые психолого-медико-социальные центры.

Приоритетным направлением деятельности Департамента образования города Москвы и окружного управления образования стало формирование и развитие системы комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения детей всех возрастов и категорий, а также организация психологической поддержки и всесторонней помощи всем субъектам образовательного процесса.

Целый ряд научных исследований в этот период показал, что основной проблемой современной школы является школьная и социальная дезадаптация учащихся различного уровня и этиологии. Это проявляется в снижении успеваемости, утрате интереса к учебе, нарушениях дисциплины, невротических расстройствах и составляет 70-75%. Кроме того, резко снижается количество здоровых детей. В школу приходят дети, среди которых лишь 7% здоровых, до 25% страдают хроническими заболеваниями, свыше 60% имеют функциональные отклонения.

Перед специалистами системы образования была поставлена задача по созданию и обеспечению таких условий, которые позволили бы каждому ребенку успешно обучаться в любом образовательном учреждении.

В округе развивается сеть учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, представленная центрами четырех видов: семь центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, два центра коррекции и реабилитации, один центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения и один центр диагностики и консультирования.

Центры стали неотъемлемой частью системы образования и ключевым звеном окружной Психологической службы. Они успешно решают целый ряд серьезных задач:

- содействуют созданию благоприятного психологического климата в ходе учебно-воспитательного процесса во всех образовательных учреждениях;

- оказывают помощь в усвоении учебной программы, в определении индивидуальной образовательной траектории и формы обучения;

- определяют актуальные и потенциальные возможности детей, дают рекомендации педагогам и родителям по направлению их развития, воспитания и обучения;

- способствуют адаптации детей в детском саду и школе, воспитанников к условиям жизни в кадетских, коррекционных, специальных учреждениях, учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и др.;

- содействуют в организации работы по семейным формам воспитания, в работе с приемными семьями;

- принимают активное участие в научно-методической разработке модели безопасной образовательной среды, комплексного сопровождения инклюзивного образования и многое другое.

Психолого-медико-социальные центры округа определили для себя приоритетные направления в работе.

Так, например, *в центре диагностики и консультирования «Участие»* (район Бабушкинский) успешно работает Окружное антикризисное подразделение, основная задача которого состоит в оказании экстренной психолого-педагогической помощи детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, пережившим посттравматический стресс. Окружной ресурсный центр по развитию инклюзивного (интегрированного) образования разрабатывает и внедряет в практику учебно-методические и психолого-педагогические программы комплексного сопровождения инклюзивной практики. Так же на базе этого учреждения проводятся все окружные комиссии.

В центре «На Снежной» (район Свиблово) - работает «Телефон доверия», на уровне округа проводится работа с детьми подростками по профориентации и профилактике употребления психоактивных веществ.

В центре лечебной педагогики и дифференцированного обучения «На Королева» (район Останкино) целенаправленно создается окружная служба коррекционной помощи и сопровождения на дому детей-инвалидов и детей, обучающихся по надомной и дистанционной формам.

Центр «Феникс» (район Останкино) успешно развивает направление «Сопровождение детей раннего возраста».

Все психологические центры округа успешно решают целый ряд серьезных задач, стоящих перед образованием и направленных на формирование у ребенка адаптационных возможностей и психофизических ресурсов, необходимых для усвоения стандартов образования, развития всесторонней и гармоничной личности, формирования навыков саморегуляции и самореализации.

В центрах сформировалась уникальная система трансформации опыта профессиональной деятельности специалистов, каждый из которых обладает высоким уровнем подготовки, имеет свое профессиональное кредо, свои методы и способы работы. Через постоянно действующие семинары, круглые столы и мастерские проходит обмен профессиональным опытом. Такое взаимодействие не только профессионально обогащает специалистов, но дает возможность повысить качество услуг, используя опыт, апробированный в учреждениях округа. Это позволило собрать квалифицированные коллективы специалистов, что позволяет осуществлять на базе этих учреждений не только практическую и методическую, но и научно-исследовательскую деятельность в таком актуальном направлении как обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

Сотрудники центров сегодня способны решить самые неожиданные и специфичные проблемы, возникающие у ребенка и его окружения.

Руководители и специалисты центров округа пользуются заслуженным авторитетом в профессиональном сообществе. Их привлекают для работы в качестве экспертов в Городской Службе аттестации и лицензирования и в центре качества образования. Это говорит о повышенном доверии к специалистам центров.

В текущем учебном году во всех центрах уже получили адресную поддержку и помощь 22 тысячи человек. Из них 12 000 – дети, а остальные родители, педагоги, психологи, руководители образовательных учреждений и специалисты других ведомств.

Потребность в деятельности центров возникает не только у участников образовательного процесса (родителей, учителей), но и у специалистов здравоохранения, социальной защиты, органов опеки и попечительства, судов, комиссий по делам несовершеннолетних.

Инициаторами обращения в центры являются родители (около 52% обращений), педагоги и психологи учреждений дошкольного и общего образования (около 35% обращений), специалисты разных ведомств (13%) при этом число этих обращений год от года увеличивается.

Необходимо отметить, что количество обращений в центры непосредственно самих детей и подростков снижалось ежегодно. В этом году таких обращений нет. Это объясняется тем, что школьные педагоги-психологи и специалисты центров, значительно больше стали уделять внимания просветительской и профилактической работе среди школьников. Сайт телефона доверия, с функций он-лайн консультирования также способствует снижению обращений.

Наиболее распространенными причинами обращения в центры являются:

- школьная неуспешность 12%;
- нарушения развития (24%);
- нарушения поведения (9%);
- отклонения и в здоровье и развитии (15%);
- профилактика нарушений (33%);
- профилактика приема психоактивных веществ (1%);
- семейные проблемы (5%);
- методическое консультирование (1%).

Для достижения высоких результатов в центрах работают не только с ребенком, но и с его семьей. За помощью обращаются разные семьи. Причем, 60 % - это полные семьи, а это значит, что и в социально-благополучных на первый взгляд семьях проявляются симптомы неблагополучия ребенка. Вторая большая категория семей, с которой работают специалисты центров – это неполная семья – 35 %. Здесь проблемы одинокого родителя, пережившего распад семьи, переносятся и проецируются на ребенка. Специфические отношения в многодетной семье и в семье одинокой матери порождают целый ряд проблем у детей в обучении и адаптации.

На протяжении многих лет число обращений от родителей, имеющих детей в возрасте от 6 до 11 лет составляет около 50%. Растет число обращений от родителей детей в возрасте от 3-х до 6-ти

лет и сейчас оно достигло уровня $\frac{1}{4}$ от общего количества обращений. Такой высокий процент обращений этих возрастных категорий обусловлен тем, что именно в раннем школьном и дошкольном возрастах наиболее ярко проявляются признаки «непохожести» ребенка на других детей. А психические и физические нарушения становятся социально значимыми для родителей и окружения ребенка. Следует отметить, что появился новый контингент детей и молодежи, нуждающихся в услугах центров это дети от 0 до 3 лет и молодые инвалиды от 18 до 21 года.

Причина обращений родителей с детьми от 0 до 1 года связана, в основном, с общей тенденцией раннего выявления заболеваний и переходом к инновационной модели раннего сопровождения детей с недостатками развития.

Молодым инвалидам оказывается помощь в социализации в центрах, а их обращения вызваны в первую очередь дефицитом общения и трудностями самореализации.

Работа с социальными партнерами дает возможность комплексно оказывать помощь детям и семьям. Хочется отметить взаимодействие с учреждениями социальной защиты. Семь отделений помощи семье и детям в структуре комплексных центров и центров социального обслуживания тесно сотрудничают с центрами психолого-медико-социального сопровождения.

В настоящее время активно идет процесс оснащения центров специальным оборудованием и пособиями. Это и сенсорные комнаты, кабинеты психомоторной коррекции, кабинеты функциональной диагностики, это и установка современного программного обеспечения. Все центры округа оснащены необходимым оборудованием для проведения диагностики и анализа состояния детей в соответствии с достижениями современной науки и практики.

В центрах создана и постоянно развивается материально-техническая, методическая, профессиональная база, отвечающая современным требованиям.

Перспективой работы центров является приближение услуг к месту жительства и расширения спектра услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья. Все центры оснащены пандусами, подъемниками и специальными средствами передвижения внутри учреждения.

Можно с уверенностью сказать, что в центрах работают особые люди, которые каждую минуту на своем рабочем месте выполняют особый долг, помогая тем, кто особенно нуждается в их помощи.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОПРОВОЖДЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

В.Г. Кобозева,

*кандидат психологических наук,
руководитель психологической службы образования СВАО
города Москвы*

Психологическая служба образования - один из компонентов целостной системы образования. Целью ее деятельности является обеспечение психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста, основной задачей - содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей, средством - создания благоприятных психологических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода, для реализации заложенных в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности. Психологическая служба образования - интегральное явление, представляющее собой единство четырех составляющих или аспектов - научного, прикладного, практического и организационного. Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки.

Научный аспект предполагает проведение научных исследований практических проблем психологии образования, методическое и теоретическое обоснование и разработку психодиагностических, психокоррекционных и развивающих программ, способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования; прикладной - психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания, включая анализ и разработку психологических оснований учебных программ, учебников, дидактических и методических материалов, подготовку кадров и пр.; практический - непосредственную работу психологов в образовательных учреждениях (школах, детских садах, гимназиях,

интернатах и др.) или центрах психолого-медико-социального сопровождения; организационный - создание структуры психологической службы. Развитие прикладного, практического и организационного аспектов зависит от научного, являющегося теоретической базой и тем самым определяющего содержание, функции и модель психологической службы образования.

Существуют два направления деятельности психологической службы образования - актуальное и перспективное. Первое ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в обучении и воспитании детей, отклонениями в их поведении, общении, формировании личности. В настоящее время в детских учреждениях много таких проблем, и оказание конкретной помощи - существенная задача психологической службы сегодняшнего дня. Однако эта задача не должна стать единственной. Перспективное направление нацелено на развитие, становление личности и индивидуальности каждого ребенка, на формирование его психологической готовности к самоопределению, к созидательной жизни в обществе. Эти направления неразрывно связаны между собой: психолог, решая перспективные задачи, повседневно оказывает конкретную помощь нуждающимся в ней детям, их родителям, воспитателям, учителям.

Ориентация на развитие ребенка определяет основное содержание деятельности практического психолога: а) реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста (сензитивность того или иного возрастного периода, зона ближайшего развития и пр.); б) развитие индивидуальных особенностей детей - интересов, способностей, склонностей, жизненных планов и пр.; в) создание благоприятного для развития ребенка психологического климата, который определяется, прежде всего, организацией продуктивного общения учащихся со взрослыми и сверстниками; г) оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям. Он ответственен, прежде всего, за соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Нарушение этих условий мешает своевременной реализации возрастных и индивидуальных возможностей детей, что ведет к ухудшению их психологического здоровья и вызывает необходимость коррекционной или специально развивающей работы с ними. Забота о психологическом здоровье

предполагает внимание к внутреннему миру ребенка: к его переживаниям, уверенности или неуверенности в себе, пониманию им своих способностей, интересов, его отношению к себе, к людям, к окружающему миру, происходящим семейным и другим существенным событиям, к жизни как таковой и пр. Психологическое здоровье делает личность самодостаточной. Задача взрослых - помочь ребенку в соответствии с его возрастом овладеть способами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира.

Эффективность деятельности практического психолога определяется уровнем его профессиональной подготовки, которая включает не только хорошее знание психологии, не только высокий уровень владения разнообразными психологическими методами изучения и обследования ребенка, но и способностью профессионально грамотно интерпретировать полученные данные. Практический психолог образования должен владеть сложнейшими видами деятельности практической психологии: психологическим просвещением, психопрофилактикой, психодиагностикой, психокоррекцией, специальной работой по развитию, психологическим консультированием. Практический психолог образования, будучи специалистом в области психологии, является также полноправным членом педагогического коллектива образовательного учреждения и имеет двойное подчинение: по административной линии - руководителю учреждения, по профессиональной - психологическому научно-методическому центру. Психологическая служба образования проектируется как единая система в образовательном пространстве страны. Эта система выстроена в единую вертикальную структуру: психологическая служба образовательных учреждений (детских садов, школ, гимназий, лицеев, детских домов, школ-интернатов) - городской, областной центр психологической службы образования - региональный центр психологической службы образования - отдел психологической службы Министерства образования России. Каждое звено этой структуры имеет свои четко определенные функции. Профессиональное взаимодействие всех подразделений структуры может гарантировать высокий уровень деятельности психологической службы образования, научно-методическую

разработку ее проблем, методическое оснащение и материальное обеспечение, профессиональную оценку результатов деятельности службы.

Психологическая служба образования в процессе непосредственного сопровождения инклюзивной практики выполняет две основные функции:

1. Реализация практико-ориентированных технологий психолого-педагогического сопровождения.
2. Мониторинг психологической готовности образовательного пространства к реализации инклюзивных форм образования и оценка эффективности реализации инклюзивной практики.

Выделение этих двух функций в качестве ключевых обосновано запросом практики. Рассмотрим этот вопрос более подробно.

Реализация практико-ориентированных технологий психолого-педагогического сопровождения является непосредственной задачей специалистов психологов. Введение Федерального государственного стандарта предусматривает не только сопровождение детей в освоении ими программы начального и общего образования, но и в процессе реализации коррекционно-развивающих программ.

Центрами психолого-медико-социального сопровождения СВАО разработаны и реализуются как коррекционно-развивающие программы, направленные на подготовку и адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в массовой школе, развитие дефицитных функций и коррекцию нарушений, вызванных первичным дефектом развития, так и профилактические программы, направленные на формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью у всех субъектов образовательного процесса, профилактику школьной дезадаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья и др.

Результатом реализации профилактических программ по результатам многочисленных исследований, проводимых специалистами психологической службы по поручению СВОУО, стало значительное снижение негативных социальных установок и стереотипов по отношению к детям с нарушениями в развитии у всех участников образовательного процесса, улучшение психологического климата в образовательных учреждениях округа и существенное повышение готовности образовательных учреждений к реализации инклюзивной практики.

Коррекционно-развивающие программы, реализуемые психологическими центрами округа и психологами образовательных учреждений, направлены на развитие компенсаторных возможностей ребенка и коррекцию нарушений, связанных с особенностями здоровья. Внедрение разработанных программ в программу сопровождения детей с особыми образовательными потребностями позволило существенно повысить эффективность реабилитационных мероприятий, стабилизировать психо-эмоциональное состояние детей, что в конечном итоге способствовало улучшению процесса освоения детьми образовательных программ.

Одним из ярких примеров такого комплексного коррекционно-развивающего сопровождения инклюзивной практики в округе является деятельность центра диагностики и консультирования «Участие» в рамках ГЭП «Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции». Специалистами центра реализуются программы коррекционно-развивающей направленности как на базе центра, так и непосредственно в образовательном учреждении. Дети с нарушением слуха посещают индивидуальные и групповые занятия в соответствии с их индивидуальными особенностями и образовательными потребностями, что, по оценке результатов экспериментальной работы, позволило не только снизить риск возникновения негативных проявлений сенсорного дефекта, но и существенно повысить академическую успеваемость (в первую очередь за счет формирования у детей положительной учебной мотивации и развития у них навыков эмоционально-волевой регуляции).

В школе, где в рамках эксперимента обучаются дети, также регулярно проводятся просветительские и профилактические мероприятия, направленные на формирование толерантного отношения к детям-инвалидам и семьям их воспитывающим, результатом внедрения которых стало то, что не только дети из «экспериментального» класса активно участвуют в различных мероприятиях совместно с их здоровыми сверстниками, но и другие дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в этой школе, находятся в психологически комфортной для них, безопасной среде.

ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

О.Е. Буланова

кандидат психологических наук,

директор

ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО города Москвы

В Северо-Восточном административном округе города Москвы реализуется программа комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья разного возраста.

В связи с необходимостью реализации принципов шаговой доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, а так же преемственности между дошкольным и средним образованием Окружным ресурсным центром по развитию интегрированного (инклюзивного) образования СВОУО разработана и внедрена в практику территориальная модель психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов.

При организации психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида в образовательном пространстве вне системы специального образования, как правило, возникают сложности межведомственного и сетевого взаимодействия, для преодоления которых необходимо создание единой (окружной) службы. В качестве такой структуры в Северо-Восточном административном округе создан Окружной ресурсный центр по развитию интегрированного (инклюзивного) образования СВОУО.

Работа ресурсного центра позволила организовать межведомственное взаимодействие между системами образования, здравоохранения и социальной защиты, таким образом, чтобы оптимизировать процесс обучения и воспитания детей-инвалидов на территории округа, начиная с этапа диагностики и ранней помощи (в поликлиниках, детских садах и ППМС-центрах).

После выявления проблемы ребенок направляется на окружную психолого-медико-педагогическую комиссию, цель которой «определение специальных образовательных потребностей и условий, обеспечивающих развитие, получение образования, адаптацию и интеграцию в социум детей и подростков с

отклонениями в развитии на основании достоверной диагностики». На основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии¹ специалисты ресурсного центра подбирают ребенку образовательное учреждение, наиболее полно отвечающее его потребностям и возможностям из числа дошкольных учреждений, находящихся в шаговой доступности². Важно отметить, что дети направляются как в традиционные, так и в новые формы дошкольных образовательных учреждений (лекотеки, группы кратковременного пребывания). Это связано с необходимостью адаптационного периода не только для ребенка, но и для подготовки учреждения к принятию ребенка с особыми образовательными потребностями: обучение педагогического коллектива и подготовка материально-технической базы. На этом этапе ребенок, как правило, посещает групповые и индивидуальные занятия в специализированном центре, которые направлены на формирование навыков необходимых для успешного посещения ребенком дошкольного учреждения (навыки самообслуживания и бытового ориентирования, коммуникативные и другие навыки). Специалисты центра дают рекомендации родителям и воспитателям по взаимодействию с ребенком, а так же проводят коррекционно-развивающую работу.

За ребенком на весь период сопровождения закрепляется психолог ресурсного центра, который выступает в качестве ведущего специалиста, наблюдает за развитием ребенка, проводит коррекционно-развивающие занятия (по необходимости), а так же занятия по стабилизации психо-эмоционального состояния, формированию и развитию коммуникативных навыков и другие. Кроме этого психолог ресурсного центра совместно с методистом оказывает методическую поддержку педагогам, работающим с ребенком (воспитателям, педагогам дополнительного образования, учителям), а так же консультирует родителей. По итогам работы психолог представляет психолого-медико-педагогической комиссии психолого-педагогическую характеристику состояния ребенка.

Кроме образовательного маршрута психолого-медико-педагогической комиссией определяется содержание психолого-педагогического сопровождения, а именно те специалисты и

¹ На протяжении всего периода обучения и воспитания ребенок регулярно осматривается на психолого-медико-педагогической комиссии, специалисты которой корректируют образовательный маршрут в соответствии с изменениями уровня психофизического и интеллектуального развития.

² Для оптимизации процесса подбора образовательного учреждения специалистами ресурсного центра создана и постоянно обновляется база данных обо всех образовательных учреждениях округа.

направления коррекционно-развивающей работы, которые необходимы ребенку в качестве дополнительных образовательных условий (педагог-психолог, дефектолог, тифлопедагог, сурдопедагог, логопед, социальный педагог). Ребенок занимается со специалистами либо на базе дошкольного учреждения, либо в специализированном центре. Сетевое взаимодействие в данном случае так же обеспечивается специалистами ресурсного центра.

Для реализации принципа преемственности между дошкольным и школьным образованием специалисты ресурсного центра совместно со специалистами психолого-медико-педагогической комиссии подбирают ребенку образовательное учреждение школьной ступени за год до планируемого перехода. За это время специалисты ресурсного центра совместно с администрацией и педагогическим коллективом школы оптимизируют образовательную среду (при необходимости закупается специальное оборудование, проводится профилактическая программа «Уроки Доброты», педагоги направляются на семинары и курсы повышения квалификации), так же проводится работа с родителями.

На этапе адаптации к новым образовательным условиям ребенок в постоянном режиме посещает занятия с психологом ресурсного центра, по окончании этого периода занятия переходят в консультативный режим.

Специалисты ресурсного центра оказывают методическую поддержку педагогическому коллективу школы, регулярно проводят профилактическую и просветительскую работу среди учащихся и родительской общественности, организуют при необходимости межведомственное взаимодействие.

Таким образом, внедрение в практику территориальной модели психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов в образовательном пространстве округа позволило консолидировать и оптимизировать ресурсы учреждений различных ведомств для достижения наилучших результатов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья.

В структуру описываемой модели логично встроилась экспериментальная работа в рамках ГЭП **«Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции»**. В эксперименте участвовали глухие и слабослышащие дети разного возраста и с разным уровнем слухоречевого развития – дошкольники

и младшие школьники. Объединяет всех детей экспериментальной группы нарушение слуха, несформированность речи, ограниченные представления об окружающем мире, трудности общения со слышащими детьми (в *большей* степени, чем со взрослыми).

В связи с этим на всех этапах сопровождения большое внимание уделялось слухоречевому и языковому развитию детей (уровень развития речевого слуха, уровень развития устной речи, лексика, грамматика, речевое общение между собой и со слышащими). Предполагалось, что в процессе эксперимента произойдут значимые позитивные изменения в развитии детей с нарушением слуха: речевая среда будет стимулировать развитие у детей инициативной речи, накопление словаря и грамматических конструкций; в естественных условиях, безболезненно будет зарождаться и развиваться речевое общение детей.

Ключевым звеном в реализации сопровождения является педагогический процесс абилитации детей в рамках инклюзивного образования во всем многообразии педагогических форм и методов. При этом важным является тот факт, что помимо создания вариативных образовательных пространств, способных подстроиться под образовательные потребности детей, как через содержание, так и через методы обучения; в рамках эксперимента отработывались формы взаимодействия всех специалистов (сурдопедагогов, воспитателей, музыкальных руководителей, учителей, врачей, специалистов по адаптивной физкультуре), а также родителей.

Несмотря на то, что в ходе реализации ГЭП была проведена масштабная экспериментальная работа, сейчас перед нами стоит ряд принципиальных методологических и методических задач:

1) Для того чтобы каждый ребёнок имел возможность развиваться в соответствии со своими физическими, интеллектуальными и личностными возможностями, необходимо ликвидировать барьеры в передаче детям учебной информации, что часто происходит в дошкольных учреждениях и школах, где осуществляется интеграция без инклюзии. При адаптации образовательных программ важным остается внесение в них изменений в соответствии с особенностями и потребностями каждого ребёнка.

2) Необходимо дальнейшее проведение исследований в области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, разного возраста и в разных условиях

интеграции. Эта задача обоснована тем, что накоплено не достаточное количество теоретического и экспериментального материала, позволяющего строить прогноз относительно результатов внедрения инклюзивных форм обучения в отношении всех субъектов образовательной среды.

3) Необходима детальная разработка методических материалов по организации инклюзивного образования в разных условиях, а так же разработка и реализация профилактических и просветительских мероприятий для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

4) Необходима постоянная работа по повышению компетентности педагогов в области инклюзивного образования в условиях интеграции: организация открытых занятий/уроков для включения педагогических коллективов учреждений в новую проблему, проведение семинаров-практикумов и семинаров-совещаний, реализация других программ краткосрочного и непрерывного повышения квалификации педагогических работников.

Решение обозначенных задач уже сейчас нашло свое отражение в экспериментальной работе и инновационной деятельности, реализуемой специалистами ЦДиК «Участие».

РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК КООРДИНИРУЮЩЕЕ ЗВЕНО РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

М.Л. Позывайлова,

руководитель структурного подразделения

ГБОУ ЦДиК «Участие»,

*координатор по развитию инклюзивного образования в СВАО
города Москвы*

Открытость современной системы образования в России для нового опыта и внедрение инновационных педагогических практик существенно увеличила возможности лиц с особыми образовательными потребностями к получению образования. Нормативно-правовым основанием, законодательно определяющим не только право каждого человека на получение образования (как об

этом указано в Конституции РФ), но и регламентирующим создание специальных условий для реализации данного права, стал Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» (№ 16 от 28.04.2010 года).

Для обеспечения создания специальных условий для обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях округа Северо-Восточным окружным управлением образования проводятся мероприятия, направленные на обеспечение инфраструктурной доступности учреждений, развитие в них материально-технического обеспечения и формирование современной учебно-методической базы. В рамках созданных условий в Северо-Восточном административном округе реализуется программа инклюзивного (интегрированного) обучения и воспитания. Координацию реализации программы осуществляет Окружной ресурсный центр по развитию инклюзивного образования в СВАО на базе ГБОУ ЦДиК «Участие».

Деятельность Окружного ресурсного центра направлена на оптимизацию ресурсов образовательных учреждений округа, включенных в систему инклюзивного образования, и *создание единой системы комплексного сопровождения инклюзивного образования в СВАО города Москвы.*

Направления работы специалистов Ресурсного центра:

- консультирование родителей (законных представителей) по вопросам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: составление индивидуального образовательного маршрута, подбор образовательного учреждения, профориентационное консультирование и др.;
- комплексная методическая поддержка специалистов образовательных учреждений округа с использованием современных средств коммуникации;
- обеспечение единого информационно-коммуникационного пространства для трансляции передового опыта и достижений деятельности специалистов округа;
- мониторинг образовательных ресурсов округа и формирование единой информационной базы по вопросам интегрированного (инклюзивного) образования;

- обеспечение системы образования округа аналитическими сведениями, разработка информационно-аналитических рекомендаций и предложений по вопросам социализации, интеграции и социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья;

- разработка, апробация, внедрение и распространение инновационных психолого-педагогических технологий помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции.

Таким образом, в рамках реализации программы по развитию инклюзивного образования Округной ресурсный центр (далее - ОРЦ) координирует комплексное сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве округа с момента обращения любого участника образовательного процесса (педагога, родителя, в некоторых случаях самого ребенка) до окончания им образовательного учреждения и (если это возможно) трудоустройства.

Для обеспечения преемственности между различными ступенями образования и оказания ребенку помощи на каждом из образовательных этапов сопровождение начинается на этапе раннего возраста в Службе ранней помощи. В СВАО функционирует три образовательных учреждения, на базе которых открыты структурные подразделения «Служба ранней помощи». Нормативным основанием работы служб такого типа является пункт 1.5. постановления Правительства Москвы от 14 февраля 2006 г. № 104-ПП «О развитии системы дошкольного образования в городе Москве».

Рассмотрим механизм организации сопровождения более подробно.

На данном этапе инициатором обращения родителей (законных представителей) могут выступать как сами родители, так и специалисты образовательного учреждения, которое посещает ребенок. Как правило, запросы образовательных учреждений, направляющих родителей в ОРЦ связаны с трудностями в освоении образовательной программы (дошкольного или общего образования), нарушением процессов коммуникации, обусловленными особенностями ребенка.

