

Министерство культуры Российской Федерации
Министерство культуры Алтайского края
Министерство образования и науки Алтайского края
Алтайский государственный институт культуры
Алтайский краевой центр психолого-педагогической
и медико-социальной помощи

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

Барнаул, 20 апреля 2019 года

Барнаул
Издательство Алтайского государственного института культуры
2019

УДК 37.043.2:[373/378]:008(470+571)
ББК 74.5я43
И654

Редакционная коллегия:

д. и. н., доцент, проректор по научной работе
и международным связям АГИК **Е. А. Полякова**;
к. п. н., доцент, проректор по учебной работе АГИК **О. П. Кутькина**;
к. п. н., заведующий отделом организации
научно-исследовательской работы АГИК **Е. Г. Шаховалова**;
к. филол. н., научный редактор отдела организации
научно-исследовательской работы АГИК **Н. Н. Баумтрод**

Инклюзивное образование в сфере культуры :
И654 материалы Всероссийской научно-практической
конференции, Барнаул, 20 апреля 2019 года / редкол.: Е. А.
Полякова [и др.] ; Алт. гос. ин-т культуры. – Барнаул : Изд-во
АГИК, 2019.– 265 с.

В сборнике представлены результаты исследований участников Всероссийской научно-практической конференции, состоявшейся в Алтайском государственном институте культуры 20 апреля 2019 г. В статьях освещен взгляд на инклюзивное образование как на новую парадигму отечественной системы образования, нашли отражение вопросы формирования инклюзивной образовательной среды, профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в сфере культуры, представлены технологии психолого-педагогического сопровождения образования и социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и др.

Материалы сборника адресованы специалистам в области инклюзивного образования, методистам, педагогам учреждений дополнительного образования, образовательных организаций среднего специального и высшего образования, системы повышения квалификации, учёным – представителям различных научных отраслей социально-гуманитарной сферы.

УДК 37.043.2:[373/378]:008(470+571)
ББК 74.5я43

СОДЕРЖАНИЕ

Баева Е. В., Руденко А. В. Подготовка специалистов системы дополнительного образования к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях магистерской программы.....	6
Балашова Е. В. Организация пространства библиотеки: доступная среда.....	12
Бондаренко Т. В., Крылова В. И. Социальный проект «Мы равны» Государственного художественного музея Алтайского края как актуальная форма работы с людьми с инвалидностью.....	18
.....	24
Булгакова Е. В., Тумашова Г. А. Особенности работы над звукопроизношением детей с синдромом Дауна.....	
Вахрамеева А. И., Королькова Т. В. Работа над спектаклем с детьми с ограниченными возможностями здоровья: художественный аспект.....	33
	43
Гераськина П. Б., Арпентьева М. Р. Инклюзивно-ориентированная психологическая помощь престарелым людям в ситуациях умирания и острого горя.....	59
Головко Т. И., Бондарь Е. В. Культурно-досуговая программа семейного воспитания ребенка-инвалида средствами музыкальной терапии.....	65
Колтыгина Е. В., Чудайкина С. Н., Шейкина Т. Л. Площадка «Круг здоровья» как ресурс адаптивной двигательной рекреации.....	69
Колтыгина Е. В., Шарапова Е. В., Шейкина Т. Л. Актуальные вопросы профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.....	75
	83

Колтыгина Е. В., Шарапова Е. В., Шейкина Т. Л. Специфика коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды для школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	89
Кутыкина О. П. Кадровое обеспечение инклюзивного образования в сфере культуры.....	96
Лаптева О. А., Седых М. Б. Создание условий для реализации программы «Доступная среда» в образовательной организации.....	105
....	111
Леонова И. В. Организация групповых занятий и особенности педагогического и тьюторского сопровождения детей и подростков с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного творческого и образовательного пространства...	121
Лиханов С. Н. Реализация инклюзивного образования в учреждениях высшего профессионального образования.....	127
Лукина Г. У. Подходы преподавания сольфеджио для незрячих детей.....	132
Мустафина Л. Ф., Савич Л. Е., Леонтьева Т. В., Шайтанова Н. А. Вуз культуры как центр непрерывного образования в сфере культуры и искусства для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья.....	140
Первушина О. В., Бабарыкина Н. В. Проблемы формирования инклюзивной образовательной среды: ценности и принципы.....	148
Пермякова С. И. Социальная адаптация инвалидов по зрению в условиях Красноярской краевой специальной библиотеки.....	155
...	162
Першина Н. А., Шамардина М. В. Оценка сформированности инклюзивной культуры в образовательных организациях родителями учащихся.....	169
Пивторак А. Н. Бальные танцы на коляске – «комби» как	

средство развития коммуникативных навыков у людей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.....	177
Пинаева И. В. Содержание и особенности сопровождения обучающихся с кохлеарной имплантацией в условиях инклюзивного образования.....	182
Попова Л. В., Савельева Т. В. Творческая мастерская «Секреты филологии» в системе внеурочной деятельности Центра дистанционного образования детей-инвалидов Липецкой области.....	189
Привалова Г. Ф., Золотухина В. А. Развитие творческого потенциала детей младшего подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья как фактор их социализации.....	201
Проминская О. И. Актуальные проблемы и задачи подготовки специалиста культуры с ограниченными возможностями.....	207
Решетова О. П., Мурзина Е. И. Развитие коммуникативного поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами празднично-игровых технологий.....	214
Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. К проблеме оценки качества инклюзивного образования.....	220
Стрижова А. С. Театральное искусство как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья...	226
Татарова С. П., Затеева Н. А. Доступность учреждений культуры для лиц с ограниченными возможностями здоровья...	232
Татарова С. П., Татаров Н. Т. Социально-психологическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями: состояние и опыт реализации.....	238
Ушакова И. С. «Музей для всех»: программы Алтайского государственного краеведческого музея для людей с ограниченными возможностями здоровья».....	244

**Федулов Б. А., Зуев В. М., Смирнов А. А.,
Стрелкова А. Е.** Особенности реализации инклюзивного
подхода на занятиях по физической
культуре.....

Филоненко И. С. Этапы вовлечения родителей в процесс
инклюзивного образования детей.....

Фомина А. А. Безбарьерная среда образования.....

Чаплыгина М. И. Творческая деятельность и ее
ценность для развития ребёнка с синдромом
Дауна.....

Осьмук Л. А. Инклюзивная культура образовательных
организаций: расширение границ.....

Шаховалов Н. Н. К вопросу об использовании
современных цифровых технологий в инклюзивном
образовании высшей
школы.....

Шокорова Л. В. Декоративно-прикладное искусство
как средство самореализации людей с ограниченными
возможностями здоровья в современном социокультурном
пространстве.....

.....

Резолюция.....

Е. В. Баева, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный педагогический университет
(Барнаул, Россия)
len-vb@mail.ru

А. В. Руденко, аспирант, ведущий специалист отдела
дополнительных общеобразовательных программ
Алтайский государственный педагогический университет,
(Барнаул, Россия)
nusya1991@bk.ru

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме подготовки высококвалифицированных специалистов для системы дополнительного образования к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях магистерской программы, реализуемой в Алтайском государственном педагогическом университете. В статье раскрываются три основных блока профессиональных качеств педагога, входящих в его инклюзивную компетенцию. Представлен анализ учебной дисциплины «Организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья».

Ключевые слова: профессиональное образование, магистерская подготовка педагогов системы дополнительного образования детей, инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, образовательная инклюзия детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования.

В настоящее время проблема развития инклюзивного образования в контексте общечеловеческих ценностей является актуальной в связи с новыми условиями организации образования, ориентацией на стандартизацию всех системных процессов, обеспечивающих доступность и качество образовательных условий

и услуг во всех типах образовательных организаций: дошкольных, общеобразовательных, профессиональных, образовательных организаций высшего образования, организаций дополнительного профессионального образования, а также организаций дополнительного образования детей.

Инклюзивное образование – это образование, являющееся доступным каждому ребенку, несмотря на имеющиеся у него ограниченные возможности здоровья: физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие. Данное образование предоставляет возможность быть включённым в целостный педагогический процесс, что, в дальнейшем, позволяет ребенку стать равноправным членом общества, снижает риски его социальной исключённости.

Одним из основополагающих законодательных актов, который регулирует процесс образования детей с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», где закреплено понятие «инклюзивное образование» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

Пунктом 16 статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ впервые в российской законодательной практике было определено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий, однако их правовой статус не установлен, в отличие от детей-инвалидов, на образование которых выделяются дополнительные средства.

Поэтому образовательная политика Алтайского края направлена на создание доступной образовательной среды, обеспечивающей успешную социализацию всех обучающихся вне зависимости от их психофизического состояния и развития. В связи с этим предъявляются высокие требования к деятельности педагогов, в частности, это умение учить любого ребёнка.

Перед образовательными организациями стоит важная задача по организации разностороннего практического опыта всех детей,

включая детей с ограниченными возможностями здоровья, тем самым расширяя образовательное пространство.

На сегодняшний день особого внимания заслуживает вопрос, связанный с проблемами образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования. Дополнительное образование детей ориентировано на воспитание, обучение, развитие детей, сопровождение освоения добровольно избранного ими вида деятельности, выходящего за рамки обязательного стандарта образования.

Важное значение системы дополнительного образования для формирования социализированной личности ребёнка определено в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы.

Всё это дает основание утверждать, что существует потребность в высококвалифицированных специалистах системы дополнительного образования детей, готовых работать с разной категорией детей, в том числе и с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с разработкой и внедрением стандарта профессиональной деятельности педагога вариативность образовательных программ и повышение качества образования педагогических кадров обеспечивает внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования система подготовки магистранта в условиях педагогического вуза для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья базируется на управленческой и методической подготовке, учитывая реальные запросы работодателей и педагогической общественности в кадрах соответствующего уровня. Модульное построение содержания основной образовательной программы обеспечивает общепрофессиональную подготовку по данному направлению и формирует готовность к профессиональной деятельности в сфере дополнительного образования детей.

Инклюзивная компетентность педагога дополнительного образования является составляющей его профессиональной компетентности и включает ключевые содержательные и функциональные компетентности.

Ряд отечественных специалистов (С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова, В. И. Лопатина, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго) выделяют инклюзивную компетенцию, включающуюся в себя три основных блока профессиональных качеств:

1. Мотивационно-ценностные качества. Данный блок предполагает знание педагогом сущности инклюзивного образования, его цели, задачи, основные условия, барьеры и ресурсы. Педагог признаёт ценность личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; осознает свою личную ответственность как носителя культуры для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья; готов к большим духовным, эмоциональным и энергетическим затратам. Имеет способность к эмпатии, адекватно воспринимает детей с особыми потребностями. Формирует у здоровых детей толерантное отношение к ровесникам с ограниченными возможностями здоровья. Осуществляет психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка данной категории на принципах гуманизма.

2. Операционно-деятельностные качества. Знает психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Выявляет образовательные потребности детей, делает предварительные прогнозы их развития с помощью психолого-педагогической диагностики и определяет основные направления коррекционной работы. Правильно отбирает и эффективно применяет современные методы и технологии в процессе организации совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Использует различные формы совместной деятельности разных категорий детей. Выстраивает процесс включения «особых» учеников, с учётом их уровня интеллекта и зоны ближайшего развития, в процесс обучения всего класса.

3. Рефлексивно-оценочные способности. Владеет специальной терминологией. Знает и использует технологии организации инклюзивного образования. Разрабатывает, создаёт и применяет индивидуальные адаптированные образовательные маршруты для детей с ограниченными возможностями здоровья, основанные на принципах гуманизма и теоретических знаниях в сфере коррекционной педагогики и специальной психологии. Умеет работать в междисциплинарной команде, обеспечивающей

комплексный характер психолого-педагогического сопровождения ребёнка с особыми потребностями.

В настоящее время профессиональная подготовка педагогов дополнительного образования в условиях образовательной инклюзии ведётся в Алтайском государственном педагогическом университете на базе института дополнительного образования по направлению 44.04.01 Педагогическое образование в рамках магистерской программы «Управление системой дополнительного образования детей», где предусмотрено изучение дисциплины «Организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья». Цели освоения дисциплины заключаются в создании для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья адекватных их особенностям условий воспитания и обучения, позволяющих осуществлять индивидуально ориентированную педагогическую, психологическую, социальную, медицинскую помощь; в развитии нарушенных функций организма; в обеспечении оптимальных условий детям с ограниченными возможностями здоровья для получения ими образования вместе с нормально развивающимися сверстниками.

В ходе изучения данной дисциплины предполагаются лекционные, практические занятия и блок самостоятельной работы. Самостоятельная работа магистрантов рассматривается в качестве одного из средств формирования их профессиональных компетенций. Обращение к компетентности как интегративному качеству личности обусловлено требованиями современного общества. Реализация компетентностного подхода позволяет осуществить переход в позицию субъекта учебной деятельности. На первый план выдвигается профессиональная подготовка управленца, определяющего цели, стратегии развития профессиональной сферы на разных уровнях, способного осуществлять самооценку и оценку деятельности коллег.

Таким образом, самостоятельная работа магистрантов определяется нами как форма организации учебной деятельности под прямым или косвенным руководством преподавателя.

Содержание дисциплины делится на два раздела:

– раздел 1. «Организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения дополнительного образования», в котором раскрываются основные направления работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья,

содержание социально-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, система ранней диагностики и коррекции.

– раздел 2. «Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в системе межличностных отношений», предусматривающий разработку индивидуальной образовательной программы и маршрута сопровождения для ребёнка с определёнными образовательными потребностями.

В результате освоения дисциплины магистрант должен знать:

– нормативно-правовые основы сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– теоретико-методологические и научно-практические аспекты сопровождения;

– особенности организации и содержание психолого-педагогической диагностики;

– психолого-педагогическую характеристику ребёнка с нарушением развития;

– основные формы и технологии взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

– основные нормы профессиональной этики, законы и способы межкультурного и межличностного взаимодействия;

– условия и принципы толерантного восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья, социальных, этноконфессиональных и культурных различий.

Для качественной реализации дисциплины магистранты пользуются материально-техническим оборудованием и библиотечными фондами вуза.

Содержание подготовки магистрантов по направлению 44.04.01 Педагогическое образование: «Управление системой дополнительного образования детей» базируется на современной идеологии модернизации российского образования в условиях активного внедрения инклюзивного образования. Реализация дисциплины «Организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья» носит практико-ориентированный характер. Всё это позволяет обеспечить подготовку выпускника педагогического вуза в соответствии с квалификационной характеристикой, установленной Государственным образовательным стандартом.

Список литературы

1. *Федеральный закон* от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации». URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166143 (25.03.2019).

Е. В. Балашова, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
balash_elena@list.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА БИБЛИОТЕКИ: ДОСТУПНАЯ СРЕДА

Аннотация. Организация библиотечного пространства признаётся приоритетным направлением библиотечной политики. Специальная программа «Доступная среда» осуществляет комплекс мероприятий для помощи инвалидам. Для создания доступной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья должны быть предусмотрены: специализированные устройства для усиления звука; аппаратно-программный комплекс для слабовидящих; специализированное рабочее место для колясочников и др.

Ключевые слова: *библиотечное пространство, безбарьерная среда, доступная среда, люди с ограниченными возможностями, реконструкция, доступное информационное пространство.*

Организация библиотечного пространства в последнее десятилетие всё чаще признаётся приоритетным направлением библиотечной политики.

Понятие библиотечное пространство появляется в специальной литературе в конце 1990-х – начале 2000-х гг. [1, 2]. В официальных документах оно впервые упомянуто в «Модельном стандарте публичной библиотеки» (принят в 2008 г.) [3], где это понятие рассматривается как аналог вместилища ресурсов, и поэтому в первую очередь даётся представление об особенностях зданий библиотеки, нормативных размерах её различных помещений и т. п.

Сегодня специалисты определяют библиотечное пространство как синтез архитектурно-строительных, профессионально-библиотечных решений. [4; 5 и др.]

В современном обществе, в котором должны существовать равные возможности для всех пользователей, важнейшим показателем качества является комфортность их жизнедеятельности.

Понятие «безбарьерная среда» содержится в ряде законодательных актов РФ, в которых оно по-разному толкуется. Если обобщить существующие определения, то можно сделать следующие выводы.

Безбарьерная среда состоит из таких элементов окружающей среды, которые обеспечивают свободное передвижение и использование их людьми с различными видами нарушений (физических, сенсорных или интеллектуальных). Следовательно, доступная среда для инвалидов – это привычная среда, которая дооборудована с учётом их потребностей [6, 7].

Понятия «безбарьерная» и «доступная» среда используются как синонимы.

Термин «инвалид» на настоящий день сохраняет свою юридическую значимость, однако, в настоящее время всё чаще в практическом обороте (в том числе, и в разговорной речи) он заменяется другими категориями. Чаще всего употребляются такие категории, как *«люди с ограниченными возможностями»*, *«люди с ограничениями здоровья»*, *«люди с особыми потребностями»* [8].

В Российской Федерации существует специальная программа для инвалидов, которая называется «Доступная среда». Она действует уже в течение нескольких лет. Проект под названием «Доступная среда» осуществляет целый комплекс мероприятий для помощи инвалидам. Первый срок реализации данной программы был осуществлён ещё в период с 2011 до 2012 года. Затем следующие его этапы производились в 2015 и 2018 годах. Четвёртый этап начал осуществляться в 2019 году. Его окончание планируется к 2020 году.

В числе задач государственной программы формулируется следующее: создание механизма стимулирования организаций по активизации их деятельности в области обеспечения доступности объектов социального назначения для инвалидов; внедрение общих принципов дизайна при внедрении любых программ, а также при приспособлении инфраструктур под нужды инвалидов [7].

1 января 2016 года Министерством культуры Российской Федерации, в соответствии с законодательством Российской Федерации о социальной защите инвалидов, был утвержден «Порядок обеспечения условий доступности для инвалидов библиотек и библиотечного обслуживания» [9].

В Порядке прописаны условия доступности библиотек в соответствии с требованиями, установленными законодательными и иными нормативными правовыми актами, в их числе:

- возможность беспрепятственного входа в библиотеки и выхода из них;

- возможность самостоятельного передвижения по библиотеке в целях доступа к месту предоставления услуги, в том числе с использованием помощи персонала, предоставляющего услуги;

- сопровождение инвалидов, имеющих стойкие нарушения функции зрения и самостоятельного передвижения, оказание им помощи на территории библиотеки;

- надлежащее размещение оборудования и носителей информации о порядке предоставления услуги, её оформление в доступной для инвалидов форме, в том числе дублирование необходимой текстовой информации на электронных носителях, зрительной информации звуковой информацией, а также надписей, знаков и иной текстовой и графической информации знаками, выполненными рельефно-точечным шрифтом Брайля;

- обеспечение доступа инвалидов к иным помещениям: вестибюль, гардероб, санузел, коридоры, буфет, читальные, выставочные (экспозиционные) залы и помещения, лифтовые холлы;

- доступность звуковой информации для посетителей, использующих слуховые аппараты, путём оборудования залов обслуживания посетителей библиотек индукционной системой [9].

Дизайнерская стратегия может способствовать превращению библиотеки в привлекательное, креативное и модное место, создать открытое, комфортное, современное пространство, позволяющее максимально быстро получить нужную информацию или услугу.

Интересным примером попытки создания единого пространства стала проведенная в 2018 году реконструкция холла первого этажа Алтайской краевой универсальной научной библиотеки им. В. Я. Шишкова. Проект разрабатывала рязанская проектно-производственная компания «Вита Рус» (архитектор-дизайнер В. З. Белых).

До проведенных изменений холл библиотеки выглядел довольно уныло: основное пространство было отдано под гардероб (оборудование было громоздким и устаревшим, а гардеробщики, по большей части – не очень приветливы), небольшое пространство левого и правого крыла было занято кафедрами с контрольными функциями входа и выхода из основного помещения библиотеки, и даже небольшие изменения в виде зоны букроссинга и зеленого пандуса терялись в основной массе серой неприветливой атмосферы. Словом, типичная библиотека «советского образца».

В проекте реконструкции важную роль играет интерьерный дизайн, стилевое единство, предусмотрено много зонированных площадей с разными функциями. Для читателей – мягкие уютные кресла, диваны, современные «барные» инсталляции, места для работы

с компьютерами, с портативными переносными устройствами и самостоятельной работы с аудио- и видеоматериалами, для проведения групповых встреч и просмотра фильмов. Выделены выставочные площади и места для знакомства с актуальной информацией. Осталась зона букроссинга, но она совершенно преобразилась – современное прочтение мебельного оборудования (полки «зигзаг», тумбы и ящики) позволило не только привлечь читателей, но и добавить уюта, комфорта.

Конечно, сохранились и традиционные, технологически необходимые зоны: «дежурный администратор», «центр регистрации пользователей», но благодаря яркой мебели и необычным деталям появился интерьер в футуристическом стиле, создана атмосфера «свободного» общения, которую поддерживают как современное электронное оборудование, так и высококвалифицированные специалисты.

Добавились зоны, которых раньше в холле не было – это «Торговая витрина», «Сервисно-информационная служба», «Зона массовых мероприятий», «Индивидуальное досуговое место», «Зона индивидуальной работы с собственным ПК», «Выставка», которые дают дополнительные возможности для создания доступной, уютной, «открытой» библиотеки не только для читателей, но и просто для посетителей, возможно случайно зашедших, но уже не захотевших уходить.

Сохранилась зона гардероба, но и она пережила ряд трансформаций: во-первых, уменьшилась, во-вторых, преобразилась,

и,

в-третьих, ее «лицо» стало приветливым и улыбчивым. А ведь именно эта зона встречает читателей и даёт установку на дальнейшее восприятие информации и эффективность работы в библиотеке. Есть хрестоматийное высказывание: «театр начинается с вешалки», совершенно очевидно, что это высказывание подходит абсолютно всем учреждениям культуры, в том числе и библиотекам.

То, что сейчас в библиотеке все по-другому, заметно уже снаружи: на площадке между дверными секциями появился box-автомат (станция самостоятельной сдачи литературы, основанная на технологии радиочастотной идентификации объектов) и теперь с улицы, не входя в здание можно сдавать книги, причем в любое время суток, независимо от часов работы библиотеки.

Радует, что помещение используется очень эргономично, что позволяет посетителям не толкаться и не мешать друг другу при достаточно большом количестве различных зон.

Активно используется в проекте реконструкции библиотеки цвет.

Для оформления пространства холла был использован популярный дизайнерский прием – решение было построено на трех цветах. В данном случае в равной степени были использованы коричневый, зеленый и светло-серый цвета, создающие эффект гармоничного пространства, также характерно вкрапление дополнительных цветов: синего и желтого.

Клинические наблюдения цветового воздействия на человека, а также данные психологии цвета позволяют дать данным цветам следующие психофизические и психофизиологические характеристики: «коричневый цвет символизирует стабильность, устойчивость, здравый смысл, надежность; зеленый – успокаивающий, снимающий напряжение; серый цвет – это реализм, здравомыслие, информированность, смирение, гармония и стабильность; желтый – тонизирующий, стимулирующий деятельность центральной нервной системы; синий – замедляющий сердечную деятельность, действующий седативно» [10, с. 50–51].

Для создания доступной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья в проекте реконструкции холла Алтайской краевой универсальной научной библиотеки им. В. Я. Шишкова были предусмотрены: информационные системы (информационное табло); портативное специализированное устройство для усиления

звука для слабослышащих; аппаратно-программный комплекс на основе моноблока, электронная лупа и стационарный видеувеличитель текста для слабовидящих; специализированное рабочее место с подъемным устройством, регулирующим высоту столешницы для колясочников. Для адаптации библиотечной среды для маломобильных групп населения смонтированы пандусы внутри и снаружи здания (при входе), поручень на входе в библиотеку и кнопка вызова «помощника», установлены поручни на 1 этаже.

Таким образом, рассмотренные материалы позволяют подтвердить социальную, общественную направленность библиотечного пространства публичной библиотеки. Общественное пространство – это, прежде всего, неформальное взаимодействие людей и не только через книгу: возможность встретиться с друзьями, прийти на встречу с писателем, учёным, возможность пообщаться с интересным человеком «в тесном кругу».

Тем более это актуально для людей с особенностями здоровья, людей, которые, в силу тех или иных заболеваний, испытывают определенные затруднения в удовлетворении информационных потребностей и интересов, в организации досуга и создании условий для личностного самовыражения. «Безбарьерная» или «доступная» среда позволяет не только обеспечить формирование доступного информационного пространства, но и помочь в приобретении социального опыта, в адаптации к окружающему миру людям с ограниченными возможностями.

Список литературы

1. *Матлина, С. Г.* Библиотечное пространство: воображаемый образ и реальность. Москва : Библиомир, 2015. 232 с.

2. *Матлина, С. Г.* Понятийный аппарат современного библиотековедения (Социально-культурные аспекты) // Библиотековедение. 2005. № 2. С. 23–30.

3. *Модельный стандарт деятельности публичной библиотеки.* Принят Конференцией Российской библиотечной ассоциации; XIII Ежегодная сессия. 22 мая 2008 г. Ульяновск. URL: <http://www.publiclibrai.y.m/librarians/rba/npb-model-standart.htm> (09.04.19).

4. *Калинина, Е. В.* Библиотечное пространство: теория, история, практика // Библиотечно-информационные коммуникации в

пространстве региона : науч.-информ. сб. Вып. 2 / С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств. Ростов-на-Дону, 2008. 98 с.

5. *Зверевич, В.* Пространство современной библиотеки: понятие, организация, развитие. URL: <http://www.gpntb.ru/win/interevents/crimea2011/disk/085.pdf> 18. (03.04.19).

6. Безбарьерная среда. URL: <http://fb.ru/article/231982/bezbaremnaya-sreda-dlya-lyudey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-peredvizeniya> (04.04.2019).

7. *Постановление Правительства РФ* от 01.12.2015 N 1297 (ред. от 20.11.2018) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда" на 2011 – 2020 годы» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189921/ (09.04.19).

8. *Дорофеева, Д. В.* Особенности общения сотрудников социального обеспечения с инвалидами // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. XXXI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2(30). URL : [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2\(30\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2(30).pdf) (01.09.2018).

9. *Приказ Министерства культуры РФ* от 10 ноября 2015 г. № 2761 "Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов библиотек и библиотечного обслуживания в соответствии с законодательством Российской Федерации о социальной защите инвалидов" URL : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71183650/>. (09.04.19).

10. Психология и значение цвета. URL: http://zonatigra.ru/publ/psikhologija_i_znachenie_cveta/korichnevyj_cvet/14-1-0-97 (12.04.19).

Т. В. Бондаренко, заместитель директора
по научно-просветительской работе
Государственный художественный музей Алтайского края
(Барнаул, Россия)
tvbond65@mail.ru

В. И. Крылова, младший научный сотрудник сектора
информационных технологий научно-просветительского отдела
Государственный художественный музей Алтайского края

**СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «МЫ РАВНЫ»
ГОСУДАРСТВЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ
АЛТАЙСКОГО КРАЯ
КАК АКТУАЛЬНАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ЛЮДЬМИ
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

Аннотация. Статья посвящена инклюзивной деятельности Государственного художественного музея Алтайского края в рамках социального проекта «Мы равны», реализующемся в музее в период с 2007 по настоящее время. В статье анализируется деятельность проекта, главной целью которого является социализация людей с инвалидностью посредством занятия творчеством.

Ключевые слова: *Государственный художественный музей Алтайского края, инклюзия, социальный проект.*

В современном мире музей мыслится как место, открытое и доступное любой категории граждан. Это касается не только физического доступа к музейным экспонатам, но и активной социальной работы по организации культурно-досуговой жизни людей с ограниченными возможностями здоровья. Каждый музей вырабатывает собственную стратегию развития инклюзивной сферы, характерную для тематической направленности музея. В Государственном художественном музее Алтайского края приоритет отдаётся творческим сферам деятельности.

В 2007 году в Художественном музее начал работу социальный проект «Мой мир», позднее переименованный в «Мы равны», который реализовывался в рамках Краевой целевой программы «Молодёжь Алтая» (2007–2010). Социальный проект «Мой мир» поддерживали Управление Алтайского края по культуре, Управление Алтайского края по образованию и делам молодёжи, Главное управление «Главалтайсоцзащита», Алтайское региональное отделение партии «Единая Россия».

Главной целью проекта стало создание комфортной культурно-досуговой среды для людей с ограниченными возможностями, развитие интереса к искусству, предоставление возможности обучаться различным видам творческой деятельности, оказание профессиональной поддержки и помощь в художественном

самовыражении, а также психологическая реабилитация людей с инвалидностью. Просветительской задачей проекта стало формирование толерантного отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья посредством популяризации их творческих достижений.

Для участия в проекте было привлечено более 20 организаций города и края, ведущих активную творческую работу с людьми с инвалидностью: центры социальной помощи населению г. Барнаула, общественные организации, реабилитационные центры, детские дома, коррекционные школы для детей-инвалидов.

Основной составляющей проекта была художественная выставка, проходившая в залах Государственного художественного музея Алтайского края. В экспозицию вошли фотографии, представляющие активную жизнь и творческую деятельность людей с ограниченными возможностями здоровья. Фотографии, сделанные профессиональными фотографами, открыли зрителю жизнь, которая обычно спрятана от посторонних глаз. Выставка позволила увидеть, что люди с инвалидностью могут жить полной, насыщенной жизнью.

В состав выставки также вошли и творческие работы, созданные людьми с ограниченными возможностями здоровья: предметы декоративно-прикладного искусства из глины, ткани и дерева. Важной частью экспозиции стала её интерактивная часть: посетителям выставки разрешалось брать в руки произведения, ощущая их форму и фактуру. Тактильные ощущения очень важны в восприятии окружающего мира, особенно это важно для людей с какими-либо физическими ограничениями. Таким образом, выставка позволила более полно и комфортно воспринимать произведения искусства.

Во время работы выставки действовала творческая мастерская «Мой мир», в которой каждому посетителю музея была предоставлена возможность попробовать себя в качестве художника. Работу, созданную в мастерской, можно было оставить на выставке в качестве экспоната. Такое активное вовлечение в творческий процесс способствовало более глубокому знакомству зрителей с выставочным пространством. «Участники мастер-классов получили практические навыки по формированию установки на активную жизнь в обществе через занятия искусством и художественным творчеством» [1, с. 205].

Кроме того, в рамках проекта ежедневно проходили различные мероприятия: адаптированные экскурсии по выставкам в музее, спектакли, концерты, мастер-классы, творческие конкурсы, литературно-музыкальные и музыкально-художественные встречи, подготовленные молодыми людьми с инвалидностью, семинары для инвалидов, членов их семей, работников социальной сферы. Завершился проект большим праздничным концертом, на котором состоялось вручение дипломов и призов. Важной частью мероприятия стал спектакль, актерами которого стали люди с ограниченными возможностями здоровья. «Целью подобной деятельности было формирование у инвалидов ориентации на совместную творческую деятельность как средство развития, самореализации, интеграции в современное общество» [2, с. 228].

Проект «Мой мир» стал стартовой площадкой для дальнейшего развития социального проекта. Проект «Мой мир» позволил талантливым людям с инвалидностью не только показать свои работы на крупной выставочной площадке города, но и получить новые знания, творческие навыки. Проект объединил более 100 художников с инвалидностью. Интерес, проявленный к проекту со стороны участников и публики, выявил необходимость продолжать проект, расширив его географию.

В дальнейшем экспозиция фоторабот, представленная в залах музея, составила основу передвижной фотовыставки «Мой мир» и вошла в состав фонда передвижных выставок Государственного художественного музея Алтайского края. В 2008 году выставка экспонировалась в городах Алтайского края: Павловск, Заринск, Бийск и стала частью социального проекта «Мы равны». Кроме передвижной выставки, проект 2008 года включал в себя проведение семинаров для инвалидов, членов их семей и работников социальной сферы.

В 2009 году проект «Мой мир», переименованный в «Мы равны», становится победителем конкурса социальных проектов бюджетных организаций в сфере молодежной политики на предоставление финансирования, проведенного управлением Алтайского края по образованию и делам молодёжи.

Проект 2009 года стартовал с открытия выставки в Государственном художественном музее Алтайского края, представляющей творчество людей с инвалидностью. В ней приняли участие более 140 человек из 23 организаций г. Барнаула и 10

районов Алтайского края. В экспозицию вошли более 250 творческих работ в разных техниках и материалах.

Участниками выставки стали управления социальной защиты, школы-интернаты, коррекционные школы, центры социальной помощи, общественные организации города Барнаула и Алтайского края. Среди участников проекта были города: Славгород, Яровое, Новоалтайск, Бийск; районы: Рубцовский, Завьяловский, Михайловский, Павловский, Косихинский. В рамках выставки прошли различные культурно-досуговые мероприятия: мастер-классы, концерты, творческий конкурс, встреча с поэтом и композитором С. Климовым.

В рамках социального проекта 2009 года, помимо мероприятий, организованных для людей с инвалидностью, были организован семинар «Язык и этикет при работе с инвалидами». Ведущими семинара стали председатель организации АКООИК «Преодоление», психолог Валерий Шарыпов и её сотрудники Виктор Агафонов, Ольга Сартакова, а также представитель Всероссийского общества слепых Алёна Парфильева. На семинаре присутствовали музейные сотрудники, работники социальной сферы и сферы обслуживания, представители средств массовой информации. Главной целью семинара было формирование навыков корректного общения с людьми с инвалидностью.

Новый этап социального проекта «Мы равны» прошёл в 2012 году. Основой социального проекта стала краевая художественная выставка, организованная совместно с Главным управлением Алтайского края по социальной защите населения и преодолению последствий ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне. Ярким мероприятием проекта стала большая концертная программа. В создании и проведении концерта участвовало более 100 человек с ограниченными возможностями здоровья из 9 психоневрологических диспансеров.

В 2017 году социальный проект «Мы равны» трансформировался, ограничив рамки деятельности. Целью проекта этого года стало привлечение внимания к проблемам социализации и творческой адаптации людей с аутизмом. Внимание проекта сконцентрировалось на конкретной творческой личности с расстройством аутического спектра, юной художнице Путинцевой Анне, которой на тот момент было 17 лет. Таким образом, была организована персональная выставка девушки

«Меня зовут Анна», в которую вошло 65 творческих работ, написанных в период с 2007 по 2017 год.

В связи с физическими особенностями ребёнка семья Анны поставила перед собой задачу по активному внедрению ребёнка в социальную и творческую жизнь, уходу от изолированности. Будучи в дошкольном возрасте, Анна занималась изучением истории искусства, рисованием, активно посещала музеи, концерты и другие мероприятия. Позже в комплекс арт-терапевтических занятий добавились занятия спортом, изучение иностранных языков. Активная досуговая жизнь ребёнка дали результаты: в 14 лет Анна окончила экстерном среднюю общеобразовательную школу № 102 с золотой медалью. Школьные годы Анны отмечены участием в различных олимпиадах, в которых она занимала призовые места. Сейчас она литературно переводит с английского и французского, катается на лошади, играет на нескольких музыкальных инструментах (фортепиано, виолончель), пишет картины.

Впервые уникальные творческие способности Анны были отмечены сотрудниками музея в 2007 году в рамках социального проекта «Мой мир», где она заняла третье место в конкурсной программе в номинации «Живопись». В 2009 году она вновь приняла

участие в проекте «Мы равны», заняв первое место в этой же номинации. Уже тогда специалисты музея подчеркнули особый художественный талант девушки, отметив её врожденное чувство композиции и гармонию цветовых сочетаний. Именно эти художественные особенности станут главными в её будущем творческом процессе. Конкурсные работы Анны 2007 и 2009 гг. вошли в Фонд детского творчества Художественного музея. После победы в 2009 году Анна не принимала участие в конкурсах, организованных Художественным музеем, но активно создавала работы дома. Работая в разных стилях и направлениях, особое внимание она уделяла пейзажам, которые стали художественной доминантой на выставке. Выставка впервые открыла публике творческие работы Анны. Посетителями выставки «Меня зовут Анна» стали, в том числе, дети с расстройством аутистического спектра и их родители.

После окончания выставочного проекта, семья Анны преподнесла в дар музею часть картин с выставки, 26 работ, которые вошли в Фонд детского творчества Художественного музея.

Передвижная выставка «Меня зовут Анна» в этом же году была показана в Комплексном центре социального обслуживания населения города Новоалтайска. В рамках работы выставки была организована встреча родителей детей с расстройством аутического спектра с Ларисой Михайловной Шатских, бабушкой Анны, которая занимается её воспитанием. На встрече Лариса Михайловна поделилась собственным опытом воспитания ребёнка с аутистическим расстройством. В 2019 году передвижная выставка Путинцевой Анны из детского фонда музея состоится в Краеведческом музее г. Рубцовска.

Сегодня проект «Мы равны» – социальный музейный проект, главной целью которого является поддержка и популяризация талантливых людей с ограниченными возможностями здоровья, их социализация посредством занятия творчеством. Создание универсального многолетнего проекта, который способен трансформироваться и меняться, не изменяя при этом своей основополагающей цели – вот что нужно современному музею сегодня для создания гармоничной инклюзивной среды.

Список литературы

1. *Бондаренко, Т. В.* Грантовая поддержка социальных проектов // Пятые искусствоведческие Снитковские чтения : сб. материалов XIII научн.-практич. конф., посвящ. 55-летию ГХМАК и 85-летию со дня рождения Л. И. Снитко / Упр. Алт. края по культуре и арх. делу, ГХМАК; науч. ред. Н. С. Царева. Барнаул, 2014. С. 204–208.

2. *Фомина, Н. Н.* Работа Государственного художественного музея Алтайского края с людьми с ограниченными возможностями здоровья // Шестые искусствоведческие Снитковские чтения : сб. материалов XIV научн.-практ. конф., посвящ. 57-летию ГХМАК / Упр. Алт. края по культуре и арх. делу, ГХМАК; науч. ред. Н. С. Царева. Барнаул, 2016. С. 226–231.

Е. В. Булгакова, ст. преподаватель
кафедры филологии и сценической речи
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
elena-dima777@yandex.ru

Г. А. Тумашова, доцент кафедры филологии и сценической речи
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
gtumashova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕМ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация. В данной статье авторы анализируют особенности работы над речевым развитием детей с синдромом Дауна. Рассматриваемая тема заслуживает особого внимания, благодаря той уникальной роли, которую играет родной язык в становлении личности ребёнка с синдромом Дауна. Важно заботиться о своевременном формировании речевых навыков детей с синдромом Дауна, о чистоте и правильности речи, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка. В условиях занятий с детьми с синдромом Дауна необходимо не только решать задачи развития речевой функции, но и создавать условия для развития всех тесно связанных с ней психических процессов.

Ключевые слова: звукопроизношение, дети, синдром Дауна, социализация, логопедия, артикуляция, речевой слух, арт-терапия, пальчиковая гимнастика, логоритмика, театральная педагогика.

Полноценное развитие ребёнка – одна из важнейших задач педагогики досуга, социально-культурной деятельности на современном этапе. Недостаточность теоретического и практического опыта по социально-культурной адаптации детей с синдромом Дауна стала причиной разработки социально-культурного проекта «Солнышко для всех!».

Данный проект реализуется на базе Алтайского государственного института культуры и направлен на эффективность социализации детей с синдромом Дауна. Целью данного проекта является создание условий в сфере досуга, направленных на развитие потенциальных способностей, творчества у детей с синдромом Дауна, привлечение внимания общественности к проблеме реализации досуговых программ для «особенных» детей, улучшение физического здоровья и умственного развития, с использованием форм игровой терапии.

Для эффективной социализации дети с синдромом Дауна должны достичь определённой степени понимания жизни общества: правила поведения в больших социальных группах и способы взаимодействия с людьми в различных обстоятельствах. Приобщение к условиям функционирования социума, расположенного вне домашних условий даёт много сильных впечатлений, которые являются источником новых знаний, умений и навыков.

Одним из направлений работы с детьми в рамках данного проекта является развитие речевых навыков и применение их в процессе общения ребёнка с окружающим миром.

Актуальность данной темы определяется той уникальной ролью, которую играет родной язык в становлении личности ребёнка с синдромом Дауна. Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике, как «узел», в котором сходятся различные линии психического развития – мышление, воображение, память, эмоции.

Для детей с синдромом Дауна социализация очень важна и речь в этом процессе играет большую роль. Именно в процессе непрерывающегося, разнопланового общения происходит постижение ребенком ценностей общества, знакомство с его культурой и традициями. Речевое общение носит неизменно диалогический характер. Речь, слово представляют собой некое единство смыслового и чувственного содержания, что позволяет субъекту общения наиболее полно воспринимать и быть воспринятым.

Поэтому так важно заботится о своевременном формировании речевых навыков детей с синдромом Дауна, о чистоте и правильности речи, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка.

Часто дети с синдромом Дауна имеют недостатки развития речи, которые могут выражаться и в нарушении произношения звуков и в построении грамматических конструкций. Отставание в развитии речи вызвано комбинацией факторов, из которых часть обусловлена проблемами в восприятии речи и в развитии познавательных навыков. На речь детей с синдромом Дауна влияют особенности анатомического строения речевого аппарата, нейрофизиологические и медицинские факторы, особенности познавательной сферы; определенные физические и когнитивные

характеристики, которые затрудняют для них процесс освоения языка и речи (скопление жидкости в ухе; частые инфекции среднего уха; потерю слуха; низкий тонус мышц лица, мышц внутри рта и снаружи, вокруг него; сравнительно малый размер ротовой полости по сравнению со сравнительно большим размером языка; повышенную или пониженную чувствительность к прикосновениям внутри и снаружи рта, а также умственную отсталость).

Данная статья посвящена проблемам, которые не требуют исключительно медицинской коррекции, а решаются с помощью специальных логопедических упражнений. Для таких детей проблемы в развитии речи часто означают, что они фактически получают меньше возможностей участвовать в общении.

Ребенок с синдромом Дауна обычно осваивает все умения, необходимые для овладения речью, но обычно это случается позже, нежели в случае с обычными детьми. Конечно, дети, у которых, кроме синдрома Дауна, отмечается потеря слуха, аутизм, сталкиваются с большим количеством проблем при освоении речи, чем дети, у которых единственный диагноз – сам синдром. Обычно дети с таким синдромом понимают намного больше, чем могут сказать.

Овладение фонематической стороной речи, с которой начинается усвоение родного языка, то есть формирование речевого слуха и механизма звукопроизношения (артикуляции), совершается на основе подражания. И, если развитие фонематического слуха и формирование речеслуховых представлений, основанное на слуховом восприятии, протекает у слабовидящих детей с синдромом Дауна и зрячих идентично, то формирование речедвигательных образов

(артикуляции звуков речи), основанное не только на слуховом, но и на кинестетическом и зрительном восприятии, существенно страдает. Основным дефектом речи является косноязычие, широко распространенное у слабовидящих детей с данным синдромом дошкольного и младшего школьного возраста. Развитие речи, в частности, звукопроизношения зависит от времени потери зрения.

Обычно дети учатся понимать речь и говорить, слушая то, что происходит вокруг них. К сожалению, у большинства детей с синдромом Дауна слух в той или иной степени ослаблен. А поскольку слух имеет очень важное значение в процессе овладения речью, необходимо заботиться о том, чтобы ребёнка осматривали

отоларинголог и аудиолог. Возникает необходимость для развития речи использовать жесты, карточки с картинками, чтение. Кроме того,

детям с синдромом Дауна очень часто трудно выделять то, что им говорят, на фоне шума, который они слышат в этот момент, особенно в классе. Многие дети с синдромом Дауна испытывают некоторый недостаток слуха, особенно в первые годы жизни. До 20% детей могут иметь сенсоневральную потерю слуха, вызванную дефектами развития уха и слухового нерва. Уровень слухового восприятия может меняться в течение дня.

В связи с существующими проблемами речевого развития перед педагогами встает ряд серьезных задач развития речевой функции детей с синдромом Дауна:

- формирование словаря и грамматически правильной речи;
- развитие связной речи;
- воспитание звуковой культуры;
- развитие эмоциональной, выразительной, художественно оформленной речи;
- ознакомление с языком художественной литературы;
- устранение недостатков произношения;
- гармонизация темпа и ритма речи;
- воспитание интонационной выразительности;
- развитие речевого слуха;

На первых этапах обучения особое внимание уделяется организации фонетико-фонематических процессов, несовершенство которых отражается не только на состоянии произносительной стороны речи, но и на лексико-грамматическом строе [1, с. 35–40].

Для четкой артикуляции нужны сильные, упругие и подвижные органы речи – язык, губы, небо. Ротовая полость, кроме того, что она участвует в работе артикуляционного аппарата, является ещё и крайне важным резонатором, от строения которого зависит качество звука. Все органы артикуляции должны быть свободны от зажимов, должны легко реагировать на малейшее изменение, быть достаточно чувствительными и подвижными, чтобы мгновенно отразить смену интонационного оттенка. Артикуляция связана с работой многочисленных мышц, в том числе: жевательных, глотательных, мимических.

Развитию подвижных частей речевого аппарата помогают специальные упражнения, тренирующие целесообразные движения, необходимые для образования гласных и согласных звуков русского языка. Чтобы ребенок мог точно зафиксировать исходное положение и следить за правильной работой речевого аппарата, при тренировке рекомендуется пользоваться зеркалом, особенно при самостоятельной работе без контроля педагога.

Артикуляционная гимнастика является основой формирования речевых звуков – фонем и коррекции нарушений звукопроизношения; она включает упражнения для тренировки подвижности органов артикуляционного аппарата, отработки определенных положений губ, языка, мягкого неба, необходимых для правильного произнесения, как всех звуков, так и каждого звука той или иной группы. Эта форма работы актуальна именно потому, что у детей с синдромом Дауна снижен мышечный тонус.

Работа над исправлением недостатка всегда начинается с верного звукового представления о нем, а затем с установления точной артикуляционной позиции этого звука. У детей с синдромом Дауна с плохо развитым фонематическим слухом, может не возникать автоматической связи между слухом и произношением, тогда все внимание педагога должно быть сосредоточено на работе артикуляторов и на кожно-мышечных ощущениях произносимого звука. Эти ощущения на некоторое время должны быть доминирующими. Когда навык автоматизируется, слуховой контроль осуществляется рефлексивно. Постановка звука есть не что иное, как создание нового условного рефлекса. Главная задача при исправлении речевых недостатков заключается в воспитании правильных и торможении неправильных речевых навыков. Это достигается при помощи специальной системы тренировок, которые направлены на выработку новых мышечных ощущений и создание мышечной памяти.

Таким образом, первым или предварительным этапом в работе над дикцией, а значит и воспитанием фонематического слуха является работа по активизации артикуляционных мышц. В более трудных случаях можно использовать следующие советы:

1. Тренировку желательно всегда начинать с того звука, который ближе к норме и легче по артикуляционной установке. При тренировке звука Л можно слегка прикусить кончик языка, чтобы он не скользил по зубам. Этот способ эффективен и при недостаточно

энергичном произношении звуков В-Ф. Для этого верхними зубами слегка прихватывается середина нижней губы;

2. Очень полезно произносить «больной» звук на шепоте, так как при этом нервное возбуждение целиком концентрируется на артикуляции, а при произношении с голосом оно распространяется (иррадируется) еще и на область глотки и гортани.

3. На помощь нетренированным артикуляторам может прийти рука, которая придает им недостающую энергию. Для ощущения необходимой упругости в губах, при произношении звуков П-Б можно сцепить руки замком и разорвать их при произношении этих звуков. Тренируя звуки Т-Д, можно постучать кулаком в воображаемую дверь или стену. Стучать надо энергично, нетерпеливо. Рука может превратиться в своеобразную модель артикуляционного аппарата. Например, пальцы при произнесении звуков П-Б энергично разрываются, имитируя взрыв губ. Большой палец может превратиться в язык, кончик которого, поднимаясь к альвеолам верхних зубов, энергично отталкивается от них на звуках Т-Д. С рукой очень полезно тренировать и гласные звуки. Она поможет ощутить всю полноту гласного А, и узость И, и округлость О, и протяженность У. Рука помогает одновременно видеть, слышать и заряжает артикуляторы необходимой энергией.

Только после того, как будет найдено верное произношение, можно подключить слух. Установление корреляций между слухом и произношением идет по известной схеме:

- а) развитие артикуляционной моторики;
- б) воспитание речевого дыхания;
- в) постановка звука;
- г) развитие фонематических представлений;
- д) овладение навыками звукового анализа.

Так постепенно, посредством систематических тренировок нужных мышечных и слуховых ощущений, вырабатывается новый динамический стереотип произношения. В схеме самой постановки звука можно выделить следующие этапы или шаги: постановка звука в изолированной позиции; тренировка звукопроизношения в слогах (закрытых и открытых) и звукосочетаниях; автоматизация звука в словах, затем в тренировочных текстах (чистоговорках и скороговорках), затем в стихотворных и прозаических литературных текстах; перенесение верного навыка в спонтанную речь (контроль и анализ). На протяжении всех этих этапов тренировки верного

произносительного навыка идёт активное становление и развитие фонематического слуха [2, с. 68–69].

Наряду с работой над отдельными звуками, в тренинги полезно включать звукосочетания, которые должны нести образно-эмоциональную нагрузку. По мере того как расширяются слуховые представления, в тренинг можно включать тексты, чистоговорки, стихи с ярко выраженной звуковой инструментовкой, в характере которой рождается двигательно-пластическое решение. В процессе упорядочения темпа речи немаловажную роль играет ритмический дикционный тренинг. Это система упражнений по дикции, сочетающая ритмические задачи и методы активации речевой моторики. Ритмический дикционный тренинг подчиняется общему принципу организации и проведения занятий комплекса «от простого к сложному». Детям можно предложить пофантазировать, прислушаться к особенностям звучания каждой фонемы, угадать «характер» звука. Его образ должен быть воплощен детьми в движении, которое потом отрабатывается в рамках заданного (или придуманного) ритма.

Анализ традиционной педагогики приводит к выводу о том, что существующих методов для реализации поставленных целей и задач в воспитании и развитии речеголосовой выразительности детей недостаточно. Современная программа по развитию речи требует поиска новых методических путей. То есть очень важно выявить оптимальные пути и новые технологии эффективного развития навыков речевой коммуникации детей.

Сформулировать новые методы и исследовать пути их достижения целесообразно посредством таких направлений, как артпедагогика и арт-терапия, специальная педагогика, логоритмика, пальчиковая гимнастика, логопедия и театральная педагогика.

Не раз подчеркивалось, что занятия искусством оказывает мощное воспитательное воздействие на детей. Известно, например, немало фактов, свидетельствующих о терапевтических возможностях различных видов искусства, которые исследуются и используются вышеперечисленными направлениями. Знания воздействия на ребёнка цвета, звука, ритма, формы, движения дадут педагогу возможность успешно решать вопросы оздоровления и гармонизации личности ребёнка с синдромом Дауна в условиях занятий по развитию речевой функции. Так, например, целесообразно обратиться к методам и приемам, разработанным

артпедагогией и арт-терапией, которые необходимо использовать в процессе развития речи детей. Эффективной реализацией полноценного развития речи способствуют занятия, которые соединяют в себе такие виды арт-терапии, как: изотерапия (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства); имаготерапия (лечебное воздействие через образ, театрализацию); музыкотерапия; кинезитерапия (лечебное воздействие движениями); этнотерапия (лечебное воздействие средствами народного искусства).

Перспективное направление специальной педагогики, к которому следует обратиться, это педагогика М. Монтессори, в недрах которой возникли идеи гуманизации воспитательного процесса. Это направление уделяет большое внимание сенсорному развитию ребёнка, развитию у него речи и мышления, умению концентрировать внимание и сосредоточенно работать, умению контролировать себя, свою деятельность и поведение.

Давно замечено, что между речью и движением существует прямая взаимосвязь. Единство музыки, слова и движения лежит в основе логоритмики. Она является наиболее универсальным средством развития речи «особенных» детей, так как нормализует двигательную функцию, речь и объединяет в себе работу по развитию слухового внимания, фонематического восприятия, артикуляционной моторики, речевого дыхания, голоса, интонации, темпа и ритма.

Влияние мануальных (ручных) действий на развитие мозга человека было известно еще во II веке до н. э. в Китае. А также работы В. М. Бехтерева доказали влияние манипуляции рук на развитие речи и функции высшей нервной деятельности.

Использование пальчиковой гимнастики необходимо на занятиях по развитию речи, так как эффективность её воздействия на формирование и развитие речевой функции доказана многочисленными исследованиями.

Логопедия дает незаменимые знания по преодолению и предупреждению речевых недостатков.