*Этап 1. Обращение родителей (законных представителей).
Подбор индивидуального образовательного маршрута.*

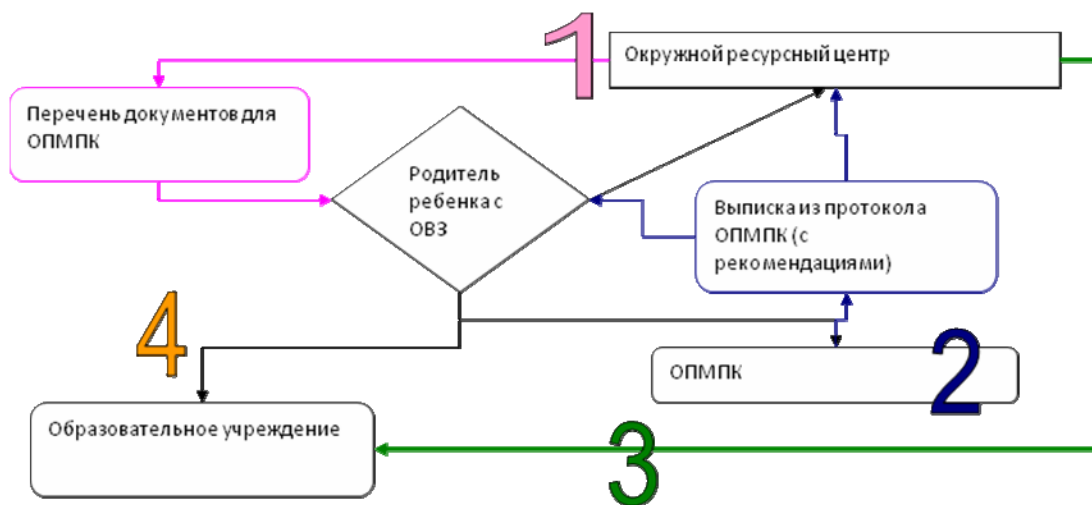


Схема 1. Родители (официальные представители) ребенка с ОВЗ обращаются в Округной ресурсный центр (1), где получают перечень документов, необходимых для ОПМПК. По результатам прохождения комиссии (2) родителям выдается выписка из протокола ОПМПК с рекомендациями по индивидуальному образовательному маршруту, копия выписки направляется в округной ресурсный центр, который на основании рекомендации ОПМПК и имеющейся базы данных направляет ребенка в образовательное учреждение, имеющее оптимальные для него условия обучения и воспитания (3-4). Таким образом, схема включения ребенка в образовательный процесс представляет собой четыре последовательных этапа.

По итогам предварительной консультации с согласия родителей специалисты ОРЦ совместно с округной психолого-медико-педагогической комиссией осуществляют подбор индивидуального образовательного маршрута, обеспечивающего формирование адекватной жизненной перспективы (схема 2).

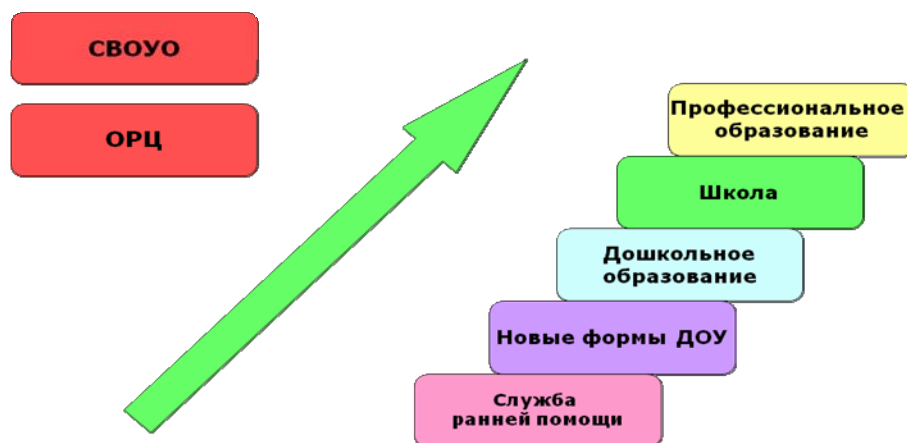


Схема 2. Выстраивание индивидуального образовательного маршрута.

Для социализации детей с нарушениями здоровья и обеспечения им доступа к дошкольному образованию на территории СВАО функционируют новые формы дошкольного образования: лекотеки, группы кратковременного пребывания и другие, - нормативным основанием работы которых являются соответствующие типовые положения.

Вариативность дошкольного образования обеспечивается наличием на территории округа детских садов различных типов: компенсирующей направленности (для детей с определенным видом нарушения развития), комбинированной направленности (с группами компенсирующей направленности в числе массовых групп) и инклюзивной направленности (в которых дети с ограниченными возможностями здоровья воспитываются вместе со своими здоровыми сверстниками при организации для них специальных образовательных условий, в том числе дополнительной коррекционной помощи). В СВАО в 8 инклюзивных детских садах функционирует 12 групп. Комплектование всех дошкольных образовательных учреждений осуществляет психолого-медико-педагогическая комиссия, в которую входят специалисты ресурсного центра, что позволяет подбирать образовательное учреждение ребенку в соответствии с его особенностями и возможностями.

Как правило, ребенок, родители которого обратились своевременно, проходит в процессе получения образования все этапы: от службы ранней помощи до инклюзивной группы.

За период 2011-2012 учебный год индивидуальный маршрут в рамках дошкольного образования подобран 452 детям с особыми образовательными потребностями.

Вариативность форм получения школьного образования обеспечивается наличием на территории СВАО следующих форм образовательных учреждений: специальные коррекционные школы и школы-интернаты для детей с нарушением зрения (III-IV видов), детей с задержкой психического развития (VII вида) и детей с умственной отсталостью (VIII вида); школы надомного обучения; школы Здоровья; школы с классами компенсирующего обучения (для детей с высоким риском школьной дезадаптации, в том числе вследствие ограниченных возможностей здоровья) и школы, реализующие программы инклюзивного образования. Так, например, в 19 школах округа в настоящее время открыто 15 инклюзивных классов и один класс второго вида (для слабослышащих детей).

Этап 2. Организация и реализация психолого-медико-социального сопровождения.

Для того чтобы освоение ребенком образовательных программ было результативным, а так же обеспечивалась его социализация и интеграция в мир здоровых сверстников в округе реализуется территориальная модель комплексного психолого-медико-социального сопровождения, в рамках которой ОРЦ подбирает формы и виды помощи, необходимые ребенку, координирует их реализацию, а так же отслеживает эффективность.

Исторически сложилось, что интегрирующую роль в образовательном пространстве округа играют психолого-медико-социальные центры, которые составляют основу психологической службы образования, взаимодействуют со всеми типами и видами образовательных учреждений. В рамках реализации модели сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи в образовательном процессе специалисты психологической службы (как центров, так и образовательных учреждений) реализуют лечебно-профилактические, коррекционно-развивающие и реабилитационно-адаптационные программы в работе с «особым» ребенком, содержание которых определяется рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии, а эффективность отслеживается специалистами ОРЦ.

На данном этапе специалисты ОРЦ так же активно задействуют дополнительные ресурсы в виде образовательных услуг, предоставляемых учреждениями дополнительного образования (таких учреждений в округе 20), что позволяет решать задачи преемственности различных видов образования с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащихся, осуществлять комплексные мероприятия по реабилитации, адаптации и интеграции детей-инвалидов в общество.

Этап 3. Коррекция индивидуального образовательного маршрута. Сопровождение на этапе перехода между образовательными ступенями.

При необходимости (как правило, на основании заключений психолого-педагогического консилиума образовательного учреждения и рекомендаций специалистов сопровождения) индивидуальный образовательный маршрут ребенка может быть скорректирован. Как в плановых, так и в экстренных случаях решение о коррекции индивидуального образовательного маршрута

принимается в рамках обследования ребенка на психолого-медико-педагогической комиссии. Причинами изменения маршрута обучения могут быть: негативные изменения в физическом состоянии ребенка, обусловленные заболеванием; несоответствие формы и вида обучения индивидуальным особенностям ребенка; нарушение социального функционирования ребенка и/или семьи.

На этапе перехода между образовательными ступенями ребенок так же обследуется на окружной психолого-медико-педагогической комиссии. В случае если ребенок находится на пороге окончания школьного обучения, т.е. перед профессиональным выбором, на базе Окружного ресурсного центра по развитию инклюзивного (интегрированного) образования и информационно-методического центра профориентации «Ориентир» проводятся индивидуальные и групповые профориентационные консультации, позволяющие помочь ребенку в выборе профессии, специалисты центров ведут подбор учреждения профессионального образования в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями ребенка. Дальнейшее трудоустройство и последующее сопровождение выпускников осуществляется совместно с управлением социальной защиты, службой занятости и другими ведомствами и организациями округа и города.

Таким образом, ресурсный центр выполняет координирующую функцию на всех этапах обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет максимально полно обеспечить удовлетворение образовательных потребностей «особого» ребенка.

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е.В. Павлова,

заместитель директора

ГБОУ ЦО № 1494 СВАО города Москвы

Личностно-социальная ориентация современного образования предполагает использование инновационных педагогических технологий воспитания и обучения детей с ограниченными

возможностями здоровья, что соответствует общему процессу гуманизации и демократизации школьного образования.

Внеучебная (внеурочная) деятельность – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Согласно проекту Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеучебной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Часы, отводимые на внеучебную деятельность, используются по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

В основу внеурочной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в соответствии с принципом личностно-социально-ориентированного подхода ставится личность ребенка – развитие ее самобытности, самооценности, субъективный опыт каждого, возрастные и гендерные особенности развития с учетом характера и структуры нарушения. Признание ученика главной действующей фигурой воспитания и образования есть основа современных личностно-социально-ориентированных педагогических технологий.

В соответствии с обозначенным подходом в качестве исходных положений воспитательной работы во внеурочное время следует выделить такие, как:

1. Ориентация на универсальные общечеловеческие ценности (уважение личности человека, стремление к созиданию, потребность в творчестве и др.);
2. Воспитание в ребенке целостной личности, человека творческого, способного к саморазвитию и самоактуализации;
3. Развитие словесной речи, в том числе в устной форме как условия полноценной интеграции ребенка, его социальной адаптации;
4. Развитие тех качеств, которые понадобятся каждому воспитаннику для активной и достойной жизни в будущем, для успешной социализации и интеграции в общество.

Кроме того, одним из важнейших в воспитательной работе является принцип деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.), согласно которому реализовать, воплотить себя человек может только в деятельности.

Человек самореализуется в деятельности, а содержанием потребности в деятельности является потребность в самореализации, т.е. потребность в самореализации и потребность в деятельности являются едиными для личности.

Для реализации в школе доступны следующие виды внеучебной деятельности: игровая деятельность; познавательная деятельность; проблемно-ценностное общение; досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение); художественное творчество; социальное творчество (социально значимая волонтерская деятельность); трудовая (производственная) деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность; туристско-краеведческая деятельность.

В проекте Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации выделены основные направления внеучебной деятельности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная деятельность, проектная деятельность.

Как соотносятся виды и направления внеучебной деятельности?

Во-первых, очевидно, что ряд направлений совпадают с видами внеучебной деятельности (спортивно-оздоровительная, познавательная деятельность, художественное творчество).

Во-вторых, такие направления, как военно-патриотическое, проектная деятельность, могут быть реализованы в любом из указанных видов внеучебной деятельности. По сути дела, они представляют собой содержательные приоритеты при организации внеучебной деятельности.

В-третьих, направление, связанное с общественно-полезной деятельностью, может быть опредмечено в таких видах внеучебной деятельности, как социальное творчество и трудовая (производственная) деятельность.

В-четвертых, такие важные для развития ребенка виды внеучебной деятельности, как игровая и туристско-краеведческая, не нашли прямого отражения в направлениях, что обостряет риск их исчезновения из школьной реальности.

Таким образом, мы предлагаем рассматривать обозначенные выше направления внеучебной деятельности как содержательный ориентир при построении соответствующих образовательных программ. А разработку и реализацию конкретных форм внеучебной

деятельности школьников основывать на выделенных девяти видах внеучебной деятельности.

Для успеха в организации внеучебной деятельности школьников принципиальное значение имеет различие *результатов* и *эффектов* этой деятельности. Результат – это то, что стало непосредственным итогом участия школьника в деятельности (например, школьник приобрел некое знание, пережил и прочувствовал нечто как ценность, приобрел опыт действия). Эффект – это последствие результата; то, к чему привело достижение результата. Например, приобретенное знание, пережитые чувства и отношения, совершённые действия развили человека как личность, способствовали формированию его компетентности, идентичности.

В сфере школьного воспитания и социализации имеет место серьезная путаница результатов и эффектов. Привычны утверждения, что результатом воспитательной деятельности педагога является развитие личности школьника, формирование его социальной компетентности и т.д. При этом упускается из виду (вольно или невольно), что развитие личности ребенка зависит от его собственных усилий по самостроительству, от «вкладов» в него семьи, друзей, ближайшего окружения, других факторов. То есть развитие личности ребенка – это эффект, который стал возможен благодаря тому, что ряд субъектов воспитания и агентов социализации (в том числе, сам ребенок) достигли своих результатов.

На наш взгляд, *образовательные результаты* внеучебной деятельности школьников могут быть трех уровней.

Первый уровень результатов – приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), понимания социальной реальности и повседневной жизни. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие ученика со своими учителями (в основном и дополнительном образовании) как значимыми для него носителями социального знания и повседневного опыта.

Второй уровень результатов – формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет равноправное взаимодействие школьника с другими школьниками на уровне

класса, школы, то есть в защищенной, дружественной ему просоциальной среде.

Третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного социального действия. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде.

Достижение всех трех уровней результатов внеучебной деятельности увеличивает вероятность появления *образовательных эффектов* этой деятельности (эффектов воспитания и социализации детей), в частности:

- формирования коммуникативной, этической, социальной, гражданской компетентности школьников;
- формирования у детей социокультурной идентичности: страновой (русской), этнической, культурной, гендерной и др.

Выделение трех уровней результатов внеучебной деятельности позволяет: во-первых, разрабатывать образовательные программы внеучебной деятельности с четким и внятным представлением о результате; во-вторых, подбирать такие *формы* внеучебной деятельности, которые гарантируют достижение результата определенного уровня; в-третьих, выстраивать логику перехода от результатов одного уровня к другому; в-четвертых, диагностировать результативность и эффективность внеучебной деятельности; в-пятых, оценивать качество программ внеучебной деятельности (по тому, на достижение какого результата они претендуют, соответствует ли избранные формы предполагаемым результатам и т.д.).

Внеучебная познавательная деятельность школьников может быть организована в форме факультативов, кружков познавательной направленности, научного общества учащихся, интеллектуальных клубов, киноклубов, школьных редакций газет, библиотечных вечеров, дидактических театров, фестивалей культур, познавательных экскурсий, олимпиад, викторин и т.п.

Ценностная составляющая будет привноситься в содержание познавательной деятельности школьников и тогда, когда педагог будет акцентировать внимание детей на нравственных проблемах, связанных с открытиями и изобретениями в той или иной области познания. Позитивное отношение школьника к самому знанию как общественной ценности будет вырабатываться у него тогда, когда

знание станет объектом эмоционального переживания.

Достижение *результатов третьего уровня* (получение школьником опыта самостоятельного социального действия) будет возможно при условии организации взаимодействия школьника с социальными субъектами в открытой общественной среде. Наиболее эффективно это может происходить во время проведения детьми и педагогом тех или иных *социально ориентированных акций*. Деятельность предметных факультативов может стать социально ориентированной, если его члены возьмут индивидуальное шефство над неуспевающими школьниками младших классов.

Проблемно-ценностное общение, в отличие от досугового общения, затрагивает не только эмоциональный мир ребенка, но и его восприятие жизненных проблем, его ценности и смыслы жизни, сталкивает его с ценностями и смыслами других людей. Проблемно-ценностное общение школьников может быть организовано в форме этических бесед, дебатов, тематических диспутов, проблемно-ценностных дискуссий.

Для достижения *результатов первого уровня* (приобретения школьниками социальных знаний, понимания социальной реальности и повседневной жизни) оптимальна форма *этической беседы*. Образовательная форма «Дебаты» способна при правильном использовании обеспечить достижение *результатов второго уровня* – формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям нашего общества и к социальной реальности в целом. Задача перехода к практическому действию изначально стоит перед участниками *проблемно-ценностной дискуссии*. Все обсуждение строится таким образом, чтобы следующим после него шагом было деяние. Именно эта образовательная форма призвана содействовать достижению *результатов третьего уровня* – получению школьниками опыта самостоятельного социального действия.

На первый взгляд, для молодого человека нет более близкого и интуитивно понятного социального контекста, чем контекст городской (сельской, поселковой) жизни. И в то же время, специальных мест и пространств, где бы подросток мог углубить свое понимание жизни «малой родины» нет. Получается, что этот социальный контекст, будучи самым близким, воспринимается подростками весьма поверхностно. Именно поэтому ключевой темой проблемно-ценностных дискуссий может быть «Участие молодежи в жизни города (села, поселка)».

В рамках подготовки к проблемно-ценностной дискуссии необходимо проведение локальных социологических исследований, выявляющих наиболее интересующие школьников социальные темы. Проблемно-ценностная дискуссия – групповая форма работы. Педагог в этой форме выстраивает работу группы как последовательность ряда шагов, при этом педагог выступает как *организатор коммуникации*.

Коммуникация здесь особая – позиционная. В отличие от классической дискуссии, где субъект сосредоточен главным образом на высказывании своего мнения и убеждении других в его истинности, в позиционном общении субъект ищет место своей позиции среди других: он определяет позиции, с которыми можно кооперироваться, с которыми необходимо конфликтовать, и те, с которыми нельзя вступать во взаимодействие ни при каких обстоятельствах. И всё это «взвешивается» на весах предстоящего социального действия.

Педагог тоже включен в позиционное общение. При этом существует реальная опасность, что его позиция будет доминирующей в системе детских позиций (например, из-за высокого авторитета). Чтобы избежать этого, педагог должен сформировать собственную личностно-профессиональную позицию как организатора позиционного общения. В личностной проекции – это позиция *Взрослого*, в профессиональной проекции – это позиция *рефлексивного управляющего*.

Организирующая роль педагога здесь включает в себя предоставление учащимся на выбор той или иной формы фиксации рефлексивной позиции (ответы на вопросы, продолжение незаконченных предложений, интервью и т.д.) и ее выражения (устного, письменного, художественно-образного, символического), а также поддержание динамики рефлексивных процессов. Замечательно, если педагогу удастся привлечь к дискуссии (и особенно, к рефлексии) внешних экспертов – представителей того социума, который обсуждают школьники. Их присутствие и мнения – мощнейший фактор повышения социальной значимости происходящего.

Этап рефлексии завершает процесс взаимодействия педагога и школьников в проблемно-ценностной дискуссии. Однако в своей идеальной представленности это взаимодействие не прекращается, находит продолжение в сознании участников. По словам Ю.В.

Громько, «уходя из общности, личность уносит с собой попытку самостоятельно воспроизводить общность». Покидая реальный процесс взаимодействия с педагогом и сверстниками, школьник уносит с собой попытку его самостоятельного воспроизведения уже в иных обстоятельствах собственной жизни. Теперь он способен к социальному самоопределению, ибо освоил его важнейшие составляющие - понимание, проблематизацию, коммуникацию, рефлексия.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА С ОВЗ К ОБУЧЕНИЮ ПО ИНКЛЮЗИВНОЙ ФОРМЕ

И.Г. Мизунова,

*социальный педагог Окружного ресурсного центра
по развитию инклюзивного образования СВАО
города Москвы*

Понятие «готовность к школе» неоднозначно и многогранно. Разные специалисты вкладывают в него свой смысл и поэтому сложно прийти к единому мнению, которое объединило бы разнообразные научные течения. В это понятие вкладывают и зрелость познавательных процессов, и сформированность мотивации к обучению, и даже физиологическую готовность, подразумевающую переход организма из одного этапа развития в другой. Взглядов, позиций, мнений огромное множество. В своей работе мы опираемся на понимание готовности к школьному обучению как комплекса психологических свойств и качеств, составляющих определенный уровень развития познавательных интересов, готовность к изменению социальной позиции, опосредованную школьную мотивацию (желание учиться), сформированные ценностные ориентации и самооценку¹.

Под психологической готовностью ребенка к обучению в школе (школьной зрелостью) понимается достижение им такого уровня психического развития, когда он оказывается способным принимать участие в школьном обучении. Психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития

¹ Фатихова Л.Ф. Проблема готовности к школьному обучению // Психология развития: психофизиологический, когнитивный, социально-педагогический аспекты // Сборник научных и методических статей. Бирск, 2000

ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников.

Основными показателями психологической готовности ребенка к школе являются:

- уровень развития психических процессов;
- уровень развития мелкой моторики руки;
- уровень развития связной речи;
- эмоционально-волевая готовность.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья формирование готовности к школьному обучению принимает особое значение. В первую очередь это связано с наличием у данной категории детей особых образовательных потребностей, обусловленных незрелостью эмоционально-волевой сферы, недостаточным опытом позитивного общения со сверстниками и другими особенностями, связанными с физическим дефектом ребенка.

К категории дети с ОВЗ относятся не только дети-инвалиды, но и дети, имеющие временные или постоянные ограничения возможностей здоровья и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания. При этом под ограничением возможностей здоровья понимается любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции, либо отклонение от них, влекущее полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять социальную или иную деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными при прочих равных возрастных, социальных или иных факторах. В зависимости от степени возможности компенсации или восстановления ограничение может быть временным или постоянным¹.

Одной из образовательных практик, позволяющих создать наиболее благоприятные условия обучения ребенка, имеющего недостатки физического развития, но интеллектуально сохранный, является инклюзивная форма обучения.

Инклюзивное образование – совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких

¹ Закон города Москвы №16 от 28 апреля 2010 года «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве»

ограничений¹. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и доступность качественного образования для всех на основе создания образовательного пространства, соответствующего различным образовательным потребностям детей с ОВЗ.

При этом есть ряд условий, при соблюдении которых ребенок с ограниченными возможностями здоровья может стать успешным в среде нормально развивающихся сверстников:

- прежде всего, у ребенка должны отсутствовать соответствующие медицинские противопоказания (например, эпилепсия);

- чтобы физический дефект был, насколько это возможно, максимально компенсирован;

- чтобы темпы освоения ребенком нового позволяли ему освоить общеобразовательную программу в нормативные сроки обучения;

- чтобы у ребенка была сформирована коммуникативная компетентность (ребенок был способен и готов вступать в продуктивное взаимодействие с учителем и одноклассниками);

- чтобы у ребенка были сформированы гигиенические навыки и навыки самообслуживания.

Для проверки наличия вышеуказанных условий необходимо проведение специальной диагностики, которая может проводиться в рамках психолого-медико-педагогической комиссии, которая основывается на результатах актуального обследования и анализе документов, содержащих сведения о предыдущих обследованиях ребенка:

1. Наличие или отсутствие медицинских противопоказаний устанавливается путем анализа соответствующих медицинских документов (медицинская карта, выписки от ведущих специалистов и т.д.).

2. Определение степени компенсации дефекта может осуществляться экспертной оценкой соответствующего специалиста (сурдопедагог, тифлопедагог, дефектолог и т.п.), как включенного в состав комиссии, так и на основании экспертного заключения.

3. Определение возможностей ребенка к освоению общеобразовательной программы может осуществляться экспертной оценкой специалистов психолого-медико-педагогической комиссии, а так же на основании анализа соответствующих документов.

¹ Закон города Москвы №16 от 28 апреля 2010 года «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве»

4. Диагностику уровня сформированности коммуникативной компетентности может осуществлять педагог-психолог дошкольного образовательного учреждения, которое посещал ребенок, либо ППС-центра, сопровождающего ребенка. По результатам диагностики педагог-психолог представляет в ПМПК пакет соответствующих документов (психолого-педагогическая характеристика, заключение по результатам диагностики и др.).

5. Определение уровня сформированности гигиенических навыков и навыков самообслуживания осуществляет воспитатель дошкольного образовательного учреждения. В случае если ребенок не посещает детский сад, уровень сформированности соответствующих навыков определяется со слов родителей.

В случае если состояние здоровья ребенка, его индивидуальные образовательные потребности и степень социальной адаптации соответствуют условиям, предъявляемым к готовности ребенка к обучению в школе, то принимается решение о его обучении по инклюзивной форме.

Специалистами Окружного ресурсного центра по развитию инклюзивного образования СВОУО разработаны рекомендации для родителей, имеющих детей-инвалидов или детей с ограниченными возможностями здоровья и планирующих их обучение в общеобразовательной школе.

Рекомендации родителям:

На этапе выбора школы очень важно определить уровень возможностей ребенка, выявить и ликвидировать «проблемные» зоны, которые могут привести к школьной дезадаптации и неуспешности.

Если Вы приняли решение обучать ребенка по инклюзивной форме, в первую очередь необходимо проконсультироваться с лечащим врачом Вашего ребенка с целью выявления возможных противопоказаний.

При отсутствии медицинских противопоказаний необходимо удостовериться, что у ребенка сформированы необходимые санитарно-гигиенические навыки, а так же он готов соблюдать режимные моменты и правила, принятые в школе.

Понаблюдайте за Вашим ребенком на детской площадке, в магазине, в гостях. Умеет ли он вступать в контакт со взрослыми и ровесниками, готов ли он соблюдать правила в игре, самостоятельно

управлять своим поведением в соответствии с общепринятыми нормами.

Если Ваш ребенок посещает детский сад, поговорите с воспитателем и спросите у него, насколько он оценивает готовность ребенка к школе. Возможно, вашему ребенку необходимо увеличить срок подготовки к школьному обучению и продолжить посещение детского сада, либо ему необходима дополнительная помощь в формировании готовности к школьному обучению.

Крайне важно, чтобы индивидуальный образовательный маршрут строился в соответствии с образовательными потребностями и возможностями ребенка; чтобы ребенок обучался в той школе, образовательная среда которой максимально ему подходила. Консультацию по вопросам обучения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья можно получить в любом Окружном ресурсном центре по развитию инклюзивного (интегрированного) образования города Москвы.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СОЦИУМ

Н.В. Поликашева,

*руководитель структурного подразделения
дополнительного образования детей
ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО города Москвы*

Миссия дополнительного образования детей заключается в создании условий для реализации дополнительных образовательных программ и дополнительных образовательных услуг «в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства» (ст. 26 Закона «Об образовании»).

Дополнительное образование детей — целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, реализующих потребность детей и подростков в познании и творчестве.

Дополнительное образование решает задачи обеспечения необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения, творческого труда.

Обладая открытостью, мобильностью и гибкостью, *система дополнительного образования детей* способна быстро и точно реагировать на образовательный запрос семьи, решая задачи адаптации детей к жизни в обществе, способствуя формированию общей культуры, позволяя организовать содержательный досуг.

По содержанию дополнительное образование детей представляет собой разнообразные направления, охватывая различные сферы окружающего нас мира. Именно поэтому оно в состоянии удовлетворять самые разнообразные интересы личности. Дополнительное образование детей представлено целым рядом направлений. Основными среди них являются:

- художественно-эстетическое;
- научно-техническое;
- спортивно-техническое;
- эколого-биологическое;
- физкультурно-оздоровительное;
- туристско-краеведческое;
- военно-патриотическое;
- социально-педагогическое;
- культурологическое;
- экономико-правовое.

Программы дополнительного образования реализуются как в специализированных центрах, так и в общеобразовательных учреждениях. Для школьников и учащихся организованы занятия в кружках, секциях, студиях, клубах.

Целью дополнительного образования, как и основного, является развитие личности ребенка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребенка и структура его убеждений, при этом процессы обучения согласовываются с учетом механизмов познания, мыслительных и поведенческих особенностей. Программы дополнительного образования призваны обеспечить одновременно и формирование социально адекватной личности, и личности индивидуальной, неповторимой. Она создает условия для реализации принципа вариативности при выборе вида деятельности, в определении принципа структурирования каждого курса, в распределении материала в соответствии с возрастными возможностями и интересами учащихся.

Стратегия модернизации общего образования предусматривает изменение целей и подхода к отбору содержания. Существенную роль в реализации новых целей общего образования играет система дополнительного образования детей. Есть все основания утверждать, что дополнительное образование детей является необходимым компонентом полноценного общего образования. Дополнительное

образование составляет единый непрерывный интегрированный процесс, основанный на разноуровности, постоянном обновлении содержания.

Главная цель – предоставить равные возможности для различных социальных групп по улучшению состояния их здоровья, полноценного отдыха, развитию творческих и умственных способностей в различных видах деятельности, созданию условий для творческого сотрудничества детей и педагогов, взаимного уважения и ответственности.

Ценность дополнительного образования детей состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует практическому приложению знаний и навыков, полученных в школе, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся. А главное — в условиях дополнительного образования дети могут развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу и получают возможность полноценной организации свободного времени. Дополнительное образование детей — это поисковое образование, апробирующее иные, не традиционные пути выхода из различных жизненных обстоятельств (в том числе из ситуаций неопределенности), предоставляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы, стимулирующее процессы личностного саморазвития. Говоря словами А.С. Макаренко, в идеале весь образ жизни ребенка, каждый квадратный метр его жизни должен быть заполнен образованием.

Исходя из перечисленных особенностей дополнительного образования, можно выделить его функции. К ним относятся:

1) образовательная — обучение ребенка по дополнительным образовательным программам, получение им новых знаний;

2) воспитательная — обогащение и расширение культурного слоя общеобразовательного учреждения, формирование в образовательном культурной среды, определение на этой основе четких нравственных ориентиров, ненавязчивое воспитание детей через их приобщение к культуре;

3) креативная — создание гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов личности;

4) компенсационная — освоение ребенком новых направлений деятельности, углубляющих и дополняющих основное (базовое) образование и создающих эмоционально значимый для ребенка фон освоения содержания общего образования, предоставление ребенку

определенных гарантий достижения успеха в избранных им сферах творческой деятельности;

5) рекреационная — организация содержательного досуга как сферы восстановления психо-физических сил ребенка, коррекция и развитие личности;

6) профориентационная — формирование устойчивого интереса к социально значимым видам деятельности, содействие определению жизненных планов ребенка, включая предпрофессиональную ориентацию. При этом образовательное учреждение способствует не только осознанию и дифференциации различных интересов ребенка, но и помогает выбрать профессию, где силами специалистов обнаруженные способности могут получить дальнейшее развитие;

7) интеграционная — создание единого образовательного пространства образовательного учреждения;

8) функция социализации — освоение ребенком социального опыта, приобретение им навыков воспроизводства социальных связей и личностных качеств, необходимых для жизни, формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ среди участников образовательного процесса;

9) функция самореализации — самоопределение ребенка в социально и культурно значимых формах жизнедеятельности, проживание им ситуаций успеха, личностное саморазвитие.

Приведенный перечень функций показывает, что дополнительное образование детей должно быть неотъемлемой частью любой образовательной системы.

Проблема социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья заслуживает серьезного внимания со стороны педагогов, психологов, родителей и всех тех, кто участвует в образовательно-развивающем процессе и сопровождении детей данной категории. Особое место в решении данной проблемы, на наш взгляд, принадлежит системе дополнительного образования детей, которая дает возможность детям с ОВЗ попробовать свои силы, развивать свои способности и возможности, занимаясь как индивидуально, так и совместно со здоровыми детьми. Дополнительное образование детей располагает большим спектром образовательных услуг и необходимыми условиями для развития творческого потенциала, формирования коммуникативных умений, выбора индивидуальной формы образования, обеспечения ситуации успеха, социализации и самореализации детей данной категории.

На сегодняшний день существует Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», одна из задач которой – создать безбарьерную среду для детей с ограниченными возможностями здоровья, т.е. обеспечение условий обучения и воспитания детей с ОВЗ.

В Законе РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. (с изменениями и дополнениями от 17 июля 2009 г.) дается определение детям с ОВЗ: «**дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)** — дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ общего образования вне специальных условий обучения и воспитания, т. е. это дети-инвалиды либо другие дети ..., не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания». *Дети с ограниченными возможностями здоровья* могут иметь разные по характеру и степени выраженности нарушения в физическом и (или) психическом развитии в диапазоне от временных и легко устранимых трудностей до постоянных отклонений, требующих адаптированной к их возможностям индивидуальной программы обучения или использования специальных образовательных программ.

Процесс гуманизации общественного сознания, происходящий в настоящее время в нашей стране, вскрыл и остро обнажил проблемы удовлетворения жизненных потребностей людей с ограниченными возможностями заболевания разных возрастов. А растущая в последние годы детская инвалидность поставила перед обществом задачи удовлетворения особых образовательных потребностей детей с особенностями физического и психического развития. В создаваемых новых условиях возможным стало решать проблемы, связанные с воспитанием, обучением и профилизацией детей с особенностями развития. Поэтому именно дополнительное образование становится той точкой пересечения, в которой соединились способность удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями заболевания, далее ОВЗ.

Работа педагога, кроме традиционной направленности, приобрела специфику, определяемую характером нарушений, сопутствующих тому или иному заболеванию. Помимо образовательного компонента, на первый план выступили задачи

абилитации и коррекции имеющихся физических и психических недостатков, социальной адаптации. Каждый ребенок уникален по-своему, а больной вдвойне. Начиная работу с каждым новым учеником, педагогу необходимо составить индивидуальную коррекционную программу, исходя из особенностей заболевания, психики ребенка, а также его личных творческих пристрастий.

В своей кропотливой и сложной работе педагог не может ожидать быстрого результата. Он всегда обязан чутко ориентироваться на индивидуальные особенности ребенка, быть терпеливым к физическим и психическим отклонениям своих воспитанников. Это специалист, который должен быть готов учиться всю свою профессиональную жизнь.

Дети учатся и используют полученные знания по-разному. Тем не менее, цель образования заключается в достижении всеми обучающимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе, в ходе такого образования могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии. Описанный подход позволяет рассматривать коррекцию и компенсацию нарушений развития не как конечную цель, а как одно из важнейших условий наиболее адекватного и эффективного вхождения ребенка или подростка в социум.

Все программы, которые сейчас существуют, - модернизации системы дополнительного образования, Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012 – 2016 гг.) Развитие образования города Москвы «Столичное образование», Стратегия Правительства Москвы по реализации государственной политики в интересах детей «Московские дети» на 2008-2017 гг. и другие - включают вопросы работы с детьми с ОВЗ или с особыми детьми.

В Концепции модернизации дополнительного образования на период до 2015 года подчеркнута важнейшая роль учреждений дополнительного образования детей как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов личностного, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

Развитие системы дополнительного образования детей способствует повышению качества городской среды Москвы. В

частности, влияет на здоровье юных москвичей, уровень их образованности и общей культуры, культуры толерантного взаимодействия с людьми и окружающей средой в условиях усиления миграционных процессов; способствует усилению общественной безопасности в силу влияния на снижение агрессивности и роста правонарушений в детской и подростковой среде, противодействию распространения в ней негативных явлений, на улучшение в целом криминогенной ситуации в городе; сохранение бесплатности дополнительного образования детей, включение детей из социально неблагополучных семей, детей-инвалидов и детей с ОВЗ является средством их социальной защиты. Решение задач личностного и профессионального самоопределения школьников, организация работы с одаренными детьми с ОВЗ, включение их в научно-техническое творчество способствует обеспечению роста и повышения конкурентоспособности образовательного учреждения. Предоставления возможности детям для занятий в системе дополнительного образования является проявлением заботы о человеке, служит укреплению института семьи, поддержке материнства и детства.

Дополнительное образование детей в ГБОУ ЦДиК «Участие» рассматривается как средство реализации прав ребенка на доступ к информации, отдых и досуг, свободное участие в культурной жизни и занятия искусством, участие в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту, создание условий для обеспечения максимального развития индивидуальных способностей воспитанников, способствующих их социализации и социальной адаптации, коррекции и развитию личности, обеспечение преемственности с учреждениями начального и среднего профессионального образования.

Важное значение для обеспечения эффективной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении имеет проведение информационно-просветительской, разъяснительной работы по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса - обучающимися (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Коллектив педагогов дополнительного образования придает большое значение работе с родителями. Важнейшим направлением в Центре является привлечение родителей к коррекционно-развивающей деятельности своих детей. Совершенно очевидно, что все дети системы специального образования нуждаются в кратно большем объеме индивидуального контактного ресурсного времени, чем здоровый ребёнок. Индивидуальные и групповые тренинги, семинары по поддержке и формированию своего ребёнка с родителями позволяют обучить их тому, что и как надо делать ежедневно, включая выходные и праздники. Специалисты Центра сопровождают родителей по вопросу эффективного взаимодействия с ребенком, коррекции детско-родительских отношений. Регулярно проводятся совместные тематические концерты воспитанников, совместные выходы в театры и музеи. Родители являются активными помощниками и участниками всех творческих мероприятий, проходящих в Центре, а также их постоянными зрителями и ценителями результатов ежедневного кропотливого труда педагогов. Без этого тесного творческого сотрудничества между педагогами, родителями и детьми мы не могли бы достичь сегодняшних результатов.

В городе Москве в высокой степени развита индустрия досуга детей, подростков и молодежи. Усиление образовательного и социализационного потенциала этой сферы является новой задачей системы образования. На территории СВАО проводятся мероприятия, направленные на комплексное развитие сети образовательных учреждений для обеспечения доступности дошкольного, общего и дополнительного образования независимо от территории проживания и состояния здоровья. Много внимания уделяется созданию в системе образования условий для сохранения и укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни обучающихся и воспитанников, оказания помощи детям, нуждающимся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Главный результат организации личностно ориентированного дополнительного образования детей – создание условий для выстраивания *индивидуального образовательного маршрута* ребенка в рамках образовательного учреждения или образовательного пространства, в котором живет и развивается ребенок.

Раздел II.

Инклюзивная практика: инновации в различных условиях интеграции детей с нарушением слуха

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ

Э.И. Леонгард,

кандидат педагогических наук,

научный руководитель эксперимента,

ведущий научный сотрудник

НИИ дошкольного образования им. А.В.Запорожца

Исследование проблемы инклюзивного образования детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции проводится на сетевой экспериментальной площадке, включающей Ресурсный центр ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО, ГБОУ СОШ № 299 СВАО, ГБОУ детский сад комбинированного вида № 343 САО. Завершается третий год исследования.

Данный инновационный проект представляет собой часть программы стратегического направления инновационного образования в городе Москве: «Дети с ограничениями в здоровье – успешная социализация». Актуальность проблемы усугубляется тем фактом, что количество детей с хроническими и инвалидизирующими заболеваниями увеличивается. Поэтому основной целью экспериментального исследования является разработка моделей реализации инклюзивного образования.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных учёных доказали, что при наличии определённых условий наилучшие результаты языкового, слухоречевого, познавательного, личностного развития детей с нарушением слуха достигаются в тех случаях, когда обучение этих детей осуществляется в группах/классах/коллективах нормально развивающихся слышащих детей. Чем раньше дети получают доступ к образованию в интегрированной среде, тем полноценнее происходит их личностное и познавательное развитие,

тем раньше и естественнее они становятся партнёрами слышащих детей в разных ситуациях деятельности.

Для достижения цели исследования были определены основные задачи: создание во всех образовательных учреждениях образовательного и интеграционного пространства.

В соответствии с концепцией инклюзивного образования обеспечивалась индивидуализация требований к детям при выполнении образовательной программы. В детском саду и в классе созданы интеграционные модули – кратковременные объединения детей с сохранным и нарушенным слухом для осуществления образовательной деятельности или общения в процессе продуктивной и музыкальной деятельности.

Для некоторых дошкольников и школьников составлено несколько индивидуальных инклюзивных подпрограмм, адаптируются тексты учебников. В них вносятся изменения в соответствии с особенностями и потребностями каждого ребёнка с нарушением слуха. В результате развитие этих детей протекает гармонично, без стрессов и депрессий, вследствие чего их слухоречевой потенциал полностью реализуется. В пространстве общеобразовательного учреждения глухие и слабослышащие дети чувствуют себя свободно; их спокойно воспринимают слышащие. У глухих и слабослышащих детей формируются тесные отношения со слышащими дошкольниками в детском саду и с учениками параллельных классов, с которыми они играют и участвуют в общих мероприятиях. В процессе инновационной деятельности происходят значимые позитивные изменения в развитии детей с нарушением слуха: речевая среда стимулирует развитие у них инициативной речи, накопление словаря и грамматических конструкций; в естественных условиях, безболезненно развивается речевое общение детей. Среда образовательного учреждения стала для детей безбарьерной.

Промежуточные результаты исследования оказались полезными для многих специалистов, работающих с детьми-инвалидами или детьми с ограниченными возможностями здоровья других нозологий. Поэтому на базе экспериментальных площадок было проведено много семинаров, организована научно-практическая конференция, был опубликован ряд статей по теме исследования.

Несмотря на то, что в процессе исследования разработаны некоторые модели инклюзивного образования в условиях интеграции, которые можно тиражировать, получены новые научные

данные, проект нельзя считать завершённым. Проблема инклюзивного образования слишком серьёзная и многоплановая, и три года – лишь начальный этап её решения. Исследование должно быть продолжено, хотя, возможно, в другом формате.

Конкретные результаты работы на экспериментальных площадках изложены в опубликованных ниже статьях.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ДЕТСКОМ САДУ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

С.В. Пчелкина,

*старший воспитатель по экспериментальной деятельности
ГБОУ детский сад № 343 САО города Москвы*

В связи с модернизацией Российского образования, выходом Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», проекта «Школа для всех» и Закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» все актуальнее становится проблема перехода к инклюзивному образованию. В инклюзивном образовании заложена необходимость изменения образовательной ситуации, создание новых форм и способов организации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей.

Инклюзивное образование предполагает совместное воспитание и обучение, включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ОВЗ и лиц, не имеющих таких ограничений.

В отличие от некоторых коллег мы рассматриваем интеграцию и инклюзию не как фазы, а как две стороны одного процесса, поскольку должно быть встречное движение: общества к ребенку, а ребенка - к обществу, что исключает формирование у детей с особыми образовательными потребностями таких негативных качеств личности, как иждивенчество, потребительское отношение к окружающим, эгоцентризм.

Наш детский сад № 343 комбинированного вида в своем составе имеет массовые группы для типично развивающихся детей и специализированные группы для детей с нарушениями слуха.

Дети с нарушением слуха обучаются по программе Э.И. Леонгард «Общение» (воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста). Основной целью является организация работы, которая приводит к формированию и развитию речевого общения детей и речевой активности каждого ребенка.

Один из принципов программы – создание условий для возможно более раннего и разнообразного включения слабослышащих детей в среду слышащих. Поэтому в практике нашего детского сада уже давно появились совместные мероприятия для детей с различным уровнем слуха:

- совместные просмотры театральных спектаклей, цирковых представлений,
- проведение общих для всего сада праздников (например, День защиты детей, Масленица),
- совместные физкультурные занятия, соревнования, досуги,
- прогулки на совместных участках.

Были попытки посещения детьми с нарушением слуха массовых групп по просьбе родителей, например, в летний период. Как правило, это были дети старшего дошкольного возраста, имеющие достаточный словарный запас для общения с воспитателями и детьми массовых групп. Также этому способствовало и то, что в летний период количество детей в массовых группах уменьшалось.

Инклюзивное образование предполагает воспитание и обучение ребенка с ОВЗ в массовой группе. Но большое количество детей в массовых группах не способствует созданию благоприятных условий для ребенка с нарушением слуха. А создание инклюзивных групп с небольшим количеством детей не всегда возможно. Так, на данный момент, в нашем детском саду нет возможности создать такую группу – пришлось бы закрывать массовые группы, что невозможно в связи с большой очередью в детские сады. Создать инклюзивные группы на базе специализированных групп также невозможно, так как в одном помещении находятся и игровые, и спальные зоны.

Поэтому наша экспериментальная работа «Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции» строится на том, что в нашем детском саду имеются различные группы: массовые и специализированные.

Нами были созданы пары групп для взаимодействия. Так как дети с нарушением слуха отстают в развитии речи от своих

слышащих сверстников, массовая группа подбиралась на год младше, чем специализированная. Планировались различные виды интеграции: точечная – для самых младших детей, частичная и полная – для старших дошкольников.

В результате проходили такие совместные мероприятия:

- музыкальные занятия и как следствие - музыкальные досуги и праздники,
- занятия по изобразительной деятельности, так как по сетке занятий спецгрупп они во второй половине дня,
- игровая деятельность в группе и на прогулке.

Основной целью этих мероприятий была организация общения между детьми с различным уровнем слуха.



В процессе работы мы столкнулись с некоторыми проблемами и трудностями:

- Неготовность педагогов к экспериментальной (инновационной) деятельности. В начале работы воспитателям было трудно перестраиваться, менять методы своей работы, не хватало информации об инклюзивном образовании. Не у всех педагогов

получался метод командной работы, не было взаимопонимания и взаимодействия. Поэтому необходимо стимулировать педагогов к осознанному самообразованию, творческой инициативе, рефлексии, умению планировать и реализовывать свою деятельность.

- Знание педагогами возрастных и индивидуальных особенностей детей, умение включить в единое задание, игру детей так, чтобы для каждого нашлось посильное задание, роль. Для этого необходимо включение всех педагогов и воспитателей в коллектив единомышленников, в единую команду.

- Несовпадение режимных моментов по времени. Трудно было подбирать время для совместных мероприятий так, чтобы дети не пропускали занятий (мероприятий) по своей программе.

- Развитие певческих способностей. Специалисты по музыкальному развитию не рекомендуют совместное пение детей с нарушением слуха и типично развивающихся детей.

- Выбор детей для совместных занятий. Проведение занятий в малых группах способствует более успешному (быстрому) развитию детей, особенно с нарушениями в развитии речи, стеснительных, неуверенных в себе, подвижных или агрессивных. Но при этом возникают трудности для возникновения общения между детьми. Поэтому так важна здесь задача развития эмоционально – социальной сферы, формирование речевой и коммуникативной культуры.

- Подбор тем для игр и занятий. Темы занятий должны быть интересны всем детям, не ущемлять чьи – либо интересы. Педагогам необходимо находить способы помочь ребенку справиться со своими проблемами, разрешить внутренние конфликты.

- Взаимодействие с родителями. Трудности в общении с родителями, которые сами имеют нарушения слуха.

Чем раньше дети с нарушением слуха получают доступ к образованию в интегрированной среде, тем полноценнее происходит их личностное и познавательное развитие, тем раньше они становятся партнерами слышащих детей в различных видах деятельности.

Однако не все дети с нарушением слуха сразу могут посещать массовые группы. Это зависит от следующих факторов:

- когда произошло слухопротезирование, привык ли ребенок к аппаратам,

- имеются ли у ребенка другие нарушения, кроме нарушения слуха,

- для развития общения между детьми необходим некоторый словарный запас, а интерес к сверстникам возникает к 4-5 годам.

Мы считаем, что дети с нарушением слуха могут взаимодействовать со своими слышащими сверстниками: гулять, играть, заниматься физкультурой и музыкой, продуктивными видами деятельности. Но следует помнить, что дети с нарушением слуха в разные годы отстают в речевом развитии от своих слышащих сверстников, примерно, на 1-2 года, поэтому массовую группу для взаимодействия следует подбирать на год младше.

Но, несмотря на положительный фон при общении детей с разным состоянием слуха, следует подчеркнуть, что общение происходит при активном участии педагогов, особенно в младшем дошкольном возрасте. Поэтому мы считаем, что сначала необходимы интегрированные мероприятия (точечная и частичная интеграция).

А вот в старшем дошкольном возрасте дети с нарушением слуха могут постоянно посещать массовые группы. Однако большую трудность вызывают занятия по развитию речи, ознакомлению с окружающим и художественной литературой – нехватка словарного запаса. Поэтому необходимы ежедневные индивидуальные занятия с сурдопедагогом и тесное взаимодействие с родителями, которые должны работать на опережение (знать тему заданий заранее и дома проводить подготовительную работу).

Инклюзивное образование и воспитание напрямую зависит от индивидуальных возможностей конкретного ребенка и желания (заинтересованности) его родителей – насколько они готовы помочь своему ребенку и включиться в инклюзивный процесс. На первом этапе включения необходимы интегрированные мероприятия, а в старшем дошкольном возрасте – инклюзивное образование или социальная адаптация (помним, что некоторым детям трудны речевые занятия, так как не хватает словарного запаса).

Самым значимым результатом нашей работы считаем ежегодное поступление детей с нарушением слуха в массовые школы.

Мы надеемся, что опыт нашего детского сада поможет воспитателем, родителям и детям с нарушением слуха безболезненно войти в инклюзивную практику образовательного пространства ДООУ. Мы готовы к сотрудничеству.

ИНКЛЮЗИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА: РАЗНЫЕ ДЕТИ - РАЗНЫЕ УСЛОВИЯ

А.Н. Пекшева,

учитель – дефектолог

ГБОУ детский сад № 343 САО города Москвы

В результате воздействия различных неблагоприятных факторов более 85% детей в России уже в момент рождения попадают в зону риска, имеют предрасположенность к возникновению различного рода нарушений развития. При своевременной коррекционной помощи, интеграционных мероприятиях недуг многих из них можно компенсировать еще в дошкольный период. Своевременно помогая одному малышу, мы получаем результат - на одного инвалида меньше в семье, в школе, в городе, в стране.

Уже более 30 лет в нашем детском саду, наряду с массовыми группами, существуют группы для обучения глухих и слабослышащих детей. Современные технические средства: раннее двухстороннее протезирование цифровыми слуховыми аппаратами, операция по кохлеарной имплантации - позволяют во многом компенсировать недуг в развитии наших воспитанников. Но требуется много сил, умения, а иногда и просто желания помочь неговорящим малышам и их порой «обезумевшим» от горя родителям. Когда наши воспитанники попадают в детский сад в глазах их родственников страх: будет ли ребенку здесь хорошо; неуверенность: правильно ли сделали, что пришли именно в этот детский сад; тревога: сможет ли ребенок общаться со своими слышащими братьями, друзьями во дворе?

На всю жизнь запомнились слова мамы Лаптевой Насти, ее глухая дочь 4 года обучалась в группе детей с нарушенным слухом: «Все было замечательно в детском саду! Огромное спасибо! Настя говорит! Только боюсь, что вне школы для слабослышащих она готова общаться только со своим глухим родным братом!» Ее слова резанули по сердцу.

Для чего мы учим глухих детей говорить?

Не только для того, чтобы, когда они вырастут, могли поговорить в случае крайней необходимости с врачом в поликлинике, с продавцом в магазине! Как сделать так, чтобы они не боялись жить,

общаться со слышащими людьми? Что еще надо сделать, чтобы устная речь не пугала, стала родной и психологически комфортной? Мы, профессионалы, можем научить ребенка с проблемами физического развития говорить, читать, писать, считать. Наверное, иногда этому учить даже легче, чем вырастить молодого человека не иждивенцем, ждущим пенсию с молодых лет, а открытым для всех, активным, самостоятельным. Как учить слушать, говорить, не изолируя воспитанников среди детей с таким же физическим недугом - глухотой? Как не дать выстраиваться тому неприступному психологическому барьеру, который возникает, когда человек начинает понимать, что он не такой как все?

За десятилетия работы с глухими детьми, за годы эксперимента, накоплен огромный опыт, который необходимо передавать не только молодым специалистам нашего учреждения и родителям воспитанников, но и шире транслировать среди коллег.

Нет, и не может быть двух детей, с проблемами слухового восприятия, которых можно учить абсолютно одинаково. Приходится учитывать их индивидуальные особенности: остаточный слух, время протезирования, состояние здоровья, психологические особенности, интерес семьи к обучению и воспитанию ребенка. Сейчас мы смело говорим родителям своих воспитанников: «В нашем детском саду комбинированного вида глухие дети значительную часть времени проводят вместе со слышащими. У педагогов есть возможность вовлечь глухого ребенка в жизнь слышащих сверстников, учитывая целесообразность этих моментов».

Для некоторых из наших воспитанников необходимо, чтобы их пребывание в детском саду протекало в условиях полной интеграции. Такой путь обучения был избран для Ульяны С. Полтора года девочка посещала массовый детский сад по месту жительства. Общее развитие ребенка, психологические проблемы стали тревожить равнодушных родителей девочки. Перед семьей встал выбор: отдать дочь в детский сад для слабослышащих детей или в наш, комбинированного вида. Невозможно прогнозировать, как сложилось бы дошкольное обучение Ульяны, если бы родители выбрали первый путь. Когда эта пятилетняя девочка была зачислена в группу глухих и слабослышащих детей нашего учреждения, ее речь не выделялась среди одноклассников: отдельные слова, усеченные аграмматичные фразы. Через некоторое время стало понятно, что у ребенка хороший потенциал развития. Внимание, память, слуховые возможности

девочки, равнодушные родителей к проблемам обучения и воспитания дочери убеждали педагогов, что Ульяна будет усваивать материал программы быстрее других детей группы. На совместных со слышащими детьми творческих, музыкальных, физкультурных занятиях ребенок оставался заинтересованным, активным. На прогулках, вечернем досуге девочка не выделялась среди слышащих сверстников. Оставалась психологическая проблема: на различных совместных занятиях, при выборе партнера девочка выбирала детей своей группы, что в той ситуации можно объяснить привычкой, удобством общения. Постепенно созрело решение: чтобы не задерживать речевое развитие ребенка, попробовать перевести Ульяну в группу слышащих детей. Родители полностью поддержали инициативу педагогов. Привыкание было недолгим. У Ульяны появились две слышащие подруги. Девочка в течение всего дня, до ухода домой, находилась среди хорошо говорящих сверстников: занималась, ела, гуляла, спала, играла. Для поддержания образовательного уровня, которого этот ребенок достигал в массовой группе, для дальнейшего развития речевого слуха и речи три раза в неделю ребенок занимался индивидуально с учителем-дефектологом. Так осуществлялось образовательное сопровождение ребёнка в условиях полной интеграции.