Использование педагогических находок театрального искусства в области сценической речи позволяет создать методику, которая способствовала бы эффективной реализации поставленных задач по работе над звукопроизношением с детьми с синдромом Дауна.

В занятиях широко используются художественные тексты, которые традиционно входят в круг чтения дошкольников –

народные песни, потешки, стихи. Практически все комплексы подчинены ритмизированной речи, т. е. написаны в стихах. Стихотворный ритм упражнений способствует развитию речевого слуха, совершенствованию произношения, постановке правильного дыхания. Рифмованные тексты помогают также обрабатывать правильный темп речи, развивать речевую память и т. д. Игровая форма упражнений облегчает восприятие материала детьми, способствует прочному его усвоению, а музыка создаёт яркую эмоциональную атмосферу, раскрепощающую детей. Это направление помогает не только решать проблемы речевых нарушений, но и, создавая вокруг ребёнка одухотворённую искусством эстетическую среду, способствует его разностороннему гармоническому развитию.

Подводя итог выше сказанному, важно отметить, что на занятиях необходимо ставить перед собой не только задачи развития речевой функции, но и создавать условия для развития всех тесно связанных с ней психических процессов.

Список литературы

1. *Проблемы сценической речи* : сборник науч.-метод. статей для студентов очной и заочной форм обучения по специальностям: 070209 «Режиссура театрализованных представлений и праздников»; 070201 «Актёрское искусство»; 071301 «Народное художественное творчество» квалификации «Режиссер любительского театра, преподаватель»; квалификации «Руководитель этнокультурного центра, преподаватель» специализации «Организация фольклорно-литературного театра». Вып. 2. Барнаул, 2007. 125 с.

2. *Тумашова, Г. А.* Воспитание речевого слуха в процессе работы над голосом и речью : учебное пособие. Барнаул, 2007. 127 с.

А. И. Вахрамеева, доцент
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
avahrameeva@mail.ru

Т. В. Королькова, старший преподаватель
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
Tanviko@yandex.ru

РАБОТА НАД СПЕКТАКЛЕМ С ДЕТЬМИ

С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Театральное искусство прочно вошло в научную, методическую базу широкого спектра реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья: здравоохранения, образования и социальной реабилитации. Классические методики искусствотерапии: драматерапия, психодрама, театральные игры, ролевые игры, социометрия, социодрама – опираются на театральные техники, акцентируя значение и роль театра в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями, социально-творческая реабилитация, «особый театр», театральная импровизация, театральные технологии, социальный проект, сохранный интеллект.*

Внимание государства, общества к проблеме социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья инициировало возникновение новых учреждений: комплексных центров социального обслуживания населения, культурно-социальных комплексов. Наряду с государственными учреждениями возникают общественные организации, фонды, ассоциации, задачи и цели деятельности которых – социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. В результате реализации комплексных федеральных программ, обеспечивающих создание условий для комфортного проживания семей с ребенком-инвалидом, всесторонней помощи и изменения общественного сознания по отношению к этой социальной группе общества, возникло новое театральное движение: театральные студии детей с ограниченными возможностями здоровья, социальный театр, социальный проект.

Педагоги «Театрального центра» были привлечены к сотрудничеству с различными учреждениями для творческой работы с детьми и молодежью с ограниченными возможностями здоровья. На протяжении шести лет было поставлено десять спектаклей, сотрудничество с благотворительным фондом «Крылья Ангела» стало регулярным. Преподаватели центра, многие из которых являются педагогами кафедры театральной режиссуры и актерского мастерства Алтайского государственного института, работали на добровольческих началах, это во многом определило цели и

содержание сотрудничества. Работа над спектаклями становилась методической лабораторией, где профессиональные знания, навыки в условиях «особого театра» выявляли контуры рождения художественных смыслов, формы сценического события.

Театральное искусство в сфере коррекционной, социальной, творческой реабилитации детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья, развивается по следующим направлениям: **вид** театра – кукольный театр, социальный, любительский; **структура** театральной деятельности: работа с текстом, работа над спектаклем, психотехникой, пластикой, речью и т. д.; театральные технологии – **тренинги**: на развитие и коррекцию общения, воображения, внимания, эмоциональной памяти, мышечной свободы.

Привлечение театральных специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья – явление сегодняшнего дня, которое поднимает вопросы методического оснащения. Важное значение для развития «особого театра» имеет видение перспектив развития, поиск которых невозможен вне общих, базовых основ театрального дела. Если, вспомогательная, коррекционная функция театральных технологий опирается на систему психотехники и развивается, направляется конкретными целями и задачами, которые определяются особенностями состава группы, целью проекта и т. д., то художественный аспект – проблемное пространство, в котором концентрируются как вопросы взаимодействия элементов психотехники, их место и значение, принципы развития в многоуровневой структуре театрального продукта так и концепция художественной целостности. В основе методик работы над спектаклем лежит модель «здорового человека», более того, владеющего профессиональными навыками: действием, пластикой, речевым аппаратом, на развитие, овладение которыми направлены усилия режиссера-педагога, для многих участников коллектива это невыполнимые задачи.

В привычном смысле спектакль рождается в структуре: замысел – реализованный замысел – решение. Создание, работа над спектаклем предполагает мышление определенными категориями: смыслами, событием, действием, пространством, способом существования, жанром. Бесспорно, человек-исполнитель реализует все уровни замысла режиссера в живом психологическом процессе, синтезируя многоуровневую структуру художественного

вымысла. И эта преображенная реальность, воплощенная исполнителем, является главным носителем художественной, образной ткани сценического действия. Художественное, как синтез, сложной, многоуровневой, сознательной деятельности освоенной психотехникой, методом анализа, формами, моделями воплощения художественного уровня: способ существования, природа чувств, создает стилистическую целостность спектакля. Столь сложный уровень мастерства, техники, навыков – непосильная задача для человека с ограниченными возможностями здоровья. Тем не менее, данная структура замысла, формирует художественную ткань спектакля, более того, на сегодня работа над спектаклем с этой группой рассматривается в русле данного подхода.

Диагнозы участников коллектива: детский церебральный паралич, с задержкой психического развития, синдром Дауна, аутизм.

Как формируется художественная структура спектакля «особого театра»? Какие критерии, принципы формируют эстетическую ценность произведения, ведь только их наличие раскрывает возможность выхода на диалог со зрителем о человеке, о времени. Вне художественного аспекта присутствие зрителя остается на уровне закрытого сообщества. Какие профессиональные навыки доминирует в режиссерской практике «особого театра».

Стремительное развитие молодого направления Инклюзивного театра, который, изначально воспринимался, как необходимая особенным детям арт-терапия, по мнению Елены Ковальской Театрального критика, арт-директора Центра им. Мейерхольда, организатора фестиваля «Протеатр» свидетельствует о «движение профессионального и инклюзивного театров навстречу друг другу». В основе этого сближения «прослеживается тенденция восприятия человека и художника вне зависимости от его диагноза». Взгляд на «сближение» требует исследования. В настоящее время существует концепция, которая опирается на «уникальном взгляде на мир, взгляде, сочетающем в себе черты архаики и актуального искусства» [1, с. 9].

Значимое место в развитии и исследовании «особого театра» занимает деятельность А. Б. Афолина, лауреата российской национальной премии «Золотая маска» 2014 года в номинации «эксперимент», благодаря которой, «человек с особенностями

здоровья и развития обрел голос в культуре». А. Б. Афонин в ряде научных статей и книге «"Особый театр" как жизненный путь» сформулировал принципиально новый подход социально-творческой реабилитации, «в котором акцент делается на развитие, раскрытие человеческой индивидуальности в процессе творческой деятельности, направленной на создание произведений искусства». По мнению доктора медицинских наук, профессора С. М. Бабина «это полностью совпадает с современными медицинскими и психологическими концепциями, что проблема индивида с ментальной инвалидностью и/или психофизическими нарушениями – это, в конечном счете, проблема отсутствия взаимодействия со «значимыми-другими», что влечет за собой несформированность навыков социального взаимодействия» [1, с. 8]. «Особый театр», по Афонину, – это не терапия, не инклюзия и не социальный театр. Тогда что же? Афонин отвечает: это современный театр, укорененный в историческом авангарде, сюрреализме и дадаизме. Исходя из практики «особого театра», собирателем которого был фестиваль «Протеатр», Афонин каталогизирует его по типам взаимоотношений лидеров с «особым» артистом. Опираясь на собственный опыт, описывает природу творчества в «особом театре» [1, с. 9].

Размышляя над художественным аспектом, А. А. Афонин подчеркивает, у «особого театра» «нет четкого ориентира на форму и даже на содержание», нет эталона, «содержание возникает в диалоге актера с особенностями развития и профессионала», режиссера. Особенные способы выражения себя в мире, «особенный взгляд на мир» позволяют «вместе с ними открывать новые эстетические ценности» [1, с. 22]. Формулируя принципы, способы работы, описывая тренинги, опираясь на стремление к разрушению норм и условностей, стремление к реализации каждого именно в его отличии от других, А. А. Афонин, рассматривает «особый театр» как альтернативное современное творчество в различных его проявлениях. Художественный феномен особого театра «включен в общую картину актуального театра», но не определена матрица его художественной структуры [1]. Е. Ковальская обращает внимание на важное обстоятельство – **«безусловный человек на сцене»**. Человек во всей своей полноте, о котором мечтали К. Станиславский, А. Арто, П. Брук.

Практическая деятельность режиссера особого театра определяется не только художественными задачами. Ее содержание более полно отражает концепция К. С. Станиславского. «Он – режиссер-учитель, режиссер-психолог, режиссер-философ и физиолог»

[5, с. 390]. Понятие режиссера как «толкователя, организатора, зеркала», опирается на действенные методики работы над спектаклем, воплощением «идеального замысла» – метод действенного анализа, метод физических действий, этюдный метод. Определение К. С. Станиславского раскрывает уровень, который определяется не столько концептуальной задачей творчества, сколько познанием человека, где миропонимание опирается на человековедение, неразрывно связано с видением человека в полноте и разнообразии его проявления. «Сценическое создание – живое органическое создание, сотворенное по образу и подобию человека, а не мертвого заново созданного театрального шаблона» [5, с. 412]. Идеи и мысли К. С. Станиславского по-прежнему остаются современными, так как основаны на законах органической природы, определяют поиск «языка» «живого театра», в бесконечном многообразии. Это всегда эксперимент, который пробивается к живому разными путями, где в центре человек, в нашем случае «с особенностями развития, которые не просто ограничения, а определенные возможности внутри определенных ограничений» [1, с. 11]. Содержание работы режиссера особого театра сосредоточено во взаимодействии – **«безусловный человек» и театр.**

Формально, работа над спектаклем протекает по этапам: анализ, формирование замысла и этап воплощения. Метод предполагает воплощение, которое максимально включает творческую природу исполнителя, он основан на принципе «сознательно к подсознательному». Цель метода – максимально приблизиться, воплотить структуру автора в замысле режиссера. Индивидуальность, личность исполнителя проявляется через психологический, индивидуальный, нравственный, социальный опыт, который и есть материал, содержание человека. Человек в пространстве смыслов, идей, ценностей.

Участник особого театра ограничен в осознанном творческом пространстве. Сознательная деятельность чаще всего связана с малым кругом задач, и те требуют длительного усвоения. Пребывание в настоящем «здесь», «сейчас» характеризует жизненное пространство

сознательного, которое требует постоянного усилия, например, для многих детей с ДЦП подойти и рассмотреть предмет, уже реальное физическое усилия, где факт причины, интереса, необходимости отступают на второй план. Само усилие – есть действенный акт. Совершать личное усилие – акт случаться, быть. Из этих «реальных событий в мире», складывается материя творчества, как акта «присутствия» [4, с. 267]. Любое, даже механическое действие, «зажечь спичку, чтобы поджечь хворост», мотивируется личным. «Творчество – это всегда преодоление себя. Только на границах себя можно встретить истинное творчество. В этом и заключается подлинное, неповторимое авторство – творение самого себя. Возможно, авторское творчество у людей с особенностями развития – это преодоление рамок, заданных их ограничениями. Творчество – важный самостоятельный акт каждого человека» [1, с. 28].

Творчество, как «тотальный жизненный процесс». Театр становится «школой человеческого развития» [1, с. 32].

Человек в пространстве театра как такового. Театр представляет собой сосредоточение знаний о человеке, которые пополняются, развиваются оформляясь в новые понятия, идеи, методы освоенные, осознанные временем. Театр – способ исследования жизни «человеческого духа», формами жизни, которые кристаллизуются в художественные. Театр как психотехника, смыслы, метод, сценическое событие в единстве мировоззрения и метода. Структура театра задействована как проблемная ситуация для человека, театр становится формой творчества в том смысле, в каком человек может справиться с творческой задачей. Границы ее определяются не мастерством, а реальными уровнями, способными «случаться», формируя театральный «язык как реальное событие в мире» [4, с. 267]. Художественная структура складывается как рождение «текста», где движение смысла реализуется через систему событий разного уровня, «реальных событий», потому событие не смысловая модель, а скорее «иероглиф», который складывается в процессе продвижения по уровням творческих задач. Для режиссера пространство театра – это видение человека в мире, потому принцип работы режиссера – организация пространства сочинения – «психология в пространстве».

Опыт «Театрального центра» шаг за шагом прослеживает формирование методики, которая способствовала выявить, а в

некоторых случаях и реализовать художественные задачи. Работа над каждым спектаклем строилась по принципу: тренинг, анализ, импровизации, репетиции, спектакль. Данный проект был реализован на нескольких творческих площадках:

- Комплексный центр социального обслуживания населения г. Новоалтайска (Д. Н. Мамин-Сибиряк «Сказка про храброго зайца – длинные уши, косые глаза, короткий хвост»);

- Международный молодежный управленческий форум «Алтай. Точки Роста» площадка «Парус» (Ж. Ануй «Антигона», рассказы А. П. Чехова «Толстый и тонкий», «Беспомощное существо», «Из дневника одной девицы», «Злой мальчик»);

- Площадка Краевого дома молодежи, благотворительный фонд «Крылья Ангела» (корейская классическая проза «История цветов», Г. Х. Андерсен «Дюймовочка», русские народные сказки «Теремок», «Заюшкина избушка», «Журавль и цапля»).

Территория действия – личное пространство. Группа социально активных молодых людей из городов Томска, Барнаула, Новосибирска, Кемерово, Междуреченска, из Алтайского края – участники площадки «Парус» Международного молодежного управленческого форума АТР выразили активное желание заниматься театром. У многих не было театрального опыта, но было устойчивое представление о театре, как о «светлом, позитивном», далеком от «болевых» тем занятии. Активные в общественной жизни, многие из участников авторы социальных проектов, они оказались закрыты как личности, более того, нетерпимы к серьезному разговору. За небольшим исключением не приняли пьесу Ж. Ануй «Антигона», настаивая на смене материала. Соппротивление теме было переведено педагогами-режиссерами в русло дискуссии. Личная позиция формировалась через живое включение, личное отношение к героям истории. Соппротивление материалу, трудностям восприятия строилось на отстаивании стереотипов, как понимания театра, так и форм заданий, вопросов, требований педагогов. Распределение ролей участники спектакля делали самостоятельно, каждый выбрал персонаж, позиция которого было понятна и близка. Работа над спектаклем проходила на природе. Тренинги на берегу пруда, природа, трава, птицы, ветер стали частью пространства трагедии Антигоны, которое случалось через расширение личного горизонта, как событие открытия новой личной территории. Спектакль стал событием форума. Странная деревянная,

многоуровневая конструкция на берегу пруда стала площадкой действия, что соответствовало и звучанию темы спектакля, и принципу определенной физической свободы исполнителей. Состав участников включал музыкантов, по несколько исполнителей героев, диагнозы: слабослышащие, ДЦП, слепое зрение, все с сохранным интеллектом. В итоге все участники признались, что сам процесс работы был для них необычным, трудным, но в результате они пережили настоящее потрясение, которое подарил им спектакль.

Работа над спектаклем протекала как личное усилие, в каждом отдельном случае конкретное, пусть небольшое, но освоение нового пространства жизни, нового опыта, нового творческого переживания, новых ощущений – «живое творение себя».

Материал – найденная тема ставят человека – участника в жизненную ситуацию другого: закона мира, сострадания, позиции, ценности. Не роль определяет действенное включение, а пространство Я и Герой. Если игровой театр предполагает взаимодействие Я в предлагаемых обстоятельствах роли, работа над образом, где художественная структура определяется не столько индивидуальностью исполнителя, более техникой и мастерством, то «особый театр» акцентирует творческое усилие через проявление Я в живом присутствии, через творческую ситуацию случиться, открыть, быть. Важно, верно, сформулировать, выявить поле личного включения, которое и станет тем зерном, из которого вырастет живой спектакль. В случае спектакля «Антигона», это защита позиции «моего героя», сознательно выбранная личная задача, которая не противоречит концепции действия как «психофизического акта, направленного на достижение цели», где цель «быть». «Психологическое пространство» героя формулирует содержание, ставя участников на ту или иную позицию героев, становится «реальностью», где театр – ситуация взаимодействия человека и идеи, позиции. Дело не в жанровом решении спектакля, дело в природе психологического процесса, который и организует восприятие зрителем живой правды.

В случае работы над рассказами А. П. Чехова результаты остались на уровне творческой радости, не возник художественный контекст, опыт творческого озорства, радости игры, не оформились в органичную целостную художественную форму.

Территория события. Спектакль рождается из содержания, которое требуется открыть, как личную территорию, чтобы

случиться в нем, не на уровне заключения, необходимо сформулировать живое соприкосновение, событие – **видение** темы. Встреча с русской народной сказкой стала занимательным путешествием в мир архетипов. Сказка «Теремок» – история о том, как мышка, лягушка, зайчик, лисичка, волчок поселились в теремке, позвали к себе медведя, он и разрушил теремок, не желая того. В простой истории много глубоких смыслов о неизбежности, о терпимости, о мечте, о рае, потому как в теремке живут вместе и лисичка, и заяц, и волк, живут дружно, нет вражды, страха. Содержание как «психологическое пространство» выстраивается через цепочку **видений**. Первый уровень: Теремок – особенный дом, в нем хорошо всем. Что значит хорошо, здесь возникают самые разные версии, когда можно делать то, что люблю: «печь пироги», «играть», просто «сидеть одному и смотреть в окно». Это не рассуждение, а живая радость удовольствия, реальность конкретного ребенка. Второй уровень, режиссер формулирует ситуацию, фабулы. **Я и другой**. Что я могу сделать для другого приятного: «напоить малиновым чаем», «сшить подушечку», «показать рисунок». Третий уровень видение главного события – впустить медведя и разрушение дома. Теремок волшебное место, где хорошо, значит, бывает плохо, опасно. Мир за пределами теремка неуютен, дождь, ветер, опасность за каждым кустом. Теремок как «мое», «наше» укрытие, спасение. Мы сочинили историю, в конце очередного занятия остановились на событии «теремок рухнул». Каждое видение становилось основой реального действия в упражнении, импровизации, в конкретном физическом действии. Следующая встреча началась с того, что теремка нет, как продолжать урок, если нет волшебного дома. Игра-импровизация строилась так: поиск теремка на самолете. Для этого сделали бумажный самолет и каждый самостоятельно, по очереди отправлялся на поиски волшебного дома. Этому посвятили все занятие, но не удалось «найти», потому как он «какой-то другой». В самом конце, не смирившись с тщетностью усилий, на вопрос педагога: «Где же он может быть?» почти единодушно открыли: «Он здесь!». Несколько лет назад, группа студентов ставила спектакль по русским народным сказкам, «Теремок» был красивым эпизодом, с выдумкой, с образным решением пространства, с сочиненной жизнью теремка, но глубина содержания, открытого особыми детьми, удивила простотой и пронзительностью, теремок в

нас. Спектакль – импровизация не ограничен временем. «Преображение» теремка решается через предметную, пространственную среду, которая сначала наполняется (при помощи монтировщиков, функционально, по подобию их функции в профессиональном театре), затем исчезает, убирается ими. Из материального теремок случается ни как место, а как реальная метафизическая идея.

Красота и гармония. Все начиналось так: влюбленные в театр педагоги и группа детей с ограниченными возможностями здоровья. Тренинги, упражнения, пробы, все определял материал – корейская классическая проза «Жизнь цветов». Сложный поэтический текст изначально поставил задачу сочинения. В материале не было и намек на привычный театр, в каком бы то ни было проявлении форм организации театрального действия. Была живая идея. История о жизни сада. Действующие лица: снег, кипарис, сосна, слива, корица. История развивается через конфликт со средой. Дети сами выбирали роли и сюжеты, понятные и близкие им по темпераменту. Госпожа Корица – нежная, скромная Катя, Государь Слива – волевой лидер Артем, Сосна и Кипарис – основательные, серьезные дети. Для всех не хватило образов растений, тогда возникли вымышленные персонажи – садовники, эти роли взяли на себя ходячие ребята, определив свою задачу как ухаживание за растениями, помощь стала их главным действием. В процессе работы над спектаклем уточнялись задачи тренингов. Действие по сигналу, расслабление – включение, движение в музыке, звуковые композиции. Открывалась красота простого движения, простого действия: вырастить плод, удержать в руках яблоко, когда не сгибаются пальцы, зажечь спичку, поджечь хворост, чтобы согреться, настойчиво добиваясь цели, потянутся к солнцу, спрятать руки – ветви от холода. Педагог – режиссер, профессиональный художник, сочинил живую среду: каждый занимал свое место в саду, центральное пространство в глубине сцены было отведено небесным существам, эти роли выполняли ребята (с аутизмом), снег, сначала мелкий (кусочки бумаги), становился огромным полотном, накрывающим героев и сад. Сюжет развивался: рождение, цветение, борьба с холодом и снегом садовников, рождение плода, благодарность – отдать плод. Созерцание простого действия в пространстве среды, созданной средствами театра, создавало событие «иной» реальности, красоты. Не живописной мозаикой, а

простотой, усиленной обстоятельствами истории – сохранить свое семя, плод. Этот спектакль стал своего рода «Чайкой» для педагогов.

Театр – модель мира, устанавливает связи в живом событийном процессе, где целостность создается соразмерностью, гармонией, где «событием может быть уже то, что актер идет по сцене» [3, с. 35]. Это «открытие» стало началом одного из экспериментов П. Брука в поиске театра XX века. Театр открывает внимательный, сосредоточенный, терпеливый мир особого человека, в котором нет штампов, абстрактных представлений, усилия казаться, а есть живая история – Быть Другим, быть свободным. «Свобода там, где ею нельзя воспользоваться». «Только в мире как замороженной безвольной тишине человек равен самому себе, своему чистому присутствию, не размененному на занятия, не захваченному вещами, захваченному только миром» [2, с. 338].

Список литературы

1. *Афонин, А. Б.* «Особый театр» как жизненный путь. Москва, 2018. 160 с.
2. *Бибихин, В. В.* Мир. Санкт-Петербург, 2007.
3. *Брук П.* Блуждающая точка. Москва, 1996.
4. *Мамардашвили, М.* Психологическая топология пути. Санкт-Петербург, 1997.
5. *Станиславский, К. С.* Собрание сочинений в 8 тт. 1957; Т. 4.

П. Б. Гераськина, аспирант II года обучения Института психологии
Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
(Калуга, Россия)
Mariam_rav@mail.ru

М. Р. Арпентьева, доктор психологических наук, доцент
профессор Института психологии
Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
(Калуга, Россия)
Mariam_rav@mail.ru

**ИНКЛЮЗИВНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРЕСТАРЕЛЫМ ЛЮДЯМ
В СИТУАЦИЯХ УМИРАНИЯ И ОСТРОГО ГОРЯ**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблем психологической помощи престарелым людям перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя. Авторами рассматриваются общие аспекты психологической помощи людям в ситуации инвалидности и терминальных болезней, умирающим и перенесшим смерть близких пожилых людей. Особое внимание уделяется этапам и сущности психологической работы с пожилыми и старыми людьми в ситуациях столкновения с болезнью и смертью. Описывается технология психологического дебрифинга, её возможности и ограничения в работе с пожилыми и старыми людьми, находящимися в смертельно опасной ситуации или столкнувшимися со смертью близких

Ключевые слова: *пожилой возраст, старение, ограничение возможностей, инвалидность, острое горе, смерть, дебрифинг, реабилитация.*

Помощь пожилому человеку, стоящему перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, – одна из самых насыщенных смыслами повседневно-практической и научно-исследовательской жизни сфер. В России и иных странах бывшего СССР в процесс ухода за стариками и умирающими включен преимущественно медицинский персонал и социальные работники, реже – привлекаются психологи, которые также могут работать в рамках медицинской или социальной помощи. Существует несколько типов агентств по социальной и медицинской помощи, помогающих пожилым, стоящим перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя. Есть благотворительные и добровольческие организации и люди с благими намерениями. Однако, большинство населения относится к старым или умирающим людям, находящимся перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, не иначе, как к неразрешимой, хотя и вполне «понятной» проблеме. Очевидно, что драма внутренняя перерастает в многочисленные драмы внешние: старики заболевают болезнями, доставляющими массу «неудобств», их отселяют в интернаты, их пичкают лекарствами, позволяющими «тихо и достойно», «никому

не мешая» завершить их путь, стариков не уважают и не ценят, стариков отделяют от внуков и правнуков или, напротив, принуждают к заботе о них и т. д. и т. п. Многие специалисты также полагают, что работа с престарелыми и проблемы престарелых – «вполне понятны». Но понятны им внешние проблемы, а не внутренняя их суть, суть столкновения с предельными ситуациями умирания, горевания, потерь здоровья и свободы, невозвратных потерь близких людей, своего статуса и т. д. и т. п. Поэтому, как отмечают Э. Кэсон и В. Томпсон, специалист хотя и обладает некоторым знакомством с этими фактами и проблемами стоящих перед лицом терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, все же нуждается в настоящем понимании – раскрытии сути умирания и старения в подлинных и реальных взаимоотношениях. «Быть способным сделать жест, открыться по отношению к этим ситуациям, обращаться с ними (людьми – А. М.) как со знакомыми, в то же время, не зная их по-настоящему, – это огромное великодушие и теплота». За ней стоит и факт признания собственной смертности. «Чувство смертности, общее для нас с клиентом, освобождает нас от мелких забот и навязчивых мыслей, которые есть у нас обоих. Знание этого факта позволяет нам прикасаться к жизни других людей с чувством некоторой общности с ними». Когда специалист вступает в мир стареющих и старых, больных и умирающих, находящихся в ситуации терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, он привносит в него свой мир. В ответ от него требуется способность принять мир тех, кто «стоит на пороге», позволить клиентам дать некоторое представление о том, как работать с ними, чтобы освободиться от напряжённости во взаимоотношениях и оказать лучшую поддержку из возможных. «Принимая ситуацию как знакомую, мы принимаем смерть и старость как не чуждые, видим в них часть своего опыта» [19, с. 298, 302]. Э. Кюблер-Росс, суммировавшая свой опыт деятельности в качестве психотерапевта с тяжелобольными, опыт тренировочных семинаров, проводимых совместно с врачами, медсестрами, студентами и священниками, отметила важность открытого и честного общения с умирающими, готовность последних обсуждать любые близкие и значимые для них темы. Люди, находящиеся на смертном одре, нуждаются в искренних человеческих контактах и психотерапевтической помощи как реальном, включенном, любящем присутствии. Они могут

научить важным вещам, относящимся не только к заключительным фактам жизни, но и к человеческой жизни и сознанию в целом. Э. Кюблер-Росс также описала ряд стадий, характеризующихся специфическими переживаниями и отношениями, через которые последовательно или «хаотично», с многочисленными возвратами и наложениями одних стадий на другие, проходит типичный стареющий человек перед лицом терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, по мере ухудшения своего физического, социального, психологического состояния, горевания, потерь человеческих и иных связей и умирания. Поскольку в современной культуре старение практически приравнено к смерти – в её социальном аспекте, то их также можно рассматривать как стадии старения и – типы отношения к старению и смерти, на которых «застревают» умирающие и/или стареющие: отрицание, гнев, торг, депрессия и адаптация [20; 46].

Конечно, человек перед лицом терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя по-разному относится к смерти. Он по-разному относится к смерти в зависимости от места на континууме жизни. Стремительность включения в новый социальный опыт и избыток отношений любви позволяет ребенку легко перенести смерть ближнего: перед ним нет вопроса – любить или не любить, любовь сохраняется сама собой, в том числе как светлая память об умершем и отношениях с ним. Как отмечает С. Левин, «работая с умирающими детьми, я убедился, что они умирают легче, чем взрослые». Чем меньше ребенок, «тем меньше он боится смерти. Страх, который я часто нахожу у них, – это отражение ужаса их родителей. ... дети обладают большей верой и более тесным контактом с бессмертием... самой большой проблемой умирающих детей является страдание, которое они причиняют своим родителям» [14, с. 136]. Для взрослого человека существует два основных варианта отношения к смерти и умиранию. Для первого характерен деструктивный характер, человек пытается блокировать, вытеснить тему смерти в своей жизни. Одна из важнейших характеристик инстинкта смерти, как известно, – обращенность от влечения во внутрь, в сторону бессознательного, его вытесненность [24; 34; 39; 40; 41; 42], а важнейшей стадией преодоления страха смерти считается отрицание: не устраняя причины заболевания, оно уменьшает боль [17, с. 215]. Однако отрицание не означает, что человек не знает о приближении смерти,

он просто выбирает незнание, предпочитает оставаться в неведении, игнорируя действительность ситуации. Действие механизма отрицания старения и смерти особенно отчетливо проявляется при столкновении с ситуацией ужасной гибели людей, потери самого дорогого человека, такая форма защиты является проявлением деформации смысловой сферы личности, ложной интерпретации трагической действительности [2]. После периода отрицания человек часто, переосмысливая разные аспекты трагического события или процесса, начинает соотносить их с трагическими ситуациями, пережитыми другими людьми, вписывает свое горе в структуру жизненных катастроф других людей, и этот прием социального сравнения, например, в процессе дебрифинга или иных форм тренинга, значительно облегчает индивидуальные переживания. Но, бывает и так, что осознав всю полноту и невозвратимость потери, человек впадает в состояние апатии или депрессии, или, чтобы избавиться от своих мук, может попробовать «последний способ» вернуть контроль над ситуацией, принимает внешнее парадоксальное решение добровольно уйти из жизни. «Страх смерти и стремление к ней постоянно сталкиваются, ибо боязнь терзает человека, а жажда смерти подсказывает, что, умирая, мы разом избавляемся от всех земных забот» [6, с. 9–10; 7, с. 234–235].

Конструктивное отношение перед лицом терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя – это попытка «перехвата энергий танатоса» [11]. Переживания заболевших людей настолько различны и неоднозначны, что, несмотря ни на что, и из хосписа люди возвращаются домой: если дома есть место, если сам человек – себе это место вернул. Для этого умирающие часто обращаются к Богу и/или резко меняют жизненную ориентацию, перестают бесплодно страдать и начинают искать выход, и, если выхода нет, стремятся жить полной жизнью весь отпущенный срок. Ради интенсивных изменений и сознания жизни психологи практикуют психологическую помощь даже тогда, когда она, как кажется, бессмысленна: не только на терминальной стадии, но и во время комы, во время приступов безумия и т. д. [43, с. 103–118]. Больные часто с интересом помогают специалистам работать с ними: «Смерть – не конец, не разрушение, а преобразование», «Люди живут, стареют и умирают; нет смысла сокрушаться об этом» [19].

Через похожие стадии проходят и члены семьи, узнав о неизлечимой болезни близкого человека, находясь перед лицом его терминально опасных болезней, его инвалидности, его умирания и его острого горя. Чужое горе – горе близкого человека, может вызывать состояния выученной беспомощности, невроз «ответственных животных» и т. д. Обычно близкие умирающего, а иногда даже врачи, склонны игнорировать истинное положение дел, потому что испытывают страх перед смертью и не знают, как разговаривать с человеком, которому осталось недолго жить. Однако при утере способности к самообслуживанию и иных существенных нарушениях, старение действительно становится серьезным испытанием для всех членов семьи: до какого-то момента можно и нужно поддерживать человека, но когда в права вступает смерть, членам семьи необходимо дать себе реалистичный отчет: насколько каждый член семьи, включая старого человека, готов к изменениям, к радикальной трансформации собственных отношений, которые нужны, чтобы дать старому человеку возможность жить дальше. Кроме того, как правило, люди не осознают феномена вытеснения одного поколения другим, ни того, что жизнь подчас требует от человека намного большего мужества и сил, чем смерть: большего, чем есть. Хотя очень часто люди умирают и стареют в одиночестве. Однако это не оправдывает защитное отгораживание от них ни специалистов, ни семьи, ни общества [17, с. 216]. Страхи смерти и боли, страх старения и ненужности перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя становятся сильнее, если оставить человека одного и, напротив, утихают в любящем присутствии. К умирающему или просто старому человеку нельзя относиться как к уже умершему или несуществующему. Его надо навещать и общаться с ним, – не только ради него, но и ради себя. Поскольку умирание и смерть связаны с интенсивными переживаниями, в том числе любви, постольку для умирающего человека важно «получить разрешение на смерть от своего близкого», поэтому часто люди также чаще умирают во время или сразу после посещения их родственниками, близкими [9; 18].

Когда же приходит горе, нужно быть к нему готовым. В зарубежных исследованиях горе делится на патологическое и нормальное, «отложенное» и «предвосхищающее», разрабатываются техники психотерапии и взаимопомощи пожилых вдов и вдовцов,

изучаются синдромы горевания по поводу внезапной смерти, и т. д., многие из которых основаны на схеме З. Фрейда [34]. «Работа печали» состоит в том, чтобы оторвать «психическую энергию» от любимого, но утраченного объекта. До конца этой работы перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя «объект продолжает существовать психически», а по её завершении человек становится свободным от привязанности и может направлять высвободившуюся энергию на другие объекты. Среди задач работы горя называются: «принять реальность утраты», «пережить боль», «приспособиться к действительности», «вернуть энергию» «перенаправить энергию» в иные отношения. Но, как отмечает, Ф. Е. Василюк, всегда остается вопрос памяти как сущностной части человеческого горя [7; 17]. Э. Линдемманн отмечал, что состояние острого горя представляет собой синдром с определенной психологической и соматической симптоматикой, возникающий сразу же после какого-либо кризиса, чрезвычайной ситуации – синдром горя [22]. Горе — не просто естественная реакция на потерю, но необходимый способ адаптации к ситуации, формирования здорового отношения к происходящему. Согласно Ф. Е. Василюку, горе – конституирующий антропологический феномен: на психологическом уровне «главные акты мистерии горя – не отрыв энергии от утраченного объекта, а устроение образа этого объекта для сохранения в памяти. Человеческое горе не деструктивно (забыть, оторвать, отделиться), а конструктивно, оно призвано не разбрасывать, а собирать, не уничтожать, а творить – творить память».

В начальной фазе горя возникают шок и оцепенение: «Не может быть!» [7; 12; 13; 46; 48; 49]. Шок оставляет человека в «до», где умерший еще жив и рядом. Существование ушедшего в сознании скорбящего связано с фиксацией на прошлом, бытии – до смерти, «двойное бытие», «в двух плоскостях», надежда, рождающая веру в чудо, сосуществует с реалистической установкой, привычно руководящей жизнью горящего [21; 27; 28].

Фаза острого горя – период страдания, отчаяния и дезорганизации, появляется множество тяжелых, иногда странных чувств и мыслей, наряду с ощущениями пустоты, бессмысленности; чувство брошенности и одиночества, а также злости и страха, вины и беспомощности, отчаяния [20; 22; 29; 30; 38; 44; 49]. Самое важное в

актах острого горя, считает Ф. Е. Василюк, – не сам факт потери, а его результат: возникновение иной, новой связи, страдание острого горя – это боль не только разрушения и умирания, но и боль рождения нового, новых «я» и новой связи между ними, памяти о «нас». Бывшее раздвоенным бытие соединяется этой памятью, восстанавливается связь времен и пространств бытия, исчезает боль и возникает эстетическая дистанция по отношению к свершившемуся [7].

Переживание становится ведущей деятельностью перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, через нее происходит личностное развитие. Фаза острого горя – критична в отношении совладания с горем и жизненного пути в целом [6; 29; 30; 49]. Утраты болезненны, но предоставляют возможности личностного роста. Консультант может способствовать реализации этих возможностей, если понимает суть утрат, их связь с другими переживаниями и интенциями в жизни человека [17, с. 206].

Фаза «остаточных толчков и реорганизации», **«интегрированного горя»**, при которой жизнь, даже и особенно в заключительные её моменты, находясь лицом к лицу со смертью и потерями, входит в свою колею, включает остаточные «приступы» горя на фоне нормального существования. Поводом для них служат те или иные ритуальные или повседневные события-напоминания. [38; 44; 46; 49].

Через год переживание горя вступает в фазу **«завершения» или «реконструкции» и «принятия»**. Образ умершего занимает постоянное место в продолжающемся смысловом целом жизни человека, а также во вневременном, ценностном измерении бытия – в понимании смысла жизни. «Если я хочу стать тем, чем я могу, мне надо делать то, что я должен... Если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир» [33]. Перед человеком встает вопрос о новой идентичности, ответ на который приходит через определенное время, в контексте человеческих отношений.

Итак, человек движется через шок, оцепенение и протест, к тоске и желанию вернуть потерянного человека, а далее – через дезорганизацию и отчаяние, к реорганизации (разрешению). Психологические задачи работы горя таковы: признать факт потери и пережить боль потери, а затем организовать окружение, в котором ощущается отсутствие усопшего и выстроить новое отношение

к умершему, продолжая жить. **Осложненное горе** связано с неспособностью перейти от острого горя к интегрированному [50]. Его опасность: социальная дезадаптация, психосоматические и психические нарушения, суициды и «несчастные случаи вдогонку» умершему. Основано чаще всего на иллюзии, что горе – это всё, что осталось от умершего, и если оно закончится, то ничего не останется. Признаками выздоровления перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя является способность адресовать большую часть переживаний не умершему /умирающему, смертельно заболевшему / инвалиду, а событиям повседневной жизни, способность говорить о нём без сильной боли – «экологичная инкорпорация значимой утраты в психологическое пространство субъекта», его адаптация к «новой» жизни – без умершего [31; 38; 48; 50]. Для интенсификации этого процесса нередко применяют психологический дебрифинг как метод работы с трансординарными состояниями и ситуациями. «Парадигма неуязвимости», являющаяся характеристикой существования в обыденной жизни в ординарной ситуации предполагает выполнение этого условия безопасности как само собой разумеющегося. При этом условии человек полагает себя понимающим мир, обладающим удовлетворяющими его отношениями с людьми и способным влиять на мир, изменяться. Однако, как только человек оказывается в трансординарной ситуации, выполнение этого условия становится проблематичным, теряется понимание мира, иллюзии контроля и многие иллюзии отношений утрачиваются. «Угроза небытия становится неспецифичной характеристикой не только экстремальной ситуации, но и обыденной жизненной ситуации и определяет существование человека» [15; 23; 31]. Следствиями выступают тяжело переживаемые утраты способности, полностью или частично, устанавливать близкие и дружеские отношения с окружающими людьми, реже возникают или исчезают периоды творческого подъёма и переживания любви и счастья, охватывает чувство разьединённости, отчуждённости от окружающего мира. Человек переживает собственную изменённость, чуждость самому себе и другим людям [31; 32; 45; 47]. В процессе работы с горем происходит «закрытие прошлого» как подведение итога (итогового смысла) пережитого, возникает «новое начало», предполагающее

творческое использование опыта смерти и потерь в дальнейшей жизни в процессе развития понимания человеком себя и мира.

Пребывание с умирающим или старым человеком, жизнь перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, требует человеческой отзывчивости и уважения и от специалистов. Самое большее, что может дать и специалист, и близкий человек – себя, свой духовно-нравственный потенциал, потенциал жизнеутверждения [16]. Психологам, врачам, иным специалистами нужно признаваться в своих сомнениях, чувстве вины и неспособности помочь больше, чем позволяют возможности профессии и личности, «нарциссизме», в страхах и иллюзиях собственной смерти. В процессе работы с персоналом нужно обсуждать проблемы осознанного смирения перед переживаниями вины и бессилия, о том, как «отпускать» переживания вины и бессилия, сохраняя ответственность за свою работу, оптимизм и самоэффективность, как жить в «потоке» и передавать пожилым и старым, больным людям это умение «сиюминутного счастья». Медикам, как и психологам, важно преодолеть субъективную униженность их профессионального достоинства перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, склонность катастрофизировать смерть как проигрыш и показатель профессиональной несостоятельности [17, с. 217]. Интересной в связи с этим является программа «коснись и уходи»: повседневная рутина и выполнение врачебных назначений предоставляют, по мнению этих специалистов, уникальную возможность работы с состоянием клиента. «Не будучи чрезмерно вооружены», специалисты могут дать ситуации возможность затронуть себя, войти в неё и неожиданно – свершить большое или маленькое чудо любви [19, с. 305–308]. Подлинная близость как товарищество наступает благодаря пониманию, принятию и интересу по отношению к человеку, когда специалист разделяет с ним его проблемы, переживания по поводу проблем [25].

Социально-медицинская и психологическая помощь умирающим, иным людям перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, зависит от того, какая тенденция («древнеегипетская» или «спартанская») преобладает в обществе. Примером могут служить хосписы: есть хосписы, где пожилым и умирающим людям создаётся долгая и

достойная жизнь за счёт не только соответствующих материальных условий пребывания, но и специализированной, в том числе психоделической психотерапии как «моральной» подготовки пожилого человека к смерти. Она исходит из того, что «старость неизлечима и не лечится». Однако это не мешает людям быть людьми и быть вместе, помогать друг другу [3; 13]. Однако есть больницы, интернаты и хосписы, где подопечным, вместо «скуки» и страданий умирания, подносится «нежная и сладкая смерть» — эвтаназия [36; 37]. Эвтаназия как «право на достойную смерть» иллюстрирует проблемы выбора человеком самого себя: выбирает ли он путь, дающий возможность самореализации и самоизменения, связанного с огромным напряжением и повседневными титаническими усилиями жить или, не желая возвращаться к привычному способу существования, уходит.

Развитие реаниматологии и интенсивной терапии, наряду с применением «нетрадиционных», обращенных к душевной и духовной трансформации человека способов помощи, в последние десятилетия позволили вернуть к жизни огромное число ранее считавшихся безнадежными больных и продлить жизни. У многих людей, выведенных врачами из состояния клинической смерти, появилось то, что принято называть «опытом смерти» [9; 26; 28]. Люди, выжившие после ситуации, грозившей им смертью, либо перенесшие клиническую смерть, развивают новые представления о смерти и задачах жизни. Ближайшие родственники и люди, связанные с умирающими или умершим тесными и глубокими личностными связями, в периоды наиболее интенсивных переживаний, например, в момент утраты или выраженной угрозы утраты, также достаточно иногда фиксируют наличие трансформирующих переживаний и изменений. Часто исчезают страх перед биологической тленностью, тенденция рассматривать процесс смерти как катастрофу [10, с. 106–112]. Результатом встречи со смертью собственного Эго является уничтожение старой, ограниченной концепции себя и подъем на иной уровень существования [17, с. 213–215]. При приближении смерти заново оцениваются приоритеты жизни — теряют значение всякие мелочи; возникает чувство освобождения — не делается то, чего не хочется делать, т. е. теряют силу долженствования («обязан», «необходимо» и т. п.); усиливается сиюминутное ощущение жизни и обостряется значимость элементарных жизненных событий;

отношения с людьми становятся более глубокими и любящими; уменьшается страх быть отвергнутым, возрастает желание рисковать и уменьшается страх ненужности.

Умиравший человек в норме способен понять своё положение и нередко хочет поговорить о своей болезни и приближении смерти, однако, лишь с теми, кто выслушивает его без поверхностных попыток утешить. Поэтому важно уметь разобраться в желаниях и словах старого или умирающего человека, отказаться от того, чтобы воспринимать их как «предсмертный бред» или «бесконечную бессмысленную болтовню». Поскольку сам процесс смерти развивается поэтапно, постольку в этом процессе человек – умирающий или наблюдающий смерть – могут найти много важного. При этом, пока жив духовный мир человека, жива его душа, физическое угасание не означает регресс и смерть, напротив, временное ослабление физических сил, которого люди с возрастом боятся все больше, может свидетельствовать о масштабной перестройке организма, личности и, таким образом, сопровождать процесс обновления и развития [8; 9; 10; 18; 43].

Одна из процедур работы с умирающими и их родственниками – дебрифинг. Общие цели дебрифинга как социального обмена переживаниями перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя таковы [4; 15; 32; 45; 47]:

- выразить сдерживаемые переживания перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, чтобы попытаться облегчить их или достичь катарсиса, вспомнить или повторно пережить событие, чтобы прояснить смысл ситуации;

- стать ближе к другим и уменьшить чувство одиночества перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, получить внимание от других, получить утешение и сочувствие, эмпатию;

- найти пути решения проблем, руководство, запросить консультацию, получить помощь перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, легитимизировать свои переживания, достичь их одобрения и подтверждения обществом.

Трансформация жизненных ценностей и жизнедеятельности субъекта в целом в процессе дебрифинга перед лицом ситуаций

терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя осуществляется в условиях взаимопонимания:

1) обмена и согласования, конфронтации и исследования, сотворчества смыслов жизнедеятельности субъектов, стремящихся понять и быть понятыми перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя,

2) в наполненной мужеством, дающей время и место переживания, и, вместе с тем, в психологически безопасной (принимающей, подтверждающей, фасилитирующей самораскрытие и направленной на взаимное раскрытие) атмосфере бытия в ситуациях терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя;

3) консультирования как партнерского, направленного на сотрудничество по поводу изучения и решения конкретных вопросов и ситуаций, фрустрирующего человека, стоящего перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя, его повседневные шаблоны жизнедеятельности,

4) со значимым (реально присутствующим, искренним и аутентичным, включенным в диалог как личность, утверждающим и подтверждающим значимость и само существование себя и другого) другим перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя.

Психологический дебрифинг перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя может быть весьма продуктивен в ситуации работы с людьми, переживающими столкновение со смертью в одиночестве, а также при его использовании как методики вторичной помощи – сотрудникам медицинских и социальных центров, работающими с умирающими и горюющими. При использовании дебрифинга в работе с людьми, стоящими перед лицом ситуаций терминально опасных болезней, инвалидности, умирания и острого горя важно учитывать настрой клиента, его готовность к интенсивной работе, обучению, или, напротив, к медленному продвижению в поле осмысления смерти и потерь. В последнем случае, так же как и в ситуации работы с людьми с серьезными психическими и соматическими отклонениями, вопрос должен быть решен индивидуально.

Суммируем сказанное в таблице 1.

Таблица 1

Психологическая помощь умирающим и переживающим потерю

№	Умирающие	Горюющие	Специалисты	Работа с сетью контактов
1	2	3	4	5
Фокусы работы				
1	Негативное отношение к жизни, страх смерти. Незавершенные отношения, травмы отношений. Болезни и иные проблемы как нарушения развития.	Мумификация или омнипотенция, попытка игнорировать смерть. Зависимость и эгоцентризм. Чувства вины, мести, злоба и страх, обвинения и самообвинения как ступени самоуничтожения.	Деформации профессиональные, выгорание. Депрофессионализация и десакрализация, клише. Дауншифтинг, конфликт интересов.	Обедненность контактов, одиночество, отчужденность, игнорирование, отсутствие поддержки. Нормативность и неумение поддержки. Конфликты с пациентом, буллинг и т. д.
Цели работы				
2	Примирение с жизнью и смертью. Завершение отношений и дел. Развитие и пребывание в	Снятие блоков и «фасадов», формирование зрелых защит, ресакрализация и психотерапия стыда. Автономность	Профилактика и коррекция деформаций личности, выгорания. Иерархия ценностей, ресакрализация и	Наращивание связей, социального капитала Обучение и мотивация к поддержке, осознание человечности и ценности обмена

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	потоке, «здесь и сейчас».	как свобода и гибкость отношений. «Отпускание чувства вины», замыкание	преодоление комплекса. Ионы, аптисифтинг, профилактика и коррекция	опытом — переживаниями и т. д. Разрешение конфликтов, гармонизация

		«колец мести».	конфликта интересов.	отношений.
Технологии работы				
3	Психотерапия психических и психосоматических нарушений, психотерапия комы, трансцендентальная психотерапия, дебрифинг, техники само-и взаимопомощи, волонтерство и благотворительность.	Психотерапия острого горя, травм, трансцендентальная психотерапия, дебрифинг, группы взаимопомощи, социальное служение (волонтерство), клубная работа.	Дебрифинг, супервизия и самосупервизия, взаимная супервизия, обучение и взаимное (корпоративное) обучение, конкурсы и конференции, ФПК.	Группы взаимопомощи, семейные клубы, социальное служение (волонтерство и благотворительность).

Список литературы

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва, 2011. 320 с.

2. Анцыферова, Л. И. Человек перед лицом жизни и смерти // Российский менталитет / под ред. К. А. Абульхановой [и др.]. Москва, 1997. С. 44–55.

3. Биктимиров, Т. З. Психосоциальная деятельность в системе паллиативной медицины, ухода и хосписов // Развитие социальной реабилитации в России / под ред. А. Н. Дашкиной [и др.]. Москва, 2000. С. 111–117.

4. Болотова, А. К. Социальные коммуникации / А. К. Болотова, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская. Москва, 2008. 380 с.

5. Брэндон, Р. Погруженность в настоящее во взаимоотношениях помощи // Психотерапия как духовная практика. Минск, 1998. С. 216–227.

6. Василюк, Ф. Е. Психология горя // Педология, новый век. 2001. № 8. С. 8–15.

7. Василюк, Ф. Е. Пережить горе // О человеческом в человеке / под ред. И. Т. Фролова. Москва, 1991. С. 230–247.

8. *Гнездилов, А. В.* Феноменология горя в онкологической клинике // Материалы IV Ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Психология и психотерапия». Санкт-Петербург, 2002. С. 208–211.

9. *Гнездилов, А. В.* Психология и психотерапия потерь. Санкт-Петербург, 2007. 420 с.

10. *Гроф, С.* За пределами мозга. Москва, 1992. 480 с.

11. *Демичев, А. В.* Дискурсы смерти. Санкт-Петербург, 1997. 320 с.

12. *Зисук, С.* Горе и тяжелая утрата: что нужно знать психиатрам / *С. Зисук, К. Шир* // Всемирная психиатрия. 2009. Т. 8. № 2. С. 90–99.

13. *Иваиёв, В. В.* Как формулировать «смертный» диагноз // Вестник МГУ, сер. 14. Психология. 1998. № 4. С. 71–76.

14. *Кемпински, А.* Экзистенциальная психиатрия. Москва, 1998. 420 с.

15. *Кляйн, М.* Любовь, вина и репарация» и другие работы 1929–1942 гг. // Психоаналитические труды : в 6 т. Ижевск, 2007. Т. 2. 330 с.

16. *Корнетов, Н. А.* Клиническая антропология: от дифференциации к интеграции медицины // Сибирский медицинский журнал. 1997, № 3–4. С. 5–13.

17. *Кочюнас, Р.* Основы психологического консультирования. Москва, 1999. С. 206–212.

18. *Краснова, О. В.* Социальная психология старения / *О. В. Краснова, А. Г. Лидерс.* Москва, 2002. 280 с.

19. *Кэсон, Э.* Работа со стариками и умирающими / *Э. Кэсон, Р. Томпсон* // Психотерапия как духовная практика. Минск, 1998. С. 296–311.

20. *Кюблер-Росс, Э.* О смерти и умирании. Киев, 2001.

21. *Левин, С.* Кто умирает? Киев, 1996. 340 с.

22. *Линдеманн, Э.* Клиника острого горя // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва, 1993. С. 224–232.

23. *Магомед-Эминов, М. Ш.* Экзистенциальная ситуация уцелевшего // I Всероссийская конференция по экзистенциальной психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазура, А. И. Сосланда. Москва, 2001. С. 35–36.