В настоящее время Ульяна учится в 1 классе массовой школы. Да, наверное, не так легко этому ребенку сейчас в школе, а сколько сложностей еще впереди! Хорошо, когда есть родители, готовые помочь, равнодушные учителя, слышащая старшая сестра. Мы уверены, что вместе они справятся! Детский сад сделал главное - помог маленькому человечку с испуганными глазами превратиться в улыбчивую первоклассницу с открытым взглядом! Этот путь по дороге жизни начался у нас, в нашем детском саду! Пусть у нее все будет хорошо!

Далеко не все дети нашего детского сада имеют потенциал развития, как у Ульяны. Не для всех возможна, полезна полная интеграция. Когда в группе появилась трехлетняя слабослышащая Аня И., педагоги обрадовались. В самостоятельной речи девочки были контуры некоторых слов. На занятиях Аня, в отличие от других детей группы, звучала. Но с приходом этой девочки в детский коллектив, обозначилась огромная проблема: ребенок из семьи глухих, где общаются только жестовой речью. Аня стала использовать жесты для общения с детьми группы, обучая, таким

образом, всех неговорящих малышей жестовому языку. На начальном этапе формирования устной речи глухих детей это является недопустимым моментом. Появилась идея: попробовать, как активная, слабослышащая, но еще совсем плохоговорящая Аня будет самостоятельно «набирать речь» в условиях массовой группы.

Было понятно, что понимание устной речи этого ребенка не соответствовало необходимому уровню, когда можно обучать ребенка по программе массовых групп. Для Ани был выбран другой вид интеграции. Девочка целый день пребывала в массовой группе, а на занятия приходила в группу глухих и слабослышащих детей. Глухих родителей этого ребенка долгое время приходилось убеждать в необходимости использования слуховых аппаратов, выполнения домашних заданий. Два года девочка ходила в массовую группу, у нее появились друзья. Она легко с ними общалась усеченной фразой. В словарном запасе девочки появились словечки, которым точно не учат педагоги и глухие родители. Обозначилась новая проблема: не хватает контроля взрослых для формирования грамматически правильной устной речи. Глухие неговорящие родители не могут исправлять ребенка вне детского сада; воспитатели массовых групп, при принятом наполнении детского коллектива, не в силах контролировать в должной мере речь плохо говорящего ребенка. Для формирования устной речи этому ребенку необходимо больше времени находиться под контролем специалиста. Глухие воспитанники группы, в которой Аня начинала заниматься, уже стали говорить. Девочка была переведена в группу к детям с нарушенным слуховым восприятием. Для сохранения сформированных навыков общения со слышащими, для дальнейшей социализации этого ребенка из семьи неговорящих глухих была необходима массовая группа – прогулки, вечерние игры девочка по-прежнему проводила со слышащими детьми. Аня приспособилась к условиям, созданным взрослыми для ее развития. Утром она бежит в группу глухих и слабослышащих детей, занимается, учится правильно говорить. Большую часть времени она проводит тут, где ее речь контролируется взрослыми. Вечером гуляет, играет с детьми массовой группы, где учится понимать разнообразную активную речь хорошо говорящих сверстников и неадаптированную - педагогов. Для нее везде «свои люди»!

Маленькому Марку 3 года. Уже сейчас он выражает свою мысль фразой. Легко общается со слышащими детьми. Конечно, на

следующий год он будет в массовой группе. Станет ли он своим среди хорошо слышащих ребят? Не появятся ли когда-нибудь комплексы, страх перед общением? Это зависит от нас, взрослых, от тех, кто формирует речевые привычки малыша.

Четырехлетнему Леве очень трудно овладеть речью. Полтора года назад ему сделали операцию по кохлеарной имплантации, но психоэмоциональные нарушения со стороны нервной системы этого ребенка не дают возможности приблизиться к уровню речевого развития слышащих сверстников. Лева не может находиться в течение всего дня в массовой группе. Он и другие плохослышащие ребята с удовольствием объединяются в единый коллектив со своими слышащими сверстниками для доступных всем детям музыкальных, физкультурных, творческих занятий, игр, прогулок. Не разделять воспитанников стеной между группами, превращая ее в «стену непонимания», а объединять ребят общим интересным делом - основная цель интеграционной работы коллектива детского сада.

Они все разные - наши «дети с особыми потребностями»! Опыт показывает, что если в коллективе педагогов есть согласие, понимание проблемы, желание помочь всем воспитанникам, в условиях комбинированного детского сада можно удовлетворить многие потребности маленького человека, которые необходимы для большой жизни!

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ГРУППЕ

И.В. Рослякова,

воспитатель

ГБОУ детский сад № 343 САО города Москвы

В эксперименте по инклюзивному образованию мы работаем уже третий год. В нашем ДОУ дети с нарушением слуха включены в образовательный процесс со слышащими детьми. Условно это можно обозначить «точечной инклюзией», т.е. происходит временная интеграция ребенка с нарушением слуха. Временная интеграция предполагает участие детей с нарушением слуха вместе со

слышащими на праздниках, прогулках, на физкультурных занятиях, в играх. Особое значение при такой форме интеграции придается подготовительной работе, которую проводят педагоги, как специальной группы, так и массовой. Дети из обычной группы тоже посещают группу слабослышащих детей, где проводятся занятия по изобразительности. Для упрочнения связей целесообразно, чтобы встречи специальной и обычной группы носили систематический характер (в данном случае встречи происходят 4 раза в неделю в форме занятий и игры и также на прогулке).

Таким образом, в нашем ДОО отработаны все режимные моменты. Мы стараемся с самых младших групп начинать взаимодействие между слышащими и детьми с нарушением слуха. Именно с раннего детства надо закладывать навыки социального общения, которые помогут этим детям во взрослой жизни. Когда глухие и слабослышащие дети приходят в группу слышащих, задача воспитателя состоит в том, чтобы создать для них благоприятную, стабильную и здоровую окружающую среду. В начале работы по проекту, еще до организации инклюзивных занятий мы рассказывали слышащим детям (дети 3-4 лет), что существуют люди – и взрослые, и дети, у которых есть проблемы со здоровьем; в нашем детском саду есть дети, которые плохо слышат. Этим детям нужно обязательно носить слуховые аппараты, потому что они помогают им слышать, понимать, что говорят другие, и разговаривать.

Со слышащими детьми проводятся краткие беседы, чтобы сформировать коммуникативные навыки в разных видах деятельности с глухими и слабослышащими детьми:

- рассказываем о культуре их взаимного общения;
- формируем эмоционально положительное отношение к общению с детьми, имеющими нарушения слуха.

Вся эта работа проводится систематически, что способствует успешной интеграции глухих и слабослышащих детей сначала в пространстве детского сада, а затем – и в социуме.

Основой для психологической профилактики и коррекции проблем в общении детей, воспитывающихся в интегрированных группах, может быть игра, которая является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Игровая деятельность имеет особо важное значение для общего и речевого развития слышащих и слабослышащих детей, т.к. в ней формируются способность замещения одного предмета другим, как

бы подготавливает овладение знаковой функцией слова и возможность оперировать им в ходе выполнения заданий, направленных на развитие мышления.

Игры детей с нарушением слуха имеют ряд особенностей, отличающихся от игр слышащих детей: они однообразнее и проще, чем у слышащих сверстников. Задача воспитателя - обучить умению играть, так как игровая деятельность слабослышащих детей будет развиваться только в случае прямого обучения их игре.

На данный момент дети с нарушением слуха, приходя в массовую группу, легко вливаются в игру, которую проводит воспитатель слышащих детей, «гости» проявляют интерес, любознательность к происходящему. К детям с нарушением слуха слышащие дети относятся доброжелательно, принимают в свои сюжетные игры (мальчики строят из конструктора, катают машинки; девочки «готовят на кухне», «кормят кукол», «лечат больных», «делают прически»). В данном роде совместной деятельности воспитатель имеет организаторскую функцию, а именно помогает распределить роли, объединить детей в небольшие игровые группы, где присутствуют слышащие и слабослышащие дети. Далее, после распределения по игровым зонам, воспитатель наблюдает, поправляет и помогает. Слабослышащие дети легче входят в жизнь коллектива слышащих детей. Воспитатели помогают детям увидеть положительные стороны друг друга – эмоциональную отзывчивость, живую мимику, внимание по отношению к собеседнику.

В то же время нельзя оставить без внимания трудности общения детей слышащих и слабослышащих. Этими трудностями являются:

- нечеткая дикция детей с нарушением слуха;
- невыразительность интонации;
- затруднения в понимании детьми с нарушением слуха обращенной речи.

При организации игровой деятельности воспитатель постоянно держит ситуации между детьми в поле зрения, чтобы вовремя предотвратить возможные конфликты и приходить на помощь. Мы стимулируем слабослышащих детей к преодолению стеснительности и к обращению за помощью не только к воспитателю, но и к детям без нарушений слуха.

В игре и досуговой деятельности надо предоставлять возможность слабослышащим детям побыть лидерами, например, капитаном в спортивном соревновании, ответственным за уборку

территории и т.д. Это послужит и к самоутверждению и к признанию со стороны детей.

Одна из трудностей при организации игровой деятельности является, что инклюзивные занятия проводятся в массовой группе при наличии всех детей, а не только тех, которые включены в инклюзию. Воспитатель должен распределить детей так, чтобы дети с нарушением слуха хорошо видели лицо педагога и других детей, не оказались за спинами ребят, хорошо видели происходящее. Задача педагога заключается в том, чтобы найти те виды коммуникации или творчества, которые будут интересны и доступны каждому из участников группы. Воспитатель должен помнить о требованиях, предъявленных к его речи, громкость голоса должна быть не выше чем при общении с обычными детьми, говорить естественно, в нормальном темпе.

Из опыта работы по инклюзивному образованию, напрашивается вывод о профессиональных качествах, которыми должен обладать педагог:

- воспитатель должен быть достаточно гибок;
- ему интересны трудности и он готов пробовать разные подходы в работе с разными детьми;
- воспитатель умеет слышать советы коллег и применять рекомендации членов коллектива.

Родители здоровых детей в начале эксперимента относились с опаской к интеграции слабослышащих детей на занятиях. Задавались вопросы:

«А почему дети вместе?», «Почему слышащие дети находятся в группе слабослышащих детей?». По истечению времени, родители могли сами увидеть и убедиться в том, что совместное обучение детей с разным уровнем слуха не только не вредит, а во многом даже приносит пользу. Например, они чаще стали замечать в поступках своих здоровых детей проявления милосердия, доброты, желание прийти на помощь.

Опыт работы нашего учреждения подтверждает утверждение о том, что внедрение инклюзивного образования полезно обществу по множеству причин:

- оно помогает бороться с дискриминацией и боязнью отличий, приучает детей и взрослых ценить, принимать и понимать многообразие и разницу между людьми вместо того, чтобы пытаться изменить;

- оно поощряет достижения, доказывая, что все дети могут быть успешными, если им оказывается необходимая помощь;
- оно предоставляет возможность социализации в атмосфере сочувствия, равенства, социальной справедливости, сотрудничества, единства;
- оно расширяет профессиональные знания педагогов. Такое образование требует новых и более гибких способов преподавания, разработки учебных программ, которые были бы максимально эффективны для всех детей.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В ДЕТСКОМ САДУ КОМБИНИРОВАННОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Л.Е. Филатова,

*воспитатель специальной группы детей с нарушением слуха
ГБОУ детский сад № 343 САО города Москвы*

Многие годы наш детский сад занимался решением проблемы интеграции глухих детей в слышащую среду. С 2009 года наша экспериментальная площадка работает по Программе «Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного возраста в различных условиях интеграции» под руководством Э.И. Леонгард, ведущего научного сотрудника НИИ дошкольного образования им. А.В. Запорожца.

Свою работу мы решили начать с детьми массовой ясельной группы, поставив перед собой следующие задачи:

1. Создание психологически комфортной среды для глухих и слышащих детей.
2. Тщательный отбор в экспериментальную группу слышащих детей, учитывая психологические особенности каждого ребенка, прежде всего, коммуникабельность.
3. Организация совместных игровых, режимных, учебных и других жизненных ситуаций.

При формировании смешанной группы мы старались действовать предельно аккуратно, чтобы создать атмосферу доброжелательности и терпимости, но это оказалось совсем непросто:

слышащие малыши капризничали, не хотели идти к нам в группу, в музыкальный зал, были, в основном, ориентированы на своего воспитателя. Учитывая особенности детей ясельного возраста (их изолированность, долгую адаптацию к режиму детского сада, частое отсутствие по болезни), большую часть своей работы мы перенесли на территорию ясельной группы. Проводили дидактические игры, способствующие телесному контакту глухих и слышащих детей, приносили малышам красивые игрушки. Вместе с музыкальным руководителем разучили сказку «Колобок» в адаптированном варианте. В течение года приходилось несколько раз менять состав детей массовой группы, что затрудняло возникновение у детей интереса друг к другу, мешало развитию активности.

Взаимодействие глухих и слышащих детей, в основном, проходило при активном участии воспитателя, т.е. искусственным путем. Общение детей было безречевое, ситуативное, при помощи игрушек и пособий. На протяжении всего учебного года у нас были сомнения в правильности выбора таких маленьких детей для участия в эксперименте. Ведь в силу своих психофизических особенностей эти дети не готовы к контакту не только с глухими, но и со слышащими сверстниками. И все-таки к концу года мы убедились в правильности своего решения. В программе работы городской экспериментальной площадки критерием отбора слышащих детей является их коммуникабельность. Таким образом, на основе наблюдений нам удалось отобрать таких детей, которые к неслышащим ребятам относятся с симпатией, активны, способны в дальнейшем помочь детям с проблемами слуха раскрыть их внутренний потенциал.

На первом этапе инклюзии, как таковой, в нашей группе не было. Мы работали над интеграцией, только в более продуманной форме.

На втором этапе к тем задачам, которые были перечислены вначале, добавилась основная и очень важная - работать над приобретением у детей опыта общения устной речью. В своем походе к этой проблеме мы руководствуемся принципом: относиться к глухим малышам, как к обычным детям, включая их во все виды деятельности со слышащими, но при этом ставить разные задачи, опираясь на индивидуальные возможности каждого ребенка-инвалида.

Проанализировав уровень развития глухих детей, мы пришли к такому выводу: трое детей из семи имеют сложную структуру дефекта – Лиза, Мила, Алёша. Учитывая психофизические данные этих детей, наметили конкретные задачи. Для детей со сложной структурой дефекта составили подпрограммы, направленные на преодоление физических ограничений у детей-инвалидов.

Например, на фонетической ритмике с Милой и Лизой следили за широтой, интенсивностью размаха рук. У Никиты и Алёши нет звукового подражания, движения мало координированы. В движениях этих детей чувствуется пониженный тонус. В пары к Миле, Алеше, Лизе, Никите ставили детей из слышащей группы Лизу, Соню, Кристину, Вику. Такая форма построения фонетической ритмики помогала максимально работать над движениями и произношением глухих детей, способствовала становлению у них слухоречедвигательной системы.

По уровню развития и подготовки глухие дети делятся на три группы. Следовательно, задачи, которые мы ставили перед этими детьми, разные.

I группа. Вика. Девочка говорит много, но с аграмматизмами. Свободно общается со взрослыми. В общении со сверстниками доминирует монологическая речь. Посещает занятия по изобразительной деятельности в массовой группе, принимает активное участие в спектаклях и играх со слышащими детьми.

Задачи:

1. Держать под контролем речевой поток Вики, следить за произношением.

2. Накапливать словарь, особое внимание уделять вариативности речи.

3. Способствовать приобретению и развитию стойких дружеских связей со слышащими детьми массовой группы.

II группа. Андрей, Никита Т., Никита Ф., Илаха. Дети с нарушением слуха без дополнительных дефектов развития. Имеют потенциал овладения устной речью.

Задачи:

1. Развивать сенсорную активность детей, речевое поведение.

2. Использовать в речи знакомые слова на бытовом уровне (*дай, возьми, привет, пусть, имена детей, восклицания «Оп! Так! Вот!»* и т.д.).

3. Ломать стереотипы поведения детей во время сюжетно-ролевых игр (Например, папа готовит обед, а мама с дочкой смотрят телевизор).

III группа. Алеша, Лиза, Мила. У этих детей речи нет. Имеются сложные дефекты развития:

Задачи:

1. Развивать телесный контакт детей со слышащими.

2. Следить за эмоциональным настроением, создавать условия для возникновения положительных эмоций.

Для решения данных задач особое внимание мы уделяли накоплению жизненного опыта у глухих детей посредством совместных наблюдений, труда, игр в группе и на прогулке, занятий и других жизненных ситуаций. Например, осенью был запланирован целый ряд совместных прогулок глухих и слышащих детей, на которых ребята любовались красотой осенней природы, рассматривали грибы на пнях, наблюдали за воробьями (как они скачут, летают, пьют воду, моются в луже), за кошкой с котятами, за собакой. Вместе с воспитателем убрали листву, играли в подвижные игры. И как заключительный этап работы, в конце октября было проведено совместное занятие по изобразительной деятельности - аппликация «Осенние наблюдения»

Зимой вместе со слышащими детьми наблюдали за падающим снегом, наряжали елку на участке, водили хоровод вокруг живой елки, катались на санках с горки, лепили бабу Ягу и зайца. В январе на прогулке было проведено занятие: «Раскрась бабу Ягу и Зайку».

Глухие дети, в отличие от слышащих, не могут приобретать опыт общения стихийно. Планируя различные виды совместной деятельности, прежде всего, думаешь о том, как развернуть детей друг к другу, вызвать интерес к своему партнеру, помочь ребенку с проблемами слуха стать более активным. Положительные результаты приносила такая практика на занятиях: сажать детей фиксированными парами, учитывая симпатии их друг к другу и речевой потенциал. Например, глухому и слышащему ребенку предлагалось на одном листе бумаги или обоев собрать разрезанную на несколько частей фигуру (елку, гриб, машину и т.д.), наклеить на бумагу, имея один тюбик клея на двоих. В этот момент для детей важен не результат, а сам процесс работы вместе, сообща, когда ребенок чувствует необходимость партнера, обращается к нему по имени, с просьбой не по указанию воспитателя, а логикой самой

ситуации. Проблемы начались, когда заболел глухой мальчик Андрей и его место рядом с Лизой Г. занял Никита. На занятии Никита сидел, отвернувшись от Лизы, всем своим видом показывая пренебрежение к своей партнерше. Такая же ситуация сложилась, когда Соня (из массовой группы) оказалась с другим мальчиком в паре. Начались слезы: «Я не хочу с этим Никитой...»

В своей работе по инклюзии мы находимся в начале пути, поэтому, анализируя ошибки и просчеты, хотелось бы отметить следующее:

1. Общение глухих и слышащих пока еще проходит трудно, устная речь часто заменяется жестами, телесным контактом.

2. На занятиях слышащие дети берут на себя роль воспитателя, помогая глухому ребенку в работе.

3. Занятие удастся только тогда, когда оно вызывает интерес у всех детей, когда их внимание сконцентрировано на происходящем.

4. Польза от совместных занятий очевидна. Дети стали добрее и терпимее друг к другу.

СОДРУЖЕСТВЕННАЯ РАБОТА ВОСПИТАТЕЛЕЙ МАССОВЫХ И КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУПП В ДЕТСКОМ САДУ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В.В.Дубинина,

воспитатель коррекционной группы

для детей с нарушением слуха

ГБОУ детский сад № 343 САО города Москвы

Задолго до начала развития инклюзивного образования в России в нашем детском саду уже шла работа по тесному сотрудничеству коррекционных и массовых групп. Не всегда эта работа шла гладко. Нелегко было донести до сознания коллег из массовых групп, что общение имеет огромное значение для формирования человеческой психики, ее развития и становления культурного поведения, в том числе и у детей с нарушением слуха. Каждый ребенок все свои человеческие качества приобретает почти исключительно через общение с другими людьми, так как вплоть до наступления подросткового возраста, он лишен способности к самопознанию

(рефлексии), самообразованию и самовоспитанию. И это касается всех детей без исключения.

Мы все должны понимать, что если человека нельзя вылечить, то помочь ему можно. Даже большой опыт работы наших коллег из массовых групп не всегда являлся залогом их понимания и желания идти нам навстречу.

- Они же глухие, они не поймут, что мы тут делаем. Как нам с ними общаться? – Да, но если сейчас они не попробуют делать что-то со всеми вместе, то они не смогут этого, может быть, никогда. Это обычная нить разговора между нами. А когда проходит время, воспитатели с восторгом и удивлением делятся своими успехами в совместной работе, чувствуют свою силу. Так что к началу эксперимента педагоги подошли уже с багажом знаний, с определённым опытом. Возникали сложности и с родителями слышащих детей. В ходе экспериментальной деятельности нами проводились анкетирование и родительские собрания. Результат, который немного шокировал нас не только как педагогов, но просто как людей, живущих в 21 веке, и направил нас на дополнительную работу по взаимодействию с семьями воспитанников.

Некоторые родители слышащих детей считали, что глухота - это заразная болезнь, и их дети могут заразиться в процессе общения. Другие имели твёрдое убеждение, что глухие и слабослышащие дети рождаются в семьях людей, злоупотребляющих алкоголем, употребляющих наркотики или просто в неблагополучных семьях, имеющих низкий социальный статус. Третья группа родителей понимала, что в общении с глухими нет ничего плохого, но и ничего хорошего; по их мнению, если дети будут общаться между собой, - хорошо, если нет - и не надо. Группа родителей, понимающая проблему и с открытым сердцем идущая на контакт и готовая на помощь, сначала была невелика, но по прошествии трёх лет она значительно увеличилась, благодаря работе, проводимой в детском саду. Этому способствовали:

- совместные досуги и праздники (где у родителей была возможность познакомиться с детьми и их родителями);
- просветительская работа, проводимая воспитателями групп (консультации, беседы, фотовыставки и др.);
- межличностное общение родителей обеих групп;

- рассказы слышащих детей родителям, желание приходить в группу к друзьям и стремление к совместной творческой и игровой деятельности -

и многие другие моменты позволили родителям слышащих детей увидеть глухих и слабослышащих в деятельности, что развеяло их опасения, и в результате возникло понимание того, что наши дети ничем не отличаются от остальных. Они так же нуждаются в дружбе, любви и заботе. Наши малыши ещё не знают, что они не такие, как все, и наше общее дело, чтобы между нами и дальше не было разделительной черты, которая заставляет одних чувствовать себя выше других. Ведь толерантность, в самом деле, это умение не обращать внимания на недостатки других людей.

Комплектуя группы детей с нарушенным слухом в нашем детском саду, мы стремимся к тому, чтобы дети соответствовали друг другу по возрасту и уровню развития. Но это получается крайне редко, так как никакого специального отбора в детский сад у нас нет. Все дети, приходящие к нам, могут рассчитывать на нашу помощь. Так что дети в группе чаще разные по возрасту, состоянию слуха и уровню подготовки.

Наполнение массовых групп - около 25 человек, коррекционных - 6-8 человек. Для участия в эксперименте соотношение детей в группе для интегрированной деятельности: 6 глухих/слабослышащих и 8-10 слышащих детей. Это делается потому, что маленькие дети часто болеют, и в этих случаях у педагога есть выбор для замены заболевшего слышащего ребёнка, чтобы сохранять примерно одинаковое количество детей на каждой встрече. Кроме того, появляется возможность варьировать виды деятельности в соответствии со способностями и желаниями детей. При проведении игр и продуктивной деятельности более подходят парные и коллективные формы работы.

Изначально нам казалось, что для инклюзивной подгруппы нужно брать «слабых» слышащих детей, но эти дети имеют свои сложности и требуют дополнительного внимания, что усложняет работу воспитателя, не обеспечивает остальным детям условий для взаимного обогащения в совместной деятельности и снижает шанс добиться желаемого результата в работе.

Слышащим детям с высоким уровнем развития, как правило, после нескольких занятий становится неинтересно и скучно (может быть, из-за того, что такой ребёнок всегда перехватывает инициативу

и один выполняет поставленную задачу), что также не приводит к желаемому результату.

Лучшим оказался вариант выбора слышащих детей «среднего» уровня развития, контактных, любознательных и имеющих определенные творческие способности. (Если ребенок не любит рисовать, то нет смысла брать его для занятий по рисованию). Решающим фактором является желание самих детей.

Но в каждом конкретном случае слышащих детей в группы нужно подбирать, ориентируясь на определённый состав слабослышащих детей. Все дети – индивидуальности, и кому как не воспитателю, работающему с ними, знать их индивидуальные особенности. Например, из-за своеобразной внешности глухого, но говорящего Лёни Ф. слышащая девочка Маруся Ф. (внешне интересная, контактная, привыкшая быть лидером) после первой встречи категорично отвергла возможность общения с Лёней. Воспитатель, зная девочку, поговорила с ней о том, какая из неё получилась бы прекрасная наставница, ведь у неё всё так хорошо получается и ей уже пора передавать свой опыт другим (делиться мастерством). Ещё через какое-то время пара Лёня и Маруся блистали на праздниках и стали хорошими друзьями. А на совместном выпускном празднике грустили, что будут учиться в разных школах.

Во время совместной деятельности воспитатель берёт на себя роль ведущего, который не диктует, что и как нужно делать, а создаёт предметно-развивающую среду и эмоциональный фон для развития общения и творческого развития детей в целом.

Педагогам очень важно следить за тем, что и как они говорят с коллегами в присутствии детей и с самими детьми. Недопустимы высказывания такого типа:

«Мы сейчас пойдём к глухим ребятам» (лучше не употреблять диагнозов - мы решили называть ребят друзьями, поэтому фраза «Мы пойдём к друзьям», - звучит тепло, и от неё веет добром и ожиданием чего-то хорошего); «А глухие ребята бегают даже лучше вас».

Слово, вскользь произнесённое взрослым, может запасть в душу ребёнка зерном сомнения и неприязни, нам нужно об этом помнить.

Работа эта благодарная и благородная, потому что она приносит удовлетворение для нас как для педагогов и просто людей, помогающих детям делать их первые шаги в общении в нашем непростом мире. Даже если опыт общения не всегда положителен, он

все равно создаст тот фундамент, на котором будет строиться их дальнейшая жизнь рядом с нами.

Наша задача - научить детей не бояться окружающих людей. Часто родители, внутренне не пережившие боль от сознания, что их ребёнок «особенный», стараются огородить его от общения с окружающими из-за страха, что он может быть непонятым и отвергнутым. Мы своей работой даём почувствовать детям свою «силу», уверенность в себе и, что немаловажно, почувствовать это и их родителям.

В свою очередь, «обычным» детям это помогает с детства научиться понимать, помогать, любить людей. Они внутренне раскрываются, становятся заинтересованными в людях, окружающих их, у них «обнаруживаются» такие тонкие струнки души, которые помогают им теплее относиться не только к посторонним людям – в группе, но и к своим близким. Со временем они научатся не обращать внимания на недостатки людей, живущих с ними в одном городе, доме, подъезде. Родители смогут гордиться своими детьми как людьми милосердными, добрыми, всегда готовыми прийти на помощь.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*К.К. Фионова, О.Б. Ионова,
музыкальные руководители*

ГБОУ детский сад № 343 САО города Москвы

Дети с проблемами здоровья часто оказываются изолированными от своих здоровых сверстников, государство создало для них пусть и хорошие, но особые условия существования в специальных школах, интернатах. В то же время каждый ребёнок вне зависимости от состояния своего здоровья имеет право жить в семье и получать качественное образование в среде своих сверстников. И именно в детском саду, а в дальнейшем и школе, ребёнок с нарушениями здоровья сможет получить не только учебную информацию, но и ощутить всю полноту и сложность жизни в обществе.

Дошкольный возраст многими психологами отмечается как возраст, несущий в себе огромные возможности познания окружающего мира. Именно в этот период формируется целостное восприятие мира.

Интегрированные занятия позволяют повысить познавательный потенциал ребенка, способствуют развитию толерантности, взаимодействию с другими детьми и педагогами в решении общих задач, снятию напряжения за счет переключения с одного вида деятельности на другой, и, как результат, – развитию полноценной личности ребенка с особыми образовательными способностями и его успешной интеграции в общество.

Образовательная музыкальная деятельность является одной из неотъемлемых частей совместного воспитания детей с сохранным и нарушенным слухом.

Музыка открывает новые пути для более полноценного развития детей с нарушенным слухом, приобщения к духовной культуре, помогает им адаптироваться в современном обществе.

Все виды деятельности, связанные с музыкой, формируют у детей чувство красоты.

В нашем детском саду № 343 комбинированного вида воспитываются дети с нарушением слуха. У таких детей ограничены представления об окружающем мире, нарушена пространственная ориентация.

Таким детям присуще отставание в развитии двигательной сферы. У них отмечается плохая координация, трудности в переключении с одного движения к другому, нарушения мелкой моторики, они затрудняются в воспроизведении простых движений, нарушают последовательность элементов действий.

Ко всему прочему, отмечается недостаточное развитие пространственной ориентации, внимания, продуктивности запоминания. Все это негативно сказывается и на развитии речевых навыков и общения со слышащими сверстниками.

Работа ДОУ направлена на комплексную реабилитацию и коррекцию имеющихся недостатков.

Интегрированная образовательная деятельность по музыке в нашем детском саду проводится с детьми, начиная с ясельного возраста по основным **видам музыкальной деятельности:**

- слушание;
- пение;

- музыкально-ритмические движения;
- танцевально-игровое творчество;
- игра на детских музыкальных инструментах.

Часть видов музыкальной деятельности осуществляется по специальной программе «Общение» для детей коррекционных групп, разработанной Э.И. Леонгард, а часть – по общей программе для слышащих детей «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой.

По программе «Общение» акцент делается на:

- восприятие музыки;
- развитие голоса;
- развитие ритмического слуха;
- развитие движений и ориентировка в пространстве;

Как видно из таблицы дети с нарушением слуха, участвующие в совместной музыкальной деятельности, старше слышащих детей.

Со слышащими детьми на занятиях по музыкальной деятельности для коррекционных групп, которые проводятся совместно раз в неделю, делается акцент на развитии музыкального слуха и голоса. С детьми коррекционных групп проводятся отдельные индивидуальные и фронтальные занятия, учитывая трудности развития музыкального слуха.

Таблица 1.

Объединение детей для совместной образовательной деятельности по музыке

Слышащие дети	Глухие дети
2-ая младшая группа (3-4 года)	2-ой – 3-ий год обучения (4-5 лет)
средняя группа (4-5 лет)	3-ий - 4-ый год обучения (5-6 лет)
старшая группа (5-6 лет)	4-ый – 5-ый год обучения (5-7 лет)

Хочется выделить основные **методические приемы**, которые активно применяются в работе:

1. Использование звуковысотного дирижирования рукой при воспроизведении мелодии песен для овладения детьми интонациями высокого и низкого голоса.

2. Специальная расстановка детей при пении, согласно которой в первом ряду (ближе к музыкальному инструменту) стоят дети с нарушением слуха, во втором – слышащие дети.

3. При постановке танцев ребенок с нарушением слуха ставится в пару со слышащим, что помогает более быстрому запоминанию схемы танца, или самый слабый ребенок ставится в центр круга.

4. При совместном пении песен со сложным для детей с нарушением слуха текстом используется прием адаптации, как всего текста песен, так и только припева, к словесным возможностям глухих детей, и транспонирование мелодий в более низкие октавы.

5. В театрализованной деятельности распределение ролей производится сообразно уровню развития ребенка.

В течение года с детьми в рамках интеграции используются различные **формы музыкальной деятельности**

- . Организованная деятельность по музыке (занятия)
- . Праздники
- . Досуги

Проводятся праздники, музыкальные досуги, такие как:

- **театрализованные**: «Зимняя сказка (Снежная королева)», «Принцесса на горошине», «Волк и 7 козлят»;

- **музыкально-спортивные**: «День защитника Отечества»;

- **фольклорные**: «Русский хоровод», «Масленица»,

- **тематические**: «Осенняя прогулка» и др.

Досуговая деятельность осуществляется как в форме постановки совместных спектаклей, так и в форме показа спектаклей, поставленных отдельно детьми с нарушенным и сохранным слухом. На праздники и просмотр этих спектаклей приглашаются родители, что дает возможность всем детям преодолеть различные комплексы при выступлении на большую аудиторию.

Кроме того, родители были привлечены и к досуговой деятельности. Они активно участвовали в действии вместе со своими детьми, помогали готовить реквизит для праздников и костюмы.

Периодически с родителями проводятся консультации, где даются рекомендации по разучиванию песен и отдельных танцевальных движений, обсуждаются насущные проблемы ребенка. Родители приглашаются на открытые занятия и праздники, на которых имеют возможность увидеть своих детей в сравнении с другими и заметить изменения в их развитии.

Основные задачи в работе с детьми младшего дошкольного возраста это, прежде всего:

- концентрация внимания;
- овладение несложными певческими навыками;
- освоение основных танцевальных движений.

Особое внимание уделяется слушанию музыки. Поэтому с первых занятий для увеличения интереса детей с нарушением слуха к слушанию и привлечения их внимания используются игрушки и детские музыкальные инструменты, акцентируется внимание на играх. Первое время большинство детей первого года обучения (ясельного возраста) входили в зал с опаской, предпочитали сразу сесть на стульчики, удерживать их внимание и интерес можно было максимум 3-5 минут. Но по подражанию более активным детям и благодаря игрушкам, стал проявляться интерес к движениям рук, хлопкам и др. («Разминка» Е. Макшанцевой). Интересу к занятиям способствовали и детские музыкальные инструменты, а так же привлечение детей из старшей коррекционной группы (хоровод-игра).

К концу года малыши с нарушенным слухом практически полностью адаптировались к детям с сохранным слухом.

После летнего отдыха, первое время на совместной организованной музыкальной деятельности, дети вели себя растерянно, скованно, не слышали педагогов. Но поскольку эта группа детей посещает занятия в рамках эксперимента два раза в неделю (по инициативе воспитателей), а не один, то очень быстро адаптировались к группе детей с сохранным слухом. В свою очередь, малыши с сохранным слухом знают всех по именам, узнают, принимают очень доброжелательно.

Во время образовательной деятельности по музыке по заданию музыкального руководителя дети с нарушенным слухом встают *сами* в пары со слышащими детьми.

Во время пения дети с нарушенным слухом стараются подстроиться к пению музыкального руководителя, повторяют окончания слов, произносят легкие звуки («Мяу» - поет киска, «Кап-кап» дождик капает.).

В отношении **группы детей среднего возраста** с нарушенным слухом ситуация другая. Дети посещают занятия раз в неделю, держаться отдельно от детей с сохранным слухом, на музыкальных занятиях постоянно отвлекаются друг на друга. Песенный репертуар

не соответствует их возможностям, поэтому в этом году внимание на занятиях уделяется преимущественно музыкально-ритмическим движениям. Поскольку посещения музыкальных занятий были редкими (занятия начались с октября, по плану раз в неделю, ко всему прочему дети болели), то во время исполнения общих танцев и музыкальных игр дети группы терялись и чувствовали себя неуверенно. Если бы с ними не проводились индивидуальные занятия с музыкальным руководителем специализированных групп, то результат был бы еще хуже.

Кроме того, слишком большое количество детей с сохранным слухом также не способствовало качеству обучения. В обеих группах есть дети достаточно сложные, которые требуют повышенного внимания. Один из детей, в силу особенностей, своего здоровья (аутист) не может воспринимать занятия в общепринятом плане и нуждается в обучении по индивидуальной программе. В лучшем случае дети во время занятий не обращают на него внимания, зато он по большей части овладевает вниманием педагога. По этим причинам и воспитатели, и музыкальный руководитель отвлекаются на организацию детей.

Аналогичная ситуация со **старшей группой** с той лишь разницей, что дети уже привыкли друг к другу. К тому же двое из них находятся среди детей времени и по поведению ничем от них не отличаются. Если бы одна из девочек и дома находилась в слышащей среде (родители глухие), то успехи ее были бы более заметны.

Среди этой возрастной группы также внимание на данном этапе уделяется преимущественно музыкально-ритмическим движениям и слушанию. Что касается пения, то, чтобы добиться от детей с нарушенным слухом пения вместе со всеми детьми, песни надо адаптировать к их возможностям, что неприемлемо для детей с сохранным слухом. Тем более, что волей-неволей приходится учитывать их особенности восприятия и при исполнении танцевальных мелодий на фортепиано, давать дополнительный сигнал (аккорд в той или иной тональности), что допускается в младшем возрасте, но нежелательно в старшем.

Тем не менее, в совместных танцевальных композициях заметен сдвиг в лучшую сторону. В прошлом году Богдан Гуцин и Андрей Комаров не испытывали никакого интереса к музыкальным занятиям и видели исключительно только друг друга. В этом году Андрей стал показывать успехи в танце, Богдан стал более внимательным на

занятиях. Особенно хочется отметить Айдай, которая очень быстро ориентируется, повторяя движения за детьми. Но, по большому счету, положительная динамика была достигнута исключительно за счет индивидуальных занятий как музыкальных руководителей специализированных групп, так и общеобразовательных.

Тем не менее, одна из слабослышащих девочек (Иванова Аня) приятно удивила тем, что относительно хорошо справилась с ролью бабочки в инсценировке сказки «Грибок-теремок». Она проявила творческую фантазию даже лучше, чем дети с сохранным слухом, поняла свою задачу и выполнила ее на должном уровне. Конечно, это было сделано по подсказке и воспитателя, и музыкального руководителя, но при сравнительном анализе успехи ее были очевидны.

Что касается опыта прошлого периода, была попытка приобщить детей с нарушенным слухом к пению совместно с детьми с сохранным слухом. Часть песенного репертуара для детей младшего дошкольного возраста была адаптирована к детям с нарушенным слухом. Текст заменялся на более понятный и простой в произношении, использовались многократные повторения знакомых слов или фраз.

У детей старшего возраста такая практика не проводилась. Но в простых запевах была попытка сольного (три-четыре солиста) исполнения запева слабослышащими детьми, с которой один из детей (Егор) не справился, но зато справилась девочка Ульяна, возможно, исключительно благодаря тому, что, в отличие от Егора, разучивала песню дома («Что нам нравится зимой» Е. Теличевой)

Дети старшего дошкольного возраста Егор и Ульяна вызвали особый интерес.

Ульяна в последний год была практически полностью погружена в слышащую среду, в которой она прекрасно освоилась и не испытывала никаких затруднений с общением с детьми с сохранным слухом. То же можно сказать и про Егора, но Егор находился в течение дня с детьми с нарушенным слухом, а с сохранным встречается только на занятиях или прогулке.

Организованную музыкальную деятельность эти дети посещали два раза в неделю, вместе с группой. Ульяна проявляла интерес к пению и в массе детей с сохранным слухом не выделялась. В этом большую помощь оказывала ее бабушка, которая прекрасно владеет музыкальным инструментом, она и разучивала с ней заданные песни

дома. В этой ситуации виден результат совместной работы семьи и педагогов.

Егор не испытывал интереса к пению, он только пытался интонировать мелодию и то без особого старания.

Порадовало и то, что наравне с детьми с сохранным слухом, Ульяна и Егор проявляли себя и в творческих заданиях. Они самостоятельно придумывали движения на предложенную музыку. Егор играл избалованного мальчика в сценке «Петя идет в школу». Правда вначале была некоторая заминка, но после объяснения сурдопедагога, они активно включились в действие.

В игре на музыкальных инструментах Егор и Ульяна тоже были достаточно активны, внимательны и соблюдали ритм. В танцах эти дети проявляли себя достаточно ровно, не выделяясь из общей массы.

Трудности, испытываемые в работе

1. Голосовые диапазоны детей с нарушенным слухом, в большинстве случаев, значительно уже, чем у детей с сохранным слухом, как и их способность к верному интонированию мелодии песен. Поэтому совместное пение часто представляется невозможным. Тексты трудность, как для воспроизведения, так и для осознания их детьми с нарушенным слухом.

2. При постановке танцев такие дети не различают многочастные формы музыкального произведения, звучащего в грамзаписи (а не в живом исполнении педагога), поэтому они могут танцевать только по показу детей с сохранным слухом, не различая частую смену музыкальных частей звучащего произведения и не всегда верно выполняя ритмический рисунок танца.

3. Большое количество детей в группах не способствует развитию внимания детей с нарушением слуха на занятиях.

Среди положительных моментов следует отметить следующее:

- у детей с нарушенным слухом развивается музыкальный слух, желание вести диалог, выполнять более сложные танцевальные движения, общаться в социуме.

- у обычных детей развивается человеколюбие, терпимость и способность помогать и оберегать ребенка с ограниченными возможностями.

- Действуя во многих ситуациях в роли учителя, слышащий ребенок сам быстрее воспринимает учебный материал.

- Обучаясь по программе «Общение», где особый упор делается на развитие слухового восприятия и голоса, дети с сохранным слухом начинают более интонировано петь, различать музыку разного характера, темпа, высоты звучания, у них расширяется голосовой диапазон.

Предварительный вывод: в качестве обучения музыкальным навыкам детей с нарушенным слухом вместе с обычными детьми данный опыт не подходит.

Во время слушания – дети с нарушенным слухом теряются в массе детей, постоянно отвлекаются и не могут сосредоточиться на задании.

Исполнение *песенного репертуара* уровня детей с сохранным слухом для них невозможно из-за трудностей в понимании текста и некоторой замедленности восприятия. Но и даже во время исполнения простого репертуара невольно приходится подстраиваться под детей с ограниченными возможностями здоровья, по сути, в ущерб остальным.

Музыкально-ритмические и танцевальные движения эти дети могут выполнить, ориентируясь исключительно на слышащих. Дети с нарушением слуха при прослушивании песен и самостоятельном слушании не адаптированной к ним музыки испытывают трудности. То же касается и *игры на музыкальных инструментах*.

На данном этапе экспериментальной деятельности совместные музыкальные занятия могут рассматриваться как элемент общего музыкального развития детей и их взаимодействия со слышащими. Формирование и развитие музыкального слуха детей с нарушением слуха более полно происходит в результате индивидуальных музыкальных занятий.

Рекомендации ко всем родителям, особенно тем, у кого дети с нарушенным слухом: больше петь вместе с ребенком, чаще использовать разные попевки, считалки, не утрировать речь, привлекать детей к слушанию как классической, так и современной музыки, танцевать по нее.

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ
СЛУХА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ШКОЛЫ**
(Из опыта работы ГБОУ СОШ № 299)

Н.А. Пирожник,
заместитель директора
ГБОУ СОШ № 299 СВАО города Москвы;

Л.С. Караванова,
учитель начальных классов
ГБОУ СОШ № 299 СВАО города Москвы;

О.И. Тарасова,
учитель музыки,
ГБОУ СОШ № 299 СВАО города Москвы;

Л.А. Мкртчян,
учитель ИЗО,
ГБОУ СОШ № 299 СВАО города Москвы;

Т.В. Чемерисова
учитель физической культуры.
ГБОУ СОШ № 299 СВАО города Москвы

В 2009 году ГБОУ СОШ № 299 вошла в состав сетевой экспериментальной площадки по теме: «Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции». Для реализации мероприятий ГЭП было необходимо обеспечить условия для получения детьми образования в соответствии с программой массовой общеобразовательной школы и для их полноценного психического и личностного развития в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями. Для обеспечения данных условий коллективом школы были определены следующие направления работы: выявление посредством психодиагностических методик индивидуальных психологических особенностей личности, профилактика и преодоление отклонений в интеллектуальном и личностном развитии каждого ребенка, определение характера межличностных отношений учащихся, профилактика школьной дезадаптации, а так же подготовка рекомендаций к дальнейшей организации образовательного процесса и индивидуальной коррекции слухоречевого развития.

При этом решались следующие задачи:

1. Формирование учебной мотивации учащихся.
2. Обеспечение индивидуального подхода в обучении.
3. Сохранение и укрепление психологического здоровья учащихся, осуществление необходимой консультативной, диагностической, просветительской и психопрофилактической помощи учащимся, педагогам и родителям.
4. Выявление и устранение причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации учащихся.

Для реализации эксперимента необходимо было улучшить материально-техническую базу школы. Среди них FM-система, интерактивная доска; мультимедийный проектор; кинокамеры; фотоаппараты; многофункциональный игровой модуль для развития речи и конструирования lego; стол Браун; дидактические материалы: математические пирамиды; палитры. Комплекты лабораторного оборудования, магнитных плакатов по различным предметам; комплекты для развития балансировки и координации. Диктофоны для записи речи детей с последующим прослушиванием и анализом и многое другое.

Использование и грамотное применение полученных пособий позволили учителю класса М.В. Костеревой осуществлять учебный процесс в соответствии с требованиями, предъявляемыми к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, а так же использовать инновационные педагогические технологии. Например, раздаточный материал по математике используется для отработки вычислительных навыков, для формирования образа числа, формирования образа именованных чисел, развития логического мышления, формирования адекватной самооценки результатов деятельности. Дидактический материал «Палитра» способствует формированию самостоятельности, зрительного восприятия, логического мышления, самокритичности. Это значительно повышает мотивацию к учебной деятельности, стимулирует стойкий интерес к познавательному процессу, кроме этого, формируются коммуникативные компетенции ребят при организации групповой деятельности.

Стол Браун (рисование на песке) используется для развития тактильного, зрительного восприятия, воображения, коммуникаций. Большой развивающий эффект имеет использование комплекта лабораторного оборудования по предмету «Окружающий мир».

Как следствие внедрения в ежедневную практику работы учителя инновационных педагогических технологий, а так же использования методических приемов обучения слабослышащих учащихся и применения в организации учебного процесса перечисленного оборудования, фиксируется улучшение понимания детьми прочитанных текстов, в том числе текстовых задач по математике, словесных инструкций. Повысилась способность детей к анализу и обобщению. Отмечается развитие словесно-логического мышления. Повысилась слуховая чувствительность детей. Происходит интенсивное развитие слуховой памяти.

Уроки физической культуры у учителя Т.В. Чемерисовой реализуются в интегрированных группах – слабослышащие учащиеся включаются в состав слышащих учеников параллельных классов. У ребят с нарушением слуха, таким образом, значительно расширился круг общения.

Работы, выполненные под руководством учителя по ИЗО Л.А. Мкртчян, были представлены на конкурс в рамках фестиваля «Открытая книга». Ребята награждены дипломами.

Успешно осуществляется процесс обучения английскому языку под руководством З.Б. Текеевой.

Музыкальные занятия очень важны для детей с сенсорными нарушениями. О.И.Тарасова - учитель музыки работает над развитием музыкального слуха: ребята исполняют ритмический рисунок мелодии простыми шумовыми народными инструментами, узнают тембр многих музыкальных инструментов, называют их. Свои навыки они демонстрируют на праздниках, которые организуются в начальной школе под руководством Л.С. Каравановой

Ребята включены во внеурочную деятельность, которая способствует расширению кругозора, развитию творческих способностей. В соответствии с планом воспитательной работы все ученики начальной школы посещают музеи, занятия артистов филармонии, участвуют в подготовке и проведении праздников.

В плане личностного развития дети стали более контактными, доброжелательными по отношению друг к другу, стали адекватно воспринимать конструктивную критику, у них повысилась учебная мотивация, у детей сформировалась внутренняя позиция школьника.

В 2010 году ГБОУ ЦДиК «Участие» для оптимизации образовательного процесса предоставил тьютора, задачей которого является сопровождение детей со сложной структурой.

В рамках экспериментальной деятельности мы сотрудничаем со специалистами ЦДиК «Участие», деятельность которых направлена на реабилитацию по основному и сопутствующим заболеваниям, на развитие творческих способностей, социализацию. Эта совместная работа очень эффективна и, безусловно, должна быть продолжена.

Большая работа проводилась с родителями: родительские собрания, консультации классного руководителя, педагогов, научного руководителя, психолога, в том числе и по электронной почте. Но, к сожалению, не все родители стали нашими союзниками в плане развития кругозора, общей культуры своих детей.

Для трансляции опыта ГБОУ СОШ № 299 в рамках курсов повышения квалификации на базе ОУМЦ был организован цикл семинаров: «Современные аспекты организации и содержания образования детей с недостатками слуха». Ежегодно проводятся семинары для сурдопедагогов, педагогов специальных учреждений для глухих детей, директоров инклюзивных образовательных учреждений.

По результатам экспериментальной деятельности разработаны рекомендации для учителей массовых школ «Ребенок с ограниченными возможностями в классе».

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ

З.Б. Текеева,

учитель английского языка

ГБОУ СОШ № 299 СВАО города Москвы

На протяжении многих лет на базе ГБОУ СОШ № 299 существует экспериментальная площадка по интеграции детей с особыми образовательными потребностями в стандартную образовательную среду. В том числе - детей с различной степенью тяжести поражения слуха.

В специализированном 3 «г» классе (9 детей) обучение иностранному языку ведется по УМК М.З. Биболевой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой для 2 класса общеобразовательных учреждений под грифом «Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации».

План работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, соответствует «Образовательным стандартам начального общего образования (по иностранному языку)». План составлен с учётом целей и задач обучения английскому языку в начальной школе, и его содержание направлено на:

- формирование элементарных коммуникативных умений и навыков в говорении, аудировании, чтении и письме;
- развитие личности младшего школьника и мотивации к дальнейшему овладению английским языком;
- обеспечение коммуникативной – психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера и использования английского языка как средства общения;
- освоение элементарных лингвистических представлений, доступных младшим школьникам и необходимых для овладения устной и письменной речью на английском языке;
- приобщение детей к новому социальному опыту с использованием английского языка;
- знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы;
- воспитание толерантного отношения к представителям других стран;
- формирование речевых, интеллектуальных и познавательных способностей младших школьников, а также их общеучебных умений.

Работа с детьми направлена на конкретизацию содержания образовательного стандарта с учетом межпредметных и внутрипредметных связей и дифференцированного подхода к психофизическим особенностям каждого ребенка, что предполагает индивидуализацию работы.

Обучение учащихся 3 «г» класса ведется вместе с учителями-предметниками, дефектологом и психологами под руководством канд. пед. наук Э.И. Леонгард., вед. научн. сотрудника НИИ дошкольного образования им. А.В. Запорожца.

Особенности учащихся. Все учащиеся обладают сохранным интеллектом, что подтверждает ежедневное общение с ними, ежегодное обследование психолого-медико-педагогических комиссий. Однако дети имеют нарушения слуха разной степени

тяжести и носят слуховые аппараты. Вследствие этого большинство детей должны видеть лицо учителя, что крайне необходимо при введении и закреплении новой лексики, особенно на уроках иностранного языка. Именно это обстоятельство на данном этапе обучения не позволяет предлагать детям для прослушивания на уроках магнитофон и аутентичные тексты.

На уроках детей сопровождает тьютор, который помогает им правильно произносить слова и приучает пользоваться словами по ситуации. Это готовит детей к общению в ситуации учитель-ученик, учитель-класс, ученик-ученик, а в будущем – к общению в среде слышащих сверстников.

Процесс организации работы с 3 «г» классом. Со слабослышащими детьми работа по изучению английского языка ведется 1-ый год по 2 часа в неделю.

Работа с детьми начиналась с самых азов, при этом большое внимание уделяется развитию зрительного и слухового восприятия, зрительной и слуховой памяти детей на уроках иностранного языка, неоднократно повторяя речевые образцы, новые и уже изученные лексические единицы. Из этого можно сделать вывод о том, что лучше всего дети ориентируются на живую речь учителя, лучше понимают её, т.к. учитель может постоянно регулировать темп и громкость речи. Это помогает в обучении фонетике, в понимании особенностей произношения специфических английских звуков. Если говорить об обучении технике чтения и письма, то это возможно только на основе транскрипции и неоднократном повторении учителем и детьми определенных клише. Дети уже начали самостоятельно читать некоторые слова и даже короткие предложения.

Организация диалогической и монологической речи строится на основе элементарных фраз, однако их объем может быть уменьшен и адаптирован, учитывая условия работы со слабослышащими детьми. Что касается обучения грамматике и накопления лексики, то иногда возникает трудность с предъявлением материала, некоторые реалии из жизни детям незнакомы, поэтому параллельно необходимо опираться на межпредметные связи. Вероятнее всего необходимо создание УМК специально для детей с проблемами слуха. Существующий учебник не предлагает большого количества текстового материала и письменных упражнений, в связи с этим было принято решение избирательно использовать необходимый

лексический и грамматический минимум в четкой последовательности изучения на основе существующего УМК. Однако в будущем он должен быть снабжен большим объемом правил, подкрепленных речевыми образцами. При этом не следует забывать о дифференцированном подходе к ребенку и о его психофизических особенностях.

Самое главное – лучше научить небольшому объему, но основательно, чем поверхностно охватывать огромный материал, рассчитанный на краткосрочную память. В связи с этим учитель постоянно сталкивается с такой ситуацией, когда план урока, подготовленный накануне, совершенно не подходит к нему и, ориентируясь на ситуацию, приходится перестраивать план и многократно повторять изучаемый материал в разных ситуациях. Для освоения нового грамматического и лексического материала, для выполнения стандартных заданий детям требуется гораздо больше времени, чем их слышащим сверстникам. И возможно, придется пожертвовать количеством и объемом тем, предлагаемых УМК М.З. Биболетовой. Хотелось бы рассчитывать на помощь родителей для повторения материала дома. Это крайне необходимо для детей.