24. *Меннингер, К.* Человек против самого себя. Москва, 2001. 480 с.
25. *Минделл, Э.* Психотерапия как духовная практика. Москва, 1997. 180 с.
26. *Моуди, Р.* Жизнь после утраты / Р. Моуди, Д. Аркэнджел. Москва : София, 2003. 420 с.
27. *Пергаменщик, Л. А.* Кризисная психология. Минск, 2004. 380 с.
28. *Рязанцев, С.* Танатология — наука о смерти. Санкт-Петербург, 1994. С. 198–257.
29. *Саймонтон, К.* Возвращение к здоровью / К. Саймонтон, С. Саймонтон. Санкт Петербург, 1995.
30. *Сидорова, В. Ю.* Четыре задачи горя // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 1–2. С. 18–22.
31. *Тарабрина, Н. В.* Психологические последствия войны // Психологическое обозрение. 1996. №1. С. 26–29.
32. *Тхостов, А. Ш.* Патопсихологические аспекты посттравматического стрессового расстройства / А. Ш. Тхостов, Ю. П. Зинченко // Психологи о мигрантах и миграции в России. 2001. № 3. С. 10–18.
33. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла. Москва, 1990. 480 с.
34. *Фрейд, З.* Печаль и меланхолия // Психология эмоций. Хрестоматия. Москва, 1984. С. 203–211.
35. *Фромм, Э.* Анатомия человеческой деструктивности. Москва, 1998. 490 с.
36. *Черносвитов, Е. В.* Социальная медицина. Москва, 2000. 390 с.
37. *Черносвитов, Е. В.* Формула смерти. Москва, 2004. 290 с.
38. *Шефов, С. А.* Психология горя. Санкт-Петербург, 2006.
39. *Шмидт-Хеллерау, К.* Влечение к жизни и влечение к смерти. Либи́до и Лета. Санкт-Петербург, 2003. 170 с.
40. *Шпильрейн, С.* Деструкция как причина становления // Логос. 1994. №5. С. 207–238.
41. *Штекель, В.* Исходы психоаналитического лечения // Зарубежный психоанализ. Хрестоматия. Санкт-Петербург, 2001, с. 82–107.

42. Юнг, К. Проблемы души нашего времени. Москва, 1993. 270 с.
43. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия. Москва, 1999. 490 с.
44. Bowlby, J. Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Depression and sadness. New York: Basic Books, 1980. 380 p.
45. Dyregov, A. Caring for helpers in disaster situations: psychological debriefing // Disaster Management. 1989. V.2. P. 25–30.
46. Kubler-Ross, E. On death and dying. New York, 1969. 260 p.
47. Rimé, B. Social sharing of emotion, post-traumatic growth, and emotional climate / B. Rimé, D. Páez, N. Basabe, F. Martínez // European Journal of Social Psychology. 2010. V. 40. № 6. P. 1029–1045.
48. Shear, M. K. Complicated grief / M. K. Shear, E. Mulhare // Psychiatric Annals. – 2008. – V. 38 №10. – P. 662–670.
49. Tattelbaum, J. The courage to grief: Creative living, recovery and growth through grief New York : Lippincott & Crowell, 1980. 177 p.
50. Worden J. Grief Counseling and Grief Therapy //A Handbook for the Mental Health Practitioner. Springer Publishing Company, Incorporated, 2008. 280 p.

Т. И. Головкин, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
ti_golovko@mail.ru

Е. В. Бондарь, магистрант II курса
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
ekaterina_bondar_1991@mail.ru

КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ПРОГРАММА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Аннотация. Рассмотрены организационно-методические аспекты разработки программы применения музыкотерапии – самостоятельного вида арт-терапии – в организации досуга современной семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, с целью развития духовных и творческих качеств его личности.

Ключевые слова: досуг семьи, дети-инвалиды, арт-терапия, музыкотерапия, культурно-досуговая программа, развитие личности.

Технологии творчества через воздействие на эмоционально-чувствительную сферу человека положительно влияют не только на процесс воспитания духовности, культуры чувств, развития познавательных сторон личности, но и на здоровье.

Одним из ведущих направлений в работе с семьей, воспитывающей детей-инвалидов, является арт-терапия. Она представляет собой совокупность методов, специфика которых определяется жанровой принадлежностью к определенному виду искусства.

Принципы воздействия произведений искусства на людей интересовали ученых во все времена. В Древней Греции считалось, что, созерцая прекрасные изваяния, человек впитывает все лучшее, что они отражают. В галереях выставляли скульптуры, олицетворявшие благородные человеческие качества – милосердие, справедливость.

Виднейшие древнегреческие философы Пифагор, Аристотель, Платон указывали на профилактическую и лечебную силу воздействия музыки. Они считали, что музыка восстанавливает нарушенную гармонию в человеческом теле; мелодия и ритм изменяют настроение человека, перестраивают его эмоциональное состояние.

В Древнем Китае музыка достаточно широко использовалась в традиционной китайской медицине. Посредством музыкальных инструментов устанавливалась связь между их звучанием и вибрациями различных органов тела.

По мнению известного российского педагога-новатора А. И. Бороздина «Музыкальный звук через слух проникает в потаённые глубины мозга, производя в нём сложный синтез раздражений, вызывая эмоциональные возбуждения, стабилизирующие старый и формирующие новый эстетический опыт» [1].

А. И. Бороздин разработал систему упражнений для развития музыкального слуха, ритма и памяти, из которой сложилась методика, построенная на применении несложных и вполне доступных средств: простейших попевок, песенок, ритмических упражнений, постепенно усложняющихся.

Для большинства детей характерен высокий уровень эмоциональной отзывчивости на музыку, дети могут ярко, эмоционально откликнуться на музыку, воспринять её характер, настроение.

Вместе с тем, ребенок должен иметь необходимые предпосылки, для формирования стойкого интереса к музыке и искусству, обладать умением различать жанр произведения, анализировать музыкальное произведение, иметь эстетическое отношение к окружающей действительности.

Мы разделяем позицию специалистов, что занятия с использованием музыкального материала благоприятно влияют на эмоциональное состояние ребенка, способствуют решению воспитательных и развивающих задач, являются средством коррекции эмоциональных отклонений – страхов, двигательных и речевых расстройств, отклонений в поведении. Это лекарство, которое слушают.

С учетом особенностей развития и семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, а также потенциала музыкального искусства была разработана программа «Учимся слушать музыку».

Целевая аудитория – семьи, воспитывающие детей-инвалидов.

Цель: организация досуга семей, воспитывающих детей-инвалидов, с использованием элементов музыкотерапии.

Программа состоит из следующих блоков:

I. «Музыкальная Вселенная»

II. Анимационная развлекательная программа «Путешествие в Мультилэнд»

Блок I. «Музыкальная Вселенная»

Тема 1. Животный мир в музыке.

Прежде чем начать слушать музыку, изображающую различных животных, следует провести беседу о том, каких диких и домашних животных, птиц, рыб дети знают, есть ли у них дома питомцы, как они о них заботятся, каковы их повадки и характер. Стоит обратить внимание на размеры животных, на то, где они обитают (на земле, под землёй, в воде, в воздухе), как (в каком темпе, с какой скоростью) могут двигаться, какие по ширине их

движения (шаги, прыжки, бег, ползание). Можно обратить внимание детей на выразительные средства музыки: роль темпа, регистров, интервалов, штрихов. Музыкальный ритм, например, характеризует силу, своеобразие характера персонажа.

Музыкальный материал для занятия и семейного прослушивания: К. Сен-Санс «Карнавал животных»; Н. А. Римский-Корсаков «Полет шмеля»; Д. Б. Кабалевский «Ёжик».

Интерес представляют задания, предлагаемые в ходе работы: подобрать загадки, картинки, стихи о животных, птицах и рыбах; нарисовать своё любимое животное, птицу или рыбу.

Тема 2. Сказочные герои в музыке.

Предлагая занятие на эту тему, следует вспомнить известные детям волшебные сказки и персонажей, которые в них изображаются.

Музыкальный материал: М. Равель «Сказки матушки гусыни»; А. Лядов «Баба-Яга», «Кикимора»; М. И. Глинка марш Черномора из оперы «Руслан и Людмила»; фантазии на классическую музыку в мультфильмах Диснея («Ученик чародея»); Н. А. Римский-Корсаков опера «Снегурочка» (мультфильм).

Задания в ходе работы вызывают интерес к семейному творчеству: нарисовать фантастический персонаж, чьё изображение в музыке произвело наибольшее впечатление; подобрать загадки, стихи о сказочных и фантастических персонажах.

Тема 3. Природа в музыке. Состояние природы в разное время суток (Утро, день, вечер, ночь).

Главные задачи данного раздела программы – развивать наблюдательность детей, вызвать у них желание описывать в словах свои впечатления от окружающего мира природы, явлений времён года, смен состояния природы в течение суток. Основная форма занятий этого периода строится в виде бесед. Начиная слушать музыкальные фрагменты или небольшие произведения, можно предложить игру «музыкальные коллекции», т. е. коллекционировать звуковые изображения, запоминать характер музыки, выбирать ребёнку наиболее понравившиеся произведения музыки.

После выяснения эмоционального содержания музыки можно обратить внимание на то, как композитор добился такого результата, с помощью каких приёмов и средств музыкальной выразительности.

В качестве заданий можно предложить детям рассказать о своём любимом времени года, дня, любимом дереве, цветке, описать словами пейзаж за окном дома или классной комнаты.

Музыкальный материал: А. Вивальди «Времена года»; П. И. Чайковский «Времена года»; Э. Григ «Утро»; С. Прокофьев «Ходит месяц за лугами» и др.

А. И. Бороздин в своей биографической книге «В контексте жизни» писал: «Случайно услышит усталый человек несколько тактов из «Времен года» Вивальди и улыбнется – жизнь уже не кажется ему мрачной!» [2].

Задания в этом блоке программы мотивирует всех членов семьи находить картины по этой теме, подбирать загадки, стихи о временах года, нарисовать рисунки с изображением времён года.

Тема 4. Зимние народные обряды и песни. Масленица

Неизменный интерес вызывает у детей обрядовая музыка: Святки, Рождество, Масленица, народные обычаи, виды гаданий, особые приготовления к праздникам.

Музыкальный материал требует особого внимания по причине его доступности восприятию детьми: колядки, подблюдные песни, масленичные песни (например, Н. А. Римский-Корсаков «Проводы Масленицы» из оперы «Снегурочка»).

Задания в ходе работы: нарисовать чучело Масленицы, изготовить мини-чучело Масленицы, изобразить эпизод праздника. Особый интерес в работе с музыкальным материалом представляют сборники детских песен, где есть красочные рисунки, которые можно рассматривать, определять цвет, форму, изображение разных предметов.

Таким образом, в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья музыка является стимулятором психофизиологических процессов, лежащих в основе развития и совершенствования интеллектуальной деятельности, и позволяет по принципу обходного пути корректировать нарушения психической, эмоционально-волевой и речевой деятельности ребенка.

Блок 2. Анимационная развлекательная программа «Путешествие в Мультилэнд» *(с элементами танцетерапии и музыка-терапии)*.

1. Встреча с главным героем – Мультишкой (перчаточная кукла или костюмированный член семьи);
2. Мультмоб (танец под музыку из известных мультфильмов);
3. Игра угадай героя мультфильма или сказки;
4. Мультмоб;
5. Загадки о героях мультфильмов или сказок;
6. Мультмоб;
7. Игра «Нарисуй любимого героя мультфильма или сказки»;
8. Общее исполнение песни из любимого мультлика.

Дети вообще с радостью узнают знакомые песенки и с удовольствием их поют. Одну и те же песню можно петь быстро, медленно, громко, тихо, высоко, низко (при этом смена упражнений, скорость этой перемены зависит от возможностей данного ребёнка в данный момент). Ребенку нравятся такие перемены, ему весело и интересно.

Изучая опыт работы «Школы Бороздина» Областного методического центра реабилитационной педагогики (г. Новосибирск) [3], мы отмечаем, что родителям, воспитывающим ребенка-инвалида необходимо обратиться, прежде всего, к таким качествам личности ребенка, как способность к творчеству, потребность в межлических отношениях, стремление к радости, любопытству, присущему любому человеку. Кроме того, следует задуматься о роли музыки и вообще искусства в исцелении таких детей. Ведь древнейшая форма социализации человека – это искусство. Оно – самый древний инструмент перевода неясных подсознательных образов и фантазий, эмоциональных переживаний в понятные формы. Наконец, это способ выражения эмоционального мира, когда еще не найдено слов.

Список литературы

1. *Бороздин, А. И.* Секрет метода, или Семь правил исцеления творческим состоянием // Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области. 2003. № 2. URL: <http://print.sibvido.ru/node/179>. (24.01.19.)

2. *Бороздин, А. И.* В контексте жизни. Новосибирск, 2012. 472 с.

3. *Абилитационная педагогика в вопросах и ответах.* Ч. 1. Развитие профессионального мастерства. Новосибирск, 2015. 80 с.

Е. В. Колтыгина, кандидат психологических наук,
Алтайский государственный педагогический университет
(Барнаул, Россия)
koltena@mail.ru

С. Н. Чудайкина, инструктор физической культуры
Барнаульская общеобразовательная школа-интернат № 6
(Барнаул, Россия)
shcola_internat_6@mail.ru

Т. Л. Шейкина, заместитель директора по учебно-методической работе
Барнаульская общеобразовательная школа-интернат № 6
(Барнаул, Россия)
shcola_internat_6@mail.ru

ПЛОЩАДКА «КРУГ ЗДОРОВЬЯ» КАК РЕСУРС АДАПТИВНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ РЕКРЕАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются потенциал и методика внеурочных и внешкольных форм физического развития на площадке «Круг здоровья» с целью коррекции ходьбы, бега, равновесия, координации движений, закаливания. Занятия с детьми на «Круге здоровья» позволяют повысить эффективность общего двигательного развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с целью подготовки их к самостоятельной жизнедеятельности, социализации в обществе и улучшения соматического состояния.

Ключевые слова: *адаптивная двигательная рекреация, ограниченные возможности здоровья, коррекция ходьбы, обучение правильной ходьбе, нарушения опорно-двигательного аппарата.*

Для выполнения объёма двигательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо подключение внеурочных и внешкольных форм физического развития.

Деятельность по формированию и учету двигательной активности воспитанников является ответственной и кропотливой, требует специальных знаний, умений и практического опыта. Для реализации этой цели на территории школы-интерната разработана и создана площадка «Круг здоровья» для коррекции бега, ходьбы, прыжков, координации движения, равновесия, закаливания, тренировки сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

На дорожке вокруг спортивной площадки расчерчены или обозначены ориентиры для отработки навыков дозированной ходьбы.

Основные задачи занятий: 1. Стимулировать двигательную активность детей. 2. Формировать самостоятельность при выполнении основных видов движений, уверенность в своих силах. 3. Развивать ориентировку в пространстве и времени. 4. Проектировать индивидуальные траектории развития ребёнка совместно с другими специалистами школы-интерната.

Проводить занятия по этому кругу могут учителя физической культуры, инструкторы по ЛФК и воспитатели. Это позволяет больным детям совершенствовать свои навыки в коррекции физических недостатков. Дети одного возраста со схожими физическими проблемами образуют одну группу, что важно для формирования мотивации ребёнка к выполнению заданий. Работа в группах направлена на преодоление одинаковых трудностей детей и поиск решения их проблем.

В зонах «Круга здоровья» предусмотрено:

- маневрирование (ходьба) по ограниченной площади (круг, квадрат);
- использование вспомогательных средств передвижения – ходунков и трости;
- ходьба и бег по ориентирам: ходьба приставным шагом, а также ходьба и бег по ориентирам;
- ходьба с перешагиванием линий; ходьба в колонне;
- «классики» (прыжки из одной клетки в другую на двух ногах);
- ходьба по прямой с перешагиванием линий; ходьба со сменой направления между линиями.

В качестве дополнительного оборудования могут использоваться мячи разной величины, брусья разной высоты, кегли и гимнастические палки.

Для закаливающего эффекта продуктивны занятия на «Круге здоровья» в осенний и весенний периоды. Дети с церебральным параличом отличаются повышенной восприимчивостью к простудным заболеваниям, особенно к заболеваниям верхних дыхательных путей. Это связано с общим снижением активности организма в связи с поражением центральной нервной системы и с малой двигательной активностью ребёнка, а также с нарушением дыхательных функций.

Необходимо подключать внеклассные формы проведения занятий, прогулки. В утреннее время занятия на «Круге здоровья» составляют 30 минут, во второй половине дня – 45 минут. При многократном повторении упражнения дети запоминают движения и могут выполнять его самостоятельно. Коррекционная направленность отражает главное назначение того или иного упражнения, что позволяет сделать целенаправленный подбор упражнений с учётом индивидуальных нарушений в двигательной сфере ребёнка.

Занятия на улице строятся строго дозированно, с частыми перерывами для отдыха и выполнения дыхательных упражнений.

Учитывая разный уровень двигательной подготовленности учащихся, следует помнить, что при появлении у отдельных занимающихся таких внешних признаков утомления, как поверхностное частое дыхание, покраснение лица, обильное потоотделение, интенсивность нагрузки для них следует снизить и предложить выполнить упражнения для восстановления дыхания (например, 4–6 раз повторить упражнение: 4 шага – вдох, 4 шага – выдох). Не допускать длительной задержки дыхания при выполнении всех видов упражнений и занятий детей без ортопедической обуви (по назначению ортопеда).

Рекомендуемые упражнения для коррекции ходьбы:

1. Для тренировки ходьбы необходима вертикальная установка головы и туловища.

2. Перемещение центра тяжести на опорную ногу.

3. Перемещение неопорной ноги.

4. Правильная постановка стоп.

5. Возможность сохранять позу стоя при опоре на каждую ногу.

6. Равномерное распределение массы тела на обе стопы.

7. Правильное направление движения и ритм.

Выбор модели походки, также как и вспомогательного средства передвижения, определяется степенью и характером недееспособности школьника. Важно, чтобы его научили ходить с использованием соответствующей модели походки и вспомогательного средства передвижения.

Обучение правильной ходьбе на «Круге здоровья» предусматривает:

1. Обучение правильной ходьбе с учётом индивидуальных особенностей учащихся, передвигающихся в аппаратах, при помощи костылей, с нарушением равновесия и координации движения.

2. Стоя у опоры, раскачивание всем телом вперёд – назад, влево – вправо (на полной стопе).

3. Стоя у опоры, перенос центра тяжести с одной ноги на другую из исходных положений: ноги на ширине плеч и одна перед другой.

4. Ходьбу с различными положениями рук: на поясе, за спиной, за головой.

5. Ходьбу с сохранением правильной осанки.

6. Ходьбу в разных темпах: с подсчётом учителя, с хлопками в ладони.

7. Ходьбу с перешагиванием через препятствия, увеличивая высоту до 20 сантиметров.

8. Ходьбу по разному грунту: асфальтовой дорожке, траве, песку с замедлением и ускорением.

В ходе анализа реализации проекта «Круг здоровья», разработаны рекомендации для педагогов при работе на «Круге здоровья», подборка физических упражнений для коррекции бега, ходьбы и прыжков. Важной составной частью являются упражнения на дыхание, а именно согласованность заданной частоты дыхания с движением и усвоение разных ритмов дыхания, согласование с движением, концентрация внимания на выдохе.

Таким образом, занятия с детьми на «Круге здоровья» позволяют повысить эффективность общего двигательного развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с целью подготовки их к самостоятельной жизнедеятельности, социализации в обществе и улучшения соматического состояния.

Список литературы

1. *Верхлин, В. Н.* Комплекс упражнений для детей с ДЦП // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 4. С. 68–71.

2. *Гросс, Н. А.* Современные комплексные методики физической реабилитации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Москва, 2005. 235 с.

4. *Зотова, Е.* «...Вся земля – для всех»: [I Междунар. конгресс «Проблемы комплексной реабилитации детей, страдающих церебр. параличом»] // Русский инвалид. 2006. № 4. С. 13.

5. *Игрушин, В. Л.* Детский церебральный паралич отменяется! Ростов-на-Дону, 2007. 255 с.

6. *Качесов, В. А.* Основы интенсивной реабилитации. ДЦП. Санкт-Петербург, 2005. 112 с.

7. *Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом* : методические рекомендации. Санкт-Петербург, 2005. 285 с.

8. *Кулеш, Н. С.* Современный подход к восстановительному лечению детского церебрального паралича // Коррекц. педагогика. 2004. № 1. С. 6–9.

9. *Колтыгина, Е. В.* Анализ применения здоровьесберегающих технологий в школе на примере физкультминуток / Е. В. Колтыгина, А. С. Бабаев // Вестник Алт. гос. пед. ун-та. 2015. № 22. С. 38–40.

10. *Организация помощи при детском церебральном параличе* // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Минск, 2007. С. 107–116.

Е. В. Колтыгина, кандидат психологических наук,
Алтайский государственный педагогический университет
(Барнаул, Россия)
koltena@mail.ru

Е. В. Шаропова, директор
Барнаульская общеобразовательная школа-интернат № 6
(Барнаул, Россия)
shcola_internat_6@mail.ru

Т. Л. Шейкина, заместитель директора по учебно-методической работе
Барнаульская общеобразовательная школа-интернат № 6

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность развития инклюзивного образования обусловлена требованиями к современному педагогу, профессиональным стандартом, Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются самоанализ профессиональной готовности педагога к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, трудности в реализации инклюзивного образования в контексте поиска оптимальных педагогических приемов и технологий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, профессиональная готовность педагогов, компетентность педагогов, ФГОС и ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В России концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидов в общеобразовательных школах реализуется не так давно, но уже имеется определённый опыт, анализ которого может быть полезен в организации коррекционной составляющей образовательного процесса. Возможность получения образования всеми детьми законодательно закреплена в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", согласно которому, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Детей, нуждающихся в специальных условиях обучения, ежегодно становится больше на 3–5 % [1]. Так, численность инвалидов, зарегистрированных в органах социальной защиты, за 5 лет увеличилась на 56,8% [2, с. 7, 11].

Согласно национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» во многих образовательных учреждениях создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить

полноценную интеграцию детей с ОВЗ. Вместе с тем инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательный процесс обычной школы, но и трансформацию всего процесса общего образования как системы обеспечения образовательных потребностей всех детей.

Как показывает практика инклюзии, перед педагогическим сообществом стоит задача трансформации сложившихся в образовании моделей, поиск оптимальных подходов для интеграции и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, создание условий для удовлетворения особых образовательных потребностей. Только изменением законодательной базы и корректировкой учебных программ инклюзивное образование организовать невозможно, прежде всего, необходимы изменения на ценностном уровне педагогов, осознание важности сделать шаг навстречу детям с ОВЗ. Трудность заключается в том, что даже при наличии разработанных адаптированных образовательных программ, примеров индивидуальных образовательных маршрутов, учителю приходится изменяться самому в поиске оптимальных педагогических приемов и технологий.

По мнению Ю. В. Шумиловой, в структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию детей входят ключевые содержательные компоненты:

- 1) личностно-смысловой (отрефлексированная установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли и чувств педагога на инклюзивное образование детей);
- 2) когнитивный (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для инклюзивного образования детей);
- 3) технологический (комплекс профессионально-практических умений осуществления инклюзивного образования) [3].

Для выявления специфики при реализации инклюзивного образования была разработана анкета, анализ ответов на которую приводится ниже. В опросе принимали участие учителя общеобразовательных школ, логопеды, педагоги-психологи, учителя-дефектологи и студенты выпускных курсов. Всего 74 респондента. О важности обсуждения рассматриваемой проблемы говорит тот факт, что большинство педагогов ранее не посещали

специализированных семинаров по проблемам детей с ОВЗ на базе региональных инновационных площадок.

Непосредственно с детьми с ОВЗ работают только 46 % педагогов из опрошенных. Значительное большинство педагогов отмечают трудности на пути реализации инклюзивного образования: отсутствие практического опыта, дефектологической подготовки – 41 %. Проблемой для многих является необходимость индивидуального подхода к ребенку, учёт его двигательных, познавательных, эмоциональных возможностей. Некомпетентность педагогов, по мнению респондентов, может быть обусловлена недостаточными знаниями специфики организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Трудность в составлении индивидуальной образовательной траектории обучающегося с ОВЗ отметили 23 % педагогов, также респонденты указали в качестве барьера недостаток времени на изучение нормативной документальной базы и специальной литературы.

Многие обратили внимание на неготовность материальной базы и оборудования школы к принятию детей с ОВЗ, детей-инвалидов. В некоторых школах, кроме пандусов, нет других специальных приспособлений, оборудования учебных мест, отсутствуют подъемники. Большой проблемой остается отсутствие в образовательных организациях узких специалистов, дефектологов, тьюторов, медработников, знающих и учитывающих особенности детей с ОВЗ.

Барьером является и трудность в организации учебного процесса, заключающаяся в необходимости согласовывать расписание педагога с работой узких специалистов, а также большое наполнение классов, затрудняющее рациональное комплектование учащихся. Педагоги отметили как проблему отсутствие взаимодействия специалистов при определении маршрута сопровождения ребёнка.

Другой пласт проблем заключается в моральной неготовности учащихся без ограничений здоровья к принятию детей с ОВЗ, а у детей с ОВЗ в свою очередь затруднено общение со сверстниками, нередко снижена самооценка, есть трудности самореализации. Дети с особенностями здоровья часто испытывают сложности адаптации после нахождения в ограниченной среде семьи в длительные периоды реабилитации. Необходима организующая помощь учителя во включении ребёнка в коллектив класса и школы, так как инклюзивный

подход предполагает не только совместный образовательный процесс, но и общее участие во внеклассных и воспитательных мероприятиях. У педагогов встает вопрос об особенностях воспитания детей с ОВЗ. Треть учителей затрудняется организовать подготовку детей класса к приходу ребёнка с ОВЗ. Из предложенных вариантов решения данного вопроса педагоги ограничились рекомендациями проведения классных часов или бесед.

Детям с ОВЗ трудно воспринимать учебный материал из-за дефицита внимания, сниженной работоспособности и психоэмоциональных особенностей, поэтому педагогу необходимо знать разные способы подачи материала и специальный режим, учитывать особенности ребёнка. Некоторых учителей тревожит, что при смещении фокуса внимания на ребёнка с ОВЗ, у остальных детей снизится мотивация к учебе.

Как проблема для педагога, работающего в инклюзивном классе, была отмечена тенденция увеличения числа детей с разными нозологиями одновременно. В таком случае требуется организация рабочего места и пространства класса с учётом особенностей всех обучающихся с ОВЗ.

Педагоги отметили важность работы с родителями не только детей с ОВЗ, но и остальными, так как есть проблема и моральной неготовности родителей класса к принятию таких детей в пространстве класса.

Только 10 % педагогов не отметили трудностей на пути реализации инклюзивного образования. Треть учителей затрудняются сформулировать, в чем заключается коррекционная составляющая урока: сформулировали как учёт индивидуальных особенностей ребёнка, актуальных проблем и затруднений, нахождение оптимальных путей обучения 11 % опрошенных.

Не имеют четких представлений, как учитывать специфику диагноза ребёнка в педагогической деятельности, включить ребёнка с ОВЗ в учебный процесс и в конструктивное общение с другими детьми половина педагогов. Треть педагогов не знает, как учитывать двигательные ограничения ребёнка в урочный и внеурочный период. Были предложения: организовать одноклассников для помощи или использовать помощь старших для передвижения по школе и присмотра, перемещать при помощи специальных приспособлений.

Вместе с тем многие педагоги выразили готовность применения педагогических приёмов, если у ребёнка с ОВЗ рука плохо координирована и не развита мелкая моторика, а также в случае сниженной работоспособности, синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Предлагались варианты распределения нагрузки, поиск способов мотивации, выполнение упражнений с меньшими энергозатратами, предоставление отдыха или смена видов деятельности, выполнение упражнений на релаксацию [4].

Большинство респондентов считают, что детям с ОВЗ, детям-инвалидам лучше всего было бы учиться в специализированной школе, чем в обычном классе массовой школы в силу наличия опыта работы педагогов этих школ с детьми с особыми образовательными потребностями, материально-технических условий организации образовательного процесса.

Несмотря на отмеченные трудности в реализации инклюзивного образования, у трети учителей не возникло вопросов относительно коррекционной составляющей образовательного процесса детей с ОВЗ и детей-инвалидов, на которые бы они хотели получить ответы, что, на наш взгляд, является демонстрацией начального этапа работы по инклюзии, отсутствия практического опыта. 7 % педагогов проявили заинтересованность в повышении компетентности в области работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (планирование образовательного процесса, пределы учебной нагрузки, современные технологии обучения, воспитания, сопровождения). Актуальность развития инклюзивного образования обусловлена и требованиями к современному педагогу Профессиональным стандартом, ФГОС обучающихся с ОВЗ.

Обеспечить профессиональную готовность педагога к работе с детьми с особыми образовательными потребностями может ресурсная поддержка в виде рекомендаций на единой информационной платформе по инклюзивному образованию. Также перспективным направлением может явиться создание на базе общеобразовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья профильных консультационных пунктов для педагогов инклюзивных школ, реализующих государственную программу «Доступная среда».

Список литературы

1. *Ляпидиевская, Г. В.* О создании в России сети реабилитационных центров для детей и подростков с ограниченными возможностями // Вестник психо-социальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1997. №2. С. 42–48.

2. *Дмитриев, А. В.* Проблемы инвалидов. Санкт-Петербург, 2004. 245 с.

3. *Шумиловская, Ю. В.* Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 126 с.

4. *Колтыгина, Е. В.* Вектор развития здоровьесберегающего пространства общеобразовательных организаций Алтайского края / *Е. В. Колтыгина, В. В. Гайдукова* // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (28). С. 41–48.

Е. В. Колтыгина, кандидат психологических наук
Алтайский государственный педагогический университет
(Барнаул, Россия)
koltena@mail.ru

Е. В. Шарапова, директор
Барнаульская общеобразовательная школа-интернат № 6
(Барнаул, Россия)
shcola_internat_6@mail.ru;

Т. Л. Шейкина, заместитель директора по учебно-методической работе
«Барнаульская общеобразовательная школа-интернат № 6»
(Барнаул, Россия)
shcola_internat_6@mail.ru

СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Рассматриваются актуальность, модель и специфика организации современной коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды для школьников с

ограниченными возможностями здоровья в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта и Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Особенности построения и проектирования предметно-развивающей среды приведены с учётом доступности и вариативности. Перечислены элементы коррекционно-развивающей среды и современное интерактивное оборудование «школы будущего».

Ключевые слова: предметно-пространственная среда, коррекционно-развивающая среда, ограниченные возможности здоровья, сенсорная интеграция, зоны для развития сенсомоторных процессов, интерактивное оборудование.

Целью организации сопровождения школьников с ограничениями здоровья в учреждении образования является их интеграция в общеобразовательную среду. Одна из актуальных задач в области организации сопровождения – обеспечение условий доступности школы, здоровьесберегающего пространства [1], создание специальных условий для получения образования, а также оказание при этом необходимой помощи.

Непрерывным условием реализации инклюзивного вектора является создание не только доступной, но и коррекционно-развивающей образовательной среды, что соответствует реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), отвечает одной из приоритетных государственных задач в области школьного образования на современном этапе.

Формирование эталонов предметно-пространственной среды находит отражение в процессе сенсорной интеграции, который выражается в адекватном функционировании и согласованности сенсорных систем: тактильной, вестибулярной, проприоцептивной, аудиальной, обонятельной, вкусовой, зрительной. Дисбаланс восприятия может приводить к нарушениям сенсорной интеграции, сенсомоторного развития, в последующем – перцептивно-моторного развития, что затрудняет и развитие познавательных способностей, снижая результативность академического обучения (см. рис. 1).



Рис. 1. Детерминанты успешного обучения и первичных функций развития [2]

Так, изучение механизмов нейропластичности расширяет горизонты технологий нейрообучения: сенсорной интеграции, биоакустической коррекции, аудио-психо-фоно-стимуляции А. Томатиса, биологической обратной связи, стабилотренажеров, транскраниальной стимуляции мозга как «тренажеров для мозга». У каждой из методик своя специфика, стимулирующая структуры мозга и улучшающая анализ поступающих сигналов.

Потребность мозга получать ощущения, опыт и эмоции является естественной в фило- и онтогенезе. Важно понимать последовательность развития при проведении коррекционно-развивающей работы. Способность мозга меняться на новый опыт свидетельствует о важном влиянии предметной среды, в которой действует ребенок, применяя уже имеющиеся у него знания и способы действия, которая должна быть для него неисчерпаема, информативна, удовлетворяя потребность ребёнка в новизне, преобразовании и самоутверждении [3].

Предметно-развивающую среду следует строить и проектировать с учётом доступности и вариативности по следующим принципам:

- полифункциональность и многофункциональность помещений;
- рациональность использования пространства;
- безопасность;
- доступность;

- насыщенность;
- вариативность;
- трансформируемость;
- взаимосвязь цветовой отделки и освещения;
- целесообразность озеленения интерьера.

При этих условиях предметно-развивающая среда обеспечивает разные виды деятельности школьника и становится основой для его самостоятельной активности.

Проектирование предметно-развивающей среды включает специальное оборудование зон, направленное на коррекцию состояния обучающихся.

Целесообразно выделять следующие компоненты развивающей среды:

- сенсорный,
- моторно-двигательный,
- учебно-познавательный (обеспечивают развитие и коррекцию когнитивного развития детей).

Важно также предоставлять обучающимся возможность участвовать в создании и преобразовании предметно-пространственной среды для реализации всех видов детской деятельности в рамках социальной ситуации развития как системы отношений, возникающих между ребенком и окружающим его социальным миром в данный возрастной период, где взаимоотношения выстраиваются между взрослыми, детьми и окружающей средой. Обеспечивая разные виды деятельности школьника, предметно-развивающая среда становится основой для его самостоятельной активности.

Для понимания адекватности организации коррекционной предметно-пространственной среды педагоги должны ответить себе на следующие вопросы:

- Что мы косвенно «сообщаем» детям, если в помещении представлены в основном произведения, изготовленные руками педагогов или родителей, или представлено широкое разнообразие индивидуальных и коллективных детских работ?

- Что мы косвенно «сообщаем» детям, если в помещении почти все игрушки и пособия находятся на высоких стеллажах, заперты в шкаф или ином помещении и выдаются детям только на

момент занятия или все игрушки и пособия находятся на открытых и невысоких полках или стеллажах?

– Что мы косвенно «сообщаем» детям, если в помещении разнообразные игрушки и материалы постоянно разбросаны или сгруппированы и хранятся в определенных местах?

– Что мы косвенно «сообщаем» детям, если в помещении в течение всего года сохраняется неизменный набор игрушек и материалов или набор игрушек, пособий и материалов постоянно сменяется с изменением интересов и образовательных потребностей детей?

Элементы коррекционно-развивающей среды могут применяться как в учебном процессе, например, обучающая система Edutouch (Эдутауч) – специально разработанный П-образный рабочий стол с увлекательным образовательным программным обеспечением и дидактическими материалами, а также наборы для формирования правильного письма. Активизировать интерес к познавательной деятельности, улучшить понимание и запоминание информации, повторить пройденное позволяют технология изготовления лэпбуков (книжки-раскладушки) с наглядной информацией по темам учебных предметов и технология «Textile-fun» разработанная Е. Д. Файзуллаевой и Т. Д. Фицнер (Томский государственный педагогический университет, ООО «Академия счастливого детства»), методика

В. В. Воскобовича.

Для рефлексии эффективности занятий и повышения мотивации на специально оформленной стене «Twitter» перед выходом школьники могут размещать свои статусы и мысли, например, любые задания по теме (новые слова, черты героя из книги...). «Билетом на выход» могут являться стикеры с тестовыми вопросами или вопросами, которые остались у учеников. Все эти формы работы эффективны и интересны.

В зоне самостоятельной деятельности, познавательной активности, развивающих игр могут использоваться кроссворды (в переводе с английского – «быстрое слово») – развлечение, использующееся как средство активизации мыслительных процессов, формирования интереса к раскрываемой теме освоения и закрепления звукобуквенного анализа в самостоятельной деятельности детей.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья важна четкость и структурированность, последовательность в соблюдении правил. Помочь визуально удерживать инструкции могут таблицы и схемы «Наши правила», разработанные и прорисованные вместе с детьми.

Индивидуализация ребёнка, повышение его самооценки могут быть реализованы через технологию «Портфолио», оформление стендов на День рождения, уголков достижений, фотографий из жизни класса, использование интерактивных «говорящих фотоальбомов» и кнопок для записи звуков, проект «школьное радио». Отдельная зона должна быть отведена для информирования родителей.

На физкультминутках и для восстановления работоспособности можно использовать схему зрительно-двигательных траекторий, офтальмотренажеры и сенсорные кресты для снятия напряжения зрительного анализатора, смену динамических поз – основные методы и приемы, используемые в здоровьесберегающей технологии В. Ф. Базарного. Массажные коврики и дорожки, массаж и самомассаж кистей и пальцев рук с использованием нестандартного оборудования, методика Су-Джок активизируют рецепторные зоны, нормализуют мышечный тонус, уменьшая утомление и активизируя кровообращение.

Зона для развития сенсомоторных процессов может включать настенные модули, предназначенные для развития цветового восприятия и координации в системе «глаз-рука». Ребенок многократно упражняется в составлении групп предметов одинакового цвета: вращая цилиндры, переворачивая кубики или передвигая шары. Настенные бизборды могут быть и тематическими, например, «Азбука дорожного движения». Обучающиеся должны понимать предназначение каждой из коррекционно-развивающих зон.

Предметно-развивающая среда формируется и в пространстве школы, включая школьные коридоры, рекреации, зеленую зону. Можно нарисовать там классики, вывесить работы обучающихся, поместить доски для рисования, настенные игры «пятнашки», «крестики-нолики», «шахматы». На стенах могут быть расположены головоломки и ребусы. Допускается окрашивание отдельных элементов помещений (не более 25% всей площади помещения) в более яркие цвета [4].

Современное интерактивное оборудование «школы будущего»:

- комплекс «Интерактивная стена» для управления любым интерфейсом с помощью пальцев или указки на любой ровной поверхности;

- развивающие панели «Конструктор на стену»;

- сенсорные настенные игровые развивающие комплексы;

- многофункциональная интерактивная доска для детей «Анро», оснащенная аудиосистемой, которой могут пользоваться одновременно несколько детей;

- сенсорные столы;

- система тестирования MimioVote для оперативного проведения диагностики и тестовых опросов в различных формах. Позволяет заносить полученные обработанные результаты в электронный журнал учащегося;

- беспроводной интерактивный планшет MimioPad для удаленного управления программно-аппаратным комплексом;

- интерактивный навесной сенсорный комплекс «Вундеркинд» для детей с нарушением речевого развития;

- световой планшет-стол для аква-анимации Эбру для создания неповторимых узоров, которые можно перенести на бумагу или ткань;

- панель светозвуковая интерактивная «Лестница света» с датчиком, реагирующим на громкость звука зажиганием световых модулей, помогающая в понимании причинно-следственных связей;

- интерактивная проекционная реабилитационно-игровая система «оми-виста», метод интерактивного обучения, гарантирующий яркие сенсорные ощущения аудиовизуального процесса игры;

- интерактивная песочница, освобождающая от напряжения и стресса и позволяющая экстраполировать песочную терапию в образовательный процесс;

- программно-аппаратный комплекс для обучения детей через движения тела UTS Move улучшает общее физическое состояние;

- интерактивный пол как мобильная интерактивная проекция, создающая виртуальное пространство для развивающих коррекционных методик. Развивается восприятие, улучшается координация, создаётся позитивный настрой. С их помощью можно

решить большое количество задач от активных игр, программ обучения до развития когнитивных функций.

Зона для сенсорной разгрузки и релаксации с мягкими модулями, балансировочными стульями и пуфами, гамаками должна быть в постоянном и свободном доступе для обучающихся. Помогает успокоиться детям с гиперактивностью, агрессивностью, при тревожных расстройствах, аутизме одеяло с утяжелением, утяжеленные плед и подушка из мягкого флиса.

Учебную деятельность необходимо чередовать с активным отдыхом, способствующим укреплению здоровья школьников. В зонировании пространства важно предусмотреть спортивно-оздоровительную часть, например, в одном из холлов. В комплект данной зоны могут входить:

- шведская стенка со съёмной наклонной доской;
 - массажные коврики;
 - диск здоровья;
 - зона для гимнастики глаз;
 - балансиры и лабиринты для координации движений;
 - дидактические коврики с разметками, предназначенные для развития тактильного восприятия, координации и профилактики плоскостопия;
 - стол для игры в шоудаун – настольного тенниса для людей с нарушением зрения;
 - мячи со звуковыми эффектами;
 - сенсорная тропа, полезная для развития тактильного восприятия, координации движений и профилактики плоскостопия.
- Тактильные дорожки состоят из модулей с различным наполнением: рифленый алюминий, камень, ворс, ковровое покрытие, передвижной платформы на колесах.

Настенный развивающий модуль для ног служит для тренировки и развития ножных мышц, коленей, голеностопных суставов, оказывает положительное влияние на развитие моторики.

На школьном дворе могут быть организованы «тропа здоровья» или площадка «Круг здоровья» для коррекции бега, ходьбы, прыжков, координации движения, равновесия, закаливания, тренировки сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Это позволит детям совершенствовать свои навыки в коррекции своих физических недостатков, что стимулирует двигательную активность

детей и формирует самостоятельность при выполнении основных видов движений, уверенность в своих силах. Учебные метеостанции помогут фиксировать и анализировать изменения окружающей среды. Анималотерапия улучшит психологическое состояние.

Правильно организованная коррекционно-развивающая предметно-пространственная среда позволяет:

- обеспечить целостность учебно-воспитательного процесса с учётом особенностей инклюзивного образования;
- создать окружающее пространство, удовлетворяющее потребности актуального, ближайшего и перспективного когнитивного развития ребёнка с ОВЗ;
- обеспечить качество образования в соответствии с требованиями ФГОС и ФГОС обучающихся с ОВЗ;
- создать условия для продуктивного взаимодействия детей с ОВЗ со взрослыми и их мотивации к активной учебной деятельности;
- обеспечить устойчивое эмоционально положительное отношение к школе родителей школьников с ОВЗ.

Список литературы

1. Колтыгина, Е. В. Вектор развития здоровьесберегающего пространства общеобразовательных организаций Алтайского края / Е. В. Колтыгина, В. В. Гайдукова // Вестник Алт. гос. пед. ун-та. 2016. № 3 (28). С. 41–48.

2. *Пирамида обучения* // URL: <https://perekopsad9.educrimea.ru/activity/> (20.03.2019).

3. Новоселова, С. Л. Развивающая предметно-игровая среда // Дошкольное воспитание. 2005. № 4.

4. СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL : <http://docs.cntd.ru/document/420292638> (20.03.2019).

О. П. Куткина, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
kutkinao@list.ru

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная задача становления инклюзивного образования в нашей стране с вытекающими из нее проблемами: поэтапное формирование доступной среды; неготовность педагогов включаться в инклюзивный образовательный процесс, отсутствие для этого необходимых знаний и практических навыков; неготовность самих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью получать профессиональное образование, в том числе дополнительное образование в области культуры.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, обучающиеся с ОВЗ, инвалиды, адаптированные образовательные программы, инклюзивная готовность преподавателей.

В настоящее время мы наблюдаем тенденцию увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), которые имеют особые образовательные потребности и нуждаются в создании специальных условий получения образования,

в том числе и дополнительного образования в сфере культуры. Количество детей-инвалидов, согласно открытым источникам, в нашей стране составляет порядка 2 процентов детского населения. В нашем регионе количество детей с ограниченными возможностями здоровья составляет 5 процентов от общего количества школьников, треть из которых – дети-инвалиды.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Алтайском крае ведется по нескольким направлениям: обучение в отдельных краевых организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам, индивидуальное обучение на дому, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий, и организация инклюзивного обучения и воспитания.

Российские учёные (С. В. Алёхина, М. С. Артемьева, Е. А. Екжанова, Н. Н. Малофеев, Е. А. Стребелева, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко и др.) трактуют инклюзивное (вовлечённое,

включённое) образование как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников [1; 2].

Инклюзивное образовательное пространство представляет собой систему структурных компонентов и блоков, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации и саморазвития. Инклюзивному образовательному пространству присущи как общие характеристики: организованность, протяженность (во времени и пространстве), содержательность и структурированность, так и специфические: доступность, полисубъектность, вариативность (содержательная, временная, организационная).

Основными его принципами являются:

- принцип социализирующей направленности образовательного процесса;
- принцип индивидуализации и персонификации образовательного пространства;
- принцип интегративности сопровождения субъектов инклюзивного образовательного пространства;
- принцип ценностного и толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности [3, с. 25].

На федеральном уровне законодательно закреплены механизмы реализации права детей с ОВЗ и детей-инвалидов на включение в существующую образовательную среду, а также права на предоставление психологической и коррекционно-педагогической помощи, содействие в трудоустройстве и постдипломное сопровождение

выпускников образовательных организаций высшего и профессионального образования, в том числе и в области культуры.

Российская Федерация проводит целенаправленную государственную политику, ориентированную на системную поддержку и развитие образования в сфере культуры и искусства. Законодательство в данной сфере постоянно совершенствуется с учетом происходящих сдвигов в понимании социальной роли художественного образования, его значимости для развития личностного потенциала каждого человека. Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного

качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Художественное образование является процессом познания и освоения художественной культуры в целях становления и развития целостной, духовной и творческой личности, обладающей внутренней потребностью в общении с искусством и в создании новых художественных ценностей. В российской педагогической традиции художественное образование рассматривается в связи с формированием отношения человека к искусству: любви к искусству, необходимости общения с ним, понимания смысла искусства и его предназначения, наконец, стремления к овладению соответствующими знаниями, художественными умениями и навыкам.

В целях решения задач инклюзии в сфере высшего образования приняты и введены обновленные федеральные государственные образовательные стандарты, которые регламентируют необходимость разработки и реализации различных вариантов адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Каждая образовательная организация реализует дорожную карту «Доступная среда» в соответствии с государственной программой, в которой поэтапно прописаны условия создания безбарьерной среды и оснащения учебного процесса необходимыми техническими средствами. Но для того, чтобы обеспечить образовательную и социальную инклюзию, нужны профессионально подготовленные люди, способные решать тонкие вопросы инклюзии – включение человека с особыми потребностями в ситуацию взаимодействия и понимающей общности.

Адаптированные образовательные программы должны отражать содержание, форму представления и способы предоставления учебного материала обучающимся с учетом нозологии, так как у людей с различными нарушениями очень разные возможности по скорости восприятия учебной информации, ее усвоению и пониманию. Обучающиеся с различными нозологиями могут сильно различаться как по своим возможностям вербального взаимодействия, так и умению работы с компьютерной техникой и специальными техническими приспособлениями.

Эти особенности могут служить препятствиями для необходимой в инклюзивной группе интенсивности работы. Для обучающихся с особыми потребностями характерно своеобразное восприятие информации и адекватность реакции на нее, что в свою очередь требует от преподавателя гибкости в работе.

Многие исследователи, преподаватели и другие участники образовательных отношений отмечают ряд проблем, связанных с неготовностью лиц с ОВЗ и инвалидов к получению профессии:

- слабая осведомленность о приобретаемой профессии или слабая мотивация в силу личностной незрелости;
- пробелы в знаниях по школьной программе;
- недостаточная сформированность учебных навыков;
- неумение взаимодействовать в коллективе и др.

Понимание этих и многих других особенностей преподавателями – обязательное условие эффективности инклюзивного образовательного процесса, наряду с обеспечением доступной среды и технического оборудования.

Работая по новым образовательным стандартам, педагогический состав образовательных организаций должен овладеть необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики.

Предметом исследований отечественных и зарубежных ученых становятся различные аспекты развития профессиональной компетенции и профессиональной готовности преподавателей инклюзивного образования.

Исследователи Б. С. Гершунский, В. И. Журавлев, Э. Ф. Зеер, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин считают, что для профессиональной подготовки педагога необходим не только запас знаний, но и научно-педагогическая составляющая.

Ученые В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина, О. Н. Никитина процесс подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования рассматривают с позиции развития личности самого педагога. Они исходят из того, что только в условиях интенсивно развивающей образовательной среды будет обеспечена самостоятельность и учебная активность, способность проектировать собственные образовательные пути.

Анализ результатов исследований в области инклюзивного образования позволяет сделать следующие выводы: общей проблемой всех преподавателей является очень низкий уровень

готовности к инклюзивному образованию, отсутствие знаний в отношении психофизиологических особенностей обучающихся с ОВЗ, несформированность компетенций в части организации инклюзивного учебного процесса, отсутствие практических умений, необходимых для работы с обучающимися с особыми потребностями.

Одним из вариантов решения данной проблемы может быть повышение квалификации или профессиональная переподготовка преподавателей по программам, в которые будут включены дисциплины по осуществлению инклюзивного образования: новые образовательные технологии, в том числе инклюзивные, работа со специальным программным обеспечением и оборудованием, изучение физиологических и психологических особенностей людей с инвалидностью и ОВЗ.

Другим вариантом может быть изначальная подготовка преподавателей по образовательным программам, в которые включено инклюзивное образование как один из видов деятельности будущего выпускника.

Формирование инклюзивной готовности преподавателей в условиях профессионального образования потребует:

- разработки комплекса компетенций инклюзивного образования, которые будут необходимы для эффективной профессиональной деятельности в своей области;
- анализа и переработки содержания дисциплин учебного плана и определение учебного материала;
- вариативности организационных форм и методов обучения.

Для организации и ведения инклюзивного образовательного процесса необходимо наличие ряда условий:

- принятие всеми участниками образовательного процесса методологии и принципов инклюзивного образования;
- создание безбарьерной образовательной среды;
- сотрудничество с ресурсными центрами инклюзивного образования;
- взаимодействие с другими инклюзивными и специальными учреждениями;
- наличие подготовленных кадров для реализации инклюзивного образования;
- повышение профессиональной компетентности специалистов и преподавателей;

- наличие команды специалистов сопровождения (психологов, логопедов, тьютеров и др.);
- системность развития инклюзивного образования в регионе – наличие образовательных организаций разных ступеней и уровней образования;
- преемственность и взаимодействие между отдельными звеньями этой вертикали;
- взаимодействие с социальными партнерами.

Для реализации нового подхода в системе образования в целом, в системе профессионального образования в области культуры в частности, необходимо ввести множество соответствующих коррективов. Если мы говорим об инклюзивном образовании, то оно предполагает совместное обучение здоровых обучающихся и обучающихся с ОВЗ, а также их активное взаимодействие и обеспечение равных прав и возможностей для получения полноценного образования. В такой системе важна профессиональная компетентность преподавателей в области инклюзивного образования, а также их психологическая готовность.

Возможность осуществления практик инклюзивного образования, обеспечение адаптивности не только образовательной среды, но и в целом качества образовательного процесса, определяется подготовкой (или формированием готовности) педагога к работе в новых профессиональных обстоятельствах. Профессиональная педагогическая деятельность в условиях образовательной инклюзии не означает простого суммирования профессиональных задач, знаний, умений и навыков, приобретаемых ранее педагогами и, например, учителями-дефектологами. Измененное образовательное пространство и образовательная среда предполагают поиск путей решения актуальной и сложной задачи подготовки будущего педагога к новому синтетическому виду профессиональной деятельности, формирования принципиально новой профессионально-педагогической готовности и компетентности, позволяющих решать не только образовательные задачи получения знаний, умений и навыков у обучающихся, но и обеспечить их социальное развитие, социализацию, социальную адаптацию и интеграцию. По мнению В. В. Хитрюк, такая инклюзивная готовность педагога может стать основой формирования нового профессионально-педагогического мышления и профессиональной компетентности [3, с. 4].

Список литературы

1. *Алёхина, С. В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. *Малофеев, Н. Н.* Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 44–54.
3. *Хитрюк, В. В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2015. 55 с.
4. *Шайхелисламов, Р. Ф.* Формирование профессиональных компетенций педагогических работников в условиях реализации требований Специальных федеральных государственных образовательных стандартов / Р. Ф. Шайхелисламов, М. П. Осиповская // Мэгариф. 2017. № 5 (9975). С. 66–72.

О. А. Лаптева, директор
Средняя общеобразовательная школа № 37 (Барнаул, Россия)
scooll37@yandex.ru

М. Б. Седых, заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Средняя общеобразовательная школа № 37 (Барнаул, Россия)
scooll37@yandex.ru

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ДОСТУПНАЯ СРЕДА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы реализации инклюзивного образования, связанные с необходимостью создания в образовательной организации специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: право на образование, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, доступная среда, коррекционная работа.

*Мы работаем в первую очередь в интересах детей.
Все дети имеют надежду и возможности.
Все дети имеют право на охрану здоровья, безопасность и развитие.
Все дети имеют право голоса и возможность влиять на решения,
касающиеся их жизни.*

Конвенция ООН о правах ребёнка

Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в РФ» эти дети обладают дополнительными образовательными правами, на особые педагогические подходы и специальные образовательные условия.