В настоящее время дети перешли к изучению второй части учебника и активно стали заниматься обучением чтению. На данном этапе очень удобны тематические картинки и карточки, позволяющиеся узнаванию знакомых лексических единиц в речи учителя, выбор ответа на вопрос по предложенному тексту и в дальнейшем - минимальный рассказ о себе в рамках изученных тем. Так же планируется использование компьютерных обучающих программ подходящей тематики и видеокурс «Мази».

В заключение хотелось бы отметить, что индивидуальные особенности детей накладывают отпечаток на изучение иностранного языка. Но если есть мотивация на достижение результата, то можно добиться высокого качества работы. Можно с детьми создавать творческие работы, мини-проекты. Использование компьютеров при обучении иностранному языку в письменной форме даёт возможность расширения общения и появляется не меньше перспектив, чем у слышащих детей.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ

М.С. Бондурянская,

заместитель директора

ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО города Москвы

Н.А. Краснова,

заместитель директора

ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО города Москвы

Н.А. Маркова,

заместитель директора

ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО города Москвы

В нашей стране, как и во всём мире, отмечается рост числа лиц с ограниченными возможностями здоровья. При создании инновационных моделей дошкольного и школьного образования в России необходимо учитывать и факт увеличения количества детей с нарушением слуха.

Большая часть детей с нарушением слуха в Москве обучается в специализированных детских садах и школах с пятидневным пребыванием детей, т.е. в учреждениях закрытого типа. В связи с этим контакты глухих и слабослышащих дошкольников и школьников с миром слышащих детей чрезвычайно обеднены, а иногда и отсутствуют. Изоляция отрицательно воздействует на разные стороны психического и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху.

Задача системы образования состоит в организации условий, благоприятных для профилактики или преодоления «вторичных» дефектов, уже возникших вследствие глухоты, для реализации потенциала личностного, интеллектуального, эмоционального, коммуникативного, физического развития данной категории детей и для получения ими профессий, соответствующих их возросшим в процессе обучения способностям.

Эту важнейшую социально-образовательную проблему наиболее эффективно решает инклюзивное образование в различных условиях интеграции.

В Москве инклюзивное образование детей с нарушением слуха в условиях интеграции только начинается.

В ГБОУ ЦДиК «Участие» в 2009 году была открыта городская экспериментальная площадка по проблеме *инклюзивного образования детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции.*

Интеграция и инклюзия являются двумя сторонами одного процесса с встречным движением: общества – к ребёнку, а ребёнка – к обществу (что исключает формирование у детей таких негативных качеств личности, как иждивенчество, потребительское отношение к окружающим, эгоцентризм). *Интеграция* обеспечивает действительное равенство возможностей, т.е. она является **условием.**

В рамках экспериментальной работы организовано единое образовательное пространство «школа – психологический центр», в которое были включены слабослышащие дети - учащиеся специального класса ГБОУ СОШ № 299 СВОУО, которым ЦДиК «Участие» обеспечивает психолого-медико-социальное сопровождение.

По расписанию три дня в неделю в Центре проводятся индивидуальные и групповые коррекционно-реабилитационные занятия со слабослышащими учениками, которых в сопровождении педагога-психолога и тьютора привозят на специально выделенном Центром микроавтобусе.

Социальными педагогами совместно со специалистами для каждого ребенка с учетом индивидуально-личностных особенностей составлена индивидуальная программа занятий с нейропсихологом, психологами, логопедом, педагогами дополнительного образования (АФК, танцы, музыка).

Задача специалистов ЦДиК «Участие» состоит в организации условий, благоприятных для профилактики или преодоления «вторичных» дефектов, уже возникших вследствие заболевания, для реализации потенциала личностного, интеллектуального, эмоционального, коммуникативного, физического развития данной категории.

Успешная реализация этих задач означает осознание, принятие и выполнение образовательным учреждением и каждым участником образования (включая всех родителей, обучающихся, педагогов и специалистов) определенных условий и принципиальных подходов к обеспечению качества образования всех детей:

- на уровне содержания образования - выдвижение тех задач, которые не включаются в содержание образования нормально развивающегося ребенка;

- на уровне методов обучения - построение «обходных путей» обучения, использование специфических средств обучения, более дифференцированное, «пошаговое» обучение, которые не применяются в образовании нормально развивающегося ребенка;

- на уровне организации - это особые формы организации образовательной среды, которые не нужны нормально развивающемуся ребенку;

- на уровне границ образовательного пространства - максимальное расширение образовательного пространства, означающего необходимость постоянного целенаправленного обучения ребенка за пределами образовательного учреждения;

- на уровне определения круга лиц, участвующих в инклюзивном образовании - это обязательное включение педагогов, всех родителей и всех обучающихся школы в процесс реабилитации ребенка с ОВЗ средствами образования и их особая подготовка к инклюзивному процессу силами специалистов.

Комплектование инклюзивных групп в ЦДиК «Участие» осуществляется специалистом, проводящим занятия в соответствии с возрастом. 75% детей составляют дети с нормой, до 25% составляют дети с нарушением слуха, но с первично сохранным интеллектом.

Как показал анализ диагностических исследований специалистов, работающих со слабослышащими детьми, у всех детей наблюдается устойчивая положительная динамика.

Цель работы психологов – развитие коммуникативных навыков и навыков самопрезентации у детей младшего школьного возраста. **Формы работы** – групповая, по 6-8 человек. **Критерии оценки эффективности работы:** количественные (основной - количество интеракций внутри группы различной направленности – на взаимодействие и на самопрезентацию) и качественные (основной – характер интеракций, их содержательное и эмоциональное направление).

Результаты работы. В сентябре 2009 года дети экспериментального класса вступали на занятиях в контакт только с педагогом или друг с другом. При этом попытки других детей вступить с ними в контакт не получали ответа. Взаимодействие с

другими детьми осуществлялось только в том случае, если педагог брал на себя функции медиатора.

К концу эксперимента дети свободно взаимодействуют друг с другом, общаются вне центра и школы. При этом важно отметить, что педагоги на занятиях не выполняют функцию медиатора, а скорее катализатора взаимодействия.

Коррекционные занятия с **логопедом** направлены на формирование звукопроизношения, формирование слоговой структуры слова, формирование грамматического строя речи и формирование письменной речи. За время проведения занятий отмечается положительная динамика у всех детей экспериментального класса.

Коррекционные **нейропсихологические занятия**, направленные на развитие высших психических функций показывают положительную динамику в развитии зрительно-моторной сферы, пространственных представлений, произвольной регуляции деятельности.

Занятия **адаптивной физической культурой (АФК)** направлены на развитие зрительно-моторной координации, скорости реакции, снижение утомляемости и повышение тренированности мышц, и включают в себя непосредственно групповые занятия в зале, а также индивидуальные занятия на компьютерных тренажерах. Моторные способности детей оценивались по показателям тестов и результатам работы на тренажерах БОС. На тренажерах отмечено улучшение зрительно-моторной и слуховой реакции на 1,8 сек, что практически соответствует возрастной норме. Также на тренажере БОС отмечено улучшение показателей двигательных качеств, таких как сила (сила мышц спины и пресса). Прирост показателей составил 49 микровольт. На занятиях АФК в зале прослеживается следующая динамика: сила, быстрота, скоростно-силовые качества, гибкость практически соответствуют возрастной норме слышащих детей. Также в начале и в конце учебного года было проведено тестирование функциональных показателей (проба Ромберга, спирометрия, теппинг-тест), отмечается прирост в росто-весовых показателях (рост, вес, объем грудной клетки).

На коррекционных занятиях педагогов дополнительного образования (**танцы и музыка**) отмечается следующая динамика. В эмоционально-волевой сфере уровень развития выше у слышащих детей, по сравнению со слабослышащими. Развитие двигательной

сферы экспериментальной деятельности находится на одинаковом уровне у слабослышащих и у слышащих детей. Умение высказывать суждения о прослушанной музыке и умение оценивать и воспроизводить ритмические структуры к концу эксперимента также находится на одинаковом уровне как у слабослышащих, так и у слышащих детей. Умение воспроизводить интонационно мелодию лучше развито у слышащих детей.

Нарушение слуха осложняется нарушением эмоционально-волевой сферы, внимания, памяти (в том числе речедвигательной), грубыми речевыми и языковыми нарушениями, нарушением координации крупных движений и мелкой моторики, нарушением темпа деятельности, трудностями установления причинно-следственных отношений и др. Концепция инклюзивного образования требует создания в классе условий, которые должны помогать детям преодолевать трудности и обеспечивать возможность освоения школьной программы. Одним из таких условий является наличие в классе тьютора. В связи с этим, в сентябре 2010 года в рамках экспериментальной работы педагог-психолог ГБОУ ЦДиК «Участие» Иванова А.К. была направлена в ГБОУ СОШ № 299 для работы в качестве тьютора.

Цель работы тьютора. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ОВЗВ процессе обучения в массовой школе.

Задачи. 1. Определение содержания индивидуального образовательного маршрута совместно с ПМПК.

2. Помощь ребенку в преодолении трудностей обучения.

3. Психолого-педагогическая поддержка ребенка в процессе обучения и воспитания.

4. Взаимодействие с родителями (просвещение, консультирование).

Таким образом, в процессе экспериментальной деятельности:

- Осуществляется постоянный контроль за уровнем развития ребенка, его образовательными возможностями в соответствии с индивидуально-ориентированной программой.

- Обеспечена особая пространственная и временная организация образовательной среды и самого процесса обучения.

- Все окружающие взрослые и дети подготовлены и реально участвуют в решении образовательных задач в центре, и за его пределами, вся их деятельность скоординирована.

- Процесс коррекции и реабилитации средствами образования осуществляется квалифицированными специалистами, компетентными в решении задач развивающего обучения.

В ходе экспериментальной деятельности, актуальной являлась задача активизации родителей в области сотрудничества со специалистами, и их целенаправленное становление родителей в качестве компетентных помощников своим слабослышащим детям в системе инклюзивного образования, поскольку общая результативность проводимой работы зависит от того, насколько хорошо понимает свою роль каждый из участников образовательного процесса.

Неоспоримо, что в период подготовки данной программы инклюзивного образования, все родители проявили большую заинтересованность, настойчивость, компетентность, активность. Именно эти усилия родителей помогли их детям стать участниками эксперимента и получить возможность воспитываться и обучаться не в специальных учреждениях интернатного типа, а полноценно войти в среду слышащих детей.

Для выяснения причин, которые усложняют адаптацию слабослышащих детей к новым условиям в ГБОУ ЦДиК «Участие» под руководством заместителя директора Красновой Н.А. было проведено исследование, целью которого стало определение возможности и готовности родителей к сотрудничеству.

Анализ полученных данных показал следующее.

1. Осознание родителями, принявшими участие в анкетировании, необходимости формирования у детей самостоятельности и коммуникабельности (а тем самым формирование активного социального самосознания), оценивается в среднем в 62% (28 баллов).

Самые низкие показатели имеют ответы на вопросы: «Ваш ребенок без напоминания здоровается и прощается, называет знакомых по имени?» и «Ваш ребенок может самостоятельно собраться в школу, собрать нужные для занятий вещи?» (по 15 баллов из 33 возможных).

2. Возможности и способности родителей понимать, принимать и использовать многообразие предлагаемых специалистами форм,

методов и содержания реабилитационных и адаптационных мероприятий, оценивается в среднем в 64 % (52 балла).

3. Понимание своей роли, своего участия и своей ответственности при осуществлении реабилитационных мероприятий, оценивается родителями в среднем на 57 % (36 баллов).

Самые низкие показатели имеют ответы на вопросы: «Вы фиксируете (записываете) изменения, происходящие в развитии Вашего ребенка?» (6 баллов); «Вы поете вместе с ребенком песенки из мультфильмов, колыбельные и пр.?» (10 баллов).

4. При ответе на вопрос: «Вы обращаетесь за помощью к специалистам Центра?», - трое из одиннадцати участвовавших в анкетировании, не стали отвечать, остальные набрали 12 баллов из 33 возможных (36 %). Этот факт вызывает особое беспокойство со стороны специалистов, т.к. в данном случае родителями игнорируется возможность получать консультации по результативности коррекционно-реабилитационной работы, по организации и коррекции внутрисемейных отношений, по повышению родительской компетенции и пр.

5. Оценив ответы на вопросы, касающиеся организации родителями общения своих детей со слышащими детьми в семье, по накоплению ими опыта такого общения в бытовых условиях, в совместной игровой деятельности (значимые вопросы №№: 5, 15, 18), выяснилось, что такую возможность родители используют лишь на 60 %.

6. При ответах на вопросы, касающиеся организации родителями речевого общения с детьми в домашних условиях, выполнения рекомендаций специалистов-сурдопедагогов и педагогов (по восполнению дефицита слухового восприятия, установлению и закреплению слухоречевых связей и понятийных представлений, оречевлению действий, пополнению «слухового словаря», по ориентировке в пространстве, вслушиванию в звучание, установлению связи между услышанным словом и действием, объектом и признаком, им обозначенным), выяснилось, что родители активно используют эти приемы лишь на 60%:

7. При ответе на вопрос: «У Вас возникает ощущение, что Вы сделали не все, что могли бы сделать для улучшения состояния Вашего ребенка?» оказалось, что родители лишь на 36% подвержены таким сомнениям; двое респондентов ответили: «Никогда», 6 человек ответили: «Редко».

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы: в целом, включенность родителей в мероприятия по интеграции слабослышащих детей в системе дополнительного образования, их способность и готовность к сотрудничеству со специалистами, можно оценить как недостаточно высокую (58 %).

Вполне понятен и оправдан настрой родителей глухих и слабослышащих детей на то, чтобы их дети развивались и обучались среди слышащих сверстников, чтобы обеспечивались условия формирования и становления полноценной личности ребенка в детском коллективе, чтобы избежать опасности усвоения детьми своеобразной «культуры глухих».

Однако, осознанный выбор родителей в пользу обучения детей-инвалидов по слуху не в специализированной, а в массовой школе, предполагает принятие ими на себя дополнительных обязательств по созданию и обеспечению определенных условий воспитания и развития детей в семье. На родителей ложится ответственность за постоянный, активный и плодотворный контакт с педагогами и специалистами, выполнение всех заданий и рекомендаций по созданию развивающей микросоциальной бытовой среды, среды постоянного и полноценного речевого общения.

Низкая степень родительской включенности, при данных обстоятельствах, может иметь весьма негативные последствия: ребенок-инвалид может не справиться с освоением стандартизированной общеобразовательной программы, трудно интегрироваться и адаптироваться в социуме массовой школы. Пассивная родительская позиция «потребителя образовательных услуг» может свести на нет саму идею инклюзивного образования.

Исходя из результатов, полученных при исследовании, наиболее целесообразным на следующем этапе эксперимента будет разработка и внедрение специально направленных мероприятий по привлечению родителей к интеграции слабослышащих детей в среду слышащих сверстников.

В ходе реализации задач Городской экспериментальной площадки по теме «Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции» создана единая модульная (организационная) система образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху.

Полученные в ходе экспериментальной площадки теоретические и практические результаты свидетельствуют о высокой эффективности работы по организации комплексного психолого-медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве, что позволяет сделать вывод о том, что подобного рода программы востребованы практикой и их дальнейшая реализация должна найти свое отражение в экспериментальной и инновационной работе образовательных учреждений округа и города.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ГБОУ ЦДиК «УЧАСТИЕ»

О.В. Покрина,

кандидат педагогических наук

*заместитель директора по лечебно-оздоровительной работе
ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО города Москвы*

В настоящее время значительно возрос интерес к проблеме помощи детям с функциональными и органическими пороками развития, в том числе и детям с нарушениями слуха. Усилия педагогов направлены на поиск эффективных форм и методов обучения и воспитания, для коррекции психофизического развития и интеграции слабослышащих детей в современную социальную среду. Физическое воспитание является частью воспитания и образования, которое направлено на всестороннее развитие детей, формирование необходимого в жизни основного фонда двигательных умений и навыков.

В Центре диагностики и консультирования «Участие» физическое воспитание детей имеющих нарушения слуха осуществляется по двум направлениям. Первое - коррекционные занятия адаптивной физической культурой в смешанных (интеграционных) группах, второе – занятия на тренажерах с использованием обратной связи для тренировки отдельных двигательных навыков. На занятиях адаптивной физической культурой мы используем игровую методику, позволяющую

формировать у детей с нарушением слуха не только двигательные, но и коммуникативные навыки.

Игра – мощное средство для активизации мыслительной деятельности детей с сохранным интеллектом. Сложность метода заключается в трудности усвоения детьми тактических ходов игры. Во время игры ребенок испытывает потребность в общении, старается понять сверстников и более понятно изложить свои мысли. Дети помогают друг другу, объясняя правила, так как от слаженной работы в команде зависит их успех и победа. Несомненно, важную роль подвижные игры несут в оздоровлении школьников. Во время игры у детей с нарушением слуха развиваются такие качества как быстрота движения, ловкость, скорость реакции и т.д. Они учатся мгновенно оценивать ситуацию, что необходимо в повседневной жизни. В ходе игровых занятий у них расширяется кругозор, увеличивается словарный запас.

Из опыта работы надо отметить ряд методических указаний по работе с детьми имеющих нарушение слуха. Во время проведения занятий на уроке физической культуры с использованием подвижных игр следует учитывать следующие рекомендации:

- проведение не более 1-2 игр на одном занятии физической культуры в виду высокой эмоциональной утомляемости данной категории детей;
- подбор игр осуществлять с учетом заранее разученных элементов (броски, передачи и т.д.);
- игру следует повторять в течение нескольких занятий для лучшего закрепления материала;
- по возможности меньше использовать метод показа в объяснении правил игры;
- необходимо чтобы каждый игрок понял правило, попросить детей словами объяснить, как они поняли правила игры, затем попробовать начать игру;
- обеспечить безопасность передвижения детей во время игры, состоящей из элементов резкой смены направления движения;
- поощрять детей проявляющих такие качества как дружелюбие, заботу и поддержку товарища;
- учитывать общепедагогические принципы работы с детьми.

Помимо подвижных игр в программу коррекционных занятий физической культуры были включены скоростно-силовые и координационные упражнения. Целесообразность использования

упражнений скоростно-силовой направленности подтверждается двумя теоретическими положениями: 1) к базовым видам координационных способностей относятся те координационные проявления, которые необходимы при проявлении любых действий (ходьба, бег, прыжки, учебные и бытовые действия); 2) повышения уровня одной физической способности влечет позитивные изменения других («положительный перенос») (Шапкова Л.В.).

Цель работы на тренажерах - совершенствование физических качеств и моторных навыков детей с нарушением слуха с использованием принципа обратной связи. Программные комплексы тренажеров МИО БОС и StabMed (стабилоплатформы) позволяют проводить как диагностические, так и тренировочные занятия. Упражнения, выполняемые на тренажере, подбираются для каждого ребенка индивидуально с учетом особенностей его сенсорного развития. По результатам занятий на МИО БОС можно оценить зрительно-моторную реакцию, координационные способности, быстроту выполнения простого двигательного задания.

У слабослышащих детей в начале курса при длительном выполнении упражнений (более 10 минут) наступает состояние зрительного утомления, которое характеризуется изменением качества выполнения задания. У детей прошедших курс БОС тренинга время зрительной концентрации внимания увеличилось в среднем на 5-7 минут.

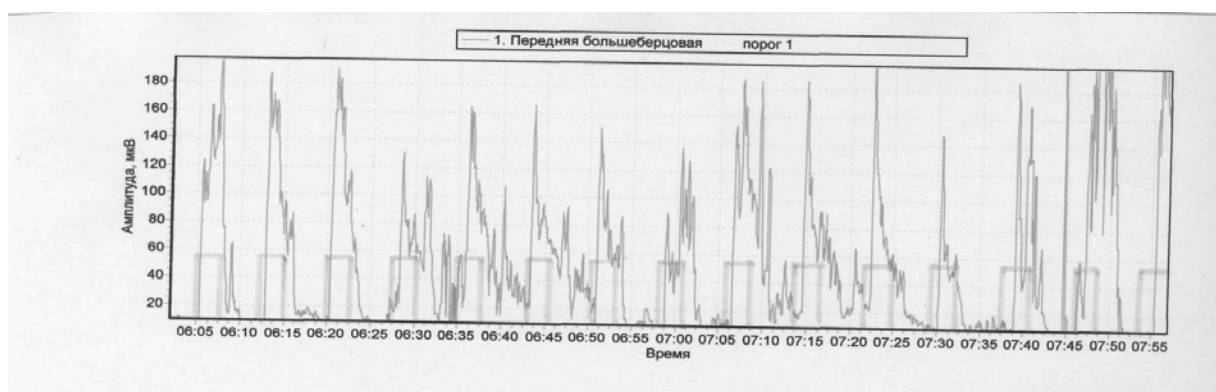


Рисунок 1. Выполнение упражнений по «зрительному сигналу».

На рисунке 1 представлена зрительно-моторная реакция работы на МИО тренажере слабослышащего ребенка. Результат диагностики: зрительно-моторная реакция не соответствует норме, наблюдается хаотичность выполнения задания (в начале года). Норма – своевременное начало выполнения и окончание двигательного

задания (без опозданий). Столбики - время начала и конца выполнения задания. Кривая – миограмма работающей мышцы.

На рисунке 2 представлена зрительно-моторная и слуховая реакция на звуковой и зрительный сигнал в работе на мио тренажере слабослышащего ребенка. Результат диагностики в конце курса: зрительно-моторная реакция в пределах нормы.

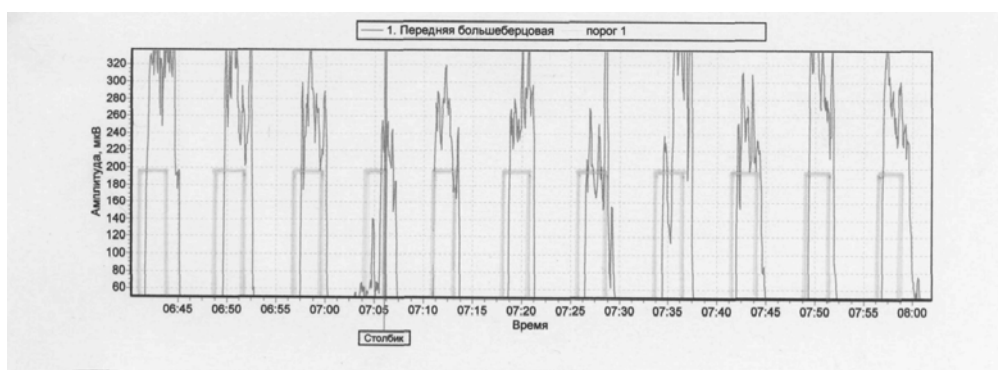


Рисунок 2. Выполнение упражнений по «звуковому и зрительному сигналу».

Еще один тренажер, работающий по принципу обратной связи, – StabMed. Стабилометрический комплекс предназначен для регистрации абсолютного и относительного положения проекции общего центра масс тела при стоянии и других статичных положениях и позволяет проводить диагностику и коррекцию равновесия, зрительного и вестибулярного анализаторов. По результатам некоторых исследований, глухота сопровождается, недостаточной функцией вестибулярного аппарата, приводящей к нарушениям координации движений (В.А. Какузина, В.А. Рябичева). Методика тренировки равновесия с использованием зрительной и звуковой обратной связи, а так же компьютерных игр, заключается в том, что слабослышащие дети с помощью перемещений своего тела управляют специально разработанными играми. Компьютерная программа позволяет фиксировать количество правильно выполненных заданий в виде очков и невыполненных в виде ошибок. На рисунке 3 представлены результаты занятий слабослышащих детей на тренажере StabMed в течение семи месяцев тренировок. В диаграмме наблюдается положительная динамика на протяжении всего курса.

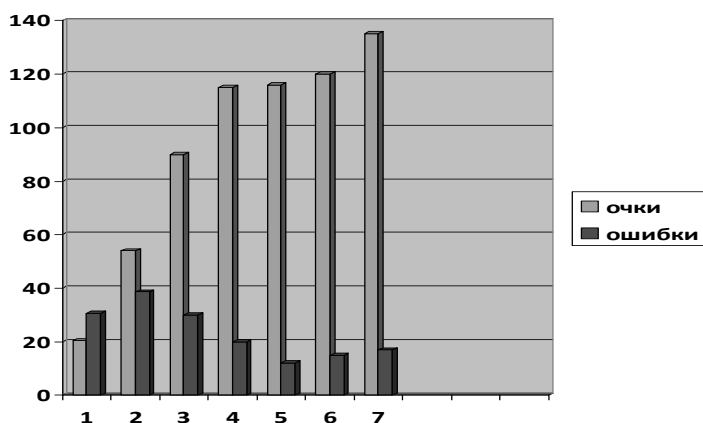


Рисунок 3. Динамика результативности занятий слабослышащих детей на тренажере StabMed (количество).

Для определения эффективности разработанных методик физического воспитания мы измерили показатели физического развития и физической подготовленности слабослышащих школьников в начале и конце эксперимента. Оценка уровня физической подготовленности включала комплекс тестов для определения их количественных характеристик.

Таблица 3.

Прирост показателей физического развития и физической подготовленности глухих школьников конце эксперимента (в % от исходного уровня)

Показатели	%
Рост (см)	3
Вес (кг)	10
Окружность грудной клетки (см)	0,3
Экскурсия грудной клетки (см)	30
Динамометрия правой кисти (кг)	7
Динамометрия левой кисти (кг)	9
Разгибание туловища (кол-во раз)	58
Подъём туловища (кол-во раз)	87
Наклон вперёд (см)	48
Проба Ромберга (сек)	124
Бег 10м с хода (сек)	35
Прыжок в длину с места (см)	28

Для обследования были выбраны следующие тесты: бег 10 м, прыжок в длину с места, кистевая динамометрия, подъём туловища из

исходного положения «лежа на спине» под углом, разгибание туловища из исходного положения «лёжа на животе», наклон туловища вперёд из исходного положения «основная стойка», проба Ромберга. Перед обследованием проводилась стандартная разминка в течение 10 минут.

Полученные показатели позволяют считать, что использование разработанной методики в ходе занятий физической культурой со слабослышащими детьми положительно влияет на физическое развитие и физическую подготовленность школьников. А так же оказывает всестороннее положительное влияние на организм и коррекцию двигательных нарушений.

Литература:

1. Какузин В.А. Статическое равновесие у глухих учащихся и его изменения в процессе физического воспитания.- М., 1973.- 122с.
2. Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих детей к обучению в школе.- М., 1995.- 188с.
3. Трофимова Г.В. Развитие движений у детей с нарушениями слуха.- М.: Просвещение, 1990.- 112с.
4. Шарманова С.Б. Особенности использования средств ритмической гимнастики в физическом воспитании детей дошкольного возраста.- СПб, 1995.- 202с.
5. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие. М: Советский спорт, 2003.-464с., с ил.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВА АФК В КОРРЕКЦИИ И КОМПЕНСАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ПОЛНОЙ ИЛИ ЧАСТИЧНОЙ ПОТЕРЕЙ СЛУХА

В.С. Цунаев,

аспирант МГАФК,

инструктор ФК ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО города Москвы

Иногда, богатый мир привычных нам звуков может быть ограничен для ребенка недостаточностью слуха и, тогда мы говорим, что он слабослышащий. Врожденный или приобретенный дефект слуха может быть выражен в различной степени: от нарушения восприятия шепота до ограничения слышимости громкого разговора.

От выраженности нарушения слуха зависят развитие речи, интеллектуальные способности, а также эмоциональное и психологическое состояние.

Разный уровень здоровья и сохранных функций лимитируют двигательную активность детей, имеющих нарушение в работе анализаторных систем, в частности слухового анализатора, и требует дифференцированного подхода в выборе средств, методов адаптивной физической культуры, решения коррекционных, компенсаторных задач, сопряженных с процессом физического воспитания детей с различной степенью нарушения слуха. Несмотря на большое разнообразие видов упражнений и организационных форм, существенный эффект их применения будет зависеть от принципов воздействия. Целенаправленные и дозированные физические нагрузки, с четким подбором средств и методов являются мощным фактором коррекции и компенсации недостатков в физической подготовленности детей с полной или частичной потерей слуха.

Одним из факторов, влияющих на успешное освоение двигательных действий, является достаточный уровень развития координационных возможностей.

На базе центра диагностики и консультирования «Участие» разработана программа адаптивной физической культуры для детей имеющих слуховую депривацию. Целью программы является повышение уровня физического развития слабослышащих детей средствами адаптивной физической культуры. Для этого мы предусматривали решение основных задач: изучали, тестировали функциональные возможности и двигательную активность слабослышащих детей; подбирали упражнения и оценивали их влияние на физическое развитие детей 7-9 лет.

При выполнении физических упражнений у слабослышащих детей наблюдается: недостаточно точная координация; неуверенность в выполнении движений; относительная замедленность овладения двигательными навыками; наблюдается трудность сохранения статического и динамического равновесия; относительно низкий уровень развития пространственной ориентировки; замедленная реагирующая способность выполнения отдельных движений и темпа двигательной деятельности в целом.

Учитывая особенности развития моторной сферы, в программу АФК были включены упражнения следующей направленности:

- упражнения на раздражение полукружных каналов (вращение с постепенным увеличением амплитуды движения);
- упражнения на резкую смену направлений (начало и конец прямолинейного движения, остановка во время движений);
- упражнения, выполняемые закрытыми глазами;
- упражнения с изменением площади опоры;
- упражнениями с предметами.

Составные части занятия адаптивной физической культурой со слабослышащими детьми:

Подготовительная часть: комплекс ходьбы и бега, ОРУ (в основу классификации был положен анатомический признак).

Основная часть: подбор упражнений определялся целью занятия (развития скоростно-силовых способностей, развитие способности к сохранению равновесия, развитие способности к ориентации в пространстве, развития выносливости, гибкости и т.д.).

Заключительная часть: Упражнения, улучшающие функцию дыхания, речевые упражнения, упражнения на расслабление и восстановления ЧСС.

Методические принципы применения упражнений развивающего характера:

- принцип повторно-прогрессирующего воздействия;
- принцип стандартно-вариативного воздействия;
- принцип чередования объекта воздействия;
- принцип согласованности видов нагрузки – решая задачу развития любого качества, не рекомендуется смешивать разные виды упражнений. Следует иметь в виду, что в процессе специальных упражнений, развивающий морфологическую базу для каждого качества, формируются определенные двигательные управляющие механизмы, которые выражаются в особых умениях проявлять эти качества. Тем важнее, особенно на начальных этапах, не мешать возникновению этих умений и постараться избегать воздействия сбивающих факторов. (Ю.В. Менхин);
- принцип согласования координационной сложности и физической трудности воздействия; данный принцип предполагает подбирать упражнения таким образом, что бы задание было выполнимо, но в то же время оказывалось настолько трудным, чтобы стимулировать совершенствование физического качества;

- принцип физического затруднения упражнений; суть – постепенное усложнение его выполнения, провоцируя включение резервных возможностей организма.

Для развития координационных способностей мы использовали такие двигательные задания как:

- Попеременное стояние на правой и левой ноге;
- Держать равновесие на одной ноге, меняя при этом положение рук (угол 90°, 45°);
- Чередование бега с максимальной скоростью и половины от максимальной скорости;
- Задавать хлопками определенный ритм;
- Подъем попеременно правой и левой руки вверх при определенном звуке;
- Прыжок в длину с места на максимальное расстояние и на половину от него;
- Чередование бросков в обруч с разного расстояния 6м и 3м;
- Прыжки на точность приземления;
- Наклон головы вперед, назад, в стороны во время ходьбы;
- Подвижные и спортивные игры.

Физические упражнения, выполняемые регулярно и правильно, помогают развивать двигательные способности, морально-волевые качества, а так же способствуют улучшению психо-эмоционального состояния детей с нарушением слуха.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

М.А. Гайдукова,

педагог-психолог

ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО города Москвы

В 2009 году в рамках городской экспериментальной площадки «Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции» ГБОУ ЦДиК «Участие» начали посещать слабослышащие школьники. Перед нейropsихологами была поставлена задача

проведения диагностики с целью более полного исследования высших психических функций детей и осуществления, при необходимости, коррекционных процедур.

Возникло множество вопросов: есть ли особые синдромы недоразвития у слабослышащих? Как предъявлять инструкции? Как давать аудиальные пробы? Как их оценивать? Как исследовать слухоречевую память? Рушилась привычная отработанная схема обследования: дети иногда не понимали инструкций или по контексту пытались угадать, что от них требуется.

Например: Я предложила К. задание на обобщение с инструкцией «посмотри на картинку и назови все предметы одним общим словом» (карточки содержали стандартные обобщения: животные, транспорт и проч.). Мальчик уверенно приступил к заданию, изучил первую карточку и, указав пальцем на одно из изображений, сказал: «Не подходит!». Дальнейшее обследование показало, что он воспринял задание как задачу на исключение предметов.

Из примера следует, что первое, на что важно обращать внимание при диагностике слабослышащих детей – это трудности понимания устной речи, связанные с недостаточным развитием фонетико-фонематического восприятия.

Естественно, эти трудности обедняют экспрессивную речь ребенка, приводят к ошибкам при построении высказывания. У слабослышащих детей можно отметить трудности формирования понятий, а оперирование понятиями в свою очередь является операциональным звеном словесно-логического мышления.

Таким образом, недостаточное развитие фонетико-фонематического слуха, обеднение словаря, ошибки при построении высказывания, меньшие возможности при оперировании понятиями – это то общее, что можно отметить у всех слабослышащих детей.

Однако кроме этого дети могут иметь (и зачастую имеют) другие трудности в познавательном развитии. При этом основной дефект будет осложнять исследование психических процессов, ведь ребенок часто не понимает или неправильно понимает инструкцию. Отсюда еще одна особенность диагностики этой категории детей: необходимо отделить «зерна от плевел», т.е. учесть возможное влияние дефекта слуха на восприятие заданий, а не относить к произвольной регуляции ребенка, пространственным представлениям

и прочим психическим явлениям то, что является дефектом слухоречевого восприятия.

И здесь использование нейропсихологического подхода является, на наш взгляд, высокоэффективным, поскольку процедура синдромного анализа, позволяющая квалифицировать увиденные проявления, разглядеть за ними недостаточно развитые факторы, незаменима при диагностике слабослышащих детей.

Преимущество нейропсихологического «взгляда» в том, что он позволяет рассматривать психическую функцию как функциональную систему, а значит учитывать все звенья, входящие в нее. Это положение теории системно-динамической локализации высших психических функций позволяет лучше понимать и исследовать дефицитарные типы развития.

Однако обследование таких детей требует внесения некоторых изменений в нейропсихологическую диагностическую процедуру.

Общие рекомендации:

1. Уделить большее внимание беседе при первой встрече, установлению контакта. На этом этапе появляются дополнительные задачи: для ребенка – подстроиться к речи специалиста; для специалиста – подстроиться к речи ребенка, определить насколько хорошо обследуемый понимает задаваемые вопросы (и, следовательно, нужна ли ему будет в дальнейшем дополнительная опора).

2. Адаптация инструкции. При подготовке к диагностике мы рассмотрели детские варианты нейропсихологической диагностической батареи, описанные в литературе. Это были: 1 - «Методика нейропсихологической диагностики детей» Л.С. Цветковой, 2 – «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников» под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, 3 – описание процедуры нейропсихологического обследования в учебном пособии «Введение в нейропсихологию детского возраста» А.В. Семенович (см. Таблицу №1). Целью этого обзора стал поиск наиболее доступных инструкций к пробам, которые нейропсихологи могли бы использовать в работе со слабослышащими детьми. В таблице №1 приведены те инструкции, которые оказались наиболее подходящими.

3. Важно не только предъявить понятную инструкцию ребенку, но и убедиться, что она понята, например, спросив: «Что ты сейчас будешь делать?». Это может лишить специалиста части

сведений о произвольной регуляции деятельности ребенка, ведь инструкция дана школьнику в адаптированной форме, задействовано дополнительное ее проговаривание. Однако, на наш взгляд, это лучше, чем пытаться квалифицировать выполнение задания, которое изначально не было понятно ребенку.

4. Как произносить инструкцию? Если дети слабослышащие, то, кажется, необходимо увеличить громкость голоса, чтобы компенсировать трудности в общении. Все слабослышащие дети, посещающие занятия, имели специальные аппараты, и их возможности слуха были примерно равны нашим. Выраженно отличались возможности фонетико-фонематического восприятия, но их громкостью компенсировать невозможно. Таким образом, не имеет смысла говорить громко. Важно произносить инструкцию с четкой артикуляцией, повернувшись лицом к ребенку так, чтобы он видел движения ваших губ.

5. Альтернативные формы подачи инструкции. Если аудиальный канал является слабым звеном в системе восприятия речи, то возможно привлечение зрительного. Слабослышащие дети раньше своих сверстников начинают читать, что делает возможным предъявление заданий в письменной форме.

6. Особенности угадывающего, контекстного слушания. В процессе обследования нейропсихологи не единожды сталкивались со следующими казусами: ребенок иногда отвечал не на поставленные вопросы, а на те которые могли бы быть заданы, если следовать контексту.

- Сколько тебе лет?

- 7.

- А какое сейчас время года?

- 22 октября.

Ребенок услышал вопрос о времени года, как о дне его рождения. Такого рода ошибки могут быть расценены как результат недостаточного развития управляющих функций, однако, их относительно высокая частота у слабослышащих детей по сравнению со сверстниками, позволяет говорить о них как об особенности, результате действия компенсаторных механизмов.

Рекомендации по проведению и оценке некоторых диагностических проб:

1. Исследование зрительно-вербальных функций. Пробы на называние реалистических изображений и изображений в

сенсibilизированных условиях (наложенные, перечеркнутые, контурные, зашумленные) часто предлагаются детям для исследования как перцептивных, так и речевых процессов. Мы тоже использовали эти задания и ожидали, что результаты по номинативной составляющей будут отличаться от результатов слышащих детей. Мы смогли отметить по одной замене по перцептивно-вербальному типу у некоторых детей («ответ ребенка относится к той же перцептивно-вербальной категории, что и правильный» или «ответ с помощью обобщающего слова» Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева «Диагностика развития зрительно-вербальных функций»), однако, значимых различий в ходе диагностики обнаружено не было.

2. Использование акустических неречевых стимулов. В обследование познавательной сферы может включаться проба на слухо-моторные координации, звуковые стимулы могут использоваться при исследовании управляющих функций. В своей работе мы использовали эти задания без изменений.

3. Исследование слухо-речевой памяти. Самые большие сложности были связаны с исследованием этого процесса. Процедура проведения не позволяла убедиться, что все слова поняты правильно, к тому же нечеткое произношение при воспроизведении не позволяло точно определить объем, точность заучивания. Мы пробовали модифицировать процедуру через использование карточек с изображениями при воспроизведении, отдавая себе при этом отчет, что тем самым задействуем большее число звеньев функциональной системы и усложняем интерпретацию. Решение пришло лишь в конце года. При повторном обследовании проблем с проведением этой методики не возникло, что говорит в пользу не только детского, но и взрослого слухо-речевого гнозиса. Отсюда мы можем допустить, что в некоторых случаях целесообразно отложить исследование мнестических процессов на несколько занятий.

Слова, предъявляемые для заучивания, не должны быть низкочастотными (высока вероятность того, что они будут не знакомы ребенку и проба будет перегружена).

4. Исследование мыслительных операций. Некоторые трудности возникали при предъявлении инструкций, например, в методике «Простые аналогии», это задание и методика «Исключение понятий» так же содержат ряд слов, которые неизвестны ребятам («свинец», «сук», «безобразный»).

Некоторые особенности коррекционной работы.

Большинство детей, обследованных нами, нуждались в развитии психических процессов, не связанных с речевым дефектом: пространственного анализа и синтеза, зрительно-гностических функций, программирования и контроля, оптимизации нейродинамической сферы, серийной организации и проч. Коррекционная программа для них строилась по тем же принципам, что и для слышащих сверстников.

Однако мы выделили ряд принципов, приемов, которые позволяют более эффективно использовать ресурсы слабослышащих детей на занятии.

Слухоречевая сфера слабослышащего ребенка постоянно находится в напряжении, и вероятно иногда в состоянии перегрузки, ведь в нашем речевом потоке им знакомо меньшее число слов, чем слышащим сверстникам, а значит необходимо опираться на контекст, выбирая нужное слово из альтернатив, а еще подключать зрительную систему, ориентируясь на движения губ взрослого. Таким образом, речевая сфера нуждается не только в развитии, но и в отдыхе. Поэтому на занятиях мы считаем важным распределять речевую и неречевую активность (например, чередовать задания). Не перегружать слухоречевой канал позволяет использование зрительных опор, например, при объяснении правил или регуляции поведения ребенка (использование карточек – замечаний). Положительно зарекомендовало себя отображение плана занятия на доске (это позволяет участникам предварительно ориентироваться в намеченной работе).

В ходе такой диагностики непонятые ребенком задания часто трактуются как не сделанные, что связано во многом с тем, что быть в контакте со слабослышащим ребенком и хорошо представлять, что ему понятно в вашей речи, а что нет, не так-то просто, как кажется.

В заключение хотелось бы отметить следующее. Результаты первичной диагностики могут быть занижены по сравнению с результатами наблюдения, что может быть связано с гипердиагностикой. Это не удивительно, поскольку с ребенком работает не один-два психолога, а целая команда специалистов разных профилей.

Таблица №1. Варианты инструкций для исследования праксиса. Курсивом обозначены те, которые мы использовали в работе.

Функция или проба	1	2	3	Другой вариант
Праксис поз пальцев	<i>«Делай как я»</i>	«Сейчас я покажу разные фигурки из пальчиков, а ты повтори за мной»	<i>«Делай как я»</i>	
Динамический праксис	«Посмотри, как делаю я и повтори»	«Сейчас я покажу тебе движения рукой, а ты внимательно смотри и запоминай. Сам пока ничего не делай».	Делай как я: «два раза экспериментатор выполняет задание вместе с ребенком медленно и молча, потом предлагает ему сделать упражнение самому»	<i>«Посмотри и запомни, что я буду делать рукой. Потом будешь делать сам»</i>
Графомоторная проба	«продолжай рисовать «забор» по образцу, не отрывая руки»	«Сейчас я начну рисовать узор, а ты продолжи его до конца строки. Только фломастер отрывать от листа нельзя»	«Продолжи узор, не отрывая карандаш от бумаги»	<i>Я начала рисовать, а ты продолжи мою работу. Карандаш от бумаги не отрывай.</i>
Реципрокная координация	<i>«делай как я»</i>	Психолог показывает действия, сопровождая их инструкцией: «Положи руки на стол... Тка. Сожми одну руку в кулак... а теперь одновременно меняй положение рук...»	«Положи руки на стол. Делай, как я».	<i>Посмотри. А теперь делай так же</i>
Проба Хэда	<i>«Делай как я»</i>	«Сейчас то, что я буду делать правой рукой, то и ты делай правой рукой (психолог ставит на локоть правую руку и ждет выполнения действия ребенком, при необходимости помогая ему вопросом: «Где у тебя правая рука»), а то, что я буду делать левой рукой, то и ты – левой (психолог поднимает левую руку и проверяет усвоение инструкции).	<i>«То, что я буду делать правой рукой, ты будешь делать своей (экспериментатор касается правой руки ребенка) правой рукой; то, что я буду делать своей левой рукой...»</i>	

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ В СРЕДУ СЛЫШАЩИХ СВЕРСТНИКОВ

Е.В. Козель,

педагог-психолог

ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО города Москвы

Конечной целью воспитания и обучения детей с нарушением слуха, по мнению Э.И. Леонгард, является «социальная реабилитация, т.е. способность детей к самостоятельному общению со слышащими; способность самостоятельно решать бытовые, служебные и иные в несемейные проблемы; защищенность детей от боязни быть непонятыми и отвергнутыми окружающими; душевная уравновешенность детей» [1, с. 17]. Для достижения данной цели создается и реализуется множество программ, направленных на интеграцию детей с нарушением слуха в общеобразовательную среду.

Программа психолого-педагогического сопровождения «Подготовка и адаптация слабослышащих и позднооглохших детей к интеграции в среду слышащих сверстников: сопровождение в процессе интеграции (для детей младшего школьного возраста)» апробировалась нами на контингенте детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения слуха. Данная программа разрабатывалась в рамках городской экспериментальной площадки «Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции» научный руководитель Леонгард Э.И., научный консультант Буланова О.Е. с 01 сентября 2009 года.

Предлагаемая программа направлена на подготовку к интеграции и адаптацию глухих, слабослышащих и позднооглохших детей в условиях обучения в массовой школе, в которых ключевым ресурсом полноценной социальной интеграции является психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями в развитии в процессе начального школьного обучения.

Зачастую в процессе обучения «особого» ребенка в массовой школе возникает целый ряд психолого-педагогических проблем, проявляющихся в недостаточном уровне развития навыков

эмоционально-волевой регуляции, и связанных с особенностями развития коммуникативных навыков. Преодоление обозначенных проблем требует от специалистов психологов в ходе общего сопровождения ребенка проведения узконаправленных коррекционно-развивающих занятий.

Теоретическими основаниями программы стали концепции психического развития в норме (Л.С. Выготский) и патологии (В.И. Лубовский, И.М. Соловьев), теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), концепция межличностных отношений глухих и слабослышащих детей и подростков (М.М. Нудельман), положения о развитии слухового восприятия у детей с нарушенным слухом (Э.И. Леонгард).

Особенности становления учебной деятельности у глухих младших школьников представлены в работах Е.Г. Речицкой. По ее данным, у глухих детей наблюдаются все виды мотивов учебной деятельности. Наиболее значимой является мотивация, связанная с получением высоких отметок. В исследовании Е.Г. Речицкой приводятся так же данные, свидетельствующие о трудностях реализации действия контроля.

Ведущую роль в формировании учебной деятельности глухих детей (так же, как и их слышащих сверстников) играют познавательные интересы, которые способствуют лучшему восприятию содержания учебной деятельности, приводят к прочному усвоению знаний и более успешному применению их на практике, под их влиянием изменяются характер деятельности и связанные с ней переживания.

Таким образом, одним из ключевых направлений работы педагогов-психологов с младшими школьниками с нарушениями слуха в процессе их сопровождения в условиях массовой школы является формирование и развитие произвольности, что способствует не только успешному усвоению знаний, умений и навыков, но эффективной интеграции в коммуникативное пространство школы.

Развитие всех компонентов коммуникативной компетентности младших школьников является основным направлением в процессе интегрированного (инклюзивного) образования детей с нарушениями слуха, поскольку способствует решению основных задач этого возрастного этапа: формирование произвольности и навыков эмоционально-волевой регуляции позволяет ребенку не только успешно осваивать учебную деятельность, но и строить адекватные и

конструктивные отношения с взрослыми и сверстниками; развитие навыков рефлексии и самопрезентации способствует лучшему пониманию себя и формированию позитивной Я-концепции; развитие навыков группового и командного взаимодействия способствует интеграции детей с нарушениями слуха в среду слышащих сверстников. Важно отметить также, что как на индивидуальных, так и на групповых занятиях дополнительно внимание уделяется развитию слухового восприятия, ориентации на слух, как на ключевой компонент коммуникации со слышащими сверстниками и взрослыми (Э.И. Леонгард).

В соответствии с целями, исходя из теоретических оснований, нами была разработана комплексная психолого-педагогическая программа, рассчитанная на три года (в соответствии с периодом обучения в начальной школе). Первый год реализации программы направлен на адаптацию младшего школьника с нарушениями слуха к условиям обучения в массовой школе. Второй год посвящен развитию навыков, необходимых для успешной коммуникации младшего школьника, имеющего нарушения слуха, со слышащими сверстниками. Третий год ориентирован на консультативно-диагностическое сопровождение младшего школьника с нарушениями слуха, обучающегося в массовой школе. Таким образом, на каждом из этапов (годов) решаются задачи, актуальные для данного периода интеграции ребенка с нарушенным слухом в среду слышащих сверстников в условиях интегрированного (инклюзивного) образования.

На первом году реализации ключевые задачи программы связаны с формированием позитивной Я-концепции детей, снижением уровня личностной и школьной тревожности, формированием мотивации к школьному обучению и навыков эмоционально-волевой регуляции. Для решения данных задач предусмотрен смешанный формат занятий: сочетание индивидуальных и групповых занятий.

В каждом индивидуальном занятии сочетаются упражнения, направленные на формирование положительной мотивации к занятиям, коррекционные упражнения (связанные с ведущим дефектом) и релаксационные упражнения. Такая структура занятия обусловлена возрастными особенностями, присущими младшим школьникам (первоклассникам) с нарушениями слуха: высокой

игровой мотивацией и сниженной мотивацией к учебной деятельности, быстрой утомляемостью.

В рамках групповых занятий проводятся упражнения, направленные на стабилизацию психо-эмоционального состояния детей, формирование положительной мотивации к занятиям, коррекционные упражнения, направленные на развитие слухоречевого восприятия, а так же релаксационные упражнения. Такая структура занятий обусловлена особенностями межличностных отношений в младшем школьном возрасте: повышенным уровнем личностной тревожности, агрессивностью, низким уровнем развития коммуникативных навыков, несформированностью навыков взаимодействия в группе. В состав группы при этом входили только дети с нарушениями слуха.

Для оценки эффективности программы после первого года реализации были применены методы социометрии и тестирование для определения уровня развития высших психических функций. Результаты проведенной диагностики позволили убедиться в получении всех запланированных результатов. Однако нами были внесены изменения в план программы на второй год. А именно, было увеличено количество групповых занятий (в классе), направленных на командообразование.

На втором году реализации программы основной акцент сместился на формирование позитивной установки на общение со слышащими сверстниками, формирование навыков самопрезентации и формирование коммуникативных навыков и навыков группового взаимодействия. Для решения задач второго года был выбран групповой формат работы (6-8 человек, из которых два ребенка имеют нарушения слуха). В каждом занятии присутствуют следующие блоки: 1) разминка; 2) коррекционно-развивающие упражнения; 3) релаксационные упражнения. Выбранная структура занятий обусловлена следующими особенностями взаимодействия младших школьников с нарушениями слуха со слышащими сверстниками: высокий уровень межличностной тревожности, агрессивности, низкий уровень развития коммуникативных навыков и др.

Для оценки эффективности программы нами был проведен анализ результатов психологической диагностики, а так же анкетирования родителей и педагогов (метод экспертных оценок), который позволяет сделать вывод о том, что после реализации

второго блока (года) программы у детей с нарушением слуха сформированы учебная мотивация (100%), регуляторные навыки (75%), навыки группового взаимодействия и самопрезентации (87,5%), У детей существенно снизилась тревожность при общении со слышащими детьми и взрослыми (на 62,5%) и повысилась мотивация к общению с нормативно-развивающимися сверстниками (на 87,5%).

На третьем году реализации программы основной упор сделан на консультативно-диагностическое сопровождение детей с нарушениями слуха в процессе обучения в массовой школе. При этом сохраняется формат групповых занятий (в классе), направленных на командообразование. Дополнительно дети с нарушенным слухом включены в занятия, направленные на формирование позитивного отношения к людям с инвалидностью (Уроки доброты).

Для решения задач консультативно-диагностического сопровождения предусмотрены индивидуальные занятия, направленные на диагностику уровня актуального развития младшего школьника с нарушением слуха и оказание консультативной поддержки. Такого рода занятия проводятся по запросу родителей или администрации школы.

Таким образом, предлагаемая структура программы и включенных в нее занятий позволили осуществлять комплексное сопровождение детей с нарушениями слуха в процессе интеграции в среду слышащих сверстников в условиях массовой школы.

На основе полученных результатов, можно сделать вывод об эффективности не только разработанной коррекционно-развивающей программы, но и о модели психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве, поскольку приемы, техники, методы и общая концепция предлагаемой программы психолого-педагогического сопровождения позволяют включать в процесс сопровождения любого ребенка с особенностями в развитии вне зависимости от типа и вида нарушения.

Литература:

1. Леонгард Э.И. Всегда вместе. Программно-методическое пособие для родителей детей с патологией слуха. Часть I. // Серия: Иструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве/ - М.: ООО «Полиграф сервис», 2002 .

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ТЬЮТОРА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ СЛУХА

А.К. Иванова,

педагог-психолог, тьютор

ГБОУ ЦДшК «Участие» СВАО города Москвы

В нашей стране, как и во всём мире, отмечается рост числа лиц с ограниченными возможностями здоровья. В свете Закона города Москвы от 28 апреля 2010 г. № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» при создании инновационных моделей дошкольного и школьного образования необходимо учитывать и факт увеличения количества детей с хроническими и инвалидизирующими заболеваниями. Это особенно важно в условиях происходящих в нашей стране серьёзных социально-экономических изменений. Определяя в Послании Федеральному собранию основные направления новой политической стратегии, Президент Российской Федерации Д.А. Медведев подчеркнул особую роль образования в развитии государства: «Главная задача современной школы - раскрыть способности каждого ученика, воспитать личность, готовую к жизни в высокотехнологичном обществе, конкурентном мире» (национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» - школа для всех).