В 2013 году средняя общеобразовательная школа № 37 г. Барнаула включена в государственную программу Российской Федерации «Доступная среда». Цель программы – создание безбарьерной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

С 2014 года средняя общеобразовательная школа № 37 является ресурсной базовой школой совместного обучения детей с ОВЗ, детей-инвалидов и лиц, не имеющих нарушений в развитии.

Целью работы школы в этом направлении является обеспечение детям с ограниченными возможностями здоровья права на получение образования, коррекцию и компенсацию нарушений развития и содействие социальной адаптации ребёнка.

В процессе работы педагогическим коллективом ставятся следующие задачи:

1. Создание комфортной образовательной среды на основе индивидуальной работы с обучающимися с ОВЗ, формирование у них навыков самоконтроля как средства развития личности, их социализации и самореализации.

2. Формирование общей культуры обучающихся с ОВЗ через воспитание у школьников внутренней культуры, способности к социализации, стремления к саморазвитию и самовоспитанию;

3. Совершенствование системы повышения профессионального и личностного роста педагогических работников через использование различных форм обучения, включая информационные и здоровьесберегающие технологии.

В средней общеобразовательной школе № 37 (далее – СОШ № 37) приказом директора назначен ответственный за инклюзивное образование, создана рабочая группа по решению вопросов формирования доступной среды для детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Разработаны и утверждены адаптированные образовательные программы, разработаны и утверждены локальные нормативные акты, регламентирующие деятельность по внедрению инклюзивного образования.

В рамках реализации программы «Доступная среда» созданы необходимые условия для инклюзивного образования. Для беспрепятственного доступа в школе созданы материально-технические условия: вход в школу оборудован пандусом, нанесены тактильные указатели, имеются перила, поручни. Имеется специальное, в том числе реабилитационное оборудование для организации коррекционной работы и обучения детей с ОВЗ (мобильный лестничный подъемник для преодоления лестничного марша).

В рамках программы «Доступная среда» получено следующее оборудование: комплект для кабинета педагога-психолога и психомоторной коррекции. Оборудована сенсорная комната, основным предназначением которой является профилактика невротических расстройств, хронической усталости, увеличение стрессоустойчивости, коррекция эмоционального напряженного состояния, что является очень важным для учащихся с ОВЗ. Получен комплект оборудования для кабинета коррекционной гимнастики.

1 сентября 2014 года был впервые открыт класс коррекции. В настоящее время в СОШ № 37 обучаются:

дети с ограниченными возможностями здоровья – 51 человек;
дети – инвалиды – 14 человек.

Прием учащихся осуществляется по заключению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии по заявлению родителей (законных представителей).

В классы коррекции принимаются учащиеся с диагнозом: задержка психического развития, вариант 7.2. Дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются и инклюзивно.

Педагоги школы, обучая детей с ОВЗ, выстраивают свою работу в соответствии с психофизическими возможностями и особыми образовательными потребностями данной категории

обучающихся, на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. Учителями школы разработаны адаптированные образовательные программы, дидактические материалы, оптимально подбираются методы и приемы работы с обучающимися с ОВЗ.

Образовательный процесс осуществляют учителя высшей категории, прошедший обучение через курсы повышения квалификации в АКИПКРО. Все педагоги, работающие в классе коррекции, постоянно повышают свою квалификацию, принимая активное участие в работе семинаром, стажерских площадок по данному направлению. Изучают, перенимают опыт работы коррекционных школ г. Барнаула, края.

В соответствии с ФГОС организуется внеурочная деятельность для повышения качества образования и реализации творческой и познавательной активности учащихся. Часы, отведённые на внеурочную деятельность, реализуются по выбору учащихся и родителей в объеме 5 часов в неделю на одного учащегося.

Планирование внеурочной деятельности реализуется по пяти направлениям (см. таб. 1).

Таблица 1

Направления	Название курса внеурочной деятельности
Спортивно-оздоровительное	Ритмика
Общекультурное	Смотрю на мир глазами художника
Общеинтеллектуальное	Мы и окружающий мир
Духовно-нравственное	Этика: азбука добра
Социальное	Детская риторика

Ритмика – данная программа в коррекционном классе обусловлена необходимостью коррекции отклонений в развитии моторной и речемоторной деятельности обучающихся.

Смотрю на мир глазами художника – программа направлена на развитие творческих способностей, художественного вкуса, мелкой моторики и мотивации детей к творчеству через работу с тканью, бумагой, красками.

Мы и окружающий мир – в классе коррекции данная программа составлена с элементами коррекционных занятий по развитию речи.

Цель программы – восполнение пробелов в развитии обучающихся, расширение их кругозора, обогащение чувственного

опыта, развитие речи детей на основе приобретенных знаний, формирование общеинтеллектуальных умений на близком жизненном опыте ребёнка материале.

«Этика: азбука добра – главная цель программы – формирование позитивного мироощущения, нравственных качеств личности, выработка у детей навыков эффективной социальной адаптации.

Детская риторика – риторика учит умелому, успешному, эффективному общению. Школьный курс риторики носит сугубо практический характер.

Кадровое обеспечение реализации внеурочной деятельности: учителя начальных классов, учитель технологии, педагог-психолог, учитель-логопед.

С 2013 года средней общеобразовательной школой № 37 заключен договор с Алтайским краевым кризисным центром для мужчин, с целью разработки и реализации коррекционных программ школы.

Специалисты центра проводят:

- групповые и индивидуальные консультации с учащимися;
- тренинги для родителей, направленные на коррекцию детско-родительских отношений.

На основании приказа Министерства образования РФ от 27.03.2000 №27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме ОУ», в целях обеспечения эффективной работы с детьми, нуждающимися в комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи в школе организована работа ПМП-консилиума, разработано и утверждено приказом по школе положение о школьном ПМПК, утвержден состав ПМПК. Заведены индивидуальные карты на каждого ребёнка, где отслеживается их динамика развития, ведутся дневники наблюдения. Составлены планы коррекционно-развивающих мероприятий всех специалистов консилиума.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – сложная категория детей, требующая к себе повышенного внимания, заботы и понимания. Проект инклюзивного образования, активно развивающийся в наши дни, характеризуется слишком стремительным вхождением ребёнка, имеющего ограниченные возможности здоровья, в мир более здоровых сверстников. И часто к такому

взаимодействию обе стороны оказываются, в равной степени, не готовы. Эту проблему мы решаем следующим образом.

В течение учебного года в соответствии с планом работы ПМПК, ВШК осуществлялся мониторинг психологического здоровья учащихся с ограниченными возможностями здоровья, основываясь на результаты которого в системе проводится коррекционно-развивающая работа: реализуются индивидуально-ориентированные программы, проводится консультативная работа с педагогами и родителями по вопросам оказания помощи учащимся, в результате чего снизилось количество учащихся с высоким уровнем тревожности.

В ходе реализации государственной программы «Доступная среда» с сентября 2014 года по сентябрь 2018 года нами был проведен анализ количественных показателей программы по шести направлениям:

1. Создание безбарьерной среды.
2. Прохождение курсов повышения квалификации.
3. Приобретение оборудования.
4. Обеспечение образовательных программ технологиями инклюзивного образования.
5. Организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования.

6. Участие родителей в процессе развития инклюзивного образования в школе.

Результаты анализа, представленные на диаграмме (см. *диагр. 1*), позволяют нам сделать следующий вывод: в средней общеобразовательной школе № 37 г. Барнаула соблюдаются конституционные права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья, уделяется достаточное внимание проблеме обучения детей с ОВЗ.

Перед коллективом школы поставлена дальнейшая цель: совершенствование системы инклюзивного образования, системы программно-методического, нормативного и информационного обеспечения процессов обучения, коррекции, компенсации и реабилитации, развитие различных форм альтернативного обучения, комплексного сопровождения всех учащихся.

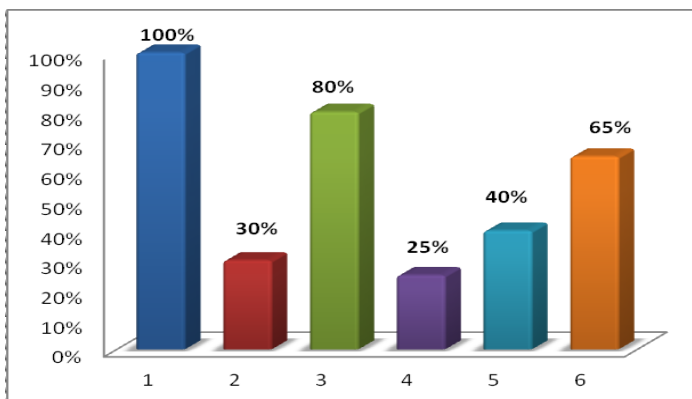


Диаграмма 1.

Список литературы

1. *Бартенев, А. Н.* Профессиональная подготовка инвалидов: молодежный предпринимательский проект // ПО Столица. 2010. № 6.
2. *Балыхин, Г. А.* Дистанционное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья стало доступней // Национальные проекты. 2010. № 9.
3. *Боровик, В. Г.* Об организации инклюзивного образования в условиях совершенствования образовательного законодательства / В. Г. Боровик; В. Г. Боровик // Администратор образования. 2013. № 7.
4. *Глухов, В. П.* Коррекционная педагогика с основами специальной психологии : курс лекций по учебной дисциплине/ В. П. Глухов. Москва, 2012.
5. *Груздева, Л. А.* Учебно-методические и образовательные комплексы в обучении детей с особыми образовательными потребностями // Справочник зам. директора школы. 2013. № 6.
6. *Гулидов, П. В.* Право детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на образование / П. В. Гулидов // Справочник руководителя ОУ. 2013. №: 8.
7. *Дрожжина, Е. С.* Профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Е. С. Дрожжина // ПО. Столица. 2011. № 4. С. 36–37.

8. *Копылова, А. М.* Карта ППМС – сопровождения обучающегося со сложной структурой дефекта // Практика административной работы в школе. 2012. № 7.

9. *Любимов, М. Л.* Помощь детям с ограниченными возможностями здоровья // Народное образование. 2012. № 4.

10. *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики* : методическое пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. Москва, 2012.

11. *Инклюзивное образование*. Выпуск 1. Москва: Центр «Школьная книга», 2010.

12. *Инклюзивное образование*. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие / М. С. Старовойтова [и др.] ; под ред. М. С. Старовойтовой. Москва, 2011.

И. В. Леонова, учитель-логопед,
руководитель театральной студии «Мир общения»
школа №1321 «Ковчег» (Москва, Россия)
IrinaLeonova2007@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье представлен многолетний опыт по организации и проведению инклюзивных групповых занятий для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, в частности с расстройствами аутистического спектра. Сформулированы принципы и приемы работы групп. Описаны виды и содержание работы в группах. Определена роль функциональной коммуникации и степени тьюторской поддержки в процессе формирования социально-коммуникативных умений детей и подростков с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: *ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, расстройства аутистического спектра, функциональная коммуникация, альтернативная*

и аугментативная коммуникации, развивающая среда, социокультурная реабилитация.

Социальная адаптация человека с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) определяется степенью сформированности у него социально-коммуникативных навыков. Особую актуальность это утверждение приобретает по отношению к людям, имеющим расстройства аутистического спектра (далее – РАС). Развитие данной сферы напрямую связано приобретением опыта взаимодействия в группе. Именно находясь в группе, ребенок получает возможность побывать в разных ситуациях, где необходимо решать социальные задачи, выстраивать диалог, наблюдать, взаимодействовать, сравнивать себя с другими участниками, брать с других пример, договариваться и многое другое. Обычно, ребенок имеет возможность приобрести данный опыт в детском саду, но у детей с РАС ситуация меняется. Многие из них имеют задержку психомоторного, речевого развития, поведенческие особенности. Для преодоления или компенсации этих сложностей ребенку требуется время и большое количество усилий родителей и специалистов. На сегодняшний день система помощи детям с РАС расширяется, становится более структурированной и осознанной, все чаще звучат понятия «комплексный подход» и «всестороннее развитие ребёнка с РАС».

Но сама система находится на стадии становления и на сегодняшний день многие дети не получают должного комплекса помощи своевременно и профиль их развития к определенному моменту сильно искажается. Некоторые семьи вместе со специалистами много времени и сил потратят на развитие академических навыков ребёнка, но при этом в быту ребенок остается беспомощным и нуждается в постоянном сопровождении. Либо, в силу сопутствующей органической патологии, ребенок не имеет возможности освоить звучащую речь, но родители и специалисты прикладывают все усилия, чтобы научить ребёнка говорить. Они теряют драгоценное время, которое можно было бы потратить на всестороннее развитие ребёнка, формирование его личностного осознания, обеспечив его возможностью пользоваться средствами альтернативной и аугментативной (поддерживающей) коммуникации. К подростковому периоду эти проблемы обостряются в связи с увеличением требований среды,

при этом способности ребёнка остаются нераскрытыми. Это отражается на успешности и инициативе подрастающей личности, а в дальнейшем самоопределении и профессиональной ориентации.

Выходом из подобных ситуаций является организация для ребёнка развивающей среды, где он сможет самореализоваться, приобрести опыт взаимодействия в группе, почувствовать себя понятым и успешным, сформировать базу для запуска процесса саморазвития.

Воспитывающая и обучающая среда — это постоянно расширяющаяся сфера деятельности подрастающего человека. Не менее важным является внимание к формированию его системы ценностей под воздействием окружающей среды, событий, взаимодействию с определёнными группами людей. Социокультурное окружение, структурирующая и ориентирующая деятельность людей, наполняет смыслом приобретенный ими опыт. Человек постигает значимость явлений окружающего мира в процессе овладения знаниями, которые постепенно переводятся во внутренний план, становятся руководством к действию в процессе жизнедеятельности человека, его способов общения с другими людьми.

Формат творческой студии позволяет максимально мотивировать ребёнка и подростка с РАС к деятельности, направленной на самореализацию и достичь поставленных задач. Благодаря участию в группах ребята приобретают опыт общения со сверстниками, у них формируются навыки адаптации в социуме, умение пользоваться различными средствами коммуникации, лидерские качества.

В качестве такой творческой и развивающей среды нами были разработаны и реализованы следующие формы работы: «Театральная студия», «Цирковая студия», занятия «Логоритмика».

«Цирковая студия» позволяет вовлечь участников в создание шоу, где каждый может проявить свои способности, перевоплотиться в дикого тигра или фокусника, раскрыть талант жонглера или канатоходца.

«Логоритмика» формирует синтез речи и движения, обеспечивает развитие просодических процессов, влияющих на становление речи, а фольклорные игры, используемые на занятии, помогают развивать партнерское взаимодействие и удержание в правилах группы.

«Театральная студия» обеспечивает возможность раскрыть талант каждого участника, опираясь на его способности, интересы, уровень активности, творческий потенциал. Структура занятий позволяет уделять время работе над коммуникативными навыками, пластикой, ритмами, эмоциями и образами, а также воображаемыми сюжетами.

Организация групповых занятий для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья требует серьезной подготовки в разных сферах. Специалисты, участвующие в процессе должны иметь базовые знания и навыки в следующих областях:

- Эрготерапия. Помощь в развитии праксиса, сенсомоторного интеллекта, эргономичности действий.

- АВА-терапия. Поведенческий анализ помогает справиться с нежелательным поведением и помочь овладеть учебными навыками.

- DIR/Floortime. Позволяет формировать эмоциональное общение с ребенком и его мотивацию к взаимодействию на разных уровнях.

- Сенсорная интеграция. Возможность помочь преодолеть сенсорные особенности, научиться регулировать их.

- Структурированное обучение ТЕАССН. Позволяет организовать пространство максимально функционально и обеспечить легкую ориентировку участников в нем.

- Развитие коммуникации и речи. Базовые навыки по формированию довербальных средств коммуникации (предметно-действенные, жесты, PECS и пр.) и речевых средств.

- Навыки взаимодействия и поддержки участника в зависимости от уровня его производительности.

Это лишь базовый список, который может быть дополнен знаниями и умениями в других, более узких областях. Используя эти знания, педагог сможет успешно взаимодействовать с ребенком в процессе занятий, а также составить программу развития для ребёнка, ориентируясь на ЗБР (зону ближайшего развития), продумать и согласовать с родителями и специалистами дальнейший маршрут ребёнка, определить приёмы и средства, которые подходят именно для него.

Особое место в организации групповых занятий занимает функциональная диагностика. Она позволяет не только определить наличие и степень выраженности дефицитов ребёнка, но и выявить

круг его способностей, сильных сторон. Именно на них необходимо опираться, предлагая участнику деятельность в группе. Они позволят ребенку приобрести опыт успеха и закрепить мотивацию к участию в группе.

Кроме того, функциональная диагностика позволяет определить уровень самостоятельности ребёнка и требуемую степень тьюторской поддержки. В процессе реализации одного из проектов была выявлена следующая динамика уровня поддержки (рис. 1)



Рис. 1.

Среди участников групп часто оказываются дети и подростки, не владеющие речью, как функциональной системой коммуникации. Это в значительной степени осложняет их взаимодействие с окружающим миром и часто приводит к проявлениям нежелательного поведения либо к состоянию абсолютной апатии и подчинения воле взрослого. Решением в данной ситуации выступает обучение ребёнка или подростка использованию средств альтернативной коммуникации. Отработка и автоматизация полученных навыков может проходить в рамках групповых занятий, где ребенок будет получать успешный опыт

самовыражения, предлагая игру с помощью предмета-реквизита, выбирая образ с помощью карточки или пиктограммы, указывая жестом на нужную ему вещь. Таким образом, ребенок переходит из состояния «объект», с которым осуществляют манипуляции, в состояние «субъект», который действует самостоятельно и целенаправленно, может выразить свою волю и взять ответственность на себя.

Наиболее важными коммуникационными функциями, которые можно реализовать с помощью альтернативных средств, являются:

1. Просьба и отказ.
2. Привлечение внимания партнера по общению или всей группы.
3. Запрос или передача информации.

Использование функциональной коммуникации помогает снизить тревожность и овладеть сложными абстрактными понятиями:

- *структура действительности – понимание жизни вокруг;*
- *ход времени – последовательность событий;*
- *правила взаимодействия (например, ждать и заканчивать действие), что позволяет сгладить поведенческие особенности.*

Таким образом, средства альтернативной и дополнительной (поддерживающей) коммуникации являются:

- *базисом для формирования звучащей речи,*
- *базисом для развития произвольной деятельности,*
- *дают возможность занять активную позицию в жизни.*

При наборе детей или подростков в группу необходимо учитывать критерии совместимости, связанные с сенсорным и двигательным профилями участников. Особенно это актуально для детей и подростков, имеющих расстройства аутистического спектра. Участие в групповых занятиях для них крайне важно. Это возможность овладеть социально-коммуникативными навыками и адаптироваться в обществе. Но оно может быть осложнено гиперсензитивностью (гиперчувствительностью одного или нескольких каналов восприятия) или сложностями моторного планирования, которые выражаются как в гиперактивности или наоборот, замедленных и неуверенных движениях и действиях.

Зная эти и другие особенности участников, можно определить задачи группы на ближайший период, приемы и игры, которые

будут использоваться, зонировать пространство, согласно задачам и подобрать соответствующий реквизит и оборудование.

Благодаря работе в творческих студиях участникам удастся преодолеть или улучшить состояние многих дефицитарных сфер и развития свои способности. Рассмотрим некоторые из них.

Для группы ребят, имеющих сложности в самоконтроле, занятия позволили развить следующие навыки:

- удержание собственного внимания в фокусе внимания группы;
- подражание, выполнение действий по образцу и инструкции;
- концентрация на выполнении номера, упражнения или трюка (на цирковой студии);
- удержание последовательности этапов занятия и отслеживание своей очереди;
- активное общение с участниками группы социально-приемлемыми способами.

У группы ребят, имеющих преимущественно сложности в коммуникации и взаимодействии с окружающими, на занятиях удалось сформировать следующие навыки:

- пользование предметным расписанием в рамках занятия;
- ориентировка по визуальному расписанию (сценарий выступления);
- пользование базовым набором жестов;
- активное взаимодействие с участниками группы в рамках предложенных образов и соответствующих им действий;
- навыки коммуникативного поведения на доступном для ребёнка уровне: эмоции, предметные знаки, жесты, пиктограммы, речь.

Группе ребят, имеющих преимущественно проблемы праксиса, занятия помогли преодолеть сложности и развить умения:

- более уверенно чувствовать себя в разных пространственных условиях;
- отслеживать и встраивать движения в ритм музыки;
- расширить амплитуду и увеличить ловкость движений.

Ребятам, имеющим отставание в интеллектуальном развитии занятия дали возможность:

- расширить представления об окружающем мире;

- сформировать причинно-следственные связи (выступление – аплодисменты и др.);
- освоить действия с различным реквизитом, расширив возможности сенсомоторного интеллекта;
- провести взаимосвязь между объектами и образами (артисты цирка, театральные роли и пр.), что дает начало формированию образного и потенциально абстрактного мышления.

У всех участников проекта наблюдаются изменения в сферах:

- развитии коммуникативных навыков;
- регуляции собственного поведения;
- усидчивости и целенаправленности собственной деятельности;
- уверенности и позитивном отношении к взаимодействию;
- улучшение навыков социальной адаптации.

Полученные результаты дают основание полагать, что включение в маршрут развития подростков с расстройствами аутистического спектра перечисленных форм работы позволит значительно улучшить их навыки взаимодействия, сформировать алгоритмы действия в разных жизненных ситуациях, развить способность к социальному подражанию. Использование данных технологий будет способствовать формированию у ребят с РАС представлений о себе, своем предназначении, а значит и самоопределении, профессиональной ориентации и возможности занять достойное место в социуме.

Список литературы

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 №273 – ФЗ // Официальные документы в образовании. 2013. № 2; №3. С. 2–92; Вестник образования России. 2013. № 3–4; Вестник образования. 2013. № 5–6.

2. *Аппе, Ф.* Введение в психологическую теорию аутизма. Москва, 2006.

3. *Барбера, М. Л.* Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach) : Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / Мэри Линч Барбера, Трейси Расмуссен ; пер. с англ. Д. Г. Сергеева; предисл. к рус. изд. В. Г. Ромека. Екатеринбург, 2017.

4. *Богдашина, О. Б.* Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учеб. пособие / под науч. ред. Е. А. Черенёвой, И. В. Сухоруковой; Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2012.

5. *Бонди, Э.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Э. Бонди, Л. Фрост. Москва, 2011 г.

6. *Гринспен, С.* На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. Москва, 2013.

7. *Карпенкова, И. В.* Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития : курс лекций. – ЦРИД «Наш Солнечный Мир», Москва, 2017.

8. *Кислинг, У.* Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребёнка, распознать проблему, помочь обрести равновесие; под ред. Е. В. Ключковой; [пер. с нем. К. А. Шарп]. Москва, 2010.

9. *Лебединская, К. С.* Диагностическая карта. Исследование ребёнка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Диагностика раннего детского аутизма. Москва, 1991.

10. *Лисина, М. И.* Общение, личность и психика ребёнка. Москва–Воронеж, 1997.

11. *Максимова, Е. В.* Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна. Москва, 2008.

12. *Морозов, С. А.* Детский аутизм и основы его коррекции. Москва, 2002.

13. *Никольская, О. С.* Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. 8-е изд. Москва, 2014.

14. *Питерс, Т.* Аутизм: от терапевтического понимания к педагогическому воздействию. Москва, 2003.

15. *Стивен фон Течнер.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / *Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен.* Изд. 2-е. Москва, 2017.

16. *Шор, С.* За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром Аспергера. Москва, 2015.

17. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Arlington, 2013.

18. Watson, L., Lord, C. et al. (1989). Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children. New York: Irvington.

С. Н. Лиханов, студент IV курса Института педагогики и психологии
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. В. М. Шукшина (Бийск, Россия)
likhanov.stepan@yandex.ru

Н. А. Першина, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. В. М. Шукшина (Бийск, Россия)
nataly200672@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема наличия условий в высшем учебном заведении для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами. Проанализированы теоретические аспекты проблемы реализации инклюзивного образования в учреждениях высшего профессионального образования. Выявлена и обоснована необходимость дальнейшего улучшения доступности объекта в соответствии с требованиями законодательства Российской Федерации.

Ключевые слова: *лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидность; инклюзивное образование в вузе; безбарьерная среда.*

Право на получение образования имеет каждый ребенок, что прописано в Конвенции о правах ребёнка. Инклюзивное образование является инструментом реализации этого права [1, с. 50].

Инклюзия (с англ. inclusion) – включение, добавление, прибавление, присоединение. Инклюзия предполагает создание

специальных условий для вовлечения в образовательный процесс каждого ребёнка, удовлетворяющих индивидуальным потребностям учеников с помощью соответствующей его способностям образовательной программы [2, с. 104].

Сегодня проблема инклюзивного образования является особенно актуальной. Общество стало гуманней и детей данной категории стали называть как «дети с особыми образовательными потребностями». Количество детей с особыми образовательными потребностями увеличивается, и чтобы отвечать запросам общества, необходимо реализовывать инклюзивное образования в образовательных учреждениях [3, с. 3].

В российской системе образования сегодня происходят неизбежные изменения, в частности, в системе образования детей с ограниченными возможностями, имеющими особые образовательные потребности, через их включение в образовательный процесс совместно с нормально развивающимися детьми. Инклюзивный подход к обучению в Российской Федерации выдвинут в качестве одной из главных стратегий образования. Цель современной образовательной организации – помочь каждому обучающемуся, способствовать его социализации.

Одной из проблем современной российской системы образования является организация профессиональной подготовки и трудоустройства для лиц с ограниченными возможностями здоровья [4, с. 123]. Проблема образования инвалидов приобрела особую актуальность для высшей школы России после принятия Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [5].

В законе определено, что для организации инклюзивного образования в ВУЗах необходимо создать специальные условия, которые подразумевают:

- обеспечение физической доступности здания и помещений образовательного учреждения (создание безбарьерной среды);
- обеспечение техническими средствами обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;
- специализированное учебно-методическое сопровождение;
- кадровое обеспечение обучения и комплексного сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Современная российская система высшего образования недостаточно готова к инклюзии студентов с ограниченными

возможностями здоровья и инвалидов, что обусловливается наличием в данной сфере множества проблем:

- неготовность педагогов для работы в условиях инклюзивного образования и сопровождения учебы инвалидов;
- отсутствие специализированной инфраструктуры, специальной техники и программного обеспечения и др.

Создание среды, доступной для инвалидов, становится безусловным требованием к развитию вузов. Доступная среда существенно влияет на конкурентоспособность современного вуза. Вуз, в котором отсутствуют условия для обучения инвалидов, утрачивает авторитет и проигрывает в борьбе за абитуриента.

Актуальность и значимость создания доступной среды получения высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья несомненны. Понимание недопустимости дискриминации по признаку инвалидности в гуманистическом обществе обуславливает необходимость эффективной и чётко организованной работы по вопросам обеспечения доступности образовательной среды в вузе для каждого студента, что позволит создать окружающую обстановку комфортной не только для инвалидов, но и для окружающих. Создание необходимых условий для обучения инвалидов в вузе регламентируется следующими законодательными и нормативными документами:

Конвенцией о правах инвалидов (от 13 декабря 2006 г.) и иными документами международного права;

Федеральным законом «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов» от 01.12.2014 N 419-ФЗ;

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (статья 2, п. 27);

Государственной программой «Доступная среда» на 2011–2025 годы (утвержденной постановлением Правительства от 1 декабря 2015 года №1297) и др.

Сегодня каждое высшее учебное заведение должно соответствовать требованиям инклюзивного образования. Однако не всегда условия для обучения в вузе для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья приемлемы.

Нами проведено эмпирическое исследование наличия условий для получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами.

Исследование проводилось на базе Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В. М. Шукшина г. Бийска Алтайского края.

Изучение наличия условий в образовательной организации для получения высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья проводилось нами по следующим направлениям:

1. Обеспечение физической доступности здания и помещений образовательного учреждения (безбарьерная среда):

- для инвалидов по слуху;
- для инвалидов по зрению;
- для учащихся с нарушением опорно-двигательных функций.

2. Обеспечение техническими средствами обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: наличие оборудования, обеспечивающее возможность совмещенного обучения учащихся с инвалидностью и учащихся без нарушений развития.

3. Специализированное учебно-методическое сопровождение.

4. Кадровое обеспечение обучения и комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе.

Эмпирическое исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе проводился анализ нормативной документации образовательной организации на предмет отражения информации о реализованных условиях для получения высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, на данном этапе проводился непосредственный осмотр прилежащих к вузу территорий, аудиторий и иных объектов внутри здания вуза, к которым предъявляются требования для реализации инклюзии.

На данном этапе выявлено, что согласно нормативной документации вуза объект в целом доступен для получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами. Однако нами выявлены некоторые проблемы для успешной реализации инклюзии в образовательной организации. Так, наиболее проблемным в вузе является направление по

обеспечению физической доступности здания и помещений образовательного учреждения, то есть создание безбарьерной среды.

В ходе мониторинга условий для обучения в вузе лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью выявлено, что перед входом нет уличной тактильной плитки (наземного указателя). Отсутствует контрастная маркировка входного дверного проема. Имеется только одно перильное ограждение, которое не соответствует требованиям к созданию безбарьерной среды в вузе. Отсутствуют такие тактильные пиктограммы, как знак доступности помещения и знак входа в помещение. Нет тактильного указателя режима работы со шрифтом Брайля. Кнопка вызова персонала хоть и есть на входе, но расположена так, что инвалид-колясочник с трудом сможет подъехать к объекту, поэтому минимальное расстояние от него до каких-либо выступов не должно быть менее 40 см. Для человека с нарушениями зрения кнопка вызова персонала тоже не очень заметна, так как находится в углу, загорожена вертикальной водосточной трубой.

В ходе мониторинга объекта выявлено отсутствие на парковке для автотранспорта специальной разметки, необходимых рельефных и силуэтных указателей; внутри здания отсутствует направляющая тактильная разметка для слабовидящих и незрячих, специальные световые табло и др.

Отдельного внимания заслуживает оснащение санитарно-гигиенического помещения для инвалидов. Согласно нормативной документации вуза туалетная комната соответствует требованиям. Однако в ходе мониторинга выявлено много недостатков к оснащению туалетной комнаты.

На втором этапе полученная информация была систематизирована, проведён анализ наличия или отсутствия условий для получения высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, выявлены возможности вуза для реализации отсутствующих условий и разработаны рекомендации по реализации инклюзивного образования в вузе по таким направлениям как оборудование прилегающей к зданию территории, путей движения на объекте; решения для лестничных маршей и прочие решения. Особого внимания требует оборудование учебного корпуса при входе:

- установка уличной тактильной плитки (наземного указателя);
- нанесение контрастной маркировки дверного проема;
- установка двухуровневых перил;
- установка тактильных пиктограмм – знак доступности помещения и знак входа в помещение; установка тактильного режима работы со шрифтом Брайля;
- установка кнопки вызова персонала в доступном для инвалидов месте (например, на перилах в начале подъема).

Кроме того необходимо привести в соответствие санитарно-гигиеническое помещение для инвалидов. Для этого необходимо:

- оборудовать двери туалетной комнаты специальной маркировкой в виде рельефных знаков на высоте 1,35 м от уровня пола.
- установить раковины на высоте не более 0,8 м от пола;
- установить кран для мытья либо с автоматической подачей воды, либо с рычагом;
- установить зеркало так, чтобы его нижний край находился на высоте не более 90 см от пола.

Таким образом, в результате исследования условий для обучения в вузе лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов предложены управленческие решения, необходимые для приведения объекта и порядка предоставления в нём услуг в соответствие с требованиями законодательства Российской Федерации об обеспечении условий их доступности для инвалидов. Создание условий для получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами будет способствовать повышению эффективности получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. *Инклюзивное образование: эффективные методики и их практическое применение*: сб. ст. по материалам II междунар. семинара по педагогике. Россия, г. Санкт-Петербург, 26 ноября 2016 г. Санкт-Петербург, 2016. 118 с.
2. *Андронникова, О. О.* Проблемы внедрения инклюзии в общеобразовательную и профессиональную образовательную // Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения

инклюзивного образования : материалы Всерос. науч. шк. с междунар. участием / под общ. ред. А. Г. Ряписовой. Новосиб. гос. пед. ун-т, 2012. С. 104–107.

3. *Кучмаева, О. В.* Проблемы развития инклюзивного образования в Столице / *О. В. Кучмаева, Г. В. Сабитова, О. Л. Петрякова* // Воспитание школьников. 2013. № 4. С. 3–11.

4. *Булавко, О. В.* Инклюзивное образование в условиях современной образовательной организации СПО // Молодой ученый. 2016. С. 123–125.

5. *Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»* [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (18.09.2018).

Г. У. Лукина, доктор искусствоведения, профессор
заведующая кафедрой теории и истории музыки
Российская государственная специализированная академия искусств
заместитель директора по научной работе
Государственный институт искусствознания (Москва, Россия)
galima96@list.ru

ПОДХОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы творческого развития незрячих и слабовидящих детей, а также разработки новых форм и методов обучения (адаптированных учебных программ, методических рекомендаций) с учетом психофизических функций невидящего ребенка. Рассмотрены методы преподавания сольфеджио для незрячих детей, развивающие компенсаторные факторы: музыкальной иллюстрации, осязательно-двигательного показа, формирующих движений, переинтонирования и развития творческой фантазии, многократного повторения, словесно-образных характеристик, совместного творчества.

Ключевые слова: музыкальная тифлопедагогика, нотная система Л. Брайля, сольфеджио для детей с дефектами зрения,

компенсаторные процессы, формы интонирования, психофизические функции.

С давних пор люди замечали, что с утратой какого-либо органа происходит перестройка жизнедеятельности организма, — например, взамен утраченного зрения обостряется слух, активизируется память. Компенсацию можно определить как универсальную способность организма в той или иной мере возмещать нарушения или утрату определенных функций. Проще говоря, природа человека устроена таким образом, что отнимая какую-то способность, она непременно компенсирует это другими возможностями.

Слуховое восприятие у детей участвует в компенсации слепоты и слабовидения. Д. Дидро в «Письме о слепых» описывает свое впечатление от общения с невидящим: «У него поразительно развита память на звуки; лица не представляют для нас большего разнообразия, чем для него голоса. Он находит в голосах бесконечное множество оттенков, ускользающих от нас, потому что наблюдение их не представляет для нас такого интереса, как для слепого... Кто-то из нас догадался спросить нашего слепого, был ли бы он доволен, если бы имел глаза. «Если бы меня не одолевало любопытство, — ответил он, — я предпочел бы иметь длинные руки... Поэтому вместо того, чтобы снабдить меня недостающим органом, лучше было бы усовершенствовать у меня тот орган, который я имею». Оптимальной сферой раскрытия и развития потенциала невидящих детей является музыкальное искусство.

Какие «органы» невидящего ребёнка возможно усовершенствовать на занятиях по сольфеджио? Органы слуха и фонации — те, что входят в состав «системного “органа” музыкального звуковысотного восприятия» [7, с. 307]. Любая музыкальная деятельность обеспечивается слаженным функционированием слуховых и вокально-моторных органов. Но их координация вырабатывается именно интонированием, ибо только в интонировании можно достичь предельно четкого их взаимодействия.

М. И. Имханицкий в книге «Артикуляционно-штриховая специфика в интонировании баянистов и аккордеонистов с дефектами зрения» отмечает, что «весьма часто приходится слышать невыразительную, безликую игру музыкантов, в частности, с

дефектами зрения, самых различных звеньях музыкальной подготовки – причем даже тех, кто достиг высоких атрибутов общественного признания. ... Оказывается, что ни ярко выраженная эмоциональная отдача того или иного артиста, ни его техническая виртуозность, ни большой темперамент не могут спасти исполнение от невнятности произношения. Каковы же причины этого парадокса? Одна из наиболее существенных – невнимание к закономерностям интонирования, музыкального произношения в музыке» [3].

Занятия сольфеджио призваны сосредоточить внимание на различных формах интонирования¹ как основы развития музыкального слуха, художественного вкуса, памяти невидящего ребёнка. В практической работе по обучению интонированию необходимо учитывать, что зрительное восприятие вынужденно заменяется осязательно-двигательным, музыкально-слуховыми представлениями и образно-эмоциональными переживаниями. Эти три психофизические функции компенсируют недостаток зрения и обеспечивают положительный результат в процессе начального обучения.

Художественным примером такого рода компенсации может быть история героя из повести В. Г. Короленко «Слепой музыкант»: «Дядя Максим убеждался всё более и более, что природа, отказавшая мальчику в зрении, не обидела его в других отношениях; это было существо, которое отзывалось на доступные ему внешние впечатления с замечательною полнотою и силой. И дяде Максиму казалось, что он призван к тому, чтобы развить присущие мальчику задатки...».

Реальный опыт работы со взрослыми незрячими музыкантами² показывает некий итог воспитания их задатков. Помимо музыкальных способностей, обращают на себя внимание их великолепная память, потрясающая внимательность, способность концентрироваться «здесь и сейчас», аналитическое мышление, открытость к новым знаниям, поразительная тонкость осязания,

¹ О работе над интонацией как форме развития основных элементов системы формирования и развития компенсаторных факторов подробнее см.: 6.

² Автору посчастливилось работать с преподавателями и студентами Российской государственной специализированной академии искусств.

особая ответственность. Именно эти качества являются своего рода целью работающего с незрячими детьми преподавателя. Развитие их может сделать процесс обучения более доступным и эффективным.

Для решения специфических проблем преподавания сольфеджио для незрячих и слабовидящих детей в детской музыкальной школе важно учитывать необходимость развития фактора компенсации утраченного зрения, удерживать баланс между специфическими трудностями и некоторыми преимуществами в работе с незрячими. Так, недоступность чтения с листа компенсируется развитием памяти, отсутствие зрительного восприятия позволяет ученику лучше сосредоточиться на собственных слуховых ощущениях. Коррекция и компенсация дефекта, по словам Л. С. Выготского, есть поиск новых «обходных путей развития»; эти процессы проявляются главным образом в области абстрактного мышления, логической памяти, произвольного внимания.

Результаты теоретических и практических исследований указывают на идентичность природы музыкальных способностей незрячих и видящих детей. Это дает основание утверждать, что музыкальная тифлопедагогика строится на общих музыкально-педагогических принципах. Однако при выявлении из этих принципов наиболее значимых для обучения и воспитания музыкантов

со специальными потребностями происходит некоторое смещение смысловых акцентов и коррекция педагогических методов. Механизмом «раскручивания» потенциальных возможностей, компенсирующих слепоту обладают музыкально-слуховые представления, пение, тактильно-двигательные ощущения, память, нотная система Л. Брайля.

Соответственно с первых уроков по сольфеджио важно планомерно формировать у ребёнка отзывчивость к красоте музыки, интерес к ней, внимание, музыкальную память, внутренний слух, образно-ассоциативные связи (воображение), речевое обозначение, слухо-двигательные связи, то есть основные компенсаторные факторы у незрячих детей³. В комплекс методов преподавания

³ Систему компенсаторных факторов в связи с обучением музыки невидящих впервые сформулировал В. Н. Кулаков в диссертации. Он разработал на основе указанной системы методику работы с незрячими

сольфеджио, развивающий компенсаторные факторы у незрячих детей, рекомендуется включать методы музыкальной иллюстрации, осязательно-двигательного показа, формирующих движений, переинтонирования и развития творческой фантазии, многократного повторения, словесно-образных характеристик, совместного творчества⁴. Следует подчеркнуть, что специфические проблемы в работе с незрячими и слабовидящими учащимися нельзя рассматривать обособленно. Они тесно переплетаются с общими психологическими, педагогическими и методическими проблемами обучения в ДМШ детей разных возрастных групп.

Метод музыкальной иллюстрации предполагает применение в педагогическом процессе слуховой и тактильной наглядности. Он основан на свойственной детям склонности к подражанию различным звукам и движениям. Зрительный показ заменяется либо музыкальными иллюстрациями (слушанием целого небольшого музыкального произведения или его фрагмента в исполнении преподавателя или в записи), либо осязательно-двигательным показом (например, для приобретения навыка дирижирования), либо использованием приема имитационной наглядности (повтора детьми вслед за показом преподавателя).

Слепота и слабовидение являются факторами, ограничивающими возможность общения ребёнка с окружающей средой, и тем самым обедняющими диапазон чувственных восприятий. Поэтому чем разнообразнее будет образная палитра звуковых иллюстраций, тем целостнее сформируется у ребёнка картина мира, музыкально-художественные представления о нем. С помощью указанного метода развивается образно-ассоциативное мышление. Важным стимулом для развития ассоциативных компенсаторных факторов является выявление и воздействие речевой основы музыкальной интонации во всем ее многообразии, широкой палитры регистровой или тембровой красочности. По словам В. В. Медушевского, «музыка способна с большой точностью отображать многие физические характеристики эмоциональной речи: длину фраз, их ритмическую организацию (плавную или порывистую, неровную, насыщенную паузами),

баянистами – аккордеонистами. В нашем пособии его методика адаптирована к предмету «Сольфеджио» [6].

⁴ Подробнее об указанных методах см.: 5.

тесситуру, звуковысотную линию с ее подъемами и спадами, резкость или мягкость ударений, тембр — и посредством этого в конечном результате воспроизводить эмоциональное состояние» [8, с. 83].

Аналогично воздействию на слушателя речевой интонации и тембральная окраска звучания, которая активизирует у незрячего музыканта образно-слуховые представления. И чем выразительнее, самобытнее это звучание, тем ярче его след в сознании ребёнка. И в этой связи не менее остро, чем в прочих педагогических ситуациях, встает проблема отбора обучающего материала⁵.

Сопровождение занятий музыкальными иллюстрациями способствует накоплению музыкально-слухового опыта ученика, стимулирует образно-эмоциональную сферу, активизирует и поддерживает интерес к музыкальным занятиям. Поскольку полноценное чтение нот с листа по системе Брайля не всегда возможно⁶, то благодаря методу музыкальных иллюстраций ученик знакомится с прекрасными мелодиями, созвучиями, формами классических произведений, которые пополняют его слуховой художественный багаж, развивая эстетический вкус. Так, через первые прекрасные музыкальные впечатления ребенок приобщается к лично-творческому его душе творчеству великих композиторов.

Метод многократного повторения. При использовании этого метода важен не автоматизм повторения⁷ мотивов, фраз, заучивание отдельных элементов мелодического рисунка как таковое. Необходимо, чтобы ребенок вслушивался в художественную выразительность, красоту мелодии, каждого из составляющих ее

⁵ Так, с тембрами неразрывно связаны звуковые характеристики персонажей в оркестровой сюите С. Прокофьева «Петя и волк», что во многом обусловило хрестоматийный статус этого произведения в учебном репертуаре.

⁶ Не во всех учебных заведениях есть в наличии учебники по сольфеджио, изложенные в системе Л. Брайля.

⁷ Коллеги из Китая Сунь Ян, Хуан Ю. Э., Шань Дзю Сюань в своей статье «Опыт обучения незрячих и слабослышащих пианистов, флейтистов и скрипачей в Китае» используя метод многократного повторения отмечают, что благодаря ему преподаватель добивается того, что дети «постепенно заучивали эти элементы до свободного их повторения и даже автоматизма» [12, 26].

элементов (созвучия или интонационно-ритмического оборота). Данный метод применяется с целью достижения эффекта эстетического удовольствия и переживания чувства творческой свободы в исполнении выученной в деталях и в целом всей мелодии и, в конечном счете, способствует развитию интонационного слуха.

Метод словесно-образных и смысловых характеристик (метод начального интонационного анализа), по сути, совпадает с методами наблюдения за музыкой (Б. Асафьев), размышлениями о музыке (Д. Кабалевский). Он позволяет воспитать в ученике особую интонационную чуткость, способность слушать и слышать музыку целостно, охватывая слухом и ее внешнюю звуковую сторону, и ее внутреннее содержательно-смысловое «наполнение».

«За интонацией скрыт живой человек», человек, познавший истинную красоту (В. В. Медушевский). Такое понимание сущности музыки — ключ к восприятию детьми конкретного образа, личности композитора, его стиля.

Преподаватель в диалоге с учениками осуществляет словесное описание мелодии, которую он избрал для диктанта или пения. На начальных занятиях диалог может опираться на установление ассоциативных связей с другими музыкально-художественными произведениями, аналогий с душевными переживаниями, чувствами и состояниями, на поиски звуковых эквивалентов звукам природы, тактильным представлениям о различных материалах (холодный металл, мягкий бархат, нежный шелк), осязанию ароматов, вкусовым ощущениям. Это позволит интуитивно, одномоментно «схватить» музыкальный образ, порой подсознательно подбирая и накапливая его сущностные характеристики.

При слушании и осмыслении детьми музыки посредством включения разного рода ассоциативных связей активизируются его интуитивные представления об эмоциях, в-чувствование⁸ во внутренний мир музыки.

В дальнейшем диалог с учениками необходимо направлять на уровень интонационного анализа — так, как его понимал Б. В. Асафьев: «Интонационным анализом я считаю осознание реализуемой смысловой музыки в ее процессе звучания, в

⁸ В-чувствование — целостное восприятие другого внутреннего мира с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков, сопереживание его душевной жизни.

произнесении, в осмыслении того, что слышится, а не одно лишь констатирование умение сочетать и соотносить элементы и схемы произведения вне их слышимости: такой анализ “вне интонирования” – анатомический разрез: его может осуществить и глухой! Надо стремиться повествовать о музыке, чтобы чувствовалось ее звучание, и тем вовлекать в жизнь музыки» [1, с. 142].

Сознание невидящего ребёнка может воспринять музыку как некое «явление в мире» (Б. В. Асафьев), с которым можно общаться диалогически, переживать его жизнь и проживать свою жизнь в нем.

Слуховое усвоение интервалов, аккордов, гармонических схем требует длительных усилий. Однако акцент на «вдалбливании» элементов «скелета» формы может привести к отрыву от искусства музыки как явления интонационного. Тогда как пение, как и речь, делаются совершенно невыразительными, лишёнными смысла, если в нем нет оттенков. «Музыкальный образец, опустошенный дилетантским сольфеджированием, перестает быть явлением искусства. Чтение нот надо рассматривать не как самоцель, а как средство передачи художественного начала музыкального произведения. Навыки фразировки музыкального текста вырабатываются последовательно, как результат тщательно продуманной системы воспитания музыкальности» [4, с. 5–6]. В практике занятий не должно быть безрадостного заучивания примеров. Порой меткое слово, вводящее в музыкальный образ, помогает ребёнку одновременно осознать значение того или иного средства в комплексе средств музыкально-художественной выразительности, и в результате — научиться глубже чувствовать содержание музыки. Так происходит развитие навыков музыкально-слуховой познавательной деятельности, воспитывается «умный слух»⁹.

Использование метода словесно-образных и смысловых характеристик является основополагающим при формировании практически всех компенсаторных факторов (в том числе интереса, внимания, музыкальной памяти, внутреннего слуха, образно-

⁹ В данном ключе трактует сольфеджио И. В. Воронцова – как практическую науку о слуховом постижении музыки [2, 64].

ассоциативных связей, речевого обозначения, слухо-двигательных связей).

Метод переинтонирования и развития творческой фантазии. Суть этого метода на уроках сольфеджио заключается в планомерном раскрытии учащимися смысла музыки через интонацию в процессе ее изменений, развития, переосмысления. Посредством *сравнительного* анализа интонаций внутри одного звукообраза (Б. В. Асафьев), распознавание произведения (известной или сочиненной мелодии) в ином стилевом контексте — в результате изменения метра, темпа, динамики, жанровой атрибутики и др. Важность данного метода особо отмечена в специальной литературе. «Данный метод, ориентируя на важнейший смыслообразующий фактор в музыке, формирует восприятие музыки, адекватное её интонационной природе. Поскольку интонационность является важнейшей закономерностью музыкального искусства и многообразно проявляется в деятельности композитора, исполнителя и слушателя, то и метод “переинтонирования” применяется во всех видах музыкальной деятельности учащихся» [13, с. 155].

Метод совместного творчества (ансамблевое пение). В ансамбле поющий ощущает себя участником единого творческого процесса, подстраивает свою партию к общему звучанию, стараясь органично сочетать свое пение с пением других. В ансамблевом пении отрабатывается острота слуха, направленная на слитность звучания голосов, активизируется внутренний слух, память, чувство строя. Поэтому пение в ансамбле является действенным средством музыкального воспитания на всех этапах обучения сольфеджио. «В многоголосии музыкальный строй предстает как целостная система, в результате чего двух-, трех- и четырехголосное пение активно содействует развитию мелодического и гармонического слуха, ладового и ритмического чувства» [9, с. 139].

Ансамблевое пение полезно использовать на начальной стадии воспитания ладового чувства, когда педагог в первую очередь уделяет внимание выработке навыка интонирования и определения на слух устойчивых тонов лада. Например, поочередное пение в гамме двумя группами или двумя учащимися устойчивых и неустойчивых ступеней лада.

Преподаватели по инструменту (специальности), работающие с незрячими детьми, подчеркивают серьезные проблемы, мешающие

занятиям и выступлениям¹⁰. В первую очередь это внутренние и мышечная зажатость. И. В. Сыроежкин считает, что «ощущение мышечной свободы — вот первая задача, с разрешения которой и должно начинаться обучение музыканта» [11, с. 552]. В качестве способа приобретения ощущения мышечной свободы используется совместное инструментальное музицирование. Эту практику необходимо активно применять и на занятиях по сольфеджио. В совместном творчестве невидящий ребенок реализует еще и возможность общения, в которой он ограничен из-за недуга. В ансамбле одноклассников они чувствуют поддержку друг друга.

Метод осязательно-двигательного показа. В процессе познавательной деятельности незрячий ребенок более всего использует тактильную чувствительность, что создаёт эффект сенсibilизации¹¹. Безусловно, такое повышение чувствительности связано с теми участками кожи, которые более активно участвуют в деятельности. Наибольшее повышение чувствительности обнаружено на пальцах рук, что определило важность обучения чтению рельефно-точечного шрифта Брайля. При осязательно-двигательном контакте педагог своими руками помогает ученику освоить приемы дирижирования, тактирования. В изучении музыкальной грамоты преподаватели часто объясняют, как пишется нота, показывая на пальцах пять строчек.

Метод осязательно-двигательного показа удобен для развития в начальных классах ладового слуха. Освоению ладового звукоряда помогут ручные знаки. Постепенно у обучающегося в памяти закрепляется не только название ступени, но и связь её звучания с показом ручным знаком.

В завершение отметим, что эффективность обучения зависит от творческого подхода преподавателя, его умения органично сочетать предложенные методы с учётом индивидуальных возможностей незрячих учащихся.

Список литературы

¹⁰ Творческое образование для одаренных людей с физическими ограничениями. М., 2015.

¹¹ Тифлопсихологические исследования осязания М. И. Земцовой, Ю. А. Кулагина, Л. И. Солнцевой, В. М. Воронина, Р. Б. Каффеманаса показали, что осязание является мощным средством компенсации не только слепоты, но и слабослышания.

1. *Асафьев, Б. В.* Избранные труды. Т. II. Москва, 1954.
2. *Воронцова, И. В.* Музыкальный слух как инструмент познавательной деятельности // Музыка изменяющейся России : материалы всерос. науч.-практ. конф. / гл. ред. М. Л. Космовская; отв. ред. В. А. Лаптева, Л. А. Ходыревская. Курск, 2007. С. 61–66.
3. *Имханицкий, М. И.* Артикуляционно-штриховая специфика в интонировании баянистов и аккордеонистов с дефектами зрения. Москва, 2016.
4. *Критская, Е.* Интонационный анализ — творчество учителя и ученика // Искусство в школе. 1993. № 2.
5. *Кулаков, В. Н.* Формирование компенсаторных факторов у незрячих музыкантов как условие оптимизации учебного процесса (на материале работы с незрячими баянистами, аккордеонистами) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2000.
6. *Лукина, Г. У.* Методика преподавания сольфеджио для слабовидящих и незрячих детей в ДМШ. Москва : Известия, 2017. 84 с.
7. *Малюков, А. Н.* Эмоциональный аспект музыкального развития школьников // Тенденции развития региональных систем общего и профессионального музыкального образования : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. Саранск, 2003.
8. *Медушевский, В. В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва, 1976.
9. *Незванов, Б.* Интонирование в курсе сольфеджио. Ленинград, 1985.
10. *Плаксына, О. И.* Современные проблемы психолого-педагогической реабилитации учащихся с нарушением зрения в процессе творческой деятельности // Проблемы профессионально-педагогической подготовки музыкантов с нарушением зрения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Репринцева. Курск, 2001.
11. *Сыроежкин, И. В.* Формирование и развитие исполнительских навыков у баянистов с ограниченными возможностями зрения Искусство, дизайн и современное образование : материалы междунар. межвуз. науч.-практ. конф. 22–24 апреля 2015 года. Москва, 2015. С. 551–563.
12. *Творческое образование для одаренных людей с физическими ограничениями.* Москва, 2015.

13. *Теория и методика музыкального образования детей* : науч.-метод. пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская [и др.]. Москва, 1998.

Л. Ф. Мустафина, кандидат педагогических наук, доцент
Казанский государственный институт культуры (Казань, Россия)
lilmus@mail.ru

Л. Е. Савич, доктор педагогических наук, профессор
Казанский государственный институт культуры (Казань, Россия)
lsavich@yandex.ru

Т. В. Леонтьева, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский государственный институт культуры (Казань, Россия)
leona77@mail.ru

Н. А. Шайтанова, кандидат педагогических наук
Казанский государственный институт культуры (Казань, Россия)
n.a.-shaitanova@mail.ru

**ВУЗ КУЛЬТУРЫ КАК ЦЕНТР НЕПРЕРЫВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА
ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ЛЮДЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. Предметом статьи являются проблемы организации системы инклюзивного образования в Казанском государственном институте культуры. В статье обсуждаются результаты работы профессорско-преподавательского состава данной организации в сфере инклюзивного образования, организованного в рамках обучающего процесса в вузе. Рассматриваются проблемы, связанные с восприятием педагогами субъектов инклюзивного образования, а также их отношение к инклюзии как образовательной инновации. Затрагивается проблема готовности педагогов к реализации инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе.

***Ключевые слова:** вуз культуры, непрерывное образование, профессиональная подготовка, социальная адаптация, дополнительные образовательные программы.*

Необходимость реакции на цивилизационные, экономические, информационные вызовы придает особую остроту проблеме социального, духовно-нравственного, культурного развития, непрерывного профессионального образования людей с особыми потребностями жизнедеятельности, что становится отправной точкой в анализе ситуации и разработке системы ответных мероприятий.

Институт культуры, в силу специфики своих направлений подготовки, является практически идеальным образовательным учреждением с толерантной социокультурной средой, в котором способны оказать содействие в профессиональном становлении и социальной адаптации людям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Именно здесь применимы рекомендуемые для учебной работы с ними проблемные лекции и лекции-дискуссии, лекции-диалоги и лекции-консультации, лекции с применением дистанционных технологий и привлечением возможностей Интернета, тренинги, мозговые штурмы, деловые и ролевые игры, работа в малых группах, индивидуальные занятия, участие в научных конкурсах и олимпиадах на различных уровнях, многие другие формы.

Важным фактором социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является индивидуальная поддержка или сопровождение с целью недопущения проблем адаптационного, коммуникативного характера, препятствующих своевременному формированию необходимых компетенций. Сюда следует отнести организационно-педагогические, психолого-педагогические, профилактически-оздоровительные, социальные мероприятия.

Необходимой составляющей этого сложного и ответственного направления деятельности вуза культуры, в том числе в соответствии с требованиями профессиональных стандартов «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» является и систематическая работа с педагогическими кадрами –

повышение их квалификации для работы с особыми образовательными потребностями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Тем более интересным и значимым представляется обобщение и осмысление уже накопленного опыта работы для выстраивания стратегии развития инклюзивного образования в Казанском государственном институте культуры (далее – КазГИК). Вуз имеет сформировавшуюся структуру подразделений, осуществляющих образовательный процесс – это факультеты, реализующие программы бакалавриата, специалитета и магистратуры, отдел аспирантуры, курирующий программы аспирантуры и ассистентуры-стажировки, инновационно-образовательный центр трансфера знаний, в котором разрабатываются и проводятся все виды программ дополнительного образования для самых разных категорий слушателей – от специалистов, нуждающихся в повышении квалификации или профессиональной переподготовке, до детей и пенсионеров.

В соответствии с Программой развития инклюзивного образования в КазГИК разработана локальная нормативно-правовая и учебно-методическая база, создано методическое сопровождение по обучению студентов-инвалидов по всем направлениям подготовки.

В вузе разработана программа адаптации студентов-инвалидов к обучению в вузе, которую можно использовать и в других образовательных организациях сферы культуры и искусства.

За каждым студентом-инвалидом приказом ректора закреплен тьютор, который «...организует процесс индивидуального обучения инвалида; организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве. Совместно с обучающимся-инвалидом распределяет и оценивает имеющиеся ресурсы всех видов для реализации поставленных целей. Тьютор также выполняет посреднические функции между студентом-инвалидом и преподавателями с целью организации консультаций или дополнительной помощи преподавателей в освоении учебных дисциплин» [1].

Вузом разработаны и апробированы адаптированные образовательные программы по обучению студентов-инвалидов разных нозологических групп (для слепых и слабовидящих, слабослышащих, для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата). Данные программы согласованы со специалистом учебно-

методического управления КазГИК по работе со студентами-инвалидами. К сегодняшнему дню введены в учебные планы дисциплины «Культура интеллектуального труда», «Средства коммуникации в учебной и профессиональной деятельности», «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний».

Учебно-методическое пособие «Методические рекомендации по работе со студентами-инвалидами и студентами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)», опубликованное специалистом по работе с инвалидами Л. Ф. Мустафиной, получило высокую оценку представителями ресурсного учебно-методического центра при специализированной академии культуры (г. Москва), директора Окружного учебно-методического Центра по обучению инвалидов Приволжского федерального округа Е. В. Мелиной; начальника управления качества образования Технологического университета (г. Королёв) Е. А. Шкабура; заместителя декана по аспирантуре и ассистентуре-стажировке, доцента кафедры истории музыки Нижегородской государственной консерватории им. М. И. Глинки Е. В. Придановой.

В программах дополнительного профессионального образования для педагогов дополнительного образования (руководителей этнокультурных центров, педагогов-музыкантов, педагогов-художников, педагогов-хореографов) проводится лекция «Организация работы с обучающимися инвалидами». В программу профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование» введен новый курс «Педагогические технологии работы с инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья». В основной (бакалавриат) и дополнительной (профессиональная переподготовка) программах по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» появился курс «Обслуживание пользователей библиотек с особыми потребностями жизнедеятельности».

Для преподавателей разработана программа повышения квалификации «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде вуза: формирование доступной образовательной среды», реализуемая Инновационно-образовательным центром трансфера знаний КазГИК. Обязательным модулем в ней является симуляционный тренинг «Формирование навыков оказания первой

медицинской помощи, в том числе обучающимся с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья», занятия по которому проходят в Образовательном центре высоких медицинских технологий «АМТЕК*KAZAN» и подтверждаются сертификатом названного Центра. В 2018/2019 учебном году уже 100% преподавателей КазГИК прошли обучение по данному модулю и почти 80% – по программе повышения квалификации.

Ожидаемые результаты названной дополнительной профессиональной образовательной программы:

- повышение эффективности и качества профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями здоровья, их интеграция в социум, обеспечение достойной жизни;

- увеличение доли основных и дополнительных образовательных программ, по которым созданы необходимые условия для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

- увеличение численности педагогических работников вуза, прошедших специальную подготовку и обладающих необходимой квалификацией для организации работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.

Кроме того, преподаватели и сотрудники проходят обучение по программам дополнительного образования соответствующей тематики в образовательных организациях Москвы, Казани, Кирова и др.

Каждый год весь профессорско-преподавательский состав проходит инструктаж по работе со студентами инвалидами и лицами с ОВЗ.

Мы так же видим необходимость создания волонтерского движения для инвалидов и лиц с ОВЗ и работаем над этим.

Наш вуз поддерживает тесную связь с ресурсным учебно-методическим центром (далее – РУМЦ) на базе Российской государственной специализированной Академии искусств. В соответствии с данными мониторинга, проведенного РУМЦ, количество обучающихся у нас студентов с ограничениями здоровья является максимальным количеством обучающихся инвалидов в вузе культуры по России.

Преподаватели и сотрудники КазГИК являются постоянными участниками конференций, семинаров, проходящих на базе РУМЦ, повышая тем самым свой уровень преподавания. Проходят обсуждения, связанные с организацией учебного процесса студентов

инвалидов, способах восприятия информации обучающимися инвалидами.

В соответствии с методическими рекомендациями об организации работы со студентами-инвалидами, подготовлены трудовые

договоры с сурдопереводчиками и тифлопереводчиками. Таким образом, если студент с нарушениями зрения или слуха напишет заявление о необходимости предоставления услуг сурдопереводчика, тифлопереводчика, мы можем ему предоставить такого специалиста. В рамках профориентационной работы подготовлены договора со школами, где учатся дети-инвалиды.

Кроме того, разработано положение конкурса, которое планируется проводить на будущий учебный год. Целью конкурса является создание благоприятных условий для творческой самореализации детей, нуждающихся в особой заботе государства. Задачи Конкурса: выявлять творческий потенциал детей-инвалидов и детей с ОВЗ средствами художественного творчества; стимулировать творческие способности и познавательную активность детей-инвалидов, детей с ОВЗ через включение в конкурсную деятельность; интегрировать детей инвалидов и детей с ОВЗ в социокультурное пространство дополнительного образования детей; привлекать внимание общества к творческой деятельности детей-инвалидов и детей с ОВЗ, как к средству их самовыражения и реализации. К участию приглашаются дети-инвалиды и дети с ОВЗ, обучающиеся с 1 по 11 класс общеобразовательных организаций РФ, в том числе и дети-инвалиды, находящиеся на домашнем обучении при условии, что содержание деятельности в рамках конкурса не нанесёт вред их психическому и физическому здоровью.

Таким образом, современная действительность показывает, что число студентов-инвалидов, поступающих в ВУЗы, в том числе в вузы культуры становится всё больше. В связи с этим требуется создавать условия для таких студентов не только на техническом уровне (пандусы, специально-оборудованные санитарные узлы и др.), но и методическом уровне. Здесь на первый план выходит профессионально-личностная подготовка педагога к работе со студентами-инвалидами, предполагающая наличие целостной системы качеств, основывающихся на личностных ресурсах.

Список литературы

1. *Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса»* (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 № АК-44/05вн)

О. В. Первушина, кандидат культурологии, доцент
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
agaki-pervushina@yandex.ru

Н. В. Бабарыкина, старший преподаватель
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
www.n.babarykina@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ЦЕННОСТИ И ПРИНЦИПЫ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «инклюзия», рассматриваются ценностные основы и принципы формирования целостной инклюзивной образовательной среды в вузе культуры. Принцип уважения человеческого разнообразия понимается как фундаментальный для создания инклюзивного культурного пространства, в котором преодолевается дискриминация по признаку инвалидности, этничности или иным социально-культурным особенностям индивида. Инклюзивная культура педагога является условием эффективности организации образовательного процесса.

Ключевые слова: *социальная инклюзия, инклюзивная культура, инклюзивное образование, аспекты социальной инклюзии, принципы формирования целостной образовательной среды, культура толерантности.*

В современном образовательном пространстве актуализируется проблематика, связанная с социальной инклюзией (inclusion – включение) как способом и условиями включения в образовательный процесс на основе толерантности и равной доступности обучающихся, имеющих особые образовательные потребности. В настоящее время в российском обществе только складывается практика инклюзивного образования, формируются теория, методика

и технологии, разрабатывается нормативно-правовая база. Возможности для обучения людей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) сложились ещё в прошлом веке, но системное внедрение практики инклюзивного высшего образования началось сравнительно недавно. Законодательно права на образование обучающихся с ОВЗ регулируются конституцией Российской Федерации, федеральными законами «О социальной защите инвалидов РФ» и «Об образовании» [1].

Инклюзия как проявление культуры инновационного типа охватывает различные сферы человеческой деятельности: образование, творчество, досуг, социальные связи и отношения. Инклюзия в образовании – это часть общей культуры, направленной на создание особой атмосферы в которой осуществляется процесс получения профессиональных знаний, умений, навыков; формируются отношения участников образовательного процесса, происходит их личностное развитие. Соответственно очевидна необходимость в формировании специализированной образовательной среды, основанной на ценностях инклюзии, которую отличает солидарность участников процесса, доверие, уважение к личности, гуманистическая система ценностей. В основе такой среды – принцип уважения к человеческому разнообразию, когда преодолевается дискриминация по признакам этничности, религиозных убеждений, внешности, инвалидности и иным социально-культурным особенностям индивида. Современное образовательное сообщество должно позиционировать себя как инклюзивное, что свидетельствует о проявлении гуманизма и толерантности как основных ценностей современной культуры. Исследователи, занимающиеся данной проблемой, выделяют три взаимосвязанных аспекта социальной инклюзии: формирование инклюзивной культуры, развитие инклюзивной социальной политики и внедрение методов, форм, технологий в организацию инклюзивной практики [2, с. 266]. Эти три аспекта должны стать основными сферами развертывания социальной инклюзии в современном образовательном пространстве, нацеленными не только на реформирование образовательного процесса, но и формирование нового мышления, в основе которого лежит направленность на инклюзивные ценности, объединяющие членов общества. Поэтому инклюзивную культуру следует рассматривать как особый тип культуры, содержанием которой является создание условий для

личностной самореализации индивидов без ограничений их возможностей на основе толерантности, гуманизма и признания разнообразия (этнического, социального, возрастного). Принцип уважения человеческого разнообразия становится фундаментальной основой для создания культуры инклюзивного общества, в котором преодолевается дискриминация по признаку инвалидности, этничности или иным социально-культурным особенностям индивида.

Инклюзивное образование в высшей школе в настоящее время переживает этап становления в аспектах создания целостной образовательной среды на основе принципов инклюзии [3, с. 43]. Очевидно, что недостаточным и неэффективным является подход, который носит механический или фрагментарный характер, автоматически соединяя реалии специального и инклюзивного обучения. Формирование целостной образовательной среды, основанной на принципах социальной инклюзии – задача, решение которой позволит подойти к организации этого процесса с позиций системности, комплексности и социальной адресности. С целью проектирования системы инклюзивного образования в вузе необходимо определить концептуальные системообразующие позиции и технологии реализации инклюзии в практику образовательного процесса. Создание инклюзивной образовательной среды должно, на наш взгляд, в качестве методологической основы опираться на следующие принципы. Принцип *равенства и толерантности*. Толерантность как одна из ключевых демократических ценностей, без которой невозможна реализация основных прав человека как личности и гражданина. Толерантность – это тип оценки и поведения, основанный на уважении, признании права на свободу самоопределения личности; признание на право существования культуры иного типа. Культура толерантности – это культура, основанная на нравственно-понимающем сопереживании; характеризующаяся пониманием и признанием многообразия человеческой сущности, чувством признания и эмпатии [2, с. 266]. Образовательная среда, основанная на принципах толерантности, создаёт условия для равной самореализации каждого из участников образовательного процесса и различия в данном случае являются не барьером или препятствием к сотрудничеству, а условием получения опыта взаимодействия, который обогащает и формирует профессиональную и личностную направленность. Обучающиеся по

образовательным программам «Народная художественная культура» профилю «Руководство студией декоративно-прикладного творчества», «Социально-культурная деятельность» профилю «Социально-культурная анимация и рекреация» и профилю «Социально-культурные технологии в индустрии досуга» в Алтайском государственном институте культуры с первого семестра обучения включаются в процесс творческого развития, который тесно связан и определяется общей атмосферой образовательной среды, уровнем её толерантности. Освоение профессиональных компетенций, связанных с организацией деятельности творческого объединения, психолого-педагогический опыт взаимодействия в студенческой группе, которая является вместе с тем творческим сообществом, определяет в последующем способность выпускника организовать толерантную образовательную среду по месту своей будущей профессиональной деятельности (студия декоративно-прикладного творчества, школа искусств, объединения досугового типа, этнокультурные центры и другие структуры дополнительного образования и народного художественного творчества). Принцип *связи с социальной практикой, с семьей, с локальной культурой* является актуальным, так как ориентирует на формирование инклюзивной среды, которая учитывает особенности культурной идентичности участников образовательного процесса: этническую принадлежность, религиозные ценности, субкультурные образования, семейно-родственные связи, региональную идентичность. Обучающиеся, для которых эти маркеры идентичности являются определяющими, прежде всего, испытывают потребность в наличии социальной инклюзии в практике образовательного процесса. Подготовка бакалавра по профилям «Руководство студией декоративно-прикладного творчества», «Социально-культурная анимация и рекреация», «Социально-культурные технологии в индустрии досуга» осуществляется в образовательно-творческой группе как специфической социально-психологической среде, взаимоотношения в которой основываются на принципах эмпатии, доверия, уважения к иной системе культурных паттернов и особенностям обучающихся. Последующий принцип *социальной компетентности и социального сотрудничества* связан с предыдущим. Вовлечённость в единый целостный образовательный процесс снижает риск изоляции, обеспечивает не только профессиональный рост, но также возможность участия в

общественной жизни (вуза, города, края), а также содействует поиску работы и карьерному росту особенных студентов. Принцип *учёта индивидуально-типологических особенностей студента с различными особенностями развития* является основополагающим в познавательном, творческом становлении будущего специалиста и его социально-культурной адаптации. Создание в образовательном процессе «ситуации выдвижения творческой задачи», «ситуации успеха», «безбарьерного доступа» к информации и формам художественно-творческой деятельности; баланс коллективного и индивидуального в образовательном процессе; создание и поддержание атмосферы принятия, творчества, толерантности и сотрудничества в студенческой группе – все это условия эффективного включения студентов с особыми нуждами в образовательный процесс. В этом случае актуализируется необходимость разработки индивидуальных образовательных программ развития для особых студентов, построенных на диагностике интересов, мотивов, потребностей каждого обучающегося и предполагают индивидуальную стратегию развития. Данные программы индивидуального развития должны содержать траекторию индивидуального творческого развития будущего специалиста с учётом его особенностей, с последующей ориентацией на возможность трудоустройства в соответствии с профессиональной квалификацией и личностным выбором. Принцип *свободы выбора и творческой активности* является сущностным для формирования инклюзивной образовательной среды в вузе культуры. Организация педагогического процесса, формирование профессиональных компетенций, в данном случае, обеспечивающих сохранение и развитие в социуме форм декоративно-прикладного творчества, направлена на создание особого типа образовательной среды, компонентом которой является практико-ориентированное обучение. Практико-ориентированное обучение осуществляется через активное взаимодействие с работодателями, с социально-культурными и образовательными структурами, представляющими собой профессиональную среду для выпускников вышеуказанных направлений и профилей обучения (Алтайское отделение Союза художников Российской Федерации, Детская школа искусств «Традиция» с. Власиха Алтайского края, Центр эстетического воспитания «Песнохорки» г. Барнаул и др.). Студенты с ОВЗ наряду с другими обучающимися включаются в совместные этнокультурные и

социально-культурные проекты вуза и данных субъектов народного художественного творчества, что создаёт условия для реализации творческого потенциала особенных студентов и создаёт возможности их адаптации к социально-профессиональной среде [4, с. 38–44].

Принципы формирования инклюзивной образовательной среды базируются на ценностных основаниях, которые определяют содержание и назначение образовательного процесса: человек, его права и свободы как высшая ценность; многообразие и многосубъектность; уникальность личности и ее право на творческую самореализацию; эмпатия и поддержка; социальная солидарность и право выбора [5, с. 10–15]. Эти ценностные основания являются определяющими для личности педагога. Инклюзивная культура педагога представляет собой комплекс ценностных оснований и принципов организации образовательного процесса: личностная направленность на реализацию инклюзивных идей; этические нормы внутри инклюзивного сообщества; совокупность необходимых профессиональных качеств в работе с особенными студентами.

Бережное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья и другими социально-культурными особенностями характеризует уровень культуры и социального здоровья общества; является индикатором гуманистической направленности развития и фактором его устойчивости.

Список литературы

1. *Федеральный закон Российской Федерации "О социальной защите инвалидов в РФ"* от 24.11.1995 года, № 181-ФЗ.
2. Ковалева, А. С. Создание толерантной среды и формирование инклюзивной культуры участников образовательного процесса: некоторые теоретические и практические аспекты / А. С. Ковалева, Л. С. Пилипчук // Мир науки, культуры, образования, №4 (71) 2018, С. 266.
3. Жиганова, О. М. Теоретико-методологические основы инклюзивного обучения в информационно-образовательной среде вуза // Мир науки, культуры, образования, №3 (58) 2016, С. 43.
4. Благирева, Е. Учреждения культуры становятся центрами реализации творческих проектов, формирующих инклюзивную культуру в обществе // Дом культуры, 2018, № 8.

5. *Тихомирова, Е. Л.* Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации. Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2015, № 4.

С. И. Пермякова, заслуженный работник культуры РФ
Красноярская краевая специальная библиотека –
центр социокультурной реабилитации инвалидов по зрению
(Красноярск, Россия)
ksb_stat@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ В УСЛОВИЯХ КРАСНОЯРСКОЙ КРАЕВОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ

Аннотация. В статье приведена статистика по количеству инвалидов в мире, в Российской Федерации и в Красноярском крае. В Красноярском крае акцент сделан на категории инвалидов по зрению. Названы особенности и приведены примеры социокультурной реабилитации инвалидов по зрению, способствующей адаптации инвалидов по зрению в условиях библиотечного обслуживания.

Ключевые слова: *инвалиды, адаптация, абилитация, социокультурная реабилитация, нозология, тифлокомментирование, инклюзия.*

Согласно статистике Всемирной организации здравоохранения на земном шаре в настоящее время проживают около миллиарда инвалидов. По статистическим данным Пенсионного фонда Российской Федерации, на 01.01.2019 года в России насчитывается 11277668 инвалидов, что составляет 9,5 % от общего количества населения. В течение последних пяти – десяти лет наблюдается тенденция к сокращению числа инвалидов: на 01.01.2017 года – 13 млн; на 01.01.2018 года – 12,1 млн; на 01.01.2019 года – 11,3 млн. Это люди разного возраста с особенностями физического, психического или интеллектуального развития в разной степени: врождённые или приобретённые в течение жизни нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, состояния психики, умственного развития. Все они нуждаются в специально

приспособленных условиях жизни и зачастую требуют посторонней помощи.

В Красноярском крае, по данным Министерства социальной политики, на 01.01.2019 года проживают 177875 инвалидов, что составляет 7,9% от общей численности населения края.

С первого января 2019 года в нашей стране вступила в силу новая редакция Федерального Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Согласно Статье 9 данного Закона: «...реабилитация и абилитация инвалидов направлены на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности инвалидов в целях их социальной адаптации, включая достижение ими материальной независимости и интеграцию в общество» [1].

Проблемы слепоты, инвалидности вследствие зрительных расстройств относятся к числу важнейших медико-социальных проблем государства. Обусловлено это достаточно высокой распространённостью слепоты среди населения. По данным Всемирной организации здравоохранения в настоящее время в мире 1,3 млрд. человек имеют стойкие нарушения зрения. В Российской Федерации 20,7 млн. населения имеют проблемы со зрением.

В Красноярском крае инвалидность по зрению, среди нозологических причин, не входит в число ведущих инвалидизирующих заболеваний. Доля инвалидов по зрению среди всех инвалидов составляет немногим более 3% от всех освидетельствованных граждан, но по тяжести данной нозологии является важной проблемой. Традиционно основными нозологическими формами, приводящими к инвалидности по зрению, в крае остаются первичная глаукома, осложнённая миопия, макулодистрофия, атрофия зрительного нерва, травма. В последнее время отмечается рост диабетической ретинопатии.

Потеряв зрение, человек может стать полностью беспомощным. Жизнь в замкнутом пространстве своей квартиры приводит к тому, что у человека, потерявшего зрение, постепенно рвётся связь с внешним миром, теряются не только любимая работа и навыки ориентировки в пространстве, но даже способность элементарного самообслуживания. Со временем у него могут появиться признаки социального иждивенчества. Однако проблемы слепоты и слабовидения преодолимы, но для этого необходимо помочь инвалиду по зрению адаптироваться к окружающим социальным

условиям, изменившимся в результате потери зрения. Задача общества – помочь преодолеть возникший в результате потери зрения комплекс неполноценности, познакомить с сообществом людей, которые адаптировались и живут полноценной насыщенной жизнью, несмотря на потерю полноценного зрения.

Социальная адаптация – это процесс интеграции человека в общество, процесс активного приспособления инвалида к условиям социальной среды, вид взаимодействия личности с социальной средой. Социальная адаптация имеет большое значение и для взрослого человека, и для ребёнка. Она происходит на физиологическом, психологическом и социальном уровнях. В результате адаптации инвалид начинает чувствовать себя уверенно и комфортно даже в непривычных для него условиях.

В работу по социальной адаптации людей с нарушениями зрения в Российской Федерации вовлечены Министерство здравоохранения, Министерство труда, Министерство культуры, Министерство образования, Пенсионный фонд, региональные ведомства, Всероссийское общество слепых, различные фонды и благотворительные организации. Известный тифлобиблиотековед А. Е. Шапошников говорил: «Подобно тому, как преданный своему врачу спасает жизнь больному, так силы общественности призваны поддержать обездоленных физически, помогая им обрести сокровенные силы и таланты неповторимой человеческой души» [2, с. 6].

Социальная реабилитация – широкое понятие, включающее в себя и социокультурную реабилитацию. На наш взгляд социокультурная реабилитация (реабилитации средствами культуры и искусства) – одно из основных и результативных направлений социальной адаптации.

В Красноярском крае все краевые государственные учреждения культуры в зависимости от уставной деятельности в той или иной мере проводят работу по социокультурной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее полно используются элементы социокультурной реабилитации инвалидов по зрению в деятельности Красноярской краевой специальной библиотеки-центра социокультурной реабилитации – социального института, непосредственно влияющего на адаптацию инвалидов по зрению. Следует отметить, что Красноярская спецбиблиотека

осуществляет многофункциональную культурологическую деятельность не только для людей с патологией органа зрения, но и для маломобильных граждан из числа инвалидов других категорий. Услугами библиотеки пользуются почти 5 тысяч человек, в том числе 182 ребёнка-инвалида, а также их родители, другие члены семьи, опекуны, физические и юридические лица, профессионально занимающиеся проблемами инвалидов и инвалидности. Библиотека обслуживает инвалидов по зрению не только в краевом центре, но и имеет сеть внестационарного обслуживания (37 библиотечных пунктов и два филиала в городах Ачинске и Минусинске). Около двухсот инвалидов по зрению обслуживаются на дому, а также заочно (в отдалённые районы края книги высылаются бесплатно по почте).

Социокультурная реабилитация инвалидов по зрению – это комплекс мероприятий и условий, позволяющих адаптироваться инвалидам по зрению в стандартных социокультурных условиях: заниматься посильной работой, находить и использовать нужную информацию, расширять свои возможности интеграции в жизнь социума. Основоположник русской тифлопсихологии А. И. Крогиус отмечал, что «у слепых развиты умственные интересы и способность к умственному труду, скудость впечатлений, получаемых от внешнего мира, заставляет слепых с особенной энергией обратиться к удержанию, использованию, осмысливанию этих впечатлений» [3, с. 128].

Спектр социокультурных технологий, используемых библиотекой для социальной адаптации инвалидов по зрению достаточно широк. В первую очередь это, конечно же, информационная и библиотерапевтическая деятельность, которые осуществляются посредством организации различных книжных выставок литературы специальных форматов, доступных для чтения инвалидам по зрению, литературных вечеров, чтения вслух специально подобранных отрывков художественной литературы, помогающей избавиться от негативных переживаний, вызванных дефектом или отсутствием зрения. Это развитие самостоятельного литературного творчества самих незрячих и слабовидящих, для которых в библиотеке проводятся занятия литературной студии «Былина», а результатом являются многократные победы незрячих и слабовидящих авторов в различных литературных всероссийских и краевых конкурсах. Реабилитационный резерв библиотерапии проявляется во влиянии на

формировании на самосознание инвалидом своих проблем, расширении компенсаторных возможностей удовлетворения информационных потребностей, налаживании коммуникативных связей с единомышленниками, творческом соотнесении своей личности с персонажами художественных произведений, приобщении к культуре страны и мира, развитии речевых возможностей [4, с. 82].

С целью социальной адаптации библиотека выполняет, казалось бы, не свойственные для неё функции, например: обучение чтению и письму по системе Брайля, обучение компьютерной грамотности. Тем не менее, в результате такого обучения, к человеку, потерявшему зрение, не только возвращаются утраченные навыки, но и появляются новые.

Основой социальной адаптации лиц с глубокими нарушениями зрения (особенно позднослепших) является обучение ориентировке в пространстве, так как отсутствие или потеря навыков самостоятельной ориентировки в пространстве ставит тотально слепых людей в зависимость от зрячих. А без навыков ориентировки в пространстве нарушается полноценная связь между инвалидами по зрению и окружающей средой. С этой целью в библиотеке ежегодно проводятся Дни, Недели и Месячники Белой трости, индивидуальные занятия по ориентировке во внешней среде и по самостоятельной ориентировке в замкнутом пространстве библиотеки.

Главенствующую роль в процессе социокультурной реабилитации незрячих и слабовидящих в условиях библиотеки играют разнопрофильные культурно-досуговые мероприятия (информационно-образовательные, развивающие и т. п.) Так, например, создание в Красноярской спецбиблиотеке творческой театральной социокультурной среды в форме инклюзивного театра «Вектор А», в составе которого на равных занимаются театральной деятельностью инвалиды по зрению и люди с полноценным зрением, способствует развитию процессов инклюзии и помогает инвалидам по зрению не только быстрее адаптироваться, но и развить свои творческие артистические способности. Результатом адаптации инвалидов по зрению с помощью театральной деятельности становятся весьма достойные театральные работы, получающие награды на различных конкурсах.

Примером эффективной социальной адаптации, используемой в настоящее время в библиотеке, является использование

современного инновационного направления деятельности – тифлокомментирования кинофильмов. «Тифлокомментирование – это лаконичное описание предмета, пространства или действия, которые непонятны слепому (слабовидящему) без специальных словесных пояснений. Возникновение и формирование тифлокомментирования было практически одновременным и шло параллельно как на Западе, так и в Советском Союзе вплоть до эпохи «Перестройки». Поскольку эти процессы не пересекались, появились два термина, обозначающих эту деятельность: тифлокомментирование – у нас, и аудиодескрипция (для незрячих) – за рубежом» [5, с. 7].

Кроме того, в 2018-2019 годах сертифицированными тифлокомментаторами из числа сотрудников библиотеки проводилось тифлокомментирование во время просмотра премьеры спектакля «Три дня в деревне» Красноярского драматического театра им. А. С. Пушкина, а также открытие и закрытие XXIX Всемирной зимней Универсиады 2019 года в Красноярске.

Своеобразным положительным результатом работы библиотеки по социальной адаптации инвалидов по зрению можно считать и успешное участие незрячих и слабовидящих во всероссийских акциях «Тотальный диктант», «Этнографический диктант» и т. п.

Наряду с функциями, соответствующими основным потребностям личности в библиотечном обслуживании, библиотека выполняет функции, связанные со специфическими потребностями и интересами личности. Среди них несомненна значимость рекреационной (развлекательной, реабилитационной) функции. Она направлена на полезное проведение досуга и выражается в досуговой деятельности [6, с. 347].

Досуговое направление социальной адаптации способствует удовлетворению различных потребностей инвалидов по зрению. Потребности незрячих и слабовидящих в области досуговой деятельности настолько разнообразны, что, в связи с этим, наряду с многочисленными досуговыми мероприятиями, такими как конкурсы, музыкальные гостиные, встречи с интересными людьми, вечера вопросов и ответов и т.п., для данной категории читателей организованы и успешно работают клубы по интересам: музыкальная студия «Ретро», объединение интеллектуальных игр «Знаток», объединение декоративно-прикладного творчества, участники которого последние три года принимают участие и

становятся победителями региональных и всероссийских чемпионатов профессионального мастерства «Абилимпикс». Досуговая адаптационная деятельность библиотеки настолько разнообразна и многопрофильна, что потребовала взаимоиспользования материальных и интеллектуальных ресурсов различных социальных институтов, то есть активизации межведомственного сотрудничества библиотеки.

Вышеназванные современные социокультурные технологии, используемые в деятельности спецбиблиотеки, способствуют ускорению процессов социальной адаптации инвалидов по зрению. Использование средств культуры и искусства способствует расширению творческого потенциала инвалидов по зрению, ускорению их социальной адаптации, интеграции и возрастанию трудовой активности.

Немаловажным фактором, влияющим на результативность социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья, является профессионализм людей, которые работают в сфере социокультурной реабилитации. Большинство зрячих людей, даже работающие с категорией инвалидов по зрению (социальные работники, библиотекари и др., работники культуры), не только испытывают дискомфорт в общении со слепыми и слабовидящими, но и не понимают реальных перспективных возможностей этой категории инвалидов. По мнению В. П. Гудониса, доктора психологических наук, профессора, академика Российской Академии педагогических и социальных наук, больше половины из числа участников проведённого исследования (52,52 %) вообще никогда не общались с незрячими людьми, а 34,78 % – общались только случайно. Основоположник русской тифлопедагогики профессор А. И. Скребицкий писал: «Только люди с сердцем могут идти на труд, при котором на каждом шагу предстоит соприкасаться с телесным и нравственным недугом; где нужно хроническое терпение, ежеминутная готовность помогать; неутомимость в приискании видов помощи» [7, с. 397].

В настоящее время наиболее полный опыт социальной адаптации инвалидов по зрению накоплен во Всероссийском обществе слепых, что нашло отражение в его методических рекомендациях. Что касается Красноярской краевой специальной библиотеки, то для новых сотрудников регулярно проводятся внутрибиблиотечные занятия по повышению квалификации, в том

числе по социальной адаптации и специфике реабилитации инвалидов по зрению разных возрастных групп средствами культуры и искусства.

Опыт краснойярской краевой специальной библиотеки в решении средствами социокультурной деятельности проблем социальной адаптации инвалидов по зрению, как и общероссийский и зарубежный опыт, свидетельствуют о высокой эффективности данного реабилитационного направления. С помощью адаптивных технологий здесь создана по-настоящему инклюзивная культурная среда для людей с нарушениями зрения.

О том, что инвалидность понятие, прежде всего, социальное, а не медицинское (физиологическое) сегодня уже не спорят, так как не слепота, глухота, ампутация или паралич делают человека инвалидом, а неблагоприятная социальная среда, в которой человек, лишившись каких-либо функций своего организма, не в состоянии совершить без посторонней помощи действия, выполняемые здоровым человеком самостоятельно.

Список литературы

1. *Федеральный закон "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" от 24.11.1995 № 181-ФЗ* (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2019). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/0b7c84fcc8663ca8312977254d5ea3a4c9226691/ (31.03.2019).

2. *Шапошиников, А. Е.* Библиотечное обслуживание инвалидов: история, современность, тенденции / Министерство культуры РСФСР ; Респ. центр. библиотека для слепых. 1992. 211 с. С. 6.

3. *Крогиус, А. А.* Психология слепых и её значение для общей психологии и педагогики. Саратов, 1926. С. 128).

4. *Социокультурная реабилитация инвалидов: метод. рек.* / М-во труда и соц. развития РФ ; Рос. ин-т культурологии М-ва культуры РФ; под общ. ред. В. И. Ломакина [и др.]. Москва, 2002. 144 с. С. 82.

5. *Ваньшин, С. Н.* Тифлокомментирование, или словесное описание для слепых : инструктивно-метод. пособие / С. Н. Ваньшин, О. П. Ваньшина ; под общ. ред. вице-президента ВОС В. С. Степанова, канд. пед. наук С. Н. Ваньшина. Москва, 2011. 62 с.

6. Шуминова, И. О. Социокультурная деятельность публичной библиотеки : практическое пособие / И. О. Шуминова. Москва, 2016. 176 с.

7. Скребицкий, А. И. Воспитание и образование слепых и их призрение на Западе. Санкт-Петербург, 1903. С. 397.

Н. А. Першина, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
(Бийск, Россия)
nataly200672@mail.ru

М. В. Шамардина, кандидат психологических наук, доцент
Алтайский государственный университет
(Барнаул, Россия)
marav_sh@mail.ru

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрен один из важнейших аспектов инклюзии – создание инклюзивной культуры. Показана важность семьи для развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Описана методика и результаты оценки сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации родителями учащихся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, дети с ограниченными возможностями здоровья, уровень инклюзивной культуры родителей учащихся.

В работах клиницистов и педагогов (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, В. П. Кащенко, И. В. Маляревский и др.) в рамках формирования инклюзивной культуры определяется благотворное влияние родителей на состояние больного ребёнка уже с XIX века, также это отражено в положениях экзистенциально-гуманистического подхода в психологии. Родители создают вокруг ребёнка определенный микросоциум, в котором не только протекает жизнь ребёнка, но и формируются его нравственные качества,

отношение к людям, представления о характере межличностных связей.

Современный подход к семье, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), определяет семью как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребёнка (С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, Э. И. Леонгард, Н. В. Мазурова, Г. А. Мишина, Е. М. Мастюкова, Л. И. Солнцева, В. В. Ткачёва и др.). Однако многие семьи в решении своих проблем в повседневной жизни сталкиваются с непониманием и пренебрежением окружающих, ощущают равнодушие и безразличие – это особенно влияет на формирование негативного отношения к инклюзивному образованию.

Изучением представлений родителей об инклюзивном образовании занимались такие современные педагоги и психологи как

Е. В. Бибарцева, Е. А. Воронич, Е. Ю. Головинская, Г. Г. Козлова и другие. Вопросами инклюзии занимались Т. Бут, Т. В. Белогрудова, М. В. Матвеева, М. Эйнскоу и другие исследователи.

Целью нашего исследования стало изучение и оценка сформированности инклюзивной культуры в образовательных организациях родителями учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование выполнялось по запросу муниципальных бюджетных образовательных учреждений «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углублённым изучением отдельных предметов» и «Средняя общеобразовательная школа № 40 им. В. Токарева» г. Бийска. В исследовании принимали участие 120 родителей (по 60 человек из каждой школы), из них 11 родителей детей с ОВЗ. Отметим, что средняя образовательная школа № 40 им. В. Токарева» является ресурсной базовой школой совместного обучения детей-инвалидов, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих нарушения развития. Опыт школы включен в краевой Банк лучших управленческих и педагогических практик «Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья».

Родители ребёнка с ОВЗ сталкиваются с множеством проблем [1, с. 75–77], в том числе искажение контактов с социумом,

осложняются отношения между супругами, родственниками, изменяется статус на рабочем месте. Причины данных нарушений зачастую напрямую связаны с психологическими особенностями и состоянием больного ребёнка, а также с колоссальной эмоциональной нагрузкой, которую несут все члены семьи в связи с длительно действующим психотравмирующим фактором.

Для проведения диагностики нами был использован модифицированный Л. С. Дейкиной и Н. А. Першиной опросник на основе практического пособия «Показатели инклюзии» авторов Т. Бута и М. Эйнскоу, под редакцией М. Вогана, позволяющий оценить уровень сформированности инклюзивной культуры в образовательном учреждении родителями учащихся [2]. Модификация заключалась в интерпретации и сокращении количества вопросов с целью адаптации опросника с учётом современных условий образовательных учреждений г. Бийска (оригинальный опросник ориентирован не только на вопросы создания инклюзивной культуры, но и разработку инклюзивной практики и развитие инклюзивной политики). В каждом разделе содержится от пяти до одиннадцати индикаторов. Они задают те направления движения к инклюзии, с которыми сравнивается текущая ситуация в школе с целью выявления приоритетных направлений развития школы. Каждый из индикаторов относится к одному из важных аспектов школьной жизни. Все вопросы были сгруппированы в шесть содержательных блоков: *первый* – изучение мнения родителей о сформированности представлений о сути понятия инклюзия и инклюзивная культура, а также о доступности и качестве информации об образовательной организации; *второй* – изучение мнения родителей; *третий* – сформированность у обучающихся представления об инклюзивной культуре с точки зрения их родителей; *четвертый* – оценка родителями того, является ли ограничение возможностей ребёнка преградой для включения детей в общественно-значимую воспитательную деятельность и каким образом оцениваются способности обучающихся; *пятый* – оценка, по мнению родителей, уровня сформированности инклюзивной культуры сотрудниками образовательной организации; *шестой* – отражает представления родителей и оценку ими личной готовности учителей к внедрению инклюзивной деятельности.

Анализ результатов оценки уровня инклюзивной культуры в образовательной организации родителями учащихся по каждому блоку вопросов дали следующие результаты: наибольший средний балл получен по второму блоку (4,9) – родители учащихся считают, что в образовательной организации сформированы хорошие отношения, в том числе к людям с ОВЗ. Достаточно высокий средний балл (4,2) получен по пятому блоку, что говорит о достаточно высокой оценке родителями учащихся уровня сформированности инклюзивной культуры сотрудниками образовательной организации. Более низкие результаты получены первым (2,1), третьему (1,9), четвертому (1,4) и шестому блокам (1,9). Многие родители недостаточно высоко оценивают уровень сформированности собственных представлений о сути понятия инклюзия и инклюзивная культура, а также о доступности и качестве информации об образовательной организации. Также недостаточно высоко ими был оценен уровень сформированности у обучающихся представления об инклюзивной культуре. По мнению родителей, не всегда ребенок с ограниченными возможностями здоровья может быть включен в общественно-значимую воспитательную деятельность, есть преграды по оценке способностей таких обучающихся. Также в большинстве своем родители недостаточно высоко оценивают личную готовность учителей к инклюзивной деятельности. Несмотря на это, средний балл по этим блокам вопросов не ниже 4 баллов, что позволяет все таки судить о положительной оценке родителями уровня инклюзивной культуры в образовательной организации в целом.

Опрос родителей по модифицированному нами опроснику, позволил оценить уровень сформированности инклюзивной культуры в образовательных учреждениях. В каждой школе были опрошены по 60 родителей: в средней общеобразовательной школе № 40 16 человек (или 27 % респондентов) считают уровень сформированности инклюзивной культуры в школе высоким, в то время как в средней общеобразовательной школе № 12 ни один родитель не высказал такого мнения. Скорее высоким оценили уровень сформированности инклюзивной культуры родители обеих образовательных организаций (34 человека или 57 % опрошенных).

Отметим, что в средней общеобразовательной школе № 12 26 родителей (или 43 % опрошенных) оценили уровень сформированности инклюзивной культуры в образовательной

организации как средний. В то же время в средней общеобразовательной школе № 40 лишь 10 родителей (или 17 % опрошенных) считают уровень сформированности инклюзивной культуры в школе средним (рис. 1).

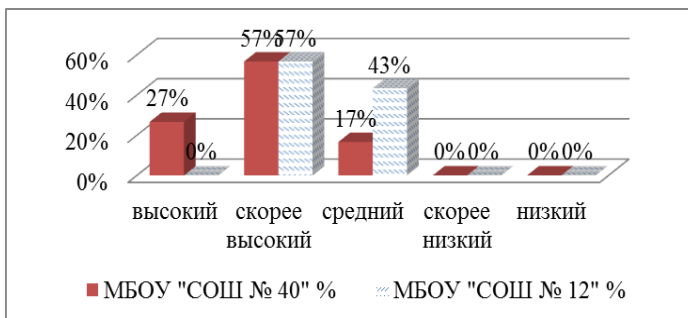


Рис. 1. Оценка родителями учащихся разных школ уровня сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации

Положительным моментом можно считать отсутствие в обеих образовательных организациях родителей, у которых сформировано мнение о том, что в школе не сформирована инклюзивная культура и нет возможностей для обучения детей с ОВЗ, т. е. отрицающих готовность педагогов к обучению таких детей и т. д.

Таким образом, в школе № 40, имеющей больший опыт обучения и воспитания детей с ОВЗ, уровень инклюзивной культуры с точки зрения родителей учащихся выше.

Анализ результатов оценки уровня сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации родителями, в классе которых обучаются дети с ОВЗ, и родителями, в классе которых нет детей с ОВЗ, представлен на рис. 2.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что родители учащихся, в классе которых обучаются дети с ОВЗ, более высоко оценивают уровень сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации, чем родители, детей, в классе которых нет детей с ОВЗ. Так, 13 родителей (21 %), в классе которых есть дети с ОВЗ, оценивают уровень сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации как высокий. Отметим, что скорее высоким считают уровень сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации

большинство родителей, в классе с детьми которых обучаются дети с ОВЗ – 35 человек (57 %), так и родителей, в классе которых нет детей с ОВЗ – 33 человека (56 %).



Рис. 2. Оценка уровня сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации родителями в классах, где есть и нет детей с ОВЗ.

Оценивают уровень инклюзивной культуры в образовательной организации как средний лишь 13 родителей (или 21 %), в классе с детьми которых обучаются дети с ОВЗ. В то же время значительная часть 23 человека (39%), в классе которых нет детей с ОВЗ, оценивают уровень сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации также. Полученные результаты показывают, что родители, из класса с детьми в которых обучаются дети с ОВЗ, более высоко оценивают уровень сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации, чем родители, в классе детей которых нет учащихся с ОВЗ: родители учеников, в классе которых обучаются дети с ОВЗ, имеют представления об инклюзии, по мнению этих родителей, в образовательной организации могут обучаться любые дети с ОВЗ.

Оценка уровня сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации с позиции родителей детей с ОВЗ и остальных родителей (рис. 3) показала, что среди 11 родителей детей с ОВЗ 7 человек (64 %) оценивают уровень сформированности инклюзивной культуры в школе как высокий, а остальные 4 человека (36%) как скорее высокий уровень. В то же время у остальных родителей показатели сформированности инклюзивной культуры несколько ниже. Так, лишь 9 человек из 109 (или 8 %) родителей нормальной развивающихся детей оценивают уровень

сформированности инклюзивной культуры в школе как высокий, 64 человека (или 59 %) – как скорее высокий уровень, а 36 человек (или 33 %) респондентов данной категории оценили уровень инклюзивной культуры как средне развитый.

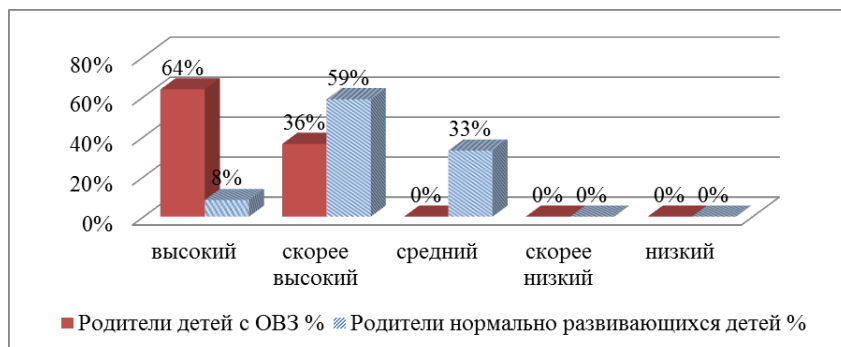


Рис. 3. Оценка уровня сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации родителями детей с ОВЗ и родителей нормально развивающихся детей

Таким образом, полученные результаты с одной стороны характеризуют в целом положительное отношение к инклюзивному образованию у родителей учащихся, отсутствием среди них родителей с низким и скорее низким уровнем оценивания сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации, с другой, присутствие родителей со средним уровнем оценивания сформированности инклюзивной культуры в школе свидетельствует о необходимости формирования инклюзивной культуры в образовательных организациях у родителей учащихся. Это особенно актуально для родителей, воспитывающих нормально развивающихся детей, уровень оценивания инклюзивной культуры в образовательной организации которыми ниже, чем у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Суть инклюзивной культуры – ценностное отношение к детям с ОВЗ. В процессе инклюзивного образования является решение важной проблемы, связанной с воспитанием, как у детей, так и у родителей терпимого отношения к «особым» детям, уважения к ним, внимательного отношения к их проблемам. Инклюзивная культура

родителей – это часть общей инклюзивной культуры. Ее формирование у родителей – это принятие родительской общественностью идеи инклюзивного образования как нового позитивного ресурса, как для здоровых детей, так и для детей с ОВЗ.

Экспериментальное исследование позволило определить, что в образовательных организациях сегодня уровень инклюзивной культуры родителей учащихся недостаточно высок и требует организации работы в данном направлении [3].

С учётом текущего состояния формирования инклюзивной культуры в образовательной организации, нами подобраны наиболее эффективные формы взаимодействия с родителями: круглый стол; практикум с родителями; оформление информационных стендов; организация родительской почты по вопросам инклюзивного образования; консультации родителей по вопросам реализации инклюзивного образования в образовательной организации.

Эффективным условием формирования инклюзивной культуры родителей является организация различных мероприятий. Основными факторами взаимодействия специалистов с родителями являются позитивное отношение ко всем детям, демонстрация конструктивных способов поведения, позитивное подкрепление эффективных взаимодействий и информационная поддержка родителей

Ключевым фактором в успешном создании инклюзивной культуры в образовательной организации являются именно родители, так как именно они выступают прямым посредником между образовательной организацией и ребенком. Использование комплекса мероприятий по формированию инклюзивной культуры у родителей в образовательной организации дает положительные результаты. Родители чаще проявляют интерес к деятельности образовательной организации, принимают активное участие в образовательно-воспитательном процессе, предлагают новые формы взаимодействия.

Список литературы

1. *Лебедева, С. В.* Проблемы и перспективы семей, воспитывающих детей с ОВЗ [Текст] // Образование и воспитание. 2015. №4. С. 75–77.

2. *Першина, Н. А.* Становление и формирование инклюзивной культуры в контексте исследования готовности учителя // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы II Всерос. (заочной) науч.-практ. конф., г. Барнаул, 24–25 февраля 2017 г. / А. Ю. Арутюнян, Н. А. Першина, Л. С. Дейкина / под ред. М. В. Сурниной. Барнаул, 2017. С. 293–297.

3. *Першина, Н. А.* Оценка сформированности инклюзивной культуры в образовательных организациях родителями учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. А. Першина, Е. И. Столлер // Развитие личности в образовательном пространстве : материалы XVI Всерос. науч.-практ. конф. (Бийск, 18 мая 2018 г.) / отв. ред. Л. А. Мокрецова. Бийск, 2018. 283 с.

А. Н. Пивторак, аспирант
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
alexandr-pivtorak@mail.ru

БАЛЬНЫЕ ТАНЦЫ НА КОЛЯСКЕ – «КОМБИ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема утраты коммуникативной культуры у людей в целом, а в частности у людей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Приводится материал о барьерах, стоящих перед инвалидами для их адаптации в обществе. Анализируется комплексная система реабилитации инвалидов, реализуемая через бальные танцы на колясках. Уточняется функциональность хореографии в парах, роли партнеров и как они влияют на личность. Доказывается эффективное влияние занятиями бальными танцами на колясках на развитие коммуникативных навыков у занимающихся.

Ключевые слова: бальные танцы, танцы на колясках, коммуникация, инвалид, люди с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, реабилитация, барьеры инвалидности, формы танцев на коляске.

Развитие коммуникативных способностей в современных условиях является одной из актуальных задач общества. С одной стороны, огромный информационный поток, который обрушился на человечество, требует от современного человека новых навыков по анализу, структурированию, и диагностике информационного поля. С другой стороны, разнообразие электронных средств получения информации, и возможность найти ответы почти на любые интересующие вопросы, постепенно сокращают время и желание межличностного общения. Также, стираются общие законы теории коммуникации, которые определяют условия протекания любого коммуникационного процесса, такие как: наличие не менее двух сторон, принцип обратной связи, необходимы понятные для обеих сторон системы знаков и правила их расшифровки [1]. Постепенно мультимедийные средства общения превалируют над личностно-контактным. Теряется культура межличностного общения – важнейшая составляющая коммуникативной культуры.

Наиболее остро задача развития коммуникативных навыков стоит перед людьми с ограниченными возможностями здоровья, в т. ч. людьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. В последнее время все большее внимание уделяется проблемам инвалидов. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ

"О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" выдвигает конкретные требования и конкретизирует терминологию «инвалидности» и прав инвалидов на «реабилитацию». Одним из интересных направлений физического и психического развития, а также реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья выступают балетные танцы. Это направление наиболее демократично выстраивает возможности взаимодействия теории, методики и организации социально-культурной деятельности, как научного направления, с достижениями медицины и физической культуры в деле реабилитации инвалидов.

Реабилитация людей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата имеет ряд особенностей, особенно если полученная травма, из-за которой человек сел на инвалидную коляску, была получена в далеком прошлом. Это состояние характеризуется атрофией мышц, суставов, конечностей. Если раньше тело человека могло выдерживать большие физиологические нагрузки, предъявляющие определенные требования к стабильности

суставов, их подвижности, силе мышц. То после получения травмы и прекращении физических нагрузок в течение большого промежутка времени, тело человека, на физиологическом уровне, «забывает» все навыки, что влечет за собой болезненную реакцию всего организма, помимо поврежденной части. Человек не может осознать, что он больше не в силах с легкостью делать то, что мог раньше.

Происходит угасание и разрушение условно-рефлекторных связей, снижаются функциональные способности всего организма, происходит физическая и психологическая дезориентация. Человек постепенно отворачивается от окружающих его людей и социума в целом. В условиях технологического прогресса процесс коммуникации заменяется мультимедийными средствами, человек уходит в виртуальную реальность, которая заменяет ему настоящую жизнь.

Для того чтобы корректно и эффективно оказывать помощь этой категории населения, необходимо тщательно ознакомиться с какими проблемами сталкиваются инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья, какие внешние факторы мешают их полноценной социализации, какие барьеры стоят перед ними и внешним миром, мешающие их интеграции в современном обществе. Можно классифицировать барьеры [2, с. 9] на несколько групп (схема 1):



Схема 1. Классификация барьеров инвалидности

В связи с изменением отношения общественности к проблемам инвалидов и к инвалидности в целом, приоритетную значимость приобретает развитие комплексной системы реабилитации инвалидов. Бальные танцы на колясках – это особый вид

хореографии, который сравнительно недавно начал активно развиваться. Танцы на колясках включают в себя интегративные и социальные особенности, которые используются в формировании духовного и физического равновесия людей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Следует учитывать, что у людей, передвигающихся на колясках, в силу ограничений двигательной активности, очень сужен круг представлений о своих возможностях. Следует раскрывать и развивать физические возможности данной категории людей, для создания уверенности в своих силах, что положительно повлияет на результат реабилитации. Занятия хореографией, а именно бальными танцами на колясках, смогут помочь решить эту задачу через потребность от занимающихся проявления их эмоциональности, творческой активности, мобилизации физических и духовных сил.

Е. П. Лозко – президент межрегиональной общественной организации инвалидов, считает танцы на колясках эффективной реабилитацией. Даже если человек, в силу своей травмы не может выходить на соревнования, то процесс реабилитации не теряется, он происходит в стенах зала. Сюда он приходит, чтобы встретиться с друзьями, обсудить важные для него темы, а главное не сидеть дома, а начать двигаться [3]. Следует учитывать, что особым интегративным воздействием обладает именно факт соревнования, поэтому необходимо создавать самые различные соревновательные ситуации. Танцы на колясках представлены в разных формах (Схема 2): это и одиночные выступления, и парные, когда в паре танцуют два человека на колясках. Также существует форма выступлений, когда лишь один партнер сидит на инвалидной коляске, а второй без каких-либо ограничений.

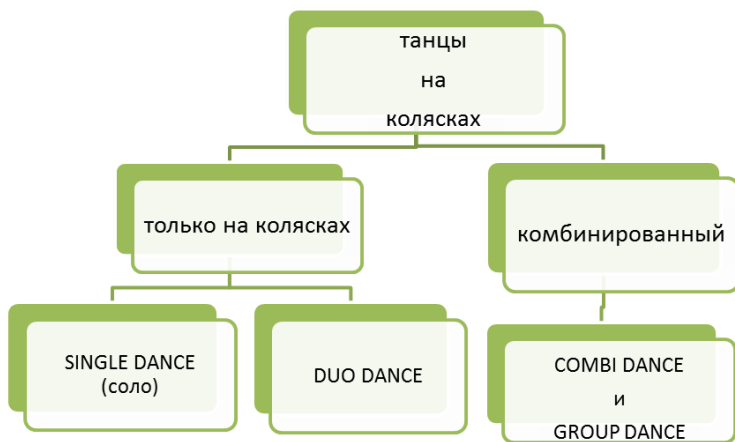


Схема 2. Формы танцев на колясках

Остановимся подробнее на форме исполнения танцев на коляске – Комби. Эта форма отличается от других тем, что только один партнер находится в коляске и танцует с ходячим партнером, и абсолютно не важно, кто именно сидит в коляске – партнер или партнерша. Следует учитывать, что бальные танцы на колясках являются спортивными, и пары, занимающиеся ими, соревнуются между собой на специализированных конкурсах.

Несмотря на то, что бальные танцы являются видом спорта, главные характеристики искусства не утратили свое влияние. Наряду с физическими нагрузками, умением управлять своим телом, коляской, большое значение уделяется эмоциональной составляющей танца, эстетике хореографии, художественному образу. Занимаясь бальными танцами, исполнитель входит в ту или иную роль в зависимости от характера танца, вживается в разнообразные образы, вступает в общение с другими танцорами, познает внутренний мир и отношения людей, их взаимодействие, переживает поражения и радость побед. Все это в комплексе способствует формированию и развитию коммуникативных способностей человека.

Бальные танцы на колясках исполняются в двух программах – Европейский бальный танец и Латиноамериканский бальный танец. Они различаются не только темпом и ритмическими рисунками, но и психологическими образами, которые раскрываются в той или иной программе.

Остановимся на программе Европейских бальных танцев. На первое место данная программа ставит гендерные отношения, межличностное общение между партнером и партнершей. Они находят свое выражение в ролях «ведущий» и «ведомый». Отсюда развиваются такие качества личности как ответственность, доверие, межличностная коммуникация, развивается чувство безопасности.

Партнер в бальных танцах является «ведущим» в паре. Не важно, передвигается ли он на инвалидной коляске, либо ходит на ногах, но именно партнер отвечает за рисунок танца и качество танцевальной вариации. Важно отметить, что именно он

проецирует на танец свою самооценку, уровень тревожности, ответственности.

Партнерша в паре является «ведомой». У партнерши доминируют такие качества как доверие партнеру, умение быстро реагировать на смену рисунка в движении. Необходимо развивать чуткость и чувственность, способность к импровизации, умение подстраиваться под движения партнера. Ее главной задачей является внешний облик пары, ее эмоциональная составляющая.

Нужно учитывать, что во время соревнований, на паркете одновременно находятся несколько пар, и нужно уметь исполнять танец, не врезаясь в другие пары – это основная задача партнера, безопасность пары, умение видеть на паркете других и при этом с хорошей стороны показать свою пару.

Весь процесс исполнения танца на паркете можно интерпретировать с жизнью человека: нас окружают множество людей, с которыми необходимо контактировать. С одними мы сотрудничаем, за других несем ответственность, третьих мы стараемся избегать. Весь этот процесс построен на коммуникации человека, на его умении находить выход с той или иной ситуации путем межличностной коммуникации.

Отношения в паре – это подготовка для выхода в социум, здесь есть свои правила, свой этикет, свои культурные нормы. И все эти отношения проецируются на паркете. Не нужно забывать, что в отличие от Латиноамериканской программы, танцы Европейской программы танцуют в парах в постоянном контакте. Именно отсюда начинается раскрепощение человеческой замкнутости. Насколько трудно пустить одному человеку другого в свое пространство, но именно в этом отличие исполнения танца в парах. Со временем, человек, которому было трудно пустить кого-то в зону своего пространства, что являлось залогом ощущения его безопасности, преодолевает свой психологический барьер. Это оказывает положительное влияние на его социализацию и дальнейшую адаптацию в социуме, ему будет проще находить контакт с другими людьми и с самим собой.

Следует учитывать, что важным моментом является разнообразие методов и средств реабилитации и их комплексное применение. Чем они разнообразнее, тем выше эффективность их воздействия на весь организм и психику инвалида в целом. Только строгая последовательность в увеличении нагрузки и ее

индивидуальный характер могут являться залогом положительного результата.

В настоящее время все образовательные организации реализуют программу по формированию безбарьерной среды. Одной из таких организаций высшего образования является Алтайский государственный институт культуры, в котором созданы все условия для реализации практической апробации данной проблематики – пандус, доступность передвижения, просторные аудитории для занятий.

В Алтайском государственном институте культуры занятия танцами на коляске проводятся по форме «Комби», где партнер выступает здоровым человеком, а партнерша передвигается на коляске. Первоначально партнерами проучиваются основные движения на коляске индивидуально, без партнера, именно с этого следует начинать любые занятия – основам управления коляской. Далее осваиваются такие элементы как повороты, резкие остановки, прокаты одной рукой, повороты без рук, различные наклоны корпуса. После отработки основных элементов необходимо проработать контакт в паре, научиться доверять партнеру, развить умение управлять партнершей. После изучения основных элементов можно приступать к созданию танцевальных номеров.

Следует отметить, что изучение основных элементов не разовое мероприятие, следует ежедневно повторять и оттачивать исполнительское мастерство. Во время процесса тренировок можно сталкиваться со многими барьерами, начиная от затруднений в связи с неприспособленностью транспорта для перевозки людей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, до разногласий в паре, но все они решаются путем общения, умения находить компромисс, развития коммуникативных навыков. Таким образом, бальные танцы являются эффективным средством развития коммуникативных навыков у людей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Список литературы

1. *Василик, М. А.* Основы теории коммуникации : учебник. Москва, 2003. 615 с.
2. Резюме : Всемирный доклад об инвалидности от 9 июня 2011 г. // Всемирная организация здравоохранения. URL:

http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/ru/
(20.01.19).

3. *Федерация спортивных танцев на колясках в России*. URL:
<http://www.wdr.ru/index.php/federatsiya-rossii> (20.01.19).

И. В. Пинаева, магистрант III курса
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
velivarra@gmail.com

Научный руководитель – Г. В. Оленина, доктор педагогических
наук, профессор
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
ustlama@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы социально-культурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования инклюзивное образование как всего системный подход в обучении и воспитании подрастающего поколения с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзия охватывает всех участников учебного взаимодействия и в ее задачи входит не только удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся, но и качественное взаимодействие между специалистами, детьми и семьей.

Ключевые слова: *социально-культурная реабилитация, инклюзия, дети с ограниченными возможностями, кохлеарная имплантация, когнитивные способности, адаптационное обучение, социализация.*

В обществе, в рамках инклюзивной культуры, одним из приоритетных направлений комплексной реабилитации и социализации учащихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) является социально-культурная реабилитация, которая представляет собой комплекс мероприятий, имеющих

целью помочь достигнуть и поддерживать оптимальную степень участия в социальных взаимосвязях, необходимый уровень культурной компетенции и реализации культурных интересов и запросов, что обеспечивает для учащегося позитивные изменения в образе жизни и наиболее полную интеграцию в общество за счет расширения рамок его независимости (Т. В. Гудина, Е. А. Залученова, Т. А. Зрелова, Ю. Д. Красильников, В. И. Ломакин, О. Ю. Мацукевич, Ю. С. Моздокова, Т. Ф. Мурзина, Д. В. Шамсутдинова, Н. Н. Ярошенко, К. Э. Зборовский, О. Ю. Мацукевич и др.) [3].

Методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта образования является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания. Концепция определяет цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности, систему базовых национальных ценностей, принципы духовно-нравственного развития и воспитания личности [2].

Из опыта работы совместного обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха и нормально слышащих учащихся, процесс социализации происходит гораздо быстрее, если они учатся в едином контенте со своими сверстниками, не умеющими ограниченных возможностей здоровья. Инклюзивное обучение обеспечивает учащимся с нарушенным слухом равные права и возможности в получении образовательных услуг и, вместе с тем, предусматривает специальную педагогическую помощь в соответствии с их возможностями.

Если говорить об психологических особенностях учащихся с кохлеарной имплантацией, можно выделить ряд проблем. Ограниченное поступление информации со стороны нарушенного слухового анализатора создаёт необычные условия для развития психики: в первую очередь наблюдается дефицитное развитие речи, которое мы отмечаем как первичный дефект. Анализ развития когнитивных способностей у учащихся с кохлеарной имплантацией выявил проблемы в области, восприятия, внимания и мышления, которые мы обозначаем как вторичный дефект. С какими основными проблемами развития когнитивной сферы мы столкнулись:

– зрительного восприятия – как главный источник представлений об окружающем мире и важное средство для развития возможностей учащихся с нарушенным слухом общаться с

людьми, воспринимать обращенную к ним речь, поэтому важно уделять внимание обучению концентрации внимания;

- нарушение слуха оказывает влияние на формирование всех мыслительных операций, приводит к затруднениям в использовании теоретических знаний на практике. У учащегося с нарушением слуха наблюдается расстройство всех основных функций речи (коммуникативной, обобщающей, регулирующей;

- особенностью развития словесной памяти у учащихся с нарушением слуха является ее кратковременность. Долговременная память формируется лучше в процессе включения игровой деятельности в учебный процесс. Главной задачей развития словесной памяти является овладение запоминанием на длительный срок;

- объем внимания у таких учащихся в несколько раз ниже, чем в сравнении со сверстниками без нарушения слуха. Объем могут сохранять не более 10-13 минут. Внимание неустойчивое. Много времени уделяется развитию произвольного внимания.

Поэтому нами выделены основные правила сопровождения таких учащихся:

- Путь от простого к сложному.
- Сохранение правил в памяти.
- Совершенствование самоконтроля.

Основной причиной дезадаптивных социальных взаимоотношений являются проблемы нарушенных отношений с взрослыми, отрицательный образ взаимодействия с окружающим миром и людьми [1]. Для решения вопросов адаптационного обучения данной категории учащихся создана методическая база игр и упражнений для всестороннего развития. При составлении адаптированных программ мы учитываем особенности учащихся и требования к составлению основных учебных программ, где на первое место выходит способность учащихся мыслить, анализировать, видеть скрытый смысл и саморазвитие личности (самоуправление, самоорганизация, самораскрытие). Так же важным для нас является умение таких учащихся правильно реагировать на разные ситуации в общении, коммуникация со всеми участниками взаимодействия.

Специалисты сопровождения данной категории учащихся, осуществляют процесс коррекционного образования, обеспечивают возможности для индивидуального подхода к учащимся, определяют

его способности, причины возникших нарушений, пути их устранения и профилактики. Это способствует повышению эффективности учебно-воспитательной работы, формированию благоприятной среды, созданию ситуации успеха, а также формированию социально активной личности. Для решения поставленных задач нами разработано «Психологическое портфолио», которое выступает средством формирования эмоционального благополучия учащихся с ОВЗ. Это индивидуальная (авторская) методическая система сопровождения учащегося в период адаптации и в течение года обучения, включающая самопознание, проектирование и рефлексия полученного опыта. Портфолио позволяет сделать сопровождение видимым, включить в работу с учащимся всех участников учебного взаимодействия.

Создана школа для родителей «Школа активного родителя» («ШАР»), цель которой: создание условий для сохранения и поддержания гармоничного развития семьи. Основной задачей «Школы активного родителя» является обеспечение активного участия родителей в решении проблем социализации. Родители участвуют в заседаниях, семинарах, круглых столах. Социальная активность родителей проявляется через создание в WhatsApp группы «ШАР». В группе идет активное индивидуальное, групповое консультирование родителей по вопросам воспитания и взаимодействия со специалистами сопровождения.

Задачи:

- оказание помощи семьям, имеющим учащихся с трудностями в обучении;
- выявление причин учебной неуспешности и своевременное оказание психолого-педагогической поддержки;
- повышение уровня родительских компетенций;
- организация сотрудничества при решении конфликтных ситуаций, создание групп поддержки;

Интересным и увлекательным делом для учащихся с кохлеарной имплантацией стало участие в клубе «Сердолик». Учащиеся готовят и реализуют проекты, участвуют в тренингах, семинарах, сами проводят мероприятия. Одним из лучших социальных проектов стала квест-игра «Секреты мудреца», занявшая второе место на Краевой недели психологии. Участники клуба проходят тренинги по разрешению конфликтных ситуаций и выступают помощниками по разрешению проблем в учебных

коллективах. Учащиеся организуют и проводят игротехи разной направленности с родителями, преподавателями и другими учащимися. Такое взаимодействие позволяет решить проблему частичной изоляции слабослышащего учащегося от окружающих его говорящих людей и способствует наиболее эффективному усвоению социального опыта.

Модели поддержки таких учащихся могут быть разными: индивидуальные, групповые, в малых группах или совместно с узкими специалистами.

Но насколько объективны цели сопровождения такого учащегося, насколько эффективны и актуальны они для развития, как

правильно формировать задачи сопровождения – на эти вопросы можно ответить в ходе выполнения практических упражнений.

Упражнение «Мой старший брат». Прочитайте по очереди каждое высказывание и поразмышляйте о том, какую основную мысль пытался передать нам автор, написав эти строки. (После прочтения, выслушиваем мнения участников группы).

«Мой старший брат»

Мой старший брат Данил, 20 лет, коэффициент интеллекта IQ 50–60. Никогда не занимался в системе дополнительного образования. Он мечтал о высшем образовании. Поступив, он имел множество надежд и верил, что, не пропуская ни одного занятия, сможет стать специалистом.

1. *Он может усидчиво писать конспекты.* Но большая часть информации не подвластна его пониманию. В его конспектах мысли перескакивают одна за другой и часть слов не несет для Данилы никакой информации.

2. *Он может повторить за педагогом какое-либо движение или действие.* Но, выходя за дверь аудитории, он с трудом вспоминает, какое движение следует за первым движением.

3. *Он с трудом, но сдает экзамены как учащийся с ОВЗ.* Но, он не представляет, как можно применить в жизни «гору рассыпанных знаний».

4. *Он с радостью ждет получение диплома.* Но, он испытывает огромный страх перед будущим. Кем он будет? Как он сможет зарабатывать?

5. *Он научился общаться со своими сверстниками.* Но, он не знает, как себя преподнести работодателю, как правильно построить продолжительную беседу.

Выводы:

- сопровождение должно основываться на истинных потребностях такого учащегося;
- специалисты должны дать подобным учащимся такие виды деятельности, которые научат их быть самостоятельными;
- деятельность для такого учащегося должна быть значимой;
- при составлении программ необходимо учитывать истинное состояние развития такого учащегося и т. д.

Ролевая игра «Особенный «Я». Распределим роли. Два человека в группе получают по карточке ролей, остальные участники группы являются наблюдателями и анализируют ролевую ситуацию после исполнения ролей игроков с карточками и их последующих ответов на вопросы в карточке. Участники, получившие ролевые карточки, знакомятся со своей ролью и выполняют ее перед другими, после исполнения роли отвечают на вопросы в карточке.

Данное упражнение помогает частично прочувствовать состояние учащегося и быть более объективным при составлении программы сопровождения.

1. **Карточка «играющего роль».** Реквизиты: стул (кресло), повязка на глаза, мел, маркер, картон, игрушка, эластичные бинты для фиксации ног и правой руки, мат.

Характеристика учащегося с ОВЗ (Даша, 18 лет): множественные нарушения в развитии (средняя умственная отсталость с выраженными нарушениями зрения, речевые и двигательные нарушения (издает звуки, может работать левой рукой, сенсорные ощущения присутствуют).

Вы сидите в кресле. У вас работает только левая рука, вы не видите, не слышите, сенсорные ощущения присутствуют.

Во время упражнения выполняйте все задания сопровождающего. Когда вам вложат в руку мел, кричите: «Ыыыыыы» и отворачивайте голову от сопровождающего, так как мел вас раздражает. Когда вас начнут пересаживать, не вставайте сами – вы не можете стоять на ногах.

Вопросы (после выполненных заданий ответьте на вопрос): Что вы чувствовали при выполнении каждого задания?

2. Карточка преподавателя (педагога). У вашего учащегося множественные нарушения в развитии: средняя умственная отсталость с выраженными нарушениями зрения, речевые и двигательные нарушения (издает звуки, может работать левой рукой, сенсорные ощущения присутствуют).

Вам нужно выполнить три задания:

1. Помогите учащемуся нарисовать маршрут от дома до учебного заведения, для этого возьмите мел и картон.

2. Помогите учащемуся составить картинку из мелких деталей.

3. Учащийся устал, смените для учащегося вид деятельности.

Вопросы: С какими трудностями вы столкнулись? Соответствуют ли упражнения возможностям учащегося? Помогут ли данные упражнения адаптироваться учащемуся в обществе?

3. Карточка наблюдателя и ассистента преподавателя. После выполненного упражнения и ответов исполнителей на вопросы, попытайтесь все вместе ответить на вопросы в карточках.

Ассистент (не преподаватель), находится рядом с учащимся. Наблюдает, в процесс не вмешивается. Только, при личной просьбе преподавателя начинает помогать.

Вопрос: Какие чувства вы испытывали во время всего процесса?

Упражнение «Звезда включенности», «Сияющая звезда». Упражнение разработано директором Ассоциации по реабилитации граждан с инвалидностью г. Луса (Португалия) Жоао Педро Моружао Каносса Диас и адаптировано И. В. Пинаевой для работы с учащимися с особенностями в развитии в России.

Разбейтесь на три группы. Каждая группа возьмёт карточку с описанием учащихся определенной нозологической группы. Ваша задача создать «звезду включенности», центром которой будет учащийся, каждый «кусочек» звезды – это направление сопровождения, которое вы выберете. В некоторых случаях ваша звезда будет «сияющей», данное направление вы разобьете на «лучики» сопровождения. Для того что бы понять смысл задания «Сияющая звезда» необходимо выполнить упражнение «замедленное время». Представьте, что вам нужно умыться. Вы стоите у раковины или у чаши с водой. Теперь очень, очень медленно проделайте это действие и запишите, сколько мелких действий вами было выполнено. Все мелкие действия и будут являться «Сиянием звезды».

Подводя итог, можно сказать, что любая деятельность, в которую мы включаем учащихся с особенностями в развитии, должна быть социально значимой и образование – для таких учащихся, это проект жизни. Мы с пониманием должны относиться к особенностям таких учащихся, но не идти на поводу «проблемных зон», а социализировать такого учащегося, акцентируясь на сильных сторонах его развития.

По итогам работы в рамках реализации модели сопровождения учащихся с кохлеарной имплантацией проводятся контрольные исследования социализации учащихся с ОВЗ. Результаты исследования показывают улучшение в речевом развитии, увеличение времени концентрации внимания, высокие показатели удовлетворенности психологическим климатом в учебном заведении.

Организация сопровождения учащихся с кохлеарной имплантацией в условиях инклюзивного образования способствует более эффективной адаптации к учебному процессу, повышению мотивации к обучению, развитию когнитивного компонента, коммуникативных качеств и успешной социализации в целом.

Список литературы

1. Битянова, М. Р. Адаптация ребёнка в школе: диагностика, коррекция, психологическая поддержка. Москва, 1997. 112 с.

2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. URL: <https://infourok.ru/koncepciya-duhovnonravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii-1339429.html> (15.04.2019)

3. Самоукова, С. А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 46. С. 338–342.

Л. В. Попова, учитель русского языка и литературы, руководитель творческой мастерской «Секреты филологии»
Центр образования, реабилитации и оздоровления (Липецк, Россия)
teacher_mikryakova@cdo-lipetsk.ru

Т. В. Савельева, ведущий методист
Издательство АСТ (Москва, Россия)
t_sav@mail.ru

ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «СЕКРЕТЫ ФИЛОЛОГИИ» В СИСТЕМЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. В статье рассмотрена деятельность творческой мастерской как инклюзивной площадки, в рамках которой реализуются социокультурные программы для детей с ограниченными возможностями. Участие в программах Центра образования, реабилитации и оздоровления способствует успешной социализации детей с особенностями здоровья, позволяет раскрыть свой творческий потенциал, овладеть базовым филологическим инструментарием, способствующим более глубокому эмоциональному переживанию и интеллектуальному осмыслению художественного текста, формированию потребности и способности выражения себя в живом слове.

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями здоровья, сохраннный интеллект, внеклассная работа, театральные проекты, инклюзивная площадка, социокультурные и культурно-образовательные эксперименты, творческая мастерской «Секреты филологии».*

Детство – самая счастливая пора, но не для всех эта истина безусловна. Кто-то легко бежит в школу, а кто-то передвигается на коляске. Детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) называют «особенными». Эта особенность заключается в огромной силе воли, мужестве, ощущении радости каждой минуты.

Роль книги в жизни таких детей невозможно переоценить. Для многих из них мир открывается именно через книгу. Книга помогает развивать способности, побороть чувство одиночества и неуверенности в себе. Особая миссия принадлежит книгам с терапевтическим эффектом, классическим и современным произведениям мировой художественной литературы в образовательном процессе и внеурочной деятельности.

В этой статье описан опыт внеурочной деятельности Липецкого центра образования, реабилитации и оздоровления. В Центре образования, реабилитации и оздоровления, который в апреле 2019 года отметил 55-летие, выстроена серьезная система внеурочной

деятельности. В школе для ребят с особенностями функционируют более полусотни кружков и секций различных направлений, есть свой домовый храм, бассейн, иппотерапия, студия звукозаписи, типография, телецентр, джазовый оркестр и многое другое.

В Центре дистанционного образования (далее – ЦДО) детей-инвалидов Липецкой области (который является структурным подразделением Центра образования, реабилитации и оздоровления) обучаются около двух сотен ребят со статусом «ребенок-инвалид». Важно, что у всех обучающихся сохранен интеллект (конечно, у всех в разной степени).

Один из авторов данной статьи преподает в ЦДО предметы «Русский язык» и «Литература». В современных условиях эффективное преподавание русского языка и литературы требует органичного сочетания всех форм и видов классных и внеклассных занятий, широкого развития самостоятельности учащихся, в том числе, и учащихся со статусом «ребенок-инвалид». В связи с этим, наиболее современной, органичной и эффективной формой внеклассной работы по русскому языку и литературе является творческая мастерская. Многие ребята в ЦДО очень талантливы и одарены.

И наше общение, та самая пресловутая внеклассная деятельность, очень скоро обрела форму творческой мастерской, так как пространства урока для освоения программы было крайне мало.

С 2013 года в Центре дистанционного образования детей-инвалидов Липецкой области функционирует Творческая мастерская «Секреты филологии», объединившая учащихся 5–12 классов, их родителей (а во многих случаях опекунов) и учителей русского языка и литературы. Коррекционные перемены, субботние занятия, экскурсии по литературным местам, различные тематические праздники и встречи, видеопроекты, Литературные балы, подготовка к олимпиадам и участие в них, школьные фестивали, театральные представления, написание лингвистических сказок, писательские и поэтические практикумы, съёмки телепередач на ЦДО-ТВ и многое другое помогает участникам творческой мастерской «Секреты филологии» лучше понять друг друга. В копилке нашего коллектива множество самых разнообразных наград: от школьных до международных. В творческой мастерской выпущены несколько сборников произведений юных авторов, ребята ведут свои авторские странички в социальных сетях.

Вместе с учащимися с тяжелейшими нарушениями речи, с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, с серьезными проблемами и нарушениями зрительных анализаторов, тяжелыми соматическими болезнями, расстройствами аустического спектра используем самые разные формы приобщения к живому слову, ломая стереотипы и забывая о недугах и страхах. Уровень мотивации к учебной и внеурочной деятельности у наших учащихся достаточно высокий, сами дети и их родители рады любой возможности самореализации. Такое общение взаимно обогащает и учащихся, и родителей, и педагога, делая процесс обучения для детей-инвалидов наиболее комфортным, а социализацию детей и подростков наиболее успешной. Форма творческой мастерской – реальная возможность объединить усилия участников образовательного процесса коррекционного учебного заведения для достижения самого важного – социальная и педагогическая реабилитация одаренных детей-инвалидов, создание оптимальных условий для творческой самореализации, адаптации и интеграции в обществе.

Есть в творческой мастерской свой кукольный театр. За несколько лет были поставлены такие спектакли:

- «Лапти» (по мотивам произведений И. А. Бунина);
- «Морфология с улыбкой» (лингвистический спектакль, авторами текста стали ребята из мастерской);
- «Чудесный доктор» (по мотивам произведений А. И. Куприна);
- «Цветик-семицветик» (по одноименному произведению В. П. Катаева).

В рамках подготовки к спектаклям и Литературным балам ребята встречаются с ведущими актерами и режиссерами Липецкой области, которые с удовольствием делятся с юными актерами секретами мастерства. Сотрудники Липецкого областного театра кукол, Липецкого драматического театра им. Л. Н. Толстого – частые гости в мастерской, а ребята с удовольствием ходят в гости в театры на спектакли, экскурсии и мастер-классы к своим друзьям-актерам, которые открывают для них удивительный мир театрального искусства.

Театр очень любим у учащихся Центра дистанционного образования детей-инвалидов Липецкой области еще и потому, что позволяя спрятаться за образом персонажа, дает ребятам возможность реализовать не столько свои актерские способности,

сколько потребность в общении. Ведь в постановке спектаклей, литературных балов участвуют не только воспитанники творческой мастерской «Секреты филологии», но и их сверстники из других школ, учителя, сотрудники инженерного блока, родители учащихся и многие другие. Во многих сценах у ребят есть роли без слов, со стороны может показаться, что ребенка обидели. Но вспомним, что многие наши учащиеся не могут в силу своих психофизиологических особенностей преодолеть барьер общения, перешагнуть через преграду общения в формате «лицом к лицу» (учащиеся с расстройствами аутистического спектра, «неречевые» учащиеся и т. д.). Выйти в костюме литературного персонажа и присутствовать на сцене во время действия рядом с друзьями для таких учащихся – подвиг, настоящее преодоление себя. Именно такой момент может стать толчком для общения, не прячась за экран компьютера (не забываем, что все наши учащиеся обучаются с использованием дистанционных технологий). А для некоторых участников театрализация является редкой возможностью увидеть своего учителя не на экране компьютера (вспомним, что в Центре обучаются дети со всей области, приезжающие редко в Липецк), а на близком расстоянии, в одной сцене театрального действия. Это еще больше сближает и способствует лучшему взаимопониманию учителя и обучающегося. Возможность участия в празднике вместе с родителями также обусловлена необходимостью: у ребят затруднена

ориентация в пространстве при некоторых заболеваниях, невозможность самостоятельно передвигаться без помощи родителя или воспитателя (учащиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, незрячие и слабовидящие учащиеся и т. д.). Что особенно радует, так это возможность участия в Литературных балах и театральных проектах участников с тяжелыми нарушениями речи, с тугоухостью, с различными логопедическими «проблемами». Дети, занимающиеся в творческой мастерской, больше не боятся произносить текст своих персонажей, опасаясь, что их затрудненную речь с многочисленными паузами и с не всегда верным интонированием не поймут зрители и будут смеяться. Это позволяет им становиться более уверенными в себе. А зрительская культура прививается на таких праздниках необыкновенно.

Преодолевая себя в малом, ребенок-инвалид учится быть целеустремленным, не сбиваться с намеченного пути в достижении

целей более серьезных. А более требовательных к себе актеров найти очень трудно.

Участие в подобных мероприятиях создает ситуацию успеха, способствует повышению самооценки, избавлению от комплексов, помогает больным детям самоутвердиться, стать более коммуникабельными, открытыми в общении. Такие формы внеклассной работы не просто способствует развитию, но и связывают между собой важнейшие функции (зрение, слух, речевую активность, двигательную координацию, мышление, память, воображение).

Работа с маской или образом персонажа помогает самостоятельно каждому ребенку корректировать движения различных групп мышц и делать поведение своего персонажа максимально выразительным, что развивает артикуляционный, двигательный и другие основные аппараты человеческого организма, снимает комплекс неполноценности юной личности.

Театральные проекты – это не только воспитание чуткого читателя, но и реабилитационная помощь детям-инвалидам, это дальнейшее развитие, это интеграция в общество, это реализация их гражданских и социальных прав. Это воспитание терпимого, милосердного отношения здоровых сверстников к детям с особенностями в развитии.

Одним из любимых направлений деятельности творческой мастерской является клуб юных писателей и поэтов «Хрустальное перышко», в рамках которого у нас вышло несколько сборников произведений юных авторов: «Мечта о снегире», «Моему ангелу...», «Мамины слезинки», «Мечты в ладошке», «Расскажи мне о чуде...». Многие из этих сборников становились победителями и призерами в различных конкурсах. Совершенно недавно ребята узнали, что авторы рождественского сборника «Расскажи мне о чуде...» стали победителями и призерами Международного творческого конкурса «Пусть слово доброе душу разбудит...». Конкурс этот проводился Всероссийской ассоциацией учителей русского языка и литературы совместно с Министерством образования и науки Республики Дагестан и Казанским (Приволжским) Федеральным университетом.

В рамках деятельности творческой мастерской «Секреты филологии» ребята принимают участие во многих совместных проектах:

– Липецкая центральная городская библиотека им. С. Есенина (ежегодная областная «Акция день добрых сердец», городская акция ко Дню ПОБЕДЫ «Нам не забыть!»);

– Липецкая областная детская библиотека (ежегодная Всероссийская акция «Библионочь», «Неделя детской книги», литературный конкурс «Краеведческий рюкзак»);

– Липецкая областная юношеская библиотека (ежегодный областной литературный конкурс «Юность читающая», международная акция «Тотальный диктант», областной литературный конкурс «На планете Сент-Экса», социальный проект «РазДваТри»);

– Самарская областная детская библиотека (ежегодная международная акция «Читаем детям о войне»);

– Российская государственная детская библиотека (Международный конкурс «Путешествие со сказкой»);

– Липецкий областной краеведческий музей (благотворительный концерт «Имя ангела – мама», творческий фестиваль «Поверь в себя»);

– Школьный музей им. И. А. Бунина и Липецкая гимназия № 1 (Межрегиональные Бунинские чтения «Липецкие тропы к Бунину»);

– Липецкий областной колледж искусств им. К. Н. Игумнова (Молодежные Дельфийские игры Липецкой области;

– Дом творчества «Октябрьский» (региональный фестиваль «Солнце в каждом»;

– Дом творчества «Городской» им. С. А. Шмакова (городской фестиваль «Радуга творчества», «Аленький цветочек»).

С Липецким областным краеведческим музеем ЦДО связывает тесная многолетняя дружба. А совершенно недавно случилось событие, к которому мы с ребятами долго готовились – торжественно открылась выставка «Классики литературы на портретах юной художницы». В творческой мастерской «Секреты филологии» занимается всеобщая любимица – Сонечка Залозная. Живет девушка, как и многие другие учащиеся ЦДО, в отдаленном от областного центра маленьком селе, занимается только в дистанционном формате. Состояние здоровья не позволяет ей часто приезжать на очные уроки и внеклассные занятия. Так вот Софья уже несколько лет работает над очень интересным проектом.

«Классики литературы на портретах юной художницы» – это целая галерея работ, над которыми талантливая девятиклассница трудится уже несколько лет в творческой мастерской «Секреты филологии». Изучая произведения художников слова, время, в которое они жили, архивные материалы и воспоминания современников писателей и поэтов, девушка создает на бумаге свой особенный мир, помогающий лучше понять творческое наследие С. А. Есенина, М. М. Пришвина, Б. Л. Пастернака, А. С. Пушкина и многих других. «Классики литературы на портретах юной художницы» – это результат проектной деятельности по предметам филологического и эстетического циклов, насчитывающий уже несколько десятков работ девушки. В ходе реализации данного проекта завязалась дружба двух учреждений Липецкой области – Центра дистанционного образования детей-инвалидов Липецкой области из Липецка и Детской школой искусств им. А. И. Плотнова из города Данкова.

В настоящее время творческая мастерская совместно с Липецкой областной юношеской библиотекой участвует в проекте, который реализуется в рамках конкурса, организованного Агентством стратегических инициатив при Президенте РФ. Цель проекта – создание инклюзивной площадки социокультурных и культурно-образовательных экспериментов. Очередное мероприятие в рамках проекта позволит продемонстрировать ребятам свое творчество в рамках спектакля.

Занятия в творческой мастерской «Секреты филологии» помогают ребятам с особенностями здоровья овладеть базовым филологическим инструментарием, способствующим более глубокому эмоциональному переживанию и интеллектуальному осмыслению художественного текста, формированию потребности и способности выражения себя в живом слове.

Список литературы

1. *Арт-терапия и арт-педагогика в спец. образовательном учреждении / учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений.* Москва, 2001.
2. *Вернер, Д.* Реабилитация детей-инвалидов. Москва, 1995.

3. *Головкин, С. И.* Книжки имеют свою судьбу. «Читаем, учимся, играем». 2003. №2. С. 67–74. (Наши праздники. Мир твоих увлечений).

4. Дети с отклонениями в развитии : метод. пособие / сост. Н. Д. Шматко. Москва, 1997.

5. *Евладова, Е. Б.* Дополнительное образование детей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. Москва, 2002.

6. *Кузьмичёва, Н. Н.* Социальная адаптация детей с ОВЗ средствами кукольного театра. URL : <http://flysites.ru/04/17/socialnaya-adaptaciya-detej-s-ovz-sredstvami-kukolnogo-teatra/> (29.01.19).

7. *Маллер, А. Р.* Ребенок с ограниченными возможностями (книжка для родителей). Москва, 1996.

8. *Сенцова, Т.* Арт-терапевтический сеанс с элементами театра для детей с ОВЗ. URL : <http://www.maam.ru/detskijsad/art-terapevticheskii-seans-s-yelementami-kukolnogo-teatra-dlja-detei-s-ovz.html> (29.01.19).

Г. Ф. Привалова, кандидат педагогических наук, доцент
Кемеровский государственный институт культуры (Кемерово, Россия)
privalova-gf@mail.ru

В. А. Золотухина, студентка I курса факультета
социально-культурных технологий
Кемеровский государственный институт культуры (Кемерово, Россия)
zolot.ni@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ФАКТОР ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «творческий потенциал», «глухонмота», «социализация» как непрерывный, целенаправленный процесс актуализации личностных возможностей; изучается развитие творческого потенциала глухонемых детей при помощи реализации культурно-досуговой программы. Условия, в которые были помещены дети с ограниченными возможностями здоровья, способствовали их

успешной социализации. В ходе апробации программы дети активно участвовали в мероприятиях, выполняли творческие задания.

***Ключевые слова:** творческий потенциал, глухонмота, социализация, культурно-досуговая программа, способности, возможности, интересы, социальная компетентность.*

Развитие творческого потенциала личности – это непрерывный, целенаправленный процесс актуализации личностных возможностей, механизмов саморазвития и самореализации при доминирующей роли формирования творческой направленности личности. Проблема развития творческого потенциала личности подростков считается одной из самых перспективных и актуальных в педагогической науке.

В педагогике активное изучение понятия «творческий потенциал» началось в 80–90-е гг. XX в. в трудах ученых Т. Г. Браже, Л. А. Даринской и др. Творческий потенциал человека рассматривается как системная целостность личности в ее взаимосвязи с развитием внутренних сил. Т. Г. Браже определяет творческий потенциал как «сумму системы знаний, умений и убеждений, на основе которых строится и регулируется деятельность; развитого чувства нового, открытости человека ко всему новому; высокой степени развития мышления, его гибкости, и оригинальности, способности быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями деятельности» [1].

Исследователь Л. А. Даринская описывает творческий потенциал как «сложное интегральное понятие, включающее в себя природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, в совокупности, представляющие собой знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности» [2]. В трудах О. С. Анисимова творческий потенциал определен как совокупность реальных возможностей, умение и навыков, на определенном уровне их развития. В то же время, в рамках деятельностно-организационного подхода данный феномен рассматривается как качество, характеризующее меру возможностей личности, с помощью которого осуществляется деятельность творческого характера [1].

В нашей исследовательской работе мы руководствуемся определением Дж. Гилфорда, который отмечал, что «творческий

потенциал – это «совокупность способностей, возможностей и других интеллектуальных качеств человека, которые содействуют успешному развитию его мышления». Вслед за ученым, мы также разделяем дивергентное мышление, связанное с порождением множества решений на основе однозначных данных, являющееся основанием творчества, и конвергентное мышление, которое направлено на поиск единственного верного результата [3].

Представленные дефиниции мы используем в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, которым довольно сложно пройти процесс социализации. Нами исследованы глухонемые дети, которые имеют проблемы одновременно с речью и слухом, что может быть врожденным (вследствие недоразвития кортиева органа) или приобретенным, при органических поражениях головного мозга [4].

Понятие «социализация» означает процесс, во время которого ребенок усваивает ценности, традиции, культуру общества, в котором ему предстоит жить, играть, общаться со взрослыми и сверстниками. Он учится жить рядом с другими, учитывая их интересы, правила и нормы поведения в обществе, то есть становится социально компетентным. У детей с нарушением слуха в процессе социализации необходимо формировать целый ряд личностных особенностей:

- творческую и познавательную активность личности, высокий уровень саморегуляции (навыки организации межличностных контактов);

- набор интеллектуально-личностных характеристик, свидетельствующих об эрудиции, культуре личности, критичности ума и др.;

- перцептивные свойства личности, которые определяют способность адекватно воспринимать и оценивать участников совместной деятельности;

- навыки общения, потребность в нем;

- адекватную самооценку и уровень притязаний и др.

Отметим некоторые психологические особенности глухонемых детей младшего подросткового возраста. Главная проблема глухонемого или слабослышащего ребёнка заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, недостаточности контактов со сверстниками и взрослыми, в

ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования.

Значительную часть знаний об окружающем мире нормально развивающийся ребенок получает через слуховые ощущения и восприятия. Неслышащий ребенок лишен такой возможности, иногда они у него крайне ограничены. Это затрудняет процесс познания и оказывает отрицательное влияние на формирование других ощущений и восприятий. Довольно важными в процессе познания окружающего мира становятся двигательные, осязательные, тактильно-вибрационные ощущения.

Головчиц Л. А. в своих исследованиях отметил особенности словесной памяти детей с нарушениями слуха. У таких детей память находится в прямой зависимости от замедленного темпа их речевого развития. Нарушение слуха оказывает влияние на формирование всех мыслительных операций, приводит к затруднениям в использовании теоретических знаний на практике. Исследования показали, что глухому школьнику нужно несколько больше времени для осмысления полученных знаний, чем его слышащему сверстнику [4].

Для успешной социализации детей с нарушением слуха младшего подросткового возраста необходимо создать условия для постепенного усвоения детьми социально значимого опыта поведения, норм культуры общения с окружающими людьми, нравственной и трудовой культуры. С целью развития у детей с ограниченными возможностями творческих способностей создаются специализированные детские загородные летние лагеря. Такую, благоприятную среду, специально созданную среду для глухонемых и слабослышащих детей мы наблюдали в детском загородном оздоровительном лагере «Берёзка».

Развитие творческого потенциала и его психологических механизмов в творчестве детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо осуществлять как целостный процесс, ход которого наиболее эффективно протекает при помощи специально разработанной культурно-досуговой программы, в соответствии с которой каждый день для детей в лагере был праздником. Любой ребенок мог показать своё творчество. Проявить свое «Я». В тематическом планировании наблюдаем большое разнообразие: день актера, день шуток, день Аватара, день спасателя и др. В соответствии с тематикой проходили зарядки, различные игры,

конкурсы, транслировались мультфильмы с титрами, приветствовались возможные приезды гостей из различных организаций (цирк, творческие коллективы, спасательные делегации и т.д.), мастер классы по разным видам искусства, а также вечерние мероприятия, где дети демонстрировали свои умения в разных жанрах: песня с сурдопереводом, танец, театральная постановка, пантомима, клоунада и др.

В таком лагере наравне с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, находились и здоровые дети, которым также уделялось много внимания со стороны вожатых. Открытие и закрытие сезона сопровождалось флешмобами и сурдопеснями, в которых принимали участие все желающие.

В таблице представлено содержание программы, рассчитанной на трехнедельное пребывание детей.

Таблица

Содержание программы «Дети солнца»

№ п/п	Содержание программы	Краткое описание мероприятия	Дата
1	2	3	4
1 неделя «Ознакомление»			
1	Знакомство детей с условиями проживания, режима, видами деятельности	Отрядная линейка. Игры на знакомства. Создание отрядов (название, девиз) Создание отрядного уголка. Организация секций, команд, групп по различным видам деятельности	01.07. 2018
1.1	День открытий. Знакомство с видами деятельности	Тематическая зарядка Открытие мастер классов. Квест на знакомство и сплочение Вечерний концерт на тематическую тему Вечерний огонёк	02.07. 2018
1.2	День мультфильмов Продолжение ознакомления с лагерем	Эстафета Мастер-классы (изучение сурдопесни на открытие) Тематический мультфильм с титрами (обсуждение) Отрядные дела (костер)	03.07. 2018

Продолжение таблицы

1	2	3	4
1.3	День помощи. Наблюдение за категориями детей	Мастер классы (изучение сурдопесни) Линейка (общелагерный сбор)	04.07. 2018
1.4.	Открытие лагеря	Флешмоб (сурдопесни) Концерт. Приглашение гостей на открытие	05.07. 2018
1.5	День смеха	Мастер-класс Вечерний концерт Конкурс «кто смешнее?»	06.07. 2018
1.6	День добра	Линейка, лагерные дела Мастер-классы (сделай подарок другу) Вечерний концерт	07.07. 2018 г.
1.7	День любознательности	Игры, квест Приезд спасательной организации (правила техники безопасности) Пенная вечеринка	08.07. 2018
2 неделя «Активный отдых»			
2.1	День спорта	Эстафеты, соревнования, купание	09.07. 2018
2.2	День самостоятельности	Секции мастер-классов Лагерные дела Вечерний концерт	10.07. 2018 .
2.3	День дружбы	Линейка Тематические лагерные игры Конкурс на самый дружный отряд Вечерний концерт. Дискотека	11.07. 2018
2.4	День волшебства	Приезд цирка Вечернее фаер-шоу Дискотека со спецэффектами	12.07. 2018
2.5	День природы	Лагерные дела Поход за пределы лагеря (костер); мастер-класс по ориентированию Игра «Красный флаг»	13.07. 2018
2.6	День ужасов	Мастер-классы (изготовление костюмов, масок) Квест по станциям Вечерний концерт Дискотека	14.07. 2018

Окончание таблицы

1	2	3	4
2.7	День любви	Мастер классы Конкурс на лучшую пару Дискотека	15.07. 2018
3 неделя «Закрепление полученных навыков»			
3.1	День сказки	Мастер-классы, сочинение истории, песен, стихов, театрализованные представления разных сказок Дискотека флешмоб	16.07. 2018
3.2	День ловкости	Соревнования, Пейнтбол, Тир Вечерний концерт с представлением от коллектива брейк-данса и паркура	17.07. 2018
3.3	День наоборот	Конкурс на лучший самостоятельный отряд	18.07. 2018
3.4	День творчества	Вечерний конкурс на лучший номер	19.07. 2018
3.5	День удивления	Культурно-досуговая программа Мультимедийный игры Просмотр мультфильмов	20.07. 2018
3.6	День благодарности и воспоминаний	Творческий сюрприз для своих вожатых	21.07. 2018
3.7	Закрытие сезона	Флешмоб сурдопесни, концерт Вечерний огонек всего лагеря	22.07. 2018
3.8	Выезд	Организация отъезда детей	23.07. 2018

Разработанная нами культурно-досуговая программа способствовала развитию творческих способностей, как глухонемых детей, так и детей без дефектов здоровья младшего подросткового возраста. Дети сами придумывали истории и воплощали их разными техниками прикладного искусства, театрализованными представлениями, танцами, пантомимами, писали сценарии, сочиняли сказки. При создании своих сценариев, каждый ребенок полностью погружался в процесс, дети помогали друг другу, при этом творческий процесс проходил наиболее эффективно.

Однако стоит отметить, что при внедрении данной программы были обнаружены некоторые затруднения: иногда дети быстро утомлялись, некоторые долго не могли раскрепоститься, не все шли на контакт, приходилось применять различные развлекательные

методы. Некоторые дети не хотели принимать участия, тяжело включались в работу. Сначала происходило деление детей на глухонемых и детей без дефектов здоровья. Здоровые дети не знали, как начать контактировать с глухонемыми детьми.

Тем не менее, опыт реализации данной программы показал, что она способствует:

- многогранному развитию детей;
- развитию их творческого воображения;
- развитию координации движений, сенсорного восприятия;
- овладению определенными умениями, развивающими умственную и физическую активность;
- развитию толерантности;
- умению общаться, дружить и контактировать.

Степень результативности внедрения данной программы была отмечена в высказываниях родителей детей в Книге отзывов. Дети не хотели уезжать из лагеря, у каждого из них появилось много друзей.

Список литературы

1. *Яцкова, О. Ю.* Анализ понятия «творческий потенциал» в современной педагогической литературе. Педагогика: традиции и инновации : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). Челябинск : Два комсомольца. 2012. С. 25–27. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2771/> (23.03.2019).

2. *Даринская, Л. А.* Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика : моногр. Санкт-Петербург, 2005. 293 с.

3. *Гилфорд, Дж.* Структурная модель интеллекта // Психология мышления. Москва, 1965.

4. *Блейхер, В. М.* Толковый словарь психиатрических терминов / В. М. Блейхер, И. В. Крук. Воронеж, 1995. 640 с.

5. *Головщиц, Л. А.* Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2001. 304 с.

6. *Булыгина, И. И.* Об анимационной деятельности в туристских и спортивно-оздоровительных учреждениях // Теория и практика физической культуры. Научно-теоретический журнал. № 11. 2012. 85 с.

7. Чичкова, Т. И. Социализация детей с нарушением слуха в современном обществе // Молодой ученый. 2016. №26. С. 705–708.

О. И. Проминская, старший преподаватель
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
perepelica-olga@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА КУЛЬТУРЫ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы и задачи профессиональной подготовки специалистов культуры с ограниченными возможностями здоровья и определяются условия успешной интеграции таких лиц в образовательную и культуротворческую деятельность.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, специалист культуры, высшее профессиональное образование, качество образования, творческая деятельность, трудоустройство, сфера культуры, доступность среды.*

Статистические данные разных стран показывают, что процент учащихся с ограниченными возможностями здоровья увеличивается с каждым годом, что говорит об особой актуальности инклюзивного образования, необходимости международных системных усилий и обмена профессиональными знаниями в этой области.

В настоящее время система образования в России находится на этапе реализации инклюзивной образовательной стратегии. Многочисленные отечественные исследователи, ученые и педагоги занимаются вопросами всесторонней адаптации системы образования к специальным потребностям людей с инвалидностью. Необходимым условием создания полноценного инклюзивного общества является качественное и планомерное внедрение концепции инклюзивного образования в систему высшего профессионального образования. Именно высшее профессиональное образование – эта та сфера жизнедеятельности, которая дает возможность людям с инвалидностью социально интегрироваться, стать полноправными членами общества и конкурентоспособными специалистами на рынке труда.

Общая система непрерывного образования требует рассмотрения и решения конкретных проблем подготовки людей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) к обучению в высшем учебном заведении и последующего включения их в систему современных общественных и профессиональных отношений.

Несмотря на значительный прогресс в области формирования инклюзивной среды, в сфере высшего профессионального образования остается нерешённым ряд проблем по обеспечению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) необходимыми условиями. Для получения качественного образования лица с ОВЗ, прежде всего, должны иметь доступ к удобной инфраструктуре, современным ассистивным техническим средствам и учебным материалам. Внедрение инклюзивного образования в высшие учебные заведения зачастую затруднено недостаточным объемом государственных инвестиций для модернизации, которая предполагает переоборудование корпусов, закупку специфических технических средств и литературы, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, необходимой для предоставления качественных условий обучения лицам с ОВЗ [1]. Сложность организации инклюзивной среды в высшем образовании заключается также в преодолении укоренившихся предрассудков в отношении людей с инвалидностью и созданию особой коммуникативной среды, в которой у преподавателей и физически здоровых обучающихся сформировано позитивное восприятие лиц с ограниченными возможностями здоровья. Нередко сами обучающиеся с ОВЗ относятся с недоверием к окружающим, некоторые готовы скрывать информацию о состоянии здоровья, боясь отчуждения и изоляции со стороны сверстников. Поэтому разрушение психологических и социальных барьеров и формирование толерантной модели общения в процессе образования является одной из важнейших задач инклюзивной политики вуза.

Качественно повысить уровень инклюзивного образования в высшей школе не позволяет недостаточная разработанность адаптированных образовательных программ и социально-педагогической поддержки студентов с ОВЗ. Ощущается недостаток оптимизированных педагогических методик и системных моделей работы с обучающимися, имеющими различные формы недугов.

Требует развития и совершенствования система комплексного сопровождения лиц с ОВЗ с этапа определения профессиональной ориентации и прохождения довузовской подготовки, заканчивая этапом организации тьюторской помощи в период освоения профессионально-образовательной программы. Предпрофессиональная подготовка обучающихся с ОВЗ является неотъемлемой частью общей системы образования и необходимой составляющей качественного высшего профессионального образования. Профессиональное самоопределение молодых людей с ограниченными возможностями здоровья играет ключевую роль в их социализации и последующем трудоустройстве. Оно особенно важно для слабослышащих, слабовидящих и лиц с малой мобильностью, чей профессиональный выбор осложнен не только объективными причинами психосоматического характера, но и социальными препонами, стоящими на пути реализации своего права на труд [2]. Профессиональная ориентация данных категорий обучающихся должна максимально эффективно содействовать выбору будущей профессии, учитывая реалии рынка труда и востребованные специальности, на которые они могут обучиться.

Многие абитуриенты с ОВЗ останавливают выбор своей будущей профессиональной деятельности на творческих профессиях. Это закономерно, поскольку высшее образование в сфере культуры и искусства предлагает обучение по направлениям и специальностям, входящим в рекомендованные перечни востребованных профессий, на которые могут претендовать лица с ограниченными возможностями здоровья.

Получение лицами с ОВЗ высшего образования в сфере культуры и искусства предполагает не только перспективы успешного трудоустройства, но и социальную реабилитацию в процессе обучения и творческого самовыражения. Во многих исследованиях, посвященных инклюзивным возможностям культуротворческой деятельности, демонстрируется позитивный потенциал дисциплин из области художественного творчества, театрального искусства и социально-культурной деятельности.

Сфера культуры и искусства имеет все рычаги влияния на формирование позитивного образа людей с ограниченными возможностями здоровья и изменение общественного сознания относительно творческого и интеллектуального потенциала людей с ОВЗ. Сама идеология инклюзии, которая заявляет себя как

этический по преимуществу проект, гармонично вписывается в задачи профессиональной подготовки специалистов в области культуры [3]. Являясь своеобразными носителями духовных ценностей, специалисты в сфере культуры и искусства, должны способствовать популяризации идей инклюзивного общества, уважения разнообразия и терпимости к различиям.

Для того чтобы люди с инвалидностью не подвергались дискриминации, крайне необходим системный, межотраслевой подход, в том числе с вовлечением ресурсов культуры [4]. Чтобы оставаться полноправными участниками культурной жизни общества и реализовать свое право на профессиональную творческую деятельность, лица с ОВЗ должны не только иметь возможность получить качественное высшее образование в сфере культуры, но и иметь безбарьерный доступ к местам будущего трудоустройства, к числу которых относятся музеи, театры, дворцы культуры, библиотеки, концертные залы и др. Необходимость широкого использования ассистивных средств и технологий в процессе обучения и профессиональной деятельности лиц с ОВЗ ставит перед вузами и учреждениями культуры задачу по мониторингу средств индивидуальной адаптации, технических разработок и систем помощи инвалидам. В обучении людей, имеющих ограничения возможностей по зрению, должны активно применяться компьютерные тифлоинформационные технологии, аудиолекции, брайлевские дисплеи, читающие машины, речевые синтезаторы и другие средства доступа к информации. В организации учебного процесса и профессиональной творческой деятельности лиц с нарушением слуха могут применяться различные сурдотехнические устройства, звукоусиливающие установки, микрофоны, мультимедийные устройства. Организация обучения и работы лиц, имеющих нарушение опорно-двигательного аппарата, должна основываться на индивидуальных возможностях их здоровья.

Участие в культурной жизни и в творческих процессах лиц с ОВЗ гарантируется государством, поэтому учреждения культуры должны быть готовы не только принимать посетителей с инвалидностью, но и трудоустраивать специалистов с ОВЗ. Для решения этой задачи учреждение культуры должно быть приспособлено для нужд слабослышащих, слабовидящих и лиц прикованных к инвалидному креслу. Концертные залы, театры и театральные площадки должны предусмотреть доступность входной

зоны, гардероба, буфета, зрительного зала, пространства за сценой и на сцене. Понадобится разметка и указатели для передвижения и ориентации, подъёмное устройство на сцену, оборудованные кабины санузлов и адаптированный зрительный зал. Зрительный зал должен иметь специальные места со съёмными креслами для инвалидов-колясочников, специальное оборудование для зрителей с дефектами слуха (индукционные петли). Тифлокомментирование является новой услугой для незрячих посетителей театров в России. Распространение практики предоставления услуг тифлокомментирования в театрах должно стать одной из задач в области реабилитации людей имеющих проблемы с получением визуальной информации.

Процесс адаптации библиотечной и музейной среды для людей имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата заключается в организации беспрепятственного перемещения и дооборудовании помещений и рабочих мест. Сделать доступным библиотечное и музейное пространство призваны аудиогиды, интерактивные сенсорные экраны, голосовая навигация, мобильные мультимедийные гиды и брайлевские дисплеи.

Таким образом, создание условий успешной образовательной и творческой деятельности лиц с ограниченными способностями здоровья требует системных усилий и инициатив различных учреждений культуры. Учреждения высшего образования в сфере культуры должны сосредоточить внимание на повышении доступности инфраструктуры для лиц с ОВЗ, качестве предпрофессиональной и профессиональной подготовки и социальной реабилитации обучающихся. Также вузы культуры должны стать ведущими просветительскими центрами, пропагандирующими создание инклюзивного общества в целом и идеи инклюзивного художественного образования в частности. Необходимы совместные усилия учреждений культуры по созданию условий для раскрытия творческого потенциала талантливой молодежи с ограниченными физическими возможностями. Требуется дальнейшее внедрение необходимых технических средств в образовательную и культуротворческую деятельность лиц с ОВЗ.

Список литературы

1. Зауольцева, Ю. В. Условия организации доступности высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными

возможностями здоровья // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования : сб. ст. по мат. V междунар. студ. науч.-практ. конф. 2012. № 2. С. 49

2. *Ярская-Смирнова, Е. Р.* Социальная политика и социальная работа в изменяющейся России./ Москва, 2001. 387 с.

3. *Slee, R.* Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda // International Studies in Sociology of Education. 2008. Vol. 18, № 2 (99) 116 p.

4. *Шеманов, А. Ю.* Творческая деятельность и инклюзия / А. Ю. Шеманов, В. А. Егорова, И. М. Востров. URL : Современная зарубежная психология. 2013. Том 2. № 3. С. 5–18. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n3/63493.shtml> (19.02.2019)

О. П. Решетова, кандидат филологических наук, доцент
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
alt-dissovet@mail.ru

Е. И. Мурзина, старший преподаватель
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
murzina310@mail.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ПРАЗДНИЧНО-ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается процесс коммуникации как один из факторов формирования личности ребенка. Предлагаются формы культурно-досуговой деятельности, позволяющие раскрыться детям, сформировать определенные способности, познать окружающий мир. Анализируются направления по коррекции коммуникативного поведения детей.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность, коммуникация, игра, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В период радикальных реформ российского общества необходимо принятие мер духовно-нравственного оздоровления, социально-экономической поддержки всех слоев населения, но

особо следует обратить внимание на социально уязвимые категории населения, к которым относятся в первую очередь люди с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Создание равных возможностей для людей с ОВЗ, как направление социальной политики, связано с обеспечением доступности не только образования и работы, но и различных форм культурно-досуговой деятельности.

Культурно-досуговая деятельность является одним из существенных ресурсов оптимизации социальной активности инвалидов, обладает способностью стимулировать процесс социализации, инкультурации и самореализации личности.

В исследованиях ученых Е. И. Григорьевой, А. Д. Жаркова, Т. Г. Киселевой, Ю. Д. Красильникова культурно-досуговая деятельность рассматривается чаще всего как составная часть свободного времени, которая затрачивается человеком на удовлетворение социальных потребностей, в том числе физических и духовных. По мнению А. Д. Жаркова, виды досуговой деятельности настолько разнообразны, насколько развиты культурные интересы и потребности личности, соотносимы с искусством, коллективными и индивидуальными формами творчества, созданием художественных произведений, театрализованных представлений, игровых и конкурсных программ [1].

Исходя из этого, естественным результатом реабилитационного процесса является интеграция лиц с ОВЗ в окружающую их социально-культурную среду, включение в систему социокультурных отношений. Правомерно сделать вывод, что основной акцент в интеграционной политике государство и общество должно сделать на развитие активной культурно-досуговой деятельности самих инвалидов, особенно это касается детской аудитории.

У большинства детей недостаточно сформирована речевая коммуникация и связная речь. Многие из них испытывают трудности в общении с окружающими. Это проявляется в следующем: дети в основном малоразговорчивы с воспитателем и со сверстниками, невнимательны, не умеют последовательно излагать свои мысли, передавать их содержание, участвуют в общении часто по инициативе других, хотя понимают обращенную к ним речь. У них наблюдается определенный фактор застенчивости, не могут

адекватно выражать свою симпатию, не умеют согласовывать свои действия с партнерами по общению. В свою очередь умение контактировать с окружающими дает импульс для самореализации детей, располагает к нему окружающих людей.

Общение является одним из условий психического развития ребенка и находит отражение в социальной ориентации, в организации свободного времени. Общение детей с ОВЗ способствует их социализации и интеграции в группу сверстников. Только организовывая специальное обучение и воспитание, можно достичь определенных результатов.

Общение – один из важнейших факторов формирования личности ребенка, направленный на познание и оценку самого себя посредством других людей. Об этом свидетельствуют исследования отечественных ученых Е. Ю. Азбукиной, Е. Н. Михайловой [2]. Поэтому не только в образовательных учреждениях, но и в учреждениях социально-культурной сферы специалисты уделяют особое внимание развитию у детей коммуникативных умений и навыков.

В этом процессе большую роль играют правильно подобранные специалистами формы культурно-досуговой деятельности, позволяющие раскрыться детям, познать окружающий мир, сформировать определенные способности.

В учреждениях социально-культурной сферы реализуется одна из главных потребностей – потребность в общении, которая является важным фактором развития личности, помогает найти свое место в коллективе, раскрыть индивидуальные возможности. Активизация социальной коммуникации обеспечивает уменьшение социально-культурных ограничений, формирует стереотипы поведения, ценностные ориентации, а также способы социализации и инкультурации, определяющие инвалидов как особую социокультурную группу.

Так, по мнению М. Кагана, коммуникация есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом — человеком, животным, машиной. Понятие коммуникация – специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания. В нашем случае больше подходит значение социальной коммуникации – специфической форме взаимодействия людей по передаче

информации от человека к человеку, осуществляющейся при помощи языка и других знаковых систем [3].

Проблему коммуникации детей с ОВЗ следует рассматривать с нескольких позиций:

- как возможность свободного передвижения ребенка в пространстве;
- как средство доступа к публичным местам и рекреационным объектам;
- как форму участия в различных культурно-досуговых мероприятиях.

Для решения вопросов культурной коммуникации инвалидов в связи с их интеграцией в обычную социокультурную жизнь на уровне культурной политики могут быть предложены следующие меры: организация групп общения при ассоциациях инвалидов; формирование консультативных и тренинговых служб в рамках структур местного управления, медицинского обслуживания, социального обеспечения, общественных организаций и т.п.; разработка учебных программ, ориентированных на развитие у инвалидов способностей и навыков общения в стандартных социокультурных ситуациях; подготовка специалистов в области культурной коммуникации, разработка соответствующих учебных пособий и программ.

Причины, порождающие неблагополучие в коммуникативном плане, могут быть разными:

1. Биологический фактор развития.

Нарушение состояния здоровья ребёнка: наличие функциональных расстройств, длительные соматические заболевания – одна из самых существенных причин, вызывающая затруднения в общении.

2. Социальный фактор развития.

Ребёнок нуждается в благоприятной социально – педагогической (развивающей) среде, включающей специально организованное предметно – игровое окружение, условия для эмоционального, познавательного, коммуникативного развития, для овладения детскими видами деятельности.

3. Снижение психической активности (эмоциональной, двигательной, познавательной, коммуникативной, речевой), что является важнейшим условием развития деятельности, адекватное отношение к окружающему миру.

Прежде чем проводить работу по преодолению недостатков коммуникативного поведения у детей, необходимо предварительно организовать наблюдение за процессом общения этого ребенка с окружающими. Коммуникативное поведение в процессе наблюдений за ребёнком подвергается анализу по следующим параметрам:

- характеристика коммуникативной активности – следует обратить внимание, легко ли вступает ребёнок в контакт со взрослыми и детьми, имеют ли существенные отличия в общении с близкими и чужими людьми, является ли ребёнок инициатором общения, совместных игр, с удовольствием ли участвует в коллективных играх;

- предпочитаемый адресат общения – по какому принципу (эмоциональному, деловому, игровому, познавательному) ребёнок отдаёт предпочтение сверстникам;

- содержание общения – внимательно наблюдать за содержанием общения ребёнка со взрослым (о чём спрашивает, что сообщает);

- характеристика используемых в процессе общения неречевых средств – проводится анализ невербальных коммуникативных средств (естественных и изобразительных жестов, мимики).

- анализ речевых средств – наблюдают за уровнем общей речевой активности ребёнка (какие виды коммуникативных высказываний встречаются наиболее часто; имеют ли вопросы познавательную направленность).

По результатам наблюдений следует проводить работу по коррекции коммуникативного поведения детей, которую можно разделить на три направления.

Первое направление – проводится работа по формированию восприятия сверстника на положительном эмоциональном уровне, развитию общих игровых интересов и делового сотрудничества.

Второе направление состоит в развитии у ребёнка способности воспринимать и использовать различные вербальные и невербальные коммуникативные средства (визуальные, жестовые, словесные, эмоционально-мимические, пантомимические).

Третье направление обеспечивает формирование у детей социальных представлений, осознания и воссоздания в игре различных видов социальных отношений.

В результате реализации этих направлений происходит:

- развитие социальной направленности детей и восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе в качестве объекта взаимодействия;
- развитие речевой активности ребёнка и коммуникативной направленности его речи;
- усвоение детьми способов невербального (неречевого) общения (овладение мимикой, жестами);
- развитие диалогической речи (например, через драматизацию сказок, картинок, игр);
- развитие речевого творчества;
- развитие эмоциональной сферы.

Существует большое количество методов развития коммуникативных умений, но в детском и подростковом возрасте наибольший эффект оказывает игра.

На базе Алтайского государственного института культуры кафедрой социально-культурной деятельности совместно с Алтайской региональной общественной организацией родителей воспитывающих детей с синдромом Дауна на протяжении пяти лет реализуется социально-культурный проект «Солнышко для всех!». Мероприятия проекта различны по тематике и содержанию. Используя различные формы культурно-досуговой деятельности, мы формируем навыки поведения, взаимодействия друг с другом, помогаем творчески проявить себя. Одно из наиболее ценных умений, которые ребенок приобретает в общении с другими – это умение играть. Целесообразность использования игры в работе с детьми-инвалидами обусловлена тем, что этот вид деятельности и общения является наиболее органичным и ведущим для детского возраста. Мы стараемся подбирать игры по теме праздника и по тем навыкам и умениям, которые получены детьми в процессе проведения предыдущих мероприятий. Для развития коммуникативных навыков, можно рекомендовать следующие игры. Например, игра «Наше солнышко», цель которой способствовать объединению и взаимодействию детей в группе. Подготовив заранее солнце, мы с ребятами обрисовываем ладошки или приклеиваем вырезанные, создавая лучики солнца. Впоследствии мы вывешиваем на следующих праздниках. Следующая игра «Мой веселый, звонкий мяч». Цель – учить взаимодействовать со сверстниками. Дети стоят в кругу. Аниматор показывает детям, как нужно правильно удерживать и передавать

мяч другому ребенку, называя его по имени («на, Варя»). Можно по-другому проводить эту игру, на музыкальное сопровождение, где герой с мячиком показывает движения и ребята повторяют. Другой пример, подвижная игра «Возьми игрушку». В этой игре развиваем навыки общения, умения просить. Дети становятся в круг, в центр складывают игрушки. Ведущий произносит «Возьми, пожалуйста... (машинку, куклы, пирамидку и т. д.)». Кто не нашел необходимой игрушки – водит.

Сюжетно-ролевые игры направлены на воспроизведение отношений между детьми, способствуя развитию коммуникативных умений, развивает воображение, творчество, выразительность в движении. Сюжетно-ролевые игры помогают понять логику простых жизненных ситуаций. Сюжетно-ролевые игры являются источником формирования социального сознания ребёнка и возможности развития коммуникативных навыков. В игре воспитывается умение жить и действовать сообща, оказывать помощь друг другу, развивается чувство коллективизма. С удовольствием дети любят играть и в спортивные игры, особенно командные эстафеты, развивая при этом физические способности. Эти игры направлены на развитие навыков общения, умение слушать и слышать другого человека, формирование навыков коллективной деятельности, умения получать радость от происходящего.

Интересная форма проведения праздника – это фестиваль. Впервые мы попробовали использовать ее на мероприятии, приуроченном к международному дню человека с синдромом Дауна. Работало несколько площадок: песочная терапия для самых маленьких, музыкотерапия, где ребята сама пробовали создать музыку, изо-терапия, рисунки молодых художников с открытием их персональных выставок, мастер-класс «Мое солнышко», где детям было предложено создать эмблему организации, фотовыставка «Я и мой папа». Особенно интересным стало выступление старших ребят, которые за период работы фестиваля подготовили театрализацию сказки «Репка». В заключение праздника был хоровод «дружбы».

Позитивным является и то, что, несмотря на тяжесть интеллектуального дефекта, эмоциональная сфера ребёнка остаётся практически сохранённой. Дети с синдромом Дауна ласковые, послушные, доброжелательные. Они могут любить, смущаться, обижаться, хотя иногда бывают упрямыми и раздражительными; большинство из них любопытны и обладают хорошей

подражательной способностью, что способствует привитию навыков самообслуживания и трудовых процессов. Главное правило работы с детьми с синдромом Дауна – не лечение или коррекция в специальных учреждениях, а вовлеченность в «обычную» жизнь – общение с близкими и сверстниками, занятия в кружках и секциях. В конечном итоге – цель коррекционной работы с детьми с синдромом Дауна – их социальная адаптация, приспособление к жизни и возможная интеграция в общество. Необходимо развивать у них эти жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу, повысить качество их жизни и жизни их родителей.

Список литературы

1. *Жарков, А. Д.* Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учеб. для студентов вузов культуры и искусств. Москва, 2007. 480 с.
2. *Азбукина, Е. Ю.* Основы специальной педагогики и психологии / Е. Ю. Азбукина, Е. Н. Михайлова. Томск, 2007. 396 с.
3. *Каган, М. С.* Гражданское общество как культурная форма социальной системы // Социально-гуманитарные знания. Москва, 2000. № 6. С. 49–50.
4. *Киселёва, Т. Г.* Социально-культурная деятельность / Т. Г. Киселёва, Ю. Д. Красильников. Москва, 2004. 536 с.
5. *Современные технологии социально-культурной деятельности* : учеб. пособие / под ред. Е. И. Григорьевой. Тамбов, 2002. 284 с.

Н. А. Ряписов, доктор экономических наук, доцент
Новосибирский государственный педагогический университет
(Новосибирск, Россия)
ryapisov@ngs.ru

А. Г. Ряписова, кандидат педагогических наук, доцент
Новосибирский государственный педагогический университет
(Новосибирск, Россия)
algen_60@mail.ru

Т. Л. Чепель, кандидат психологических наук, доцент

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются противоречия между научно-теоретическими положениями и реальной практикой в аспекте проблемы качества инклюзивного образования. Актуализируется необходимость выполнения научных исследований в данной области для управления качеством инклюзивного образования, в том числе разработки критериев, инструментария и процедур оценки качества инклюзивного образования. Обосновывается специфика методологии оценки и формирования качества образования в условиях реализации инклюзии.

Ключевые слова: *качество образования, независимая оценка качества образования, инклюзивное образование, критерии оценки качества инклюзивного образования, инструменты оценки качества инклюзивного образования, процедуры оценки качества инклюзивного образования, мониторинг, рейтинг образовательных организаций.*

История развития специального образования в Европе и в России [1; 2; 3] однозначно свидетельствует о том, что все импульсы для развития новых вариантов организации образования для детей с особыми образовательными потребностями всегда создавались практиками. Именно практики, отдельные люди – педагоги, психологи, врачи, общественные деятели – в силу каких-то обстоятельств создавали прецеденты новой модели образования детей с ограниченными возможностями здоровья. А позже, как показывает исторический опыт, государственные системы либо поддерживали эту практику, либо тормозили ее.

И только в ситуациях, когда присоединялась научная общественность и светское общество поддерживало те практические начинания, которые задавали отдельные энтузиасты, тогда государству не удавалось разрушить эти практические находки относительно того, как же можно и нужно в современной

социокультурной ситуации обучать детей с ограниченными возможностями здоровья.

Аналогично история повторяется с развитием инклюзивного образования и в Европе, и в Российской Федерации. Инклюзивное образование в России началось тоже как частная практика отдельных образовательных организаций, которые приняли для себя эту задачу. Затем идея инклюзии получила научную поддержку, через проведение научно-практических конференций, конгрессов, научных школ. И, несмотря на это, практика идет впереди науки в отношении к инклюзивному образованию. Наука «задолжала» практике и пока не ответила на все вопросы, необходимые для реализации инклюзивного образования в современных условиях.

У научного мышления есть одна из очень важных задач, которая, к сожалению, как-то в последние годы в области педагогической науки занимает не первое место и даже уходит на дальний план. Эта задача называется постановка проблемы. Часто в науке предмет исследования подвергается теоретическому анализу, обобщению опытно-экспериментальной работы, предлагаются методические решения. Это важно и правильно. Но прежде, чем этим заняться, в том числе – в научной психологии и педагогике – необходимо точно и правильно обозначить наиболее сложные проблемы, сформулировать научные задачи, обозначить поля будущего исследования.

Качество образования в инклюзивной школе – именно такое поле. Научной информации относительно качества инклюзивного образования очень мало [4; 5; 6; 7], она разрознена, фрагментарна, по сути – почти недоступна тем, кто занимается этим инновационным благородным делом для практики российского образования.

Но информации, касающейся качества образования – много, написаны монографии, учебные пособия, научные статьи, издается журнал «Оценка качества образования» [8], содержание которых посвящено определению того, что есть качество образования, каковы факторы, влияющие на качество образования и условия, его обеспечивающие, показатели оценки качества образования, измерительные материалы и процедуры. Но, как ни странно, все они ни коим образом не затрагивают аспектов новой особой реальности – инклюзивного образования, которое уже создано в последние годы

усилиями педагогов, психологов, родителей, общественности, органов государственного управления. Раз эта реальность возникла, то необходимо определить, каким же образом оценивать и измерять качество инклюзивного образования.

В возрастной психологии признан факт, обоснованный Л. С. Выготским, который, исследуя мышление и речь, сформулировал такую идею: в развитии ребёнка до определенного периода онтогенеза мышление и речь существуют параллельно и независимо друг от друга. Но приходит время их «встречи» (примерно в три года), после чего речь становится осмысленной, а мышление становится речевым. Научные исследования и практика изучения качества общего образования и наука и практика исследования качества инклюзивного образования до последнего времени развивались параллельно и независимо друг от друга. И вот, пожалуй, впервые в истории российской науки необходимо организовать их «встречу», чтобы теория и практика качества образования обратили внимание на эту особую новую реальность.

Важно, что государство последовательно поддерживает практику внедрения инклюзии в образовательном пространстве, разрабатывает и утверждает ряд нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность образовательных организаций в условиях реализации данной инновации.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дается определение качества образования – «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [9, ст. 2, п. 29]. И далее указывается, что «независимая оценка качества образования направлена на получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ» [9, ст. 95, п. 1–2] и «независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности организациями проводится по ... общим критериям...» [9, ст. 95.2, п. 4].

Но ведь совершенно очевидно, что некорректно применять критерии и инструментарий оценки качества инклюзивного образования, принятые в других – неинклюзивных школах, а затем сравнивать полученные результаты и давать оценку деятельности руководителей разных школ и формировать общие рейтинги организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе – реализующих инклюзивный образовательный процесс. Вообще вряд ли возможно использовать методологию оценки и формирования качества образования, рекомендованные для общеобразовательных школ, перенеся ее в инклюзивную школу.

Сегодня сложилась ситуация: когда научные дискуссии относительно качества инклюзивного образования еще не закончились, а управленческие решения уже развернулись. К великому сожалению, между наукой и практикой инклюзивного образования вклинился чиновничий аппарат, который порой предлагает такие решения, которые могут оказаться разрушительными для развития инклюзии. Поэтому очень важно, чтобы научная общественность и практики объединились и помогали государству принимать правильные решения, которые будут направлены на то, чтобы инклюзивное образование действительно развивалось.

Поле научных исследований в данной области очень широко, необходимо точно определить критерии, инструменты и процедуры оценки качества инклюзивного образования, учитывающие специфику образовательной деятельности организаций при реализации адаптированных образовательных программ для разных групп детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии.

Кроме того, нужно решить, каково место инклюзивных школ в Национальных исследованиях качества образования, всероссийских и региональных мониторингах.

В Новосибирской области широко и успешно развернута инклюзивная практика, с 2011 г. реализуется региональный проект «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области», в который включены 114 общеобразовательных организаций. С самого начала внедрения проекта были развернуты мониторинговые исследования, которые впоследствии углублялись по параметрам и инструментарию. Их результаты регулярно

представляются профессиональному сообществу, в том числе через публикации в научных журналах [10; 11]. Правительством Новосибирской области утверждена Концепция развития инклюзивного образования в Новосибирской области на 2016–2020 гг. Одновременно на базе Новосибирского государственного педагогического университета ежегодно проводятся научные школы по проблемам инклюзивного образования, в том числе – касающиеся и его качества, например, «Специальные образовательные условия как гарантия качества инклюзивного образования» (2014); «Мониторинг эффективности инклюзивной практики» (2015); «Качество образования в инклюзивной школе: опыт, проблемы, стратегические и тактические решения» (2018).

Актуализация внимания научной общественности, управленцев разного уровня и практиков – учителей и педагогов-психологов к этой проблеме является важной и необходимой. Измерять качество образования в инклюзивной школе необходимо, но не только для того, чтобы осуществлять государственный контроль и оценку соответствия результатов обучения в инклюзивной школе требованиям государственных образовательных стандартов, ожиданиям общества и потребителей услуг.

Есть и другая функция оценки качества образования, заключающаяся в том, чтобы в процессе оценки качества выявлять проблемы, для того, чтобы управлять качеством, чтобы формировать качество, совершенствовать качество образования в инклюзивной школе. Таким образом, предлагаем следующую логику построения исследования: от проблем оценки качества образования в инклюзивной школе – к проблемам управления и формирования качества инклюзивного образования.

Список литературы

1. *Малофеев, Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учеб. пособие для студентов пед. вузов. Москва, 2009. 319 с.
2. *Малофеев, Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студентов пед. вузов : в 2 ч. Ч. 1. Москва, 2010. 319 с.
3. *Малофеев, Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студентов пед. вузов : в 2 ч. Ч. 2. Москва, 2013. 320 с.

4. *Хитрюк, В. В.* Критериальные комплексы оценки качества инклюзивного образования: постановка проблемы // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., г. Минск, 27–28 окт. 2016 г. / М-во образования Республики Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. Минск, 2016. С. 360–362.

5. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивное образование: основные подходы к оценке качества // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. С. В. Алехина. Москва, 2017. С. 137–143.

6. *Ахметова, Д. З.* Некоторые подходы к оценке качества инклюзивного образования // Педагогическое образование и наука. 2017. №1. С. 124–127.

7. *Нестерова, А. А.* Критерии оценки качества инклюзивного образования // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сборник материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 21-23 июня 2017 г.). Москва, 2017. С. 38–41.

8. Оценка качества образования : журнал. URL: https://elibrary.ru/title_about.asp?id=64696 (20.01.19).

9. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»* от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/\(20.01.19\)](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/(20.01.19))

10. *Ряписова, А. Г.* Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики / А. Г. Ряписова, Т. Л. Чепель // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 226–232.

11. *Ряписов, Н. А.* Мониторинг эффективности инклюзивной практики / Н. А. Ряписов, А. Г. Ряписова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (29). С. 7–22.

А. С. Стрижова, студент II курса факультета художественного творчества
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
e-mail: strizhova-sasha1@mail.ru

Научный руководитель – И. Л. Борзенко, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
irinab77@yandex.ru

ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается работа театральной студии, в которой занимаются дети с ограниченными возможностями здоровья, представлена методика работы при подготовке спектаклей через систему адаптированных актерских тренингов, приведены результаты социализации детей с ОВЗ средствами театрального искусства: развитие коммуникативных, речевых навыков, различных видов восприятия, эмоциональной саморегуляции, создание социокультурной общности участников творческого процесса

Ключевые слова: социализация, инклюзивная социокультурная среда, дети с ОВЗ, театральная студия, тренинг, театральная постановка.

Образовательные организации различных типов реализуют программы инклюзивного образования, предоставляя людям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) интегрироваться в общество. Сфера искусства вносит посильный вклад в социализацию таких людей. В частности, театральное искусство обладает возможностями как для социальной адаптации лиц с ОВЗ, так и для их творческой самореализации.

В июне 2014 года в городе Барнауле был создан фонд «Крылья ангела», основным направлением деятельности которого стала помощь неизлечимо больным людям. Фонд ведет работу в следующих направлениях:

- Организация паллиативной помощи на дому посредством выездной службы хосписа;
- Помощь неизлечимо больным детям;
- Формирование общественного интереса к проблемам неизлечимо больных людей.

В том же году фонд «Крыльев Ангела» обратился за помощью к автономной некоммерческой организации «Театральный центр», и вместе они создали театральную студию, где режиссерами и педагогами выступили Т. В. Коралькова и супруги Кирилл и Нина Поздняковы.

На данный момент в театральной студии работают ее первые режиссеры, актеры Алтайского краевого театра драмы им. В. М. Шукшина, а также проходят практику студенты Алтайского государственного института культуры.

Цель работы – выявить влияние театрального искусства на социализацию детей с ОВЗ.

Работа с детьми с ОВЗ началась в феврале 2019 года с отбора актерских тренингов и их дальнейшей адаптации к возможностям обучающихся. Задача стояла сложная – перестроить актерскую тренинговую систему так, чтобы дети имели возможность ее выполнять, достигая при этом необходимых результатов.

Каждый из актерских тренингов имеет свою направленность:

- на воображение, фантазию;
- координацию;
- внутреннее самочувствие;
- внимание;
- чувство партнерства, и коммуникативные навыки;
- развитие голосо-речевого аппарата.

После разработки тренинговой системы мы приступили к практическим занятиям непосредственно с детьми. Главной задачей мы определили для себя подготовить полноценный спектакль. Он состоял из трех сказок: «Теремок», «Заюшкина избушка» и «Журавль и Цапля». Все три сказки отличались друг от друга. «Теремок» имеет текстовые повторы, что облегчает работу детям, «Журавль и Цапля» содержит в себе сюжетный повтор, а «Заюшкина избушка» стала мюзиклом, в котором дети охотно исполняли песни.

Обучающиеся в Театральной студии дети имеют различные заболевания и состояния – детский церебральный паралич разной степени, аутизм, задержка психического развития, синдром Дауна. Подход к каждому участнику проекта был индивидуальным, однако необходимо отметить, что тренинги всегда выполнялись всеми детьми, вне зависимости от физических или умственных возможностей и в некоторых случаях дети нас приятно удивляли.

Так, например, в одном из тренингов на воображение девочка не только выполнила задание придумать, как выглядит ее животное, но и описала, какое оно на ощупь, подключив тактильные ощущения.

Работа над каждой из сказок требовала своего набора творческих упражнений, так как перед детьми ставились разные задачи, однако начало репетиции всегда носило системный характер. Первый тренинг – всегда на внимание. У детей с ОВЗ главная проблема – это сосредоточить внимание, необходимо сосредоточиться на процессе, на репетиции. Очень простой тренинг – хлопанье в ладоши, который мог выполнить каждый из детей, направлен не только на внимание, но и на развитие моторики рук. Задача состоит в том, чтобы хлопнуть всем одновременно, сразу после хлопка тренера. Если хлопок был один – хлопнуть нужно было один раз, если два – два раза, три – три и т. д. Так же, если все достаточно успешно выполняли задание, тренером проводился усложненный вариант – ритмические хлопки, которые нужно повторить в том же ритме, что и тренер.

Второй общий тренинг «Защита». В театральной практике данный тренинг предполагает построение «Защиты» вокруг себя – от проблем, которые ты принес с собой на сцену, от негативных мыслей, и настраивающий тебя на волну дружественной атмосферы: «я не хочу никому зла, зла не причинят мне». В нашем случае, построение «защиты» не что иное, как «инвентаризация своего тела». Дети разогревали руки, растирали, хлопали в ладоши и выстраивали невидимую защиту вокруг себя, после чего теплыми руками касались висков, затылка, щек, растирали уши, касались плеч, локтей, коленей, ступней – но не просто касались, а согревали место, к которому прикасались теплом своих рук.

При работе над сказкой-спектаклем «Теремок» тренинги были направлены на понимание своего персонажа. Необходимо было понять пластику своего животного, рече-голосовые особенности, ценности, повадки, и предлагаемые обстоятельства. Например, тренинг «Охотник». Детям нужно было понять, какого размера животное, как оно себя ведет, чем питается, как живет в лесу, с кем дружит и какую пластику имеет. Физическое перевоплощение детей – это было самым сложным в этом тренинге, так как имелись ограничения в движениях, но детей это никогда не останавливало. Суть тренинга в том, чтобы нюхать, двигаться и говорить как выбранное животное, но как только тренер говорил «охотник!», дети

должны были спрятаться. Каждое из их решений было логичным и действенным. Кто-то закрывал глаза руками, кто-то прижимался головой к коленям. Одна из учениц, игравшая лису, попросила дать ей ее куртку, чтобы прятаться за нее, как за кусты, так как боялась, что охотник ее все же найдет из-за яркого окраса.

Разнообразие их решений говорит о творческом поиске, активных мыслительных процессах. Дело в том, что на вопрос «Какой твой заяц?», каждый из детей в театральном коллективе знал ответ, так как это изучалось дома или в школе. Например, дети отвечали: «Он белый, трусливый, юркий и ест морковку с капустой». Но это не работа воображения, не фантазия, а долгосрочная память. На вопрос «Как заяц двигается?», дети сразу показывают его движения. Наблюдение за кроликами и просмотры мультфильмов помогают им ответить и на этот вопрос. Но как *именно* зайцы прячутся – это уже их фантазия и как раз на развитие фантазии и направлен этот тренинг.

При работе над «Заяушкиной Избушкой» мы проводили вокальные занятия, поскольку решением сказки стал мюзикл. Приглашенный аккомпаниатор исполнял музыку, дети пели. Поскольку Театральная студия предполагает актерскую игру, а не профессиональные вокальные занятия, песни инсценировались. Песня Собаки – значит, все дети играют роль собачки. Под музыку нужно было двигаться как собака, лаять, рычать, и общаться с другими собаками. На одном из занятий тренеры провели небольшую проверку детского перевоплощения, и в определенный момент один из педагогов замыкал. Удивительно, но большинство детей, без предварительной подготовки, среагировали на это, как и полагается собакам – начали принюхиваться, искать и лаять. Этот факт говорит о том, что за время проводимого тренинга дети произвели погружение в своего персонажа настолько, что нашли так называемое «зерно».

Рече-голосовые тренинги проводились на каждом занятии, так как не просто громко, но и четко говорить со сцены необходимо всегда. У многих детей нарушена речевая деятельность, поэтому на ее развитие был направлен целый комплекс упражнений. Помимо дикционных занятий и звуко-диапазонных, проводились звуко-подражательные тренинги. Так, например, лягушка говорила гортанным голосом, медведь – очень низко, а заяц – пищал. Данный тренинг направлен на воображение, внутреннее самочувствие, воображение и развитие рече-голосовой системы.

Для работы над сказкой «Журавль и Цапля» нам необходимо было усилить коммуникативные навыки детей и совершить «общение на сцене». Общение на сцене предполагает чувство партнерства, то есть видение, реакция, и чувствование своего партнера. Поэтому мы проводили парные тренинги. Тренинг «Скульптура», где один из детей скульптор, а другой – глина, стал любимой игрой. Вопреки характеристикам заболеваний детей с ДЦП, где говорится о том, что дети неохотно или совсем не идут на контакт с другими людьми, дети доказали, что не только умеют договариваться, но и подключают силу воли, чтобы простоять в своей скульптуре довольно долгое время. Они проявляли свою креативность при выборе того, кого они будут лепить. Совершенно другим по своей форме был парный тренинг, где один из детей должен был уговорить второго жениться/выйти замуж, в то время как второй – отказаться.

Такой диалог однажды возник на занятии, и именно он остался в спектакле:

- Пойдем замуж за Журавля.
- Нет. Он не дарит цветы.
- Дарит!
- Он не дарит подарки!
- Дарит!
- Нет, не дарит!
- А мне дарит.
- Тогда пойдем!

Различные тренинги и занятия, проводимые в театральном коллективе, имели свой результат не только на сцене, но и в жизни детей. Автором был проведен опрос родителей детей с ОВЗ из Театральной студии. Родителям было предложено ответить на следующие вопросы:

- как изменилась жизнь Вашего ребенка, после того, как вы стали посещать Театральную студию?
- Помогает ли это им социализироваться?»

Приведем результаты данного опроса:

1. У детей появилось желание выбираться из дома. Если раньше это было проблемой, то теперь на занятия, на улицу или в гости они предлагают пойти сами.

2. Появился интерес к тому, что происходит в их жизни – в частности, дети стали интересоваться графиком работы театральной студии, чтобы узнать когда, где и во сколько проходят занятия.

3. Детям понравились занятия в студии, выступления на сцене. Занятия в рамках этого творческого проекта стали для них как эмоциональным потрясением, так и социальным. Кроме того, дети приглашали своих друзей и знакомых на спектакль, составляли списки приглашенных, создали новостные блоги в инстаграмме на тему «я – актер».

4. Расширение круга общения благодаря участию в проекте. Детям стало проще говорить с незнакомыми людьми, задавать вопросы на уроках, что говорит о повышении уровня навыка коммуникации.

5. Внутреннее раскрепощение замечено у всех детей, без исключения. Поскольку выступление на сцене является стрессовой ситуацией, дети стали лучше с ним справляться.

6. Интернет-пространство стало одним из способов социализации детей с ОВЗ, способствуя формированию в обществе положительного отношения к инклюзивным проектам, так как помогает лучше понять проблемы детей с ОВЗ и их родителей.

Таким образом, участие в данном театральном проекте, аккумулируя разные виды творческой активности, погружает детей с ОВЗ в мир творчества, фантазии, развития воображения, способствует их общему развитию, коррекции психических, двигательных функций, развитию речи, формирует способность распознавать и выражать свои эмоции, понимать эмоции других людей. Театр и театральное искусство в рамках данного проекта положительно сказывается на социализации детей с ОВЗ, способствует их интеграции в мир культуры, социума.

Список литературы

1. *Амзаракова, С. Р.* Развитие творческих способностей, коммуникативных умений как условие успешной социализации детей с ОВЗ // International scientific review.2016. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskikh-sposobnostey-kommunikativnyh-umeniy-kak-uslovie-uspeshnoy-sotsializatsii-detey-s-ovz> (14.01.19).

2. *Левченкова, В. Д.* Лечебно-педагогическая коррекция моторной алалии при спастических формах детского церебрального паралича / *В. Д. Левченкова, И. А. Матвеева, Н. Т. Павловская,*

И. Я. Политова, К. А. Семенова // Российский педиатрический журнал. 2014. №1. URL : <https://cyberleninka.ru/article/v/lechebno-pedagogicheskaya-korreksiya-motornoy-alalii-pri-spasticheskikh-formah-detskogo-tserebralnogo-paralicha> (14.01.19).

С. П. Татарова, доктор социологических наук, доцент
Восточно-Сибирский государственный институт культуры
(Улан-Удэ, Россия)
Svetlana.tatar@inbox.ru

Н. А. Затеева, кандидат социологических наук, доцент
Восточно-Сибирский государственный институт культуры
(Улан-Удэ, Россия)
z.n.a.-79@mail.ru

ДОСТУПНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования безбарьерной среды и создания условий для интеграции инвалидов в общество. На материалах проведенного социологического исследования авторы изучают доступность учреждений культуры Республики Бурятия для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: *ограниченные возможности здоровья, инвалиды, доступность учреждений культуры, безбарьерная среда, инклюзия.*

Обеспечение интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в жизнь общества является одним из важных направлений государственной политики в отношении инвалидов. Согласно Конвенции ООН о правах инвалидов, ратифицированной Россией в сентябре 2008 г., государство признаёт право инвалидов участвовать в культурной жизни общества наравне с другими гражданами страны, а также обеспечивает необходимые меры по снятию ограничений доступа инвалидов к объектам культуры и досуга. В связи с этим разработан ряд федеральных законов и

программ, определяющих государственную политику Российской Федерации в отношении реализации прав инвалидов.

Приобщение к культуре, обеспечение доступа к культурным ценностям, памятникам и объектам, представляющим национальную культурную значимость, выступает одним из ведущих средств социальной интеграции инвалидов. Инклюзивный подход в сфере культуры способствует духовному росту инвалидов, занятию творчеством, детерминируя стимул к дальнейшему участию в жизни коллектива, региона, страны, оказывая прямое влияние на физическое и духовное здоровье человека с ОВЗ.

При этом, стоит отметить, что соблюдение прав инвалидов в данном направлении имеет ряд ограничений. Так, имеющееся социальное неравенство, наличие барьеров социальной среды, недоступность многих объектов социальной инфраструктуры поселений, приводят к ограничению людей с инвалидностью по получению ими культурных, социальных, образовательных и других услуг.

В сентябре – декабре 2018 г. по заказу Министерства культуры Республики Бурятия временным исследовательским коллективом педагогов и студентов кафедры Социально-культурной деятельности Восточно-Сибирского государственного института культуры было проведено исследование по изучению мнения получателей о качестве условий оказания услуг организациями культуры. В качестве объектов изучения выступило 10 учреждений культуры: театрально-зрелищные учреждения, библиотеки, музеи. Объем выборки составил 5200 респондентов. Для измерения оценки удовлетворенности потребителей качеством условий оказания услуг организациями культуры была определена оптимальная для конкретной организации комбинация, включающая необходимое количество анкет, рассчитанная исходя из посещаемости данных учреждений. Сбор информации основывался на методических рекомендациях по формированию независимой оценки качества работы государственных (муниципальных) учреждений, оказывающих социальные услуги в сфере культуры, справочных материалах для расчета показателей оценки качества.

В качестве респондентов выступили получатели услуг учреждений культуры. Изучение мнения получателей услуг проводилось с применением технических средств с использованием унифицированной анкеты по следующим каналам сбора информации: личный анкетный опрос, а также опрос по телефону.

В числе критериев по независимой оценке деятельности учреждений культуры были те, что определяют доступность услуг для лиц с ОВЗ.

Первым показателем обеспечения доступности учреждения для категории лиц с ограниченными возможностями здоровья выступает обеспечение возможности для инвалидов посадки в транспортное средство и высадки из него. Задумав посещение театра, музея или кино инвалид уже реально представляет, какой путь с препятствиями он должен преодолеть, чтобы попасть туда. На основании опроса можем констатировать, что лишь половина респондентов (52%) считают, что такая возможность в республиканских учреждениях обеспечена.

Современная доступная среда для маломобильных групп населения, а также для категории слабовидящих и слабослышащих посетителей в организации предполагает, что должны быть предоставлены условия для беспрепятственного получения услуги и доступа в учреждения. При этом лишь 48,1% посетителей отмечают, что имеется в наличии оснащение организации специальными устройствами для доступа инвалидов. Практически в равной степени распределились респонденты, ответившие, что такие условия не созданы (26,3%), и не давшие ответ на этот вопрос (25,6%).

Стоит отметить, что некоторые подвижки в создании таких условий в учреждениях культуры на сегодняшний день уже имеются. Так, лучше всего обстоят дела в библиотечной сети. Среди учреждений, подвергшихся независимой оценке, оказались Республиканская детско-юношеская библиотека и Республиканская национальная библиотека. Можно отметить, что подъездные пути и специально оборудованные парковки имеют оба этих учреждения. Кроме того, есть кнопки вызова при входе в учреждения, пандусы для въезда в здание, имеются специально оборудованные санитарные комнаты, индукционные петли для слабослышащих, специально оборудованные читальные залы на 1 этаже здания. В национальной библиотеке собран замечательный фонд литературы для слабовидящих и тотально слепых. Посещение этих учреждений, тщательный анализ на предмет доступности для инвалидов, беседы с сотрудниками и посетителями – лицами с ОВЗ показали, что именно в этих учреждениях созданы наиболее комфортные условия для людей с ограничениями жизнедеятельности. Именно у этой категории населения появилась возможность использовать все библиотечные фонды и имеющиеся ресурсы, самостоятельно пользоваться

информационными услугами, работать на компьютере (приобретены специальные клавиатуры, мониторы для слабовидящих), посещать мероприятия просветительского, образовательного и развлекательного характера, организуемых данными учреждениями.

В театрах и музеях города, также имеются некоторые из перечисленных выше условий (например, кнопка вызова перед входом, контрастная маркировка для слабовидящих, санитарные комнаты, оборудованные для инвалидов-колясочников, и т.д.). Помимо этого, дополнительно, в музеях г. Улан-Удэ на сегодняшний день появились аудиогиды, этикетаж, набранный шрифтом Брайля, тактильные мнемосхемы экспозиций. В театрах города над сценой оборудована бегущая строка для субтитрования спектаклей, а также имеются тактильные мнемосхемы помещений театров, что обеспечивает возможность для слабовидящих ориентироваться в пространстве.

Безусловно, все созданные условия пока не могут сравниться с масштабом существующих проблем, но, однозначно можно отметить, что сделаны уже реальные, ощутимые шаги в развитии социальной инклюзии.

Нередко человеку, имеющему различные трудности в перемещении, требуется помощь сопровождающего. Лишь 48,2 % населения указали, что данная услуга имеется в учреждениях, четверть респондентов 23,8% посчитали, что подобная услуга не предоставляется и чуть больше вновь уклонились от ответа – 28%. При этом, можно отметить, что посетители достаточно высоко оценивают профессионализм и компетентность персонала в работе с лицами с ОВЗ и инвалидами (55,3% опрошенных). На основании того факта, что оставшаяся часть отмечает либо отсутствие данного показателя, либо выбирает вариант «затрудняюсь ответить», можем констатировать, что необходима специальная подготовка персонала учреждений культуры по работе с лицами с ОВЗ. Можно отметить, что в Восточно-Сибирском государственном институте культуры разработана программа повышения квалификации «Социально-культурные технологии реабилитации в работе с социально-незащищенными категориями населения». Данная программа рассчитана на специалистов, работающих в учреждениях культуры. Курсы повышения по данной программе прошли несколько десятков специалистов из разных регионов Восточной Сибири: Республика Тыва, Иркутская область,

Республика Бурятия. После прохождения обучения по программе, специалисты сферы культуры значительно полнее учитывают интересы инвалидов при организации мероприятий, способствуя тем самым улучшению качества проведения досуга и активному включению данной категории населения в творческую деятельность.

Рассматривая возникающие барьеры для лиц с ОВЗ при посещении мероприятий можно отметить такой фактор как психологическое неприятие, негативное отношение со стороны других посетителей учреждений культуры. Однако и эта проблема постепенно решается: разработка работниками культуры новых проектов, ориентированных на формирование ценностей толерантности и инклюзии, организация совместных мероприятий, постоянное включение инвалидов в их организацию и проведение значительно улучшают социально-психологический комфорт всех посетителей учреждений.

Среди множества имеющихся ограничений можно выделить экономические барьеры. Так, в связи с переходом культуры к рыночным отношениям, распространяющаяся практика коммерциализации целого ряда услуг, оказываемых учреждениями сферы, для социально-незащищенных категорий населения, к коим относятся лица с ОВЗ, эти услуги становятся экономически недоступными. Кроме того, учитывая, что людям с определёнными возможностями (особенно с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также инвалидам по зрению) нередко требуется сопровождающий, это обстоятельство в еще большей степени усугубляет проблему оплаты услуг учреждений культуры.

Значимым фактором, влияющим на посещаемость учреждения лиц с ОВЗ, является наличие и размещение информации о деятельности организации в доступной для данной категории форме. Нередко лицам, имеющим ограничения здоровья, требуется дополнительная информация о деятельности организации, а также об услугах предоставляемых ею. В связи с этим, по критерию «размещение информации, необходимой для обеспечения беспрепятственного доступа инвалидов к учреждению и услугам» согласно опросу 52,3% населения считают, что данная услуга имеется в наличии и соответствует требованиям.

Используя справочные материалы для расчета показателей оценки качества, нами получены итоговые значения показателей в баллах [1, 2]. Максимально возможное значение каждого показателя

оценки качества составляет 100 баллов. Приведем сводные результаты, полученные в ходе независимой оценки по рассматриваемым нами критериям в разделе «доступность услуг для лиц с ОВЗ» (таблица).

Таблица

**Обобщенные оценки населения деятельности учреждений
с лицами ОВЗ**

Название учреждения	Количество баллов
ГАУК РБ «Национальный музей Республики Бурятия» (включая Центр изобразительных искусств им. Ц. С. Сампилова, Историко-краеведческий центр им. М. Н. Хангалова)	53
ГАУК РБ «Этнографический музей народов Забайкалья»	46
ГАУК РБ «Кяхтинский краеведческий музей им. акад. В. А. Обручева».	50
ГАУК РБ «Национальная библиотека Республики Бурятия»;	78
ГАУК РБ «Республиканская детско-юношеская библиотека»;	73
ГАУК РБ «Бурятский государственный ордена Ленина академический театр оперы и балета им. н.а. СССР Г. Ц. Цыдынжапова»;	72
АУК РБ «Государственный ордена Трудового Красного Знамени Бурятский академический театр драмы им. Хоца Намсараева»;	92
ГАУК РБ «Государственный русский драматический театр им. Н. А. Бестужева»;	72
АУК РБ «Бурятский республиканский театр кукол «Ульгэр»;	63
АУК РБ «Бурятская государственная филармония».	39

Таким образом, данные, отражающие оценку работы учреждений культуры Республики Бурятия с людьми с ограниченными возможностями здоровья, чаще всего выдерживают средний показатель, кроме Бурятской государственной филармонии и Этнографического музея народов Забайкалья. Заклучая данную статью, сделаем ряд выводов и предложений:

- Значительную группу посетителей любого учреждения могут составить лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды с разной нозологией, если для них созданы условия для посещения учреждения. К сожалению, в условиях хронического недофинансирования сферы данные условия в учреждениях долгое

время не создавались. Однако в последние годы в ряде учреждений проведена большая работа по улучшению ситуации.

- Учреждениям культуры необходимо повысить доступность услуг для инвалидов в части обеспечения возможности для инвалидов посадки в транспортное средство и высадки из него перед входом в организацию культуры, в том числе с использованием кресла-коляски, важно оснастить учреждения специальными устройствами для доступа инвалидов. Необходимо организовать знакомство населения с информацией о наличии условий для данной категории населения через СМИ, личные встречи в организациях, что будет способствовать привлечению инвалидов в учреждение.

- Важной задачей всего общества и государства должна стать целенаправленная политика по формированию толерантности населения и развитию инклюзии – как важнейших показателей развитости страны.

Список литературы

1. *Параметры и значения показателей независимой оценки качества* условий оказания услуг организациями социальной сферы // URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/nsok/files/calculation/> (20. 11. 2018)

2. *Расчёт показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий оказания услуг организациями в сфере культуры, охраны здоровья, образования, социального обслуживания»* // URL: [https://rosmintrud.ru/ministry/programms/nsok/files/ calculation /](https://rosmintrud.ru/ministry/programms/nsok/files/calculation/) (19.09. 2018)

С. П. Татарова, доктор социологических наук, доцент
Восточно-Сибирский государственный институт культуры
(Улан-Удэ, Россия)
Svetlana.tatar@inbox.ru

Н. Т. Татаров, кандидат технических наук, доцент
Бурятская государственная сельскохозяйственная академия
(Улан-Удэ, Россия)
tnt-bur@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ: СОСТОЯНИЕ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В работе рассматриваются основные факторы, затрудняющие адаптацию инвалидов в обществе. Авторами подчеркивается эффективность технологий социально-психологической реабилитации в данном процессе. Рассматривается опыт проведения реабилитационных программ с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: *социальная адаптация, социально-психологическая реабилитация, технологии реабилитации, лица с ограниченными возможностями здоровья, программы реабилитации.*

Одним из значимых вопросов интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в обществе является их социально-психологическая адаптация. Несмотря на активизацию исследований по данной проблеме, а также накопление практического опыта различных учреждений и организаций в создании разного рода адаптационных программ, тем не менее, эффективность работы в данном направлении сложно назвать высокоэффективной. Это предопределяется тем, что в современном обществе по-прежнему сохраняются препятствия, связанные с неразвитой инфраструктурой, отсутствием пандусов, подъемников, ограничивающих доступ к различным учреждениям и службам. Кроме того, серьезную проблему составляют социальные барьеры, затрудняющие полноценное вхождение лиц с ОВЗ в активную жизнь общества. Сложившаяся ситуация явилась результатом неверной социальной политики государства, реализуемой в течение многих десятилетий, суть которой заключалась в том, что культивировался образ человека с инвалидностью, как неполноценного иждивенца, которому требуется помощь государства и общества и который не претендует на какую бы то ни было самореализацию. Курс, взятый государством на изменение подобного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в последние несколько десятилетий, на обращение лицом к проблемам этой категории граждан, на внедрение в общественное сознание идеи равных прав и возможностей для инвалидов, к сожалению, не может дать скорые результаты ни в одной из сфер социальной жизни.

В связи с изменениями в отношении к инвалидам, это становится проблемой не только определенного круга «ограниченных в здоровье и неполноценных людей», но и проблемой всего общества в целом. Большинство проблем, испытываемых инвалидами, являются идентичными для многих лиц с ОВЗ независимо от нозологии: в получении образования, некоторых форм досуга, в получении бытовых, социальных услуг, в передвижении, общении, трудоустройстве и т. д. Кроме того, типичными для инвалидов являются такие неудовлетворенные потребности как ограничение доступа к объектам социально-бытовой, образовательной и культурной сфер, в необходимости коррекционной, реабилитационной деятельности. На наш взгляд, только при условии удовлетворения перечисленных и других потребностей этой категории граждан можно говорить об успехе их интеграции и адаптации в обществе.

Успеха в обеспечении социальной адаптации инвалидов можно достичь, если осознать важность перехода от сегрегированных мероприятий для инвалидов к реализации инклюзивного подхода, суть которого заключается в разработке и внедрении программ, направленных на равноправное участие всех людей в общественной жизни

Развитие инклюзии в современном российском обществе значительно облегчает взаимодействие лиц с ОВЗ со здоровыми людьми, что в свою очередь становится одним из важнейших факторов, детерминирующих адаптационный процесс. Можно отметить, что до последнего времени наблюдалась ситуация, когда часть людей с ограниченными возможностями даже потенциально готовых участвовать в общественной жизни, не могут реализовать данную потребность потому как здоровые сограждане порой искусственно ограничивают контакты с этой категорией граждан. Работодатели нередко не хотят нанимать лиц с ОВЗ в свою организацию из-за сложившихся негативных стереотипов (порой людям с инвалидностью назначают минимальную заработную плату, считая, что они не смогут полноценно работать), а также по причине дополнительных финансовых вложений, которые требуются для адаптации рабочего места для принятых инвалидов. При этом стоит отметить, что сами лица с ОВЗ зачастую имеют заниженную самооценку, не готовы самостоятельно выходить на рынок труда, а в

случае, если работают, то показывают незначительные результаты в силу негативного эмоционального фона, отсутствия поддержки в коллективе. Подобная ситуация провоцирует психологическое состояние инвалида, сопровождающееся стрессовыми, депрессивными проявлениями, ощущениями социальной беспомощности. Следствием такой ситуации становится рост наркотической, алкогольной зависимостей, а также увеличение суицидальности среди этой категории граждан.

Таким образом, очевидно, что одним из важных направлений деятельности государства по социальной адаптации лиц с ОВЗ является система реабилитационной работы [1]. Значимое место в организации реабилитационных практик занимает профессиональная реабилитация, суть которой заключается в проведении профориентации, профконсультировании, профотборе, содействие профессиональному самоопределению, обучению, переобучению, а также трудоустройству лиц с ОВЗ. Кроме того, значимым видом деятельности государства по профессиональной реабилитации инвалидов является квотирование рабочих мест, содействие трудоустройству, организация работы по профессиональному обучению, повышению квалификации, а также создание специальных рабочих мест для лиц с ОВЗ. При этом стоит отметить, что то, что заявлено законодательно, не всегда легко осуществить на практике. Так, работодатель хочет получить работника, способного сразу включиться в работу. В реальности же, принимая на работу человека с ОВЗ администрация организации несет затраты на обучение, трудовую реабилитацию, переоборудование рабочего места, создание других условий для комфортного исполнения трудовых обязанностей инвалида на производстве.

Весомое место в социальной адаптации лиц с ОВЗ в целом, и в системе реабилитационной работы в частности, занимает организация социальной и психологической реабилитации. Значимость данного вида деятельности предопределяется тем фактом, что меры по социальной адаптации могут оказаться неэффективными, если они не будут обеспечены психологической поддержкой. Несмотря на то, что идею инклюзии на словах поддерживает большая часть общества, однако на деле отношения к инвалидам многих здоровых людей можно охарактеризовать как сложные и неоднозначные. Амбивалентность отношений

выражается как в восприятии инвалидов, так и в испытываемых чувствах по отношению к ним. Так, с одной стороны, они могут восприниматься как люди, уступающие здоровому человеку по ряду оснований, причем в худшую сторону, с другой стороны как лишенные ряда возможностей, вызывая жалость. Исходя из этого, рождаются неприятие, агрессия, недоброжелательность, а с другой стороны вызывают чувства сопереживания и сочувствия. В совокупности это приводит к неготовности большинства сограждан к совместной деятельности, общению, порой открытому негативному отношению и пренебрежению, особенно среди молодежи, а со стороны лиц с ограничениями здоровья приводит к затруднению реализации своих возможностей наряду со всеми. Особенно это касается таких групп инвалидов, которые имеют видимые внешние дефекты (как правило, разные формы ДЦП).

Очевидно, что ответственность за эффективность общения лежит на обеих сторонах. Однако, к сожалению, инвалиды не всегда занимают оптимальную для работодателя позицию. Чаще всего, люди, имеющие ограничения здоровья, хорошо и комфортно ощущают себя только в группе лиц, имеющих идентичные проблемы, с похожей нозологией. При этом у значительной части инвалидов недостает социальных навыков для общения в здоровом коллективе, не хватает умений выразить себя в профессиональной деятельности, в решении рабочих задач со своими коллегами, администрацией, работодателем. Причинами низкой адаптированности лиц с ОВЗ, помимо указанных выше общих проблем инвалидов, можно назвать и личностные качества, влияющие на данный процесс: заниженная самооценка, слабо развитые коммуникативные навыки, затрудняющие взаимоотношения с окружающими, тревожность, пессимизм, отсутствие целеустремленности и мотивации по достижению поставленных целей. Человек, имеющий отклонения здоровья с раннего детства не может успешно проходить все этапы социализации, если родители не прикладывают к этому достаточных усилий.

Кроме того, стоит отметить, что при рождении ребёнка-инвалида в семье обнажаются психологические проблемы. Родители нередко испытывают чувство вины за рождение такого ребёнка, переживают состояние собственной неполноценности, ощущают неловкость перед окружающими, а потому не только ограничивают

круг общения своего ребёнка, но и сокращают число своих социальных контактов, отгораживаются от окружающих.

Помимо морально-психологических проблем в семье изменяются социально-экономические отношения, что также болезненно сказывается на стабильности семейного коллектива. Нередко семьи с таким ребёнком распадаются, еще более обостряя экономическое состояние, снижая ее адаптационный потенциал. Взрослые, имея целый комплекс негативных чувств неспособны качественно организовать воспитание ребёнка, не понимают истинных желаний, потребностей и возможностей своего ребёнка,

Поэтому вполне обоснованно, что у ребёнка задерживается взросление, развивается инфантильность, зависимость от других. Спокойно и комфортно человек ощущает себя только в кругу родственников, близких людей. В связи с этим возникает неуверенность, приходит осознание ненужности обществу, осознаются сложности получения образования, создания семьи и др. Таким образом, очевидно, что процесс социально-психологической адаптации затрудняется уже в раннем детстве и проблемы такого плана продолжают оставаться с человеком во взрослой жизни.

Многие указанные проблемы во взрослом состоянии позволяет избежать хорошо проработанная система реабилитационной работы, ориентированная на людей с ОВЗ на ранних этапах становления человека.

Считаем, что реабилитационную работу необходимо начинать как можно раньше, в идеале, как только получен диагноз. В связи с этим работа с людьми, имеющими отклонения в развитии, помимо медицинских учреждений, ориентированных на оказание специальной, медицинской реабилитации, должны работать организации образования и культуры [2]. Студенты, обучающиеся в вузах культуры в связи с этим должны быть готовы к работе с данной категорией населения, уметь выстроить качественную реабилитационную работу с учётом возраста и нозологии.

В рамках дисциплины «Технологические практикумы социально-культурной деятельности» студенты кафедры Социально-культурной деятельности готовят реабилитационные программы, ориентированные на младших школьников, имеющих ограничения здоровья. После тщательной подготовки, студенты под руководством педагога, выходят на реальную аудиторию и реализуют реабилитационные программы.

Ежегодно студенты апробируют реабилитационные программы, направленные на преодоление стеснения перед обществом и формирование активной жизненной позиции у лиц с инвалидностью. Подобная работа со студентами позволяет осуществить формирование позитивного отношения к инвалидам в обществе, воспитание в молодом поколении отношения к инвалидам как к равным членам социума, которым зачастую нужна дополнительная поддержка и помощь.

Среди важнейших принципов реабилитационной работы организаторы ставят повышение самооценки инвалидов, формирование уверенности в своих силах. Упражнения подбираются таким образом, чтобы они были доступны для людей с ОВЗ любой нозологии, при этом, требовали определенных усилий по получению результата, что становится хорошим стимулом для дальнейшей жизни. Поскольку с одной аудиторией проводится подряд несколько реабилитационных программ примерно в течение месяца, их участники в достаточно короткий срок имеют возможность ощутить всю полноту жизни, осознать свою значимость, ощутить себя членом коллектива, социума.

Как правило, подобранные и логически выстроенные упражнения, объединяются единой идеей. Достаточно часто студенты делают театрализованное действо, что позволяет участникам еще легче вступать в контакт даже с незнакомыми людьми. В структуру программ включаются упражнения, направленные на снятие эмоционального и физического напряжения, снижение спастичности конечностей, развитие мелкой моторики, повышение коммуникативных навыков, укрепление самооценки. Всегда, частью реабилитационной программы является использование арт-терапевтических приемов. Участие в программах позволяет лицам с ОВЗ изготовить что-либо своими руками, раскрыть и продемонстрировать свои таланты и способности, получить одобрение и признание со стороны окружающих, что повышает самооценку и уровень самопризнания. Участники испытывают целый спектр положительных эмоций, влияющих на их общее самочувствие, улучшение настроения, которые в свою очередь, детерминируют повышение интереса к жизни.

Таким образом, организуя реабилитационную работу с лицами с ОВЗ, даже за достаточно короткий срок мы наблюдаем происходящие с ними изменения. Получая конкретные задания и

выполняя их из раза в раз, лицо с ОВЗ ощущает изменение того или иного качества, тренируя определенный навык, инвалид обретает определенные умения, способствующие его адаптации в обществе. По итогам реализации программ можно отметить, что ее участники демонстрируют рост социальной активности. Очень часто появляется стремление участвовать в общественной жизни своего класса, группы. Считаем, что если подобная работа велась бы систематически и целенаправленно, то эффект от ее реализации не заставил бы себя ждать.

Стоит отметить, что, несмотря на малую затратность подобного рода работы, тем не менее, нельзя сказать, что она выполняется повсеместно. К сожалению, нередко работники образования и культуры не в полной мере владеют даже простейшими формами реабилитационной практики. В связи с этим стоит отметить, что необходима просветительская работа в данном направлении, повышение квалификации, ориентированное на совершенствование работы с инвалидами и лицами с ОВЗ, среди специалистов социально-культурной сферы.

Таким образом, подводя итог данной работы, отметим, что поставленная систематическая работа по реабилитации инвалидов, будет экономически более выгодна государству, так как средства, вложенные в профессиональную, социальную и психологическую реабилитацию, будут компенсированы большим количеством интегрированных в жизнь общества лиц с ОВЗ, будут возвращаться государству в качестве налоговых отчислений от трудоустроенных инвалидов. Отсутствие же целенаправленного подхода к решению данной проблемы, ограничение доступа инвалидов к жизни общества, к занятиям их профессиональной деятельностью, лягут дополнительным бременем на плечи налогоплательщиков.

Список литературы

1. *Теория и практика* реабилитации граждан пожилого возраста / В. Ф. Соколова, Е. А. Берцкая. Москва, 2012. 200 с.
2. *Реабилитационные технологии* социально-культурной деятельности в работе с маломобильными группами населения: атлас / авт.-сост.: Е. А. Белецкая, Е. В. Харьковская, Н. В. Ефремова [и др.]. Белгород, 2018. 88 с.

И. С. Ушакова, старший научный сотрудник
Алтайский государственный краеведческий музей (Барнаул, Россия)
Irisha-1231989@mail.ru

«МУЗЕЙ ДЛЯ ВСЕХ»: ПРОГРАММЫ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Автором статьи поднимается вопрос о способах социализации инклюзивной категории посетителей, в частности детей и подростков, музейными средствами. Одним из решений данного вопроса является обеспечение доступности музейного пространства для подобной категории посетителей. В Алтайском государственном краеведческом музее разработан и успешно реализуется комплекс мероприятий, направленных на социализацию путем получения доступа к определённой части музейного фонда.

Ключевые слова: *музей, инклюзия, слабовидящие дети, социализация детей и подростков.*

Одним из важнейших аспектов интеграции инвалидов в общество является возможность их участия в культурной жизни. Посещение музея – это не только познавательная составляющая, а в первую очередь эмоциональная мотивация активного образа жизни. Положительные эмоции и непосредственное общение разрушают внутренние барьеры, создавая для посетителей с инвалидностью новые возможности для самореализации.

На сегодняшний день крупнейшим методическим центром по работе с инклюзивной средой является Государственный Дарвиновский музей, который опубликовал ряд методических изданий по работе с группами посетителей, имеющих различные формы инвалидности [1]. Разработки Государственного Дарвиновского музея адаптируют и используют в своей работе ряд областных, краевых, республиканских музеев России.

Алтайский государственный краеведческий музей (далее – АГКМ) обладает уникальными коллекциями, которые служат первоисточником в процессе получения знаний об окружающем мире для людей с ограниченными возможностями здоровья, в частности по зрению. В связи с этим, возникла необходимость

создания условий для доступности тех историко-культурных ценностей, которые позволят при помощи тактильного метода изучать мир через материал, форму и фактуру.

Социальная актуальность решения этой проблемы очевидна, поскольку подобная возможность является конституционной нормой. В 2012 году наша страна ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, и с этого времени были внесены изменения в уже существующие законодательные акты и разработаны новые, в том числе касающиеся организаций культуры:

1. Федеральный закон №419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов» от 01.12.2014 г. [2].

2. Внесены изменения в Градостроительный кодекс РФ от 29.12.2004 N190-ФЗ [3].

3. Закон о «Социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N181-ФЗ.[4].

4. Продлен срок реализации Государственной программы «Доступная среда» на 2011-2020 гг. и др. [5].

АГКМ имеет положительный опыт работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья. С 2009 г. в музее реализуется проект «Музей для всех», в рамках которого осуществляется сотрудничество со специализированными школами, коррекционными классами, реабилитационными центрами края. Проект включает в себя цикл занятий «Мир вокруг тебя» и краевую музейную акцию «Право на детство» для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. С 2017 г. музей принимает участие во Всероссийской акции «Музей для всех. День инклюзии!», в рамках которой проводятся мероприятия для детей с ограниченными возможностями здоровья.

При поддержке гранта Губернатора Алтайского края в сфере культуры в 2016 г. в музее была создана первая в крае выставка для детей с нарушениями зрения «Мир вокруг тебя». Основная цель выставки – помочь слепым и слабовидящим детям в изучении окружающего мира, познании его многообразия и богатства, сделать музей доступным и комфортным для слепого ребёнка. Дети, лишённые главного способа восприятия мира, требуют особого внимания и отношения. Они не могут видеть цвет, а о пространстве, форме, размере, материале могут получить лишь неполное,

фрагментарное представление. Основным источником информации для слепых – осязание, обоняние и слух. В условиях, когда упор делается на зрительное восприятие и традиционный музейный принцип гласит: «руками не трогать!», приводит к тому, что посетитель с нарушениями зрения почти полностью лишается возможности знакомства с экспозицией музея.

Разработка цикла занятий «Мир вокруг тебя» была нацелена на работу с учащимися КГБОУ «Алтайская общеобразовательная школа №2», имеющими нарушения зрения. В процессе работы над циклом было принято решение сделать основной упор не только тактильное восприятие, но и звуковое. Один из основных принципов на занятиях в музее – «руками трогать можно»! Дети могут взять в руки экспонаты, ощутить их форму, фактуру, вес, температуру. При отборе предметного ряда сотрудники музея руководствовались принципами безопасности (отсутствие сколов, острых углов), выразительности артефактов. Каждое занятие включает богатое звуковое

сопровождение, которое помогает детям получить максимально полные знания по той или иной теме. Темы для цикла занятий подбирались в соответствии со школьной программой по предмету «Окружающий мир» и по согласованию с преподавателями для каждого класса. Цикл состоит из десяти занятий для детей 1–4 классов, которые направлены на расширение знаний по истории и природе Алтайского края.

Большое внимание в работе с детьми уделяется знакомству с миром животных и птиц. Занятие «Маленькие тайны в большом мире животных» посвящено животным и птицам Алтайского края, видам, занесенным в Красную книгу. Для полноты восприятия животного мира края используются записи звуков, издаваемых разными животными. Фрагменты шкур хищных и травоядных животных позволяют учащимся с помощью тактильного восприятия охарактеризовать их внешний облик.

Для знакомства с орнитологической коллекцией детям предлагается взять в руки чучела растительоядных, хищных, водоплавающих птиц и тактильно проанализировать внешние особенности каждого вида.

Помимо этого, тематика цикла включает в себя такие занятия, как: «Русская народная игрушка», «Мир вокруг тебя», «Подарки алтайских гор», «Хлеб всему голова», «Сказки мудрой совы»,

«Колокола и колокольчики», «Русский самовар и чаепитие», «Чудеса в твоих руках», «Мир древностей».

Каждое занятие сопровождается практическим заданием, в ходе которого дети работают с различными материалами в разных техниках: лепка из пластилина, рисование красками, создание поделок из бумаги. Участники занятий очень охотно лепят, рисуют, работают с бумагой и другими подручными материалами. При полном или частичном отсутствии зрения интересуются, в каком цвете выполнена работа, хорошо ли сочетаются детали и красива ли поделка.

Творческие занятия способствуют социализации учащихся, поскольку во время практического занятия слабовидящие дети всегда стараются помочь одноклассникам с полной слепотой.

Во время работы с детьми, имеющими нарушения зрения, есть свои определенные особенности – это умение донести информацию, опираясь в основном на тактильное и звуковое восприятие детей. Поэтому при изучении каждой темы должен быть богатый предметный ряд, помогающий детям составить целостную картину об окружающем мире. Чаще всего занятия обогащаются аудиозаписями музыки, голосов.

С 2013 г. в АГКМ, совместно с муниципальными музеями Алтайского края проводится акция «Право на детство». Краевая акция направлена на социализацию детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; вовлечение их в культурную среду; создание доступных условий, атмосферы праздника; оказание содействия в проявлении своих творческих способностей в работах, которые представлены в выставочных проектах. Особое внимание уделяется детям-инвалидам, ведётся сотрудничество со специализированными школами-интернатами: Барнаульской коррекционной общеобразовательной школой-интернатом № 1», Краевым реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями «Журавлики», Барнаульской общеобразовательной школой № 2», детским туберкулезным санаторием, Центром временного содержания несовершеннолетних правонарушителей и другие.

Как было указано выше, с декабря 2017 г. АГКМ принимает участие в ежегодной акции «Музей для всех! День инклюзии!», к которой присоединилось более 260 музеев из 65 регионов Российской Федерации. Главными задачами акции является

привлечение внимания широкой общественности к значимости равноправного участия всех людей в культурной жизни, а также содействие тому, чтобы как можно больше людей, в том числе и посетителей с инвалидностью, узнавало о тех возможностях, которые создают для них музеи [6]. На мероприятия были приглашены учащиеся, как специализированных школ, так и общеобразовательных с целью создания безбарьерной среды для общения. Для них были подготовлены интерактивные программы и экскурсии по залам музея.

Помимо крупных музейных акций в АГКМ регулярно проводятся экскурсии и мероприятия для людей с ограниченными возможностями здоровья, декада инвалидов. Посещение музея для участников инклюзии является жизненной необходимостью. Именно в музеях происходит их встреча с настоящим и прошлым, искусством, приобщение к миру прекрасного.

В связи с этим, для комфортного пребывания данной категории посетителей в музее, при разработке новой экспозиций в рамках проектной документации «Реставрация и приспособление для современного использования здания КГБУ «Алтайский государственный краеведческий музей», расположенного по адресу:

ул. Ползунова, д. 46, предполагается размещение навигации, этикетаж на языке Брайля, подъемник на второй этаж для маломобильных групп посетителей, тактильные материалы, объемно-рельефные изображения экспонатов.

Сотрудники музея работают над вопросом разработки циклов мероприятий для людей с другими формами инвалидности. Так, в рамках гранта Губернатора Алтайского края был реализован межмузейный проект «Голос столицы Алтайского края», в рамках которого ведущие музеи края, в том числе и АГКМ, произвели запись видеороликов экскурсий, рассказов о музейных коллекциях на русском жестовом языке. Данные ролики размещены на портале IZI.TRAVEL. В течение 2017–2018 гг. ролики музея просмотрели 9311 человек, прослушали 1576 человек [7].

Список литературы

1. *Ваньшин, С. Н.* Слепоглухие в музее: Методическое пособие / С. Н. Ваньшин, О. П. Ваньшина; под общ. ред. канд.

филос. наук, инвалида по слуху и зрению с детства С. А. Сироткина. Москва, 2015. 64 с.

2. *Федеральный Закон* от 01.12.2014 г. №419-ФЗ Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39141> (15.12.18)

3. *Градостроительный кодекс России*. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901919338> (15.12.18).

4. *181-ФЗ о социальной защите инвалидов в Российской Федерации*. URL: <http://government.ru/programs/215/events/>; <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-24111995-n-181-fz-o/> (15.12.18).

5. *Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2025 годы* – Правительство России. URL: <http://government.ru/programs/215/events/> (15.12.18).

6. *Всероссийская инклюзивная акция «Музей для всех!»* – Инклюзивный музей. URL: <http://in-museum.ru/novosti/vserossiyskaya-inklyuzivnaya-aktsiya-muzey-dlya-vseh/> (15.12.18).

7. *Алтайский государственный краеведческий музей*. URL: <https://izi.travel/ru/d1ad-altayskiy-gosudarstvennyy-kraevedcheskiy-muzey/ru> (15.12.18).

Б. А. Федулов, доктор педагогических наук, профессор
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
fedulovb@mail.ru

В. М. Зуев, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
agik.fk@mail.ru

А. А. Смирнов, преподаватель
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
agik.fk@mail.ru

А. Е. Стрелкова, преподаватель
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
agik.fk@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. Статья раскрывает специфику и возможность применения инклюзивного подхода на занятиях по физической культуре, подчёркивается её роль и значение в социальной реабилитации людей с особыми образовательными потребностями. Обосновываются пути решения основных проблем и предлагаются направления комплексного подхода при организации занятий по физической культуре.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, физическая культура, комплексный подход, адаптация, реабилитация, адаптивные и нетрадиционные методы.*

Современная система образования решает задачу расширения сферы образовательных услуг с одновременным повышением доступности их для различных категорий населения. Для выполнения данной задачи необходимо создавать комфортную образовательную среду для всех обучаемых, и в том числе, с особыми образовательными потребностями. В связи с этим, одним из направлений в специальном образовании, выделяется реализация инклюзивного подхода. Инклюзия предполагает полноценное вовлечение обучаемых с особыми образовательными потребностями в учебно-воспитательный процесс [1, с. 20].

Инклюзивное образование исключает какую-либо дискриминацию учащихся, обеспечивает создание особых условий, способствующих проявлению равного отношения ко всем обучаемым, в том числе, с особыми образовательными потребностями. В современных условиях инклюзивный подход представляет собой направление развития специального образования.

Для интеграции обучаемых с особыми образовательными потребностями в полноценную социальную жизнь образовательной организации, наряду с социальной, необходима и их реальная физическая адаптация. При этом она должна представлять собой непосредственную основу и выступать частью образовательной реабилитации. Поэтому рассмотрение особенностей реализации инклюзивного подхода на занятиях по физической культуре представляется актуальным направлением исследования.

Во многих развитых странах созданы и реализуются специальные программы, способствующие социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями, при этом, основой для их разработки выступает инклюзивный подход. Например, реализуются специальные системы для данной категории людей, которые вовлекают их в разнообразные занятия по физической культуре и привлекают к различным спортивным мероприятиям, с этой целью созданы различные спортивные секции, центры реабилитации и организации медицинской поддержки [2, с. 86].

Современные научные источники [1, 2] раскрывают инклюзивный подход как комплекс мероприятий, реализующий следующие два направления:

1) адаптационное, обеспечивающее активное включение обучаемых с особыми образовательными потребностями в социальную среду образовательной организации;

2) реабилитационное, способствующее устранению психологических и физических затруднений, для реализации себя в образовательном процессе.

Сегодня, одной из основных проблем практической реализации данного подхода, является создание для него методического обеспечения.

Для разрешения данной проблемы в статье выделяется два методических направления по реализации инклюзивного подхода на занятиях по физической культуре:

1) применение средств адаптивной физической культуры;

2) применение методов нетрадиционной физической культуры.

Раскрывая возможности адаптивной физической культуры, следует выделить основные задачи привлечения учащихся с особыми образовательными потребностями в систему занятий по адаптивной физической культуре [3, с. 201]:

– достижение равных возможностей всех обучаемых в социальном, интеллектуальном и творческом развитии;

– формирование навыков компенсации функций различных органов;

– мотивирование идеальных потребностей для внесения практического личного вклада в общественное развитие;

– соблюдение основ здорового образа жизни для сохранения своего здоровья и поддержания работоспособности;

- активизирование стремления постоянного совершенствования своих физических и духовных возможностей;
- преодоление физических и психологических барьеров для полноценной деятельности и жизни в коллективе.

Одним из основных требований при организации занятий по адаптивной физической культуре является реализация положений индивидуального и дифференцированного подходов, которые позволяют поднять внутреннюю активность обучаемых и способствуют развитию следующих основных структур личности:

- гуманистических ценностных ориентаций, определяющих такие качества как: гуманность, честь, достоинство, ответственность, доброта, отзывчивость, справедливость и т. д.
- идеальных потребностей, проявляющихся в познании, созидании и творчестве.

В процессе развития личности основным показателем ее сформированности следует выделить социально-нравственную направленность, которая проявляется в реализации социально-значимой (гармоничное сочетание интересов общества и личности), а также в выполнении общественно-полезной (как для себя, так и для других) деятельности [4, с. 124].

Различные исследования [5, с. 4] показывают, что потенциальные возможности адаптивной физической культуры достаточно высоки и позволяют решать достаточно широкий спектр образовательных задач, основными следует выделить следующие:

- разрабатывать методы, способствующие адаптационным, реабилитационным и коммуникационным процессам;
- создавать оптимальный уровень индивидуальных нагрузок и периодов восстановления при проведении занятий по физической культуре;
- применять интерактивные методики, реализующие игровые и состязательные методы при организации активного отдыха, одновременно решая как образовательные, так и воспитательные цели [5, с. 96].

- повышать уровень технической и методической подготовки организаторов занятий по физической культуре.

- определять направления для совершенствования правовой базы, обеспечивающей учебно-оздоровительный процесс обучаемых с особыми образовательными потребностями.

Следующим направлением по реализации инклюзивного подхода на занятиях по физической культуре выделяется применение методов нетрадиционной физической культуры.

В первую очередь, в этом направлении следует отметить реализацию специальных технологий, обеспечивающих физическое, психическое и духовное развитие личности [4, с. 35]. Также важно дать возможность обучаемым, самостоятельно выбрать индивидуальные виды физической активности и способы саморегуляции.

Этот вид физической культуры играет достаточно важную роль в системе социальной интеграции обучаемых с особыми образовательными потребностями, так как он предполагает включить индивидуальные ресурсы по реабилитации и самореализации личности. Существенное значения при этом играет то, что он обладает потенциалом методологического, аксиологического и межкультурного характера.

Особенностью нетрадиционной физической культуры является то, что ее средства включают как упражнения гимнастического характера, так и методы психофизиологического воздействия практически на все органы чувств обучаемого.

Занятия, включающие средства нетрадиционной физической культуры, способны активировать не только физические, но и психологические, и социальные процессы, так как в их основе присутствуют познавательные, физические, рекреационные, оздоровительные и реабилитационные виды деятельности. Целесообразными видами нетрадиционной физической культуры для достижения целей инклюзивного подхода рекомендуется выделить: фитнес, аэробику, восточные танцы, стретчинг, йогу, пилатес, шейпинг [6, с. 46].

При создании программ, реализующих инклюзивный подход в образовательном процессе, следует отразить его специфику в основных компонентах педагогической системы, таких как концептуальный, организационный, содержательный, дидактический, коммуникативный и гностический [7, с. 46].

Практика проведения занятий по физической культуре, реализующих инклюзивный подход свидетельствует, что необходим комплексный подход, предполагающий внедрение таких направлений как:

- разработку мероприятий для оказания практической помощи по коррекции индивидуальных отклонений в физическом и социальном развитии;

- внедрение мониторинга оценки здоровья обучаемых в системе адаптивной и нетрадиционной физической культуры;

- обеспечение, занимающихся физическими упражнениями, необходимыми техническими средствами.

- применение интерактивных технологий в физкультурной деятельности для активного включения обучаемых с особыми познавательными потребностями.

Практическая реализация инклюзивного подхода на занятиях по физической культуре связана с решением двух групп задач физического воспитания.

Первая группа – призвана решать коррекционные задачи физического, психологического и социального характера.

Раскрывая задачи физического характера, следует их разделить на первичные и вторичные.

Первичные способствуют восстановлению нормальной физической активности обучаемых, но темпы восстановления должны подвергаться индивидуальному контролю.

Вторичные задачи включают ряд специальных упражнений, которые призваны:

- повысить физическую силу и выносливость обучаемых;
- нормализовать подвижность суставов;
- корректировать отклонения в опорно-двигательном аппарате;
- улучшать работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Задачи психологического характера предполагают активизацию коммуникативной и эмоциональной сферы, когда разные группы обучаемых совместно участвуют в различных играх и спортивных мероприятиях. Психологические контакты налаживаются при совместной деятельности и общении.

Социальные задачи решаются при применении интерактивных методов и совместном участии в различного рода социальных проектах от школьного до районного и городского масштаба.

Задачи второй группы носят общий характер и реализуют функции обучения, воспитания и общего развития личности. В процессе обучения формируют знания о значении физической культуры. В воспитательном процессе основными выделяются

задачи по развитию идеальных потребностей и гуманистических ценностных ориентаций, а также занятия по физической культуре формируют нравственные и волевые качества. Развивающее воздействие направлено на личность обучаемого, при этом формируются социально-значимые качества, совершенствуются способности и повышается работоспособность.

Следует подчеркнуть, что педагоги, реализующие программы инклюзивного подхода, также должны в полной мере реализовывать требования индивидуального и дифференцированного подходов.

Следовательно, занятия по физической культуре, проводимые с обучаемыми с особыми образовательными потребностями, реализующие инклюзивный подход, способствуют тому, что они проявляют на занятиях большую активность, конструктивно общаются со сверстниками, чаще участвуют в массовых мероприятиях.

Таким образом, рассмотренные направления реализации инклюзивного подхода на занятиях по физической культуре выделяют его в особую, самостоятельную образовательную область, которая благодаря своим специфическим особенностям сближает всех обучаемых, и в том числе с особыми образовательными потребностями и способствует их полноценному вхождению с образовательную среду учебного заведения.

Список литературы

1. *Митчелл, Д.* Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги / ред. Н. Борисова. Москва, 2011. 138 с.

2. *Auxter, D.* Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation / D. Auxter, J. Pyfer, L. Zittel, K. Roth (11th Ed.). New York, 2010. 362 p.

3. *Шапкова, Л. В.* Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие / под ред. Л. В. Шапковой. Москва, 2003. 464 с.

4. *Федулов, Б. А.* Формирование духовных основ образа жизни студенческой молодежи : моногр. / Б. А. Федулов, В. Д. Рудченко, А. В. Паутова [и др.]. Барнаул, 2008. 171 с.

5. *Калинин, С. В.* Применение ролевых игр в воспитательной работе с будущими сотрудниками полиции / С. В. Калинин,

Б. А. Федулов, Ю. Н. Чернов // Вестник Барнаульского юридического института МВД России, 2014. № 1 (26). С. 94–96.

6. *Hancock, T.* Health care reform and reform for health: creating a health system for communities in the 21st century // *Futures*. June 1999. Vol. 31. (5). 436 p.

7. *Федулов, Б. А.* Основы воспитательной работы с курсантами в вузах МВД России : моногр. / Б. А. Федулов, Е. Г. Авдюшкин, С. И. Булах [и др.]. Барнаул, 2001. 23 с.

И. С. Филоненко, педагог-психолог
Алтайский краевой центр психолого-педагогической
и медико-социальной помощи (Барнаул, Россия)
filonenko_io@mail.ru

ЭТАПЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Успешность реализации инклюзивной практики зависит от готовности педагогов и родителей к совместному взаимодействию. Задача педагогов образовательных организаций – способствовать адекватной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья путем осознанного включения родителей в процесс инклюзивного образования.

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, родители, инклюзивная практика, взаимодействие, этапы вовлечения.*

Культура отношений субъектов образовательного процесса к детям с ограниченными возможностями здоровья, готовность педагогов и родителей к совместному взаимодействию, в основе которого положено **сотрудничество**, во многом определяют успешность реализации инклюзивной практики.

По наблюдениям исследователей, в наше время продолжает отмечаться «скрытое сопротивление идеям инклюзивного образования», «противоречие между готовностью родителей делать выбор в пользу инклюзии... и неспособностью её освоить как общекультурное явление» [1, с. 61].

Расширению практики инклюзивного образования, принятию ценности особого ребенка для окружающих и общества способствуют сформированные у родителей «**инклюзивное мышление**», «**инклюзивное сознание**» «**инклюзивная культура**» [1, с. 67]. Задача педагогов образовательных организаций – приглашать родителей к практике инклюзивного образования как к заинтересованному партнерству и взаимодействию.

Условно можно выделить три уровня вовлеченности родителей во взаимодействие с образовательной организацией (Юсупова Г. В., Казань, 2013) (см. рис. 1). Оптимальным для сотрудничества образовательной организации с семьей является третий уровень. В целях поэтапного включения родителей в практику инклюзивного образования при взаимодействии с образовательной организацией, усиления плодотворности сотрудничества, можем использовать следующий порядок и формы работы.

Уровень 1. Информированность. Родители информированы о существующих программах, организации учебного процесса образовательной организации, формально поддерживают контакт с

Уровень 2. Диалог и обмен мнениями. Родители минимально вовлечены в деятельность образовательной организации, приглашаются для присутствия на учебные и внеучебные мероприятия, есть обратная связь с педагогом.

Уровень 3. Достаточная ответственность и активные действия родителей. Родители ребенка с особыми образовательными потребностями совместно с образовательной организацией принимают решения при разработке индивидуального учебного плана, решают возникающие проблемы, могут оценить динамику развития ребенка и результаты своего

Рис. 1.

I. В работе с родителями первого уровня вовлеченности, на первом этапе активная позиция при взаимодействии отводится педагогу, он изучает индивидуальные психологические особенности ребенка и характер семейного воспитания. Важно сформировать интерес родителей к опыту инклюзивного образования, привлечь их внимание.

1.1. Большую часть времени на этом этапе занимает индивидуальная работа с родителями. Для налаживания контакта педагогу следует обсудить трудности и переживания родителей в связи с имеющимися особенностями ребенка, в **беседе** или путем **анкетирования** выявить, что более всего их беспокоит (трудности обучения

ребенка, неадекватные поведенческие реакции, негармоничные отношения со сверстниками; неадекватные межличностные отношения близких родственников с ребенком и др.). Важно также **понаблюдать**, как родители общаются и взаимодействуют со своим ребенком.

1.2. Далее следует:

выяснение ожиданий и запросов родителей, их представлений о взаимодействии с образовательной организацией;

информирование о наличии специалистов в образовательной организации (и за ее пределами), возможных формах работы с ребенком;

разъяснение содержания и форм предлагаемой психологической и педагогической помощи, корректирование запросов и ожиданий родителей с точки зрения их реалистичности;

представление сильных сторон, имеющихся ресурсов, а также проблемных зон и путей преодоления имеющихся трудностей в обучении, развитии, воспитании, разработка конкретных рекомендаций по результатам психолого-педагогической диагностики ребенка;

консультирование родителей (как принять особенности своего ребенка, как реагировать на его поведение и общаться с окружающими детьми).

1.3. Следует обратить особое внимание на **включение** родителей **в работу консилиума организации** по разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка:

обсудить формы и содержание работы с ребенком, разделить зоны ответственности с родителями; довести до их сведения решение и рекомендации консилиума; привлечь к разработке, согласованию и утверждению индивидуальной программы сопровождения их ребенка, а также к участию в оценке динамики развития ребенка.

1.4. Следующий шаг повышения степени вовлеченности родителей – **практическая демонстрация возможностей и затруднений** ребенка, методов и приемов его обучения.

Легче достичь положительных результатов, если разговор с родителями строить о том, чего ребенок уже достиг в своем развитии, с его позитивных сторон, и только потом – об испытываемых трудностях.

На этом этапе мы предлагаем родителям:

наблюдение за ребенком на учебных и внеклассных занятиях, на переменах, в игровой деятельности, в общении с другими детьми с целью помощи ему в социализации и интеграции в образовательное пространство;

посещение учебных и коррекционно-развивающих занятий специалистов (педагога, психолога, логопеда);

индивидуальный практикум для родителей (занятие-тренинг) с целью обучения совместным формам деятельности с ребенком, освоения приемов активизации познавательной деятельности (например, «Игры и упражнения на развитие познавательных процессов: внимания, памяти, мышления» и т.п.);

выполнение совместных заданий родителя с ребенком с целью освоения навыков взаимодействия;

обмен записями наблюдений и комментариями в специально заведенной тетради или дневнике ребенка.

Необходимо мотивировать родителей на совместную работу, объяснять, что их участие позволит определить причины сложностей у ребенка, поможет их разрешению.

1.5. Родителей первого уровня постепенно включаем в групповую работу:

круглые столы, конференции с приглашением специалистов с обсуждением структуры инклюзивного образования в образовательной организации; тематические лектории по вопросам воспитания и образования детей с ОВЗ; общение в группах, когда на встречу приглашаются родители, чьи дети имеют сходные личностные или учебные проблемы;

включение родителей в социальную группу в сети Интернет, в которой принимают участие все родители группы, педагог и другие специалисты образовательной организации (педагог-психолог, логопед).

II. Родители, находящиеся на втором уровне вовлеченности, начинают проявлять интерес не только к общению с педагогом (специалистами), но и к общению с другими родителями, к жизни коллектива, в котором обучается их ребенок.

2.1. Продолжаем работу, делая акцент на групповых формах взаимодействия:

Групповые дискуссии всех родителей группы (*наиболее продуктивные и способствующие реконструкции самосознания родителей*), в ходе которых формируется позитивное мышление, помогающее преодолевать трудности, связанные с проблемами ребенка;

моделирование и решение практических ситуаций в ходе деловых игр;

привлечение родителей к формированию толерантного отношения детей друг к другу, когда дети с особыми образовательными потребностями объединяются со всеми детьми:

показ одноклассникам возможных способов взаимодействия друг с другом, рассказ о возможностях своего ребенка на родительских собраниях класса/группы, организация публичных выступлений перед общественностью, участие в разработке законодательных актов на уровне образовательной организации;

демонстрация достижений и способностей ребенка (в группе, образовательной организации и далее): участие вместе с ребенком в выставках, школьных праздниках, ярмарках, внеклассных мероприятиях; концерты и выступления;

совместное участие родителей и детей в досуговых мероприятиях, интеллектуальных, спортивных, творческих конкурсах, совместных проектах.

2.2. Психолого-педагогическое просвещение родителей, повышение уровня знаний о состоянии развития и здоровья детей с ОВЗ, реальных возможностях и механизмах их адаптации в обществе:

тематический лекторий по вопросам воспитания и образования детей (например, «Особенности формирования у ребенка с ОВЗ познавательной активности», «Развитие коммуникативных навыков ребенка с ОВЗ», «Коррекционно-развивающая работа в семье, как залог успеха в воспитании и развитии ребенка» и др.);

привлечение родителей к созданию для ребенка в домашних условиях развивающей среды, включающей творческую деятельность, условия, способствующие закреплению навыков,

полученных на учебных занятиях, использование доступных дидактических материалов или самостоятельное их изготовление;

обмен информацией между педагогами и родителями о ходе образовательной деятельности: размещение материалов об инклюзивном образовании специально для родителей на информационном стенде или на сайте образовательной организации.

III. Взаимодействие с родителями третьего уровня вовлеченности

Чаще всего эта семья находится на стадии развития адаптации к особенностям своего ребенка. Такие родители могут принимать решения совместно с образовательной организацией, участвовать в планировании, оценке образовательной программы, способны обмениваться своим опытом среди других родителей. Поэтому образовательная организация приглашает родителей:

к участию в Совете образовательной организации, родительском комитете (что дает им возможность выдвигать свои предложения по улучшению жизнедеятельности класса/группы и образовательной организации);

участию в общих родительских или детско-родительских конференциях (с анализом и обсуждением проблематики с позиции своего родительского опыта и выдвижение предложений по их решению);

обмену успешными практиками семейного воспитания ребенка (например, публикации на сайте образовательной организации, в группе в социальном сообществе родителей в сети Интернет, организации развивающей среды в домашних условиях, показу способов сохранения и укрепления здоровья детей);

проведению мастер-классов для других родителей (маленький урок из практического опыта по воспитанию и развитию или показ своих достижений в какой-либо области);

принятию участия в работе общественных организаций и клубов для родителей с целью обогащения опытом других родителей.

Предложенная поэтапная работа педагогов по организации взаимодействия с семьей побуждает родительскую активность, способствует их осознанному включению в процесс инклюзивного образования, что значительно повышает результативность коррекционно-развивающего обучения, благоприятствует адекватной социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. *Лаврентьева, З. И.* Механизмы включения родителей в практику инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/mehanizmy-vklyucheniya-roditeley-v-praktiku-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (17.04.2019).
2. *Педагогика и психология инклюзивного образования*: учеб. пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова [и др.]; под ред. Д. З. Ахметовой. Казань, 2013. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F821861577/Pedagogika.i.psihologiya.pdf (20.12.18).
3. *Зыкова, Н. В.* Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования // Концепт : науч.-метод. журнал. 2016. Т. 20. С. 35–38. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56322.htm>. (20.12.18).
4. *Буркина, Р. М.* Взаимодействие педагогов с семьей в процессе инклюзивного обучения // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2017_1/33.pdf (25.12.18).
5. Услуга «Организация группы поддержки для родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья». Книга 19 / под ред. М. О. Егоровой. Москва : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013. 112 с. (Профилактические услуги по предупреждению социального сиротства: в 26 книгах). URL: http://www.sirotstvo.ru/files/5164/Stand_19.pdf (25.02.2019).
6. *Горбунова, С. Г.* Инклюзивное образование: риски и задачи // Молодой ученый. 2017. № 13. С. 540–542. URL: <https://moluch.ru/archive/147/41271/> (20.12.2018).
7. *Харина, Л. Р.* К вопросу об организации инклюзивного образования в России / *Л. Р. Харина, Я. А. Тятюшкина* ; Магнитогорский гос. тех. ун-т им. Г. И. Носова. URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016029271> (20.12.18).

А. А. Фомина, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
terrarium46@gmail.com

БЕЗБАРЬЕРНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Инклюзивное образование в высшей школе прогрессивно развивается. Этому способствует глобальное распространение коммуникативных технологий, которые обеспечивают интеллектуальную мобильность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Задачи вуза – обеспечить знание профессионально востребованных источников информации, алгоритм их поиска и применения.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, высшее гуманитарное образование, обучающие с ограниченными возможностями здоровья, информационные ресурсы, профессионально-ориентированная информация.*

Современные информационно-коммуникативные технологии обеспечивают условия для интеллектуальной мобильности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Как правило, отечественные вузы культуры не формируют отдельные группы обучающихся с подобным диагнозом. Технологический прогресс позволяет им успешно осваивать учебные дисциплины наравне со здоровыми сокурсниками. Особая роль при этом принадлежит устойчивой информированности учащихся. Вузы разработали достаточно плодотворную стратегию по информационному обеспечению обучающихся, начиная с разработки учебно-методического комплекса материалов по изучаемым дисциплинам [1]. Важно, что он не только включает программу курса, учебно-методические материалы в помощь его освоения, контрольно-оценочные материалы, но и открыт для пользователя в рамках развития электронной вузовской библиотеки. Учащиеся получают доступ к её материалам с помощью пароля и логина, выдаваемых в плановом порядке библиотечной службой вуза. Учебно-методическая литература позволяет учащемуся быть в курсе семестрового плана изучения учебных дисциплин, заранее знать тематику и планы семинарских и практических занятий, формы промежуточного контроля, а значит планировать собственный график обучения, сообразуясь с состоянием здоровья.

Информационно-методическая поддержка преподавателя заключается в компетентном подборе и рекомендации таких информационных ресурсов, которые обеспечивали учебную работу обучающихся. Так, например, обучение по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» включает

преподавание учебного курса «Библиографоведение». Теоретическая направленность курса предполагает изучение функционирования библиографической информации в обществе, а, следовательно, знакомство с такими понятиями, как виды вторичной информации – государственная (национальная), научно-вспомогательная, рекомендательная и прочее. Освоению теории помогает изучение информационных продуктов, обеспечивающих потребителя востребованными данными о документе. Актуальным ресурсом государственной библиографии в Российской Федерации являются издания Российской книжной палаты. Традиционно они образовывали систему различных «Летописей...», еженедельно учитывающих печатную продукцию страны. Переименование изданий, изменение статуса Книжной палаты обсуждается на учебных занятиях в аудитории, а также студент может самостоятельно получить достоверную информацию на официальном сайте Палаты [2].

Практическое занятие предполагает изучение изданий библиографической информации по плану, который включает такие вопросы, как

1. Библиографическое описание источника. Например: Книжная летопись : гос. библиогр. указ. Рос. Федерации / Рос. кн. палата. – Москва : Бук Чембэр Интернэшнл, 2010. – № 47. – 279 с.

2. Год основания источника.

3. Периодичность выхода в свет (например, еженедельный, ежемесячный, годовой).

4. Объекты библиографирования.

- 4.1. По типу документов (документы каких типов включены в пособие).

- 4.2. По виду документов (например, книги, брошюры).

- 4.3. По месту издания (например, книги федерального уровня, уровня субъектов федерации, муниципального уровня).

- 4.4. По языку библиографических записей (например, на русском, иностранных (каких), языках народов Российской Федерации (каких)).

- 4.5. По времени издания (например, за прошедшую неделю, за прошедший месяц).

5. Группировка и расположение материала в указатели в целом и внутри его делений (например, алфавитное, систематическое).

6. Структура библиографической записи и способы библиографической характеристики (например, библиографическое описание, индекс УДК/ББК/ГРНТИ, ИСБН, аннотации и т.п.).

7. Вспомогательные указатели – пономерные, ежеквартальные, годовые (например, именной, географический и др.).

Электронные версии изданий Российской книжной палаты доступны на страницах её официального сайта. Хронологических охват составляет период 1939–1945 и 2015 годы для информации об учете книг. Выпуск 2015 года позволяет обучающемуся качественно выполнить задние по практической работе. Авторизированный вход позволит пользователю получить доступ к библиографической информации ко всем видам указателей с 2005 по 2017 годы, познакомиться с обновленными продуктами Российской книжной палаты, получившими известность как «Книги России», «Авторефераты диссертаций», «Статьи из российских журналов», «Статьи из российских газет», «Рецензии из российских изданий», «Российские изо-издания», «Российские нотные издания», «Российские картографические издания».

Примечательно, что задачи открытого доступа не только ко вторичной, но и первичной информации составляют одно из важнейших направлений деятельности центральных библиотек субъектов Российской Федерации. Благодаря таким профильным страницам официального сайта учреждения или самостоятельного тематического сайта, обучающиеся могут в полном объеме представить развитие и современное состояние краеведческих ресурсов. Алтайская краевая универсальная библиотека им. В. Я. Шишкова предлагает потребителям информации разнообразный спектр первичных и вторичных документов краеведческого характера на портале «Весь Алтай» [3]. С помощью его рубрик можно исследовать информационное обеспечение территорий региона, насчитывающих «12 городов и 59 муниципальных районов. В этом разделе вы узнаете, чем уникальна и интересна каждая территория края. Здесь собрана вся информация о географическом положении и климате, природе, истории, развитии социально-экономической сферы и достопримечательностях Алтайского края, представлены сведения о крупных населенных пунктах и исчезнувших селах, о знаменитых жителях городов и сел. У каждой территории региона создан комплексный портрет, полный интересных и достоверных фактов» [там же]. Портал открывает

доступ к полнотекстовым коллекциям «Документы органов власти и управления, организаций, учреждений КПСС и комсомола, действовавших на территории Алтайского края», «Сибирика и краеведение (книги)», «Сибирика и краеведение (периодические издания)». Благодаря корпоративному проекту «Электронная Сибирь» эти ресурсы доступны потребителям в Кемеровской, Новосибирской и Томской областях.

Полнотекстовые базы документов профессиональной тематики особенно востребованы обучающимися при подготовке курсовой работы. Основным источником, безусловно, выступают ресурсы e-Library. Библиотека научных статей отличается тщательным отбором достоверной информации. На текущий момент в базе зарегистрированы «рефераты и полные тексты более 26 млн научных статей и публикаций, в том числе электронные версии более 5600 российских научно-технических журналов, из которых более 4800 журналов в открытом доступе» [4]. Этот портал ведет учёт научных публикаций, предоставляя за плату или бесплатно доступ к их содержанию. К сожалению, к зарегистрированным публикациям по проблемам библиографии и библиографоведения нет доступа. Рекомендации обратиться к соответствующим профильным базам данных логичны.

Действительно, сайт Российской книжной палаты предоставляет возможность ознакомиться с материалами старейшего профессионального издания – журнала, выходившим под названием «Библиография», «Советская библиография». «Научный журнал по библиографии, книговедению содержит статьи об истории и теории библиографической деятельности, книговедении в России и за рубежом. Журнал начал издаваться Российской книжной палатой в Москве в марте 1929 года под названием «Библиография». С 1930 года носил название «Библиотековедение и библиография», с 1933 года – «Советская библиография», с 1992 года – «Библиография», с 2015 г. – «Библиография и книговедение» [5]. Его издателем по-прежнему является Российская книжная палата, но уже в статусе филиала Федерального государственного предприятия «Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС)». В состав редакционной коллегии издания входит ряд высококвалифицированных зарубежных специалистов – «Вальравенс Х., доктор философии, директор Международного агентства ISMN (ФРГ); Иванова Е. В. – директор Национальной книжной палаты

Беларуси; Коган Е. И. – кандидат педагогических наук (США, Нью-Йорк); Кратц Г. – доктор философии (ФРГ, г. Мюнстер); Крупа Б. – доктор философии, библиограф Славянской и Восточно-Европейской коллекции Библиотеки Стэнфордского университета (США, г. Стэнфорд); Рогачевская Е. – кандидат филологических наук, куратор Славянской коллекции Британской библиотеки (Великобритания, г. Лондон); Сейдуманов Ж. Т. – директор Национальной государственной книжной палаты Республики Казахстан (г. Алматы); Сенченко Н. И. – директор Национальной государственной книжной палаты Украины (г. Киев)» [там же], что, несомненно, свидетельствует о высоком научном рейтинге издания.

Хронологическая глубина