«Школа для всех» - это «руководящий принцип», который положен в основу «Саламанкской декларации и рамок действий по образованию», принятой на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Испания, 1994 г.). Для реализации данного принципа школам необходимо изыскивать пути успешного обучения всех детей, включая тех, у которых имеются серьёзные физические или умственные отклонения или недостатки. Эти школы обеспечивают важный вклад в достижение целей образования для всех и повышение эффективности школ с точки зрения преподавания. Но многие дети с ограниченными возможностями здоровья не могут осваивать программу общеобразовательной массовой школы без дополнительной поддержки, без сопровождения. Концепция инклюзивного образования требует создания в каждом классе условий, которые должны помогать детям преодолевать трудности и обеспечивать им

возможность освоения школьной программы. Одним из таких условий является наличие в классе тьютора.

Целью работы тьютора является психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ОВЗ в процессе обучения в массовой школе. Основные направления работы тьютора – это непосредственно работа с детьми, а так же консультирование родителей и педагогов

Рассмотрим направления работы тьютора более подробно.

Работа с детьми может быть представлена несколькими формами: участие в определении содержания индивидуального образовательного маршрута совместно с ПМПК, помощь ребенку в преодолении трудностей обучения, психологическое сопровождение учебного процесса и сопровождение процесса интеграции ребёнка с ОВЗ в социум через внеучебную деятельность.

1. Определение содержания индивидуального образовательного маршрута совместно с ПМПК.

Анализ психо-физического статуса учащихся с ОВЗ в каждом классе: состояние эмоционально-волевой сферы, внимания, памяти (в том числе речедвигательной), уровень слухо-речевого и языкового развития, характер координации крупных движений и мелкой моторики, характер темпа деятельности, способность установления причинно-следственных отношений и др.

2. Помощь ребенку в преодолении трудностей обучения.

В рамках Саламанкской декларации утверждается, что «обучение следует соответствующим образом адаптировать к потребностям детей, а не подгонять детей к заранее устоявшимся предположениям относительно организации и характера учебного процесса»¹. В соответствии с этим темп выполнения программы общеобразовательной школы и объём учебного материала в классе для детей с ОВЗ определяются уровнем психофизического развития каждого учащегося. По разным предметам в классе может функционировать несколько индивидуальных подпрограмм для отдельных учащихся с нарушением слуха, имеющих сложную структуру дефекта. В связи с тем, что у детей с нарушением слуха длительное время отмечается ограничение словарного запаса, у них

¹ Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. Организация Объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры; Министерство по вопросам образования и науки Испании

затруднено понимание смысла текстов. Именно поэтому на изучение многих тем требуется значительно больше времени, чем при обучении слышащих детей. Этим вызвана необходимость адаптации части текстов по чтению, некоторых текстов упражнений по русскому языку, текстов по предмету «Окружающий мир».

Следствием увеличения времени на работу по проявлению понимания смысла текстов сокращается их количество, что не снижает качество выполнения программы.

3. Психологическое сопровождение учебного процесса.

Психологическое сопровождение направлено на снижение утомляемости детей, снижение уровня тревожности, повышение учебной мотивации, помощь глухим и слабослышащим детям в освоении учебного материала, развитие ВПФ. Психологическое сопровождение во время урока осуществляется индивидуально.

Дети с дефектом слуха, имеющие дополнительные нарушения развития, испытывают чувство тревожности при выполнении отдельных заданий из-за неуверенности в своих знаниях, из-за боязни быть неуспешными в глазах одноклассников. Часто эти дети отказываются от выполнения даже лёгких заданий. Поддержка тьютора в таких ситуациях помогает учащимся искать и находить пути решения предложенного учителем задания, воспитывает у детей уверенность в своих силах, повышает их учебную мотивацию. Это позволяет учителю вести урок с основным составом класса без снижения темпа.

Развитие ВПФ осуществляется с помощью ряда методов (приёмов).

I.



II. Контроль за синхронизацией:

- устного чтения и движения пальца по строке (при коллективном чтении и при выполнении индивидуальных заданий);
- процесса письма и проговаривания того, что ученик пишет.

III. Работа по совершенствованию устной речи:

- произносительной стороны – качества произнесения звуков, правильности ударения;
- грамматического оформления;
- автоматизации грамотного оформления высказывания (самостоятельное повторение учеником слов и фраз, в которых он делает ошибки).

В качестве продуктивного методического приёма используется сопряжённое и отражённое проговаривание ребёнком высказывания собеседника.

IV. Налаживание общения слабослышащих детей со сложной структурой дефекта между собой и с одноклассниками (не имеющими дополнительных нарушений развития) при выполнении парной и групповой работы по заданию учителя (по всем предметам).

V. Совместные действия.

VI. Предоставление ученику стимулирующего материала.

Описанные методы работы тьютора способствуют развитию у учащихся произвольной регуляции деятельности, внимания, развитию речедвигательной памяти, словесно-логического мышления, развитию слухоречевой системы, развитию самостоятельной и инициативной речи, повышению уровня понимания устной речи окружающих людей, что необходимо для полноценного общения. Это позволяет детям свободно вступать в контакт с незнакомыми людьми, уверенно чувствовать себя в незнакомом помещении, в незнакомой ситуации, самостоятельно разрешать несложные житейские проблемы.

4. *Сопровождение процесса интеграции ребёнка с ОВЗ в социум через внеучебную деятельность.*

Помимо учебной деятельности, социальное развитие детей происходит в процессе интеграции:

- при посещении детьми музеев, театров, выставок;
- участвуя со слышащими детьми в спектаклях, концертах, смотрах; в мини-концертах, которые проводят артисты филармонии, театров на базе школы;

- при проведении дней рождения, классных праздников вместе со слышащими детьми из параллельных классов.

В ходе этих мероприятий тьютор организует совместную деятельность детей с нарушением слуха, особенно детей со сложной структурой дефекта, и слышащих детей; помогает им общаться с помощью речи между собой, с экскурсоводом, с артистами; записывает и даёт детям с нарушением слуха читать новые слова и предложения, связанные с темой экскурсии, содержанием спектакля и т.п.

Работа с родителями.

1. Просвещение родителей по вопросам организации обучения и воспитания ребёнка. Тьютор рекомендует родителям педагогическую, психологическую, дефектологическую, медицинскую, методическую литературу, раскрывающую разные стороны проблемы детей с нарушением слуха.

2. Консультирование родителей по вопросам организации обучения и воспитания ребёнка. Регулярные индивидуальные консультации тьютора включают информирование родителей о трудностях, которые испытывает ребёнок при освоении тех или иных предметов, о состоянии его внимания, о его поведении и характере общения с учителями и одноклассниками; о методах помощи ребёнку во время уроков; о формах организации деятельности и общения ребёнка в условиях семьи.

Работа с педагогами.

1. Информирование педагогов-предметников, работающих как со слышащими учащимися, так и с детьми, имеющими ОВЗ, о психофизиологических, физических или неврологических особенностях, выявленных в отношении слабослышащих учащихся специалистами ЦДиК «Участие».

2. Консультирование учителей по преодолению выявленных трудностей во время уроков с помощью разных форм общения (предметное, речевое, совместное действие); разных форм речи (устной, письменной); организации внимания; использования дидактических пособий; способов оценки деятельности ребёнка.

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕННЫХ (ОТСТАЮЩИХ) ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ И ТАНЦА

М.В. Ермакова,

педагог-психолог

ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО города Москвы;

А.Б. Макаренко,

педагог дополнительного образования

ГБОУ ЦДиК «Участие» СВАО города Москвы

Музыкально-ритмические занятия базируются на взаимодействии музыки, движений и устной речи в различных сочетаниях: музыка и движение, музыка и речь, движения и речь, музыка, движение и речь.

Развитие слухового восприятия музыки способствует формированию у детей ритмичных и выразительных движений. В свою очередь, выразительные движения оказывают положительное влияние на развитие восприятия музыки. Двигательное и двигательно-голосовое моделирование музыкальных структур служит одним из основных приемов развития у детей слухового восприятия. Значение музыкально-ритмических занятий в том, что они развивают у детей тактильно-вибрационное, слуховое, зрительное внимание, координируют и корригируют движения, способствуют организованности детского коллектива [4, с. 23].

Взаимодействие музыки и устной речи при декламации песен эффективны для формирования ритмико-интонационной структуры речи нормальнослышающих и слабослышающих детей. Большое внимание уделяется развитию эмоциональной сферы детей, так как познавательные процессы, воля и эмоции находятся в тесном взаимодействии. Главное направление развития эмоционально-волевой сферы - появление способности управлять эмоциями, то есть произвольным поведением [3, с. 31].

Значимость выражения эмоций через движение состоит в том, что именно так осуществляется знакомство с собственными эмоциями, дети учатся адекватно выражать, принимать и регулировать их [1, с. 15].

Программа «Развитие и коррекция нарушенных (отстающих) функций у детей с сохранным и нарушенным слухом средствами

музыки и танца» разработана нами для детей с нарушенным и сохранным слухом дошкольного и младшего школьного возраста, рассчитана на 3 года. Занятия поделены на 4 блока в соответствии с учебными четвертями. С каждым блоком задания усложняются.

В течение первого года занятия со слабослышащими и детьми с сохранным слухом проводятся отдельно. Цель первого года: коррекция темпа - ритмической организации движений и речи, развитие эмоционально-волевой сферы.

В течение второго и третьего года организуются интегративные группы, направленные на интеграцию слабослышащих детей в среду слышащих и их социально-психологическую адаптацию; развитие эмоционально-волевой, двигательной сфер и музыкальных способностей посредством музыки и танца. Группы состоят из 3-4 детей с нарушенным слухом и 4-5 детей с сохранным слухом. Такая форма работы необходима, так как, находясь в кругу слышащих сверстников, дети с нарушениями слуха приобретают новый социальный и эмоциональный опыт, который усиливает их стремление к общению, содержательной коммуникации с окружающим миром.

Задачи программы:

1. Развитие двигательной сферы (координации движений, ориентации в пространстве и двигательной активности).

2. Развитие музыкальных способностей (слухового восприятия и чувства ритма, звуковысотного слуха, певческого голоса).

3. Развитие произвольной регуляции поведения и своего эмоционального состояния.

4. Развитие коммуникативных качеств.

5. Развитие творческих способностей детей.

Содержание музыкально-ритмических занятий

- вокально-хоровые упражнения;
- работа над звукоизвлечением;
- исполнение песен;
- обучение музыкально - ритмическим движениям, танцам;
- познавательные беседы;
- музыкально-дидактические игры;
- логоритмика;
- психогимнастика;

- занятия по импровизации и драматическому искусству;
- просмотр детьми их выступлений.

В ходе первичной диагностики и в процессе коррекционно-развивающих занятий, нами были выявлены общие нарушения. *В двигательной сфере:* недостаточно точная координация и неуверенность в движениях; относительная замедленность овладения двигательными навыками; трудность сохранения статического и динамического равновесия; низкий уровень развития ориентировки в пространстве; замедленная скорость выполнения отдельных движений и темпа в целом. *В эмоционально-волевой сфере:* бедность эмоционально-оценочной лексики; затруднения в осознании собственных эмоций и способности мимически воспроизводить пиктограммы с эмоциональными лицами; трудности в идентификации графического изображения эмоций; неумение контролировать и регулировать свое поведение и эмоциональные проявления. *Особенности музыкального восприятия:* поверхностное восприятие музыки; интуитивность и недифференцированность восприятия музыки; неумение высказать суждения о прослушанной музыке; трудности в осмыслении музыкальных впечатлений; трудности в запоминании и воспроизведении песен; трудности восприятия и оценки ритмических структур. *Особенности творческой активности:* скованность; слабое реагирование на звучание танцевальной музыки; отсутствует способность к танцевальной импровизации, а так же к импровизации в игре на музыкальных инструментах и вокальной импровизации.

В сложной структуре развития ребенка с нарушениями слуха наряду с первичным недостатком, отмечаются отклонения в физическом развитии, в развитии и функционировании речи и связанных с ней психических процессов. В связи с этим выделены следующие особенности содержания коррекционно-развивающих занятий со слабослышащими детьми:

1. С потерей слуха значительно снижается объем речевой информации, которая участвует в формировании всех видов деятельности. Поэтому словесная речь является необходимым фактором при обучении двигательным действиям.

2. Включение речевого материала в содержание занятий по музыке и танцам положительно влияет на накопление и осмысление словарного запаса, связанного с формированием и

совершенствованием двигательных умений, навыков и на развитие интеллекта ребенка [2, с. 38].

Исходя из указанных особенностей, определены методические требования к проведению занятий.

1. Речевые инструкции должны быть краткими, четкими, произноситься в естественном разговорном темпе.

2. На музыкальных занятиях пианино должно быть расположено так, чтобы каждый ребенок мог подойти к нему, прислониться и всем телом почувствовать вибрацию.

3. Без предварительного создания у учащихся образного представления об изучаемом упражнении формирование правильных двигательных навыков, обучение заторможено уже в самом начале. Поэтому для создания образа и формирования мысленной модели изучаемого упражнения необходимо использовать его показ, объяснение (в данном случае использовать разные виды речи - устную и письменную), предварительную коррекцию возможных ошибок на основе графической записи упражнения.

4. Обучение движениям должно быть организовано так, чтобы после показа педагогом один учащийся объяснял последовательность выполнения упражнения, а по окончании выполнения исправлял свои и другие ошибки. В связи с такой активизацией деятельности второй сигнальной системы и усилением ее роли в выработке новых связей возрастает эффективность обучения, а навыки, которые сформировались, легче переносятся в новые условия.

5. Необходимо добиваться стабилизации и совершенствования навыков выполнения упражнений в условиях повышения нагрузки и увеличения темпа выполнения задания.

6. Активно применять различные наглядные средства (иллюстрации, пиктограммы, таблички).

На занятиях танцами используются следующие методические приемы: описание упражнения и его элементов, условия выполнения; показ техники упражнения; выполнение упражнения в облегченных условиях; объяснение последовательности фаз выполнения движений; разбор техники; проверка понимания детьми материала; использование наглядных средств (иллюстрации, пиктограммы, таблички).

На занятиях музыкой используются следующие методические приемы: многократное прослушивание музыки и песен; при изучении песни - обыгрывание предмета, о котором поется; показ движений,

которые упоминаются в песне; все новые и непонятные слова проговариваются по карточке с изображением, и объясняется их значение; при введении музыкального инструмента, объясняется: название, приемы игры на инструменте, предлагается самим поиграть на нем, рассказать, как он звучит, нарисовать инструмент; использование наглядных средств (иллюстрации, пиктограммы, таблички).

В процессе занятий нами были выработаны наиболее продуктивные этапы обучения: описание задания → пример выполнения задания → выполнение задания вместе с педагогом → выполнение задания детьми самостоятельно в облегченных условиях → выполнение задания вместе с педагогом под музыку → выполнение задания детьми самостоятельно.

Динамика изменений диагностируется на протяжении всей программы (в первый, второй и третий год), в несколько этапов: начало года, середина и конец года. Педагог проводит пробы, направленные на диагностику: эмоционально-волевой сферы, определения уровня развития координации, ориентации в пространстве, двигательной активности, творческих способностей, умения исполнять песни.

К окончанию третьего года обучения наблюдаются следующие изменения:

В двигательной сфере: положительная динамика в усвоении двигательной программы, ее автоматизации, ориентации в пространстве, координации движений, переключении с одного движения на другое, увеличилась скорость выполнения отдельных движений и темпа. В целом, развитие двигательной сферы находится на одинаковом уровне, как у слабослышащих, так и у нормально слышащих детей.

В эмоционально-волевой сфере: в среднем по группе наблюдается положительная динамика развития произвольной регуляции деятельности и эмоционального состояния. Однако в некоторых случаях (у детей со сложной структурой нарушения) динамика формирования регуляторных навыков незначительна. Это вызвано, в первую очередь, особенностями функционирования нервной системы.

По результатам диагностики было установлено, что у детей, посещающих интегрированные занятия (как у слабослышащих, так и у детей с сохранным слухом), наблюдается положительная динамика

в идентификации графического изображения эмоций и осознании собственных чувств. У слабослышащих и нормально слышащих детей наблюдается положительная динамика в умении высказывать суждения о прослушанной музыке, запоминании и воспроизведении песен. У слабослышащих детей сохраняются трудности в оценке и воспроизведении интонационного плана песни и ритмических структур.

Таким образом, реализация программы позволила сформировать у слабослышащих детей мотивацию к слушанию (восприятию) музыки и исполнению песен, что способствует развитию слухового восприятия и понимания художественных (литературных, изобразительных, музыкальных) произведений. Обучение музыкально-ритмическим движениям, танцам и двигательной импровизации позволило не только улучшить координацию детей, но и сформировать у них целостное представление о себе и собственном теле. Включение в программу упражнений, направленных на развитие и обогащение эмоциональной сферы у детей с сохранным и нарушенным слухом, способствовало формированию у детей умения адекватно воспринимать и различать эмоции, понимать эмоциональное состояние других людей и причины его возникновения, сопереживать, передавать эмоциональные состояния вербальными и невербальными средствами, оценивать поступки героев, контролировать свое эмоциональное состояние.

Литература:

1. Буренина А.И. Ритмическая мозаика (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста). – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ЛОИРО, 2000.
2. Речицкая Е.Г., Кулигина Т.Ю. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом: Методическое пособие. – М.: Книголюб, 2006.
3. Сербина Л.П. Взаимодействие музыки и движения. // Теория и практика физической культуры. - 2000, №5.
4. Яхнина Е.З. Пути совершенствования произносительной стороны речи у глухих школьников // Дефектология, 1995, № 1.

Сведения об авторах

Раздел I.

Инклюзивное образование: от теоретической модели – к педагогической практике

1. **Белогуров Анатолий Юльевич** - доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра профессионального развития и подготовки кадров ФГАУ «Федеральный институт развития образования» Минобрнауки России, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

2. **Михайлов Сергей Владимирович** – начальник Северо-Восточного окружного управления образования Департамента образования города Москвы, почетный работник начального профессионального образования Российской Федерации.

3. **Полякова Ольга Станиславовна** - начальник отдела организационно-педагогической и аналитической деятельности среднего общего образования Северо-Восточного окружного управления образования Департамента образования города Москвы, почетный работник общего образования Российской Федерации.

4. **Самойленко Людмила Александровна** - начальник отдела дошкольного образования Северо-Восточного окружного управления образования Департамента образования города Москвы, почетный работник общего образования Российской Федерации.

5. **Вытольская Галина Владимировна** - заведующая сектором коррекции психолого-педагогического и социального сопровождения Северо-Восточного окружного управления образования Департамента образования города Москвы, почетный работник общего образования Российской Федерации.

6. **Кобозева Валентина Григорьевна** - кандидат психологических наук, руководитель психологической службы образования СВАО города Москвы, заслуженный учитель Российской Федерации.

7. **Буланова Ольга Евгеньевна** - кандидат психологических наук, директор Государственного бюджетного образовательного учреждения центра диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы, заслуженный учитель Российской Федерации.

8. **Позывайлова Мария Леонидовна** - руководитель структурного подразделения Государственного бюджетного образовательного учреждения центр диагностики и консультирования «Участие», координатор по развитию инклюзивного

(интегрированного) образования в СВАО города Москвы.

9. **Павлова Елена Валентиновна** - заместитель директора Государственного бюджетного образовательного учреждения центра образования № 1494 СВАО города Москвы, почётный работник общего образования Российской Федерации.

10. **Мигунова Ирина Густавовна** - социальный педагог Окружного ресурсного центра по развитию инклюзивного образования СВАО города Москвы.

11. **Поликашева Наталия Владимировна** - руководитель структурного подразделения дополнительного образования детей Государственного бюджетного образовательного учреждения центр диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы, почётный работник общего образования Российской Федерации.

Раздел II.

Инклюзивная практика: инновации в различных условиях интеграции детей с нарушением слуха

12. **Леонгард Эмилия Ивановна** – кандидат педагогических наук, научный руководитель эксперимента, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института дошкольного образования им. А.В. Запорожца, руководитель группы реабилитации глухих и слабослышащих детей и их интеграции в общество лаборатории преемственности в работе детского сада и школы.

13. **Пчелкина Светлана Викторовна** - старший воспитатель по экспериментальной деятельности Государственного бюджетного образовательного учреждения детский сад № 343 САО города Москвы.

14. **Пекшева Анна Николаевна** – учитель-дефектолог Государственного бюджетного образовательного учреждения детский сад № 343 САО города Москвы.

15. **Рослякова Ирина Владимировна** - воспитатель Государственного бюджетного образовательного учреждения детский сад № 343 САО города Москвы.

16. **Филатова Людмила Ефимовна** - воспитатель Государственного бюджетного образовательного учреждения детский сад № 343 САО города Москвы.

17. **Дубинина Вера Викторовна** – воспитатель коррекционной группы для детей с нарушением слуха Государственного бюджетного

образовательного учреждения детский сад № 343 САО города Москвы.

18. **Фионова Карина Константиновна** – музыкальный руководитель Государственного бюджетного образовательного учреждения детский сад № 343 САО города Москвы.

19. **Ионова Ольга Борисовна** - музыкальный руководитель Государственного бюджетного образовательного учреждения детский сад № 343 САО города Москвы.

20. **Пирожник Нина Алексеевна** – заместитель директора Государственного бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы № 299 СВАО города Москвы.

21. **Караванова Любовь Серафимовна** – учитель начальных классов Государственного бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы № 299 СВАО города Москвы.

22. **Тарасова Ольга Игоревна** – учитель музыки Государственного бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы № 299 СВАО города Москвы.

23. **Мкртчян Лиана Александровна** – учитель ИЗО Государственного бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы № 299 СВАО города Москвы.

24. **Чемерисова Татьяна Владимировна** – учитель физической культуры Государственного бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы № 299 СВАО города Москвы.

25. **Текеева Зульфа Башировна** - учитель английского языка Государственного бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы № 299 СВАО города Москвы.

26. **Бондурянская Марина Светославна** – заместитель директора по экспериментальной работе Государственного бюджетного образовательного учреждения центра диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы, педагог-психолог.

27. **Краснова Наталья Александровна** - заместитель директора по диагностической и коррекционной работе Государственного бюджетного образовательного учреждения центра диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы, педагог-психолог, Почётный работник общего образования Российской Федерации.

28. **Маркова Надежда Аркадьевна** - заместитель директора по социальной работе Государственного бюджетного образовательного учреждения центра диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы, социальный педагог.

29. **Покрина Оксана Викторовна** - кандидат педагогических наук, заместитель директора по лечебно-оздоровительной работе Государственного бюджетного образовательного учреждения центра диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы.

30. **Цунаев Владимир Сергеевич** - аспирант МГАФК, инструктор ФК Государственного бюджетного образовательного учреждения центра диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы.

31. **Гайдукова Мария Александровна** - педагог-психолог Государственного бюджетного образовательного учреждения центра диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы.

32. **Козель Егор Вячеславович** – педагог-психолог Государственного бюджетного образовательного учреждения центра диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы.

33. **Иванова Анна Константиновна** - педагог-психолог, тьютор Государственного бюджетного образовательного учреждения центра диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы.

34. **Ермакова Мария Валерьевна** - педагог-психолог Государственного бюджетного образовательного учреждения центра диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы.

35. **Макаренко Анна Борисовна** – педагог дополнительного образования Государственного бюджетного образовательного учреждения центра диагностики и консультирования «Участие» СВАО города Москвы.

Содержание

Раздел I

Белогуров А.Ю. Деятельностный подход в методологии проектирования моделей инклюзивного образования.....	3
Михайлов С.В. Обучение и воспитание «особого ребенка» в образовательном пространстве Северо-Восточного административного округа.....	8
Полякова О.С. Реализация инклюзивной практики в школе: проблемы и перспективы.....	13
Самойленко Л.А. Дошкольное образование как первая ступень реализации инклюзивной практики.....	17
Вытольская Г.В. Эффективность работы психолого-медико-социальных центров в образовательном пространстве округа.....	20
Кобозева В.Г. Роль психологической службы образования в сопровождении инклюзивной практики	26
Буланова О.Е. Территориальная модель психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов.....	31
Позывайлова М.Л. Ресурсный центр как координирующее звено развития инклюзивной образовательной практики.....	35
Павлова Е.В. Внеучебная деятельность как ресурс развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.....	41
Мигунова И.Г. Определение готовности ребенка с ОВЗ к обучению по инклюзивной форме.....	48
Поликашева Н.В. Дополнительное образование как ресурс интеграции детей с ОВЗ в социум.....	52

Раздел II

Леонгард Э.И. Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции.....	60
Пчелкина С.В. Инклюзивное образование и интеграция детей с нарушением слуха в детском саду комбинированной направленности.....	62
Пекшева А.Н. Инклюзия и интеграция дошкольников с нарушением слуха: разные дети – разные условия.....	67

Рослякова И.В. Влияние игровой деятельности на социализацию детей с нарушением слуха в интегрированной группе.....	71
Филатова Л.Е. Организация совместной деятельности дошкольников с сохранным и нарушенным слухом в детском саду комбинированного направления.....	75
Дубинина В.В. Содружественная работа воспитателей массовых и коррекционных групп в детском саду комбинированной направленности.....	79
Фионова К.К., Ионова О.Б. Взаимодействие детей с сохранным и нарушенным слухом в процессе музыкальной деятельности.....	83
Пирожник Н.А., Караванова Л.С., Тарасова О.И, Мкртчян Л.А., Чемерисова Т.В. Инклюзивное образование детей с нарушением слуха младшего школьного возраста в условиях массовой школы (Из опыта работы ГБОУ СОШ № 299).....	92
Текеева З.Б. Особенности изучения иностранного языка в условиях работы со слабослышащими детьми...	95
Бондурянская М.С., Краснова Н.А., Маркова Н.А. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение инклюзивного образования в различных условиях интеграции.....	99
Покрина О.В. Физическое воспитание детей с нарушением слуха в образовательном учреждении ГБОУ ЦДиК «Участие».....	107
Цунаев В.С. Использование средств АФК в коррекции и компенсации физической подготовленности детей с полной или частичной потерей слуха.....	112
Гайдукова М.А. Особенности проведения нейропсихологической диагностики и коррекции глухих и слабослышащих детей.....	115
Козель Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение глухих и слабослышащих детей младшего школьного возраста в процессе интеграции в среду слышащих сверстников.....	122
Иванова А.К. Организация работы тьютора с детьми, имеющими нарушения слуха.....	127

Ермакова М.В., Макаренко А.Б. Развитие и коррекция нарушенных (отстающих) функций у детей с сохранным и нарушенным слухом средствами музыки и танца.....	132
Сведения об авторах.....	138
Содержание.....	142

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ**

Сборник научно-методических материалов

Под редакцией О.Е. Булановой, Э.И. Леонгард

Составители: М.Л. Позывайлова, Н.В. Поликашева

Подписано в печать 02.03.2012

Тираж 500 экз. Заказ № 27

Отпечатано в типографии ФГАУ ФИРО
111024, Москва, Е-24, ул. 3-я Кабельная, д. 1
Телефон 8(499)940-41-55 доб.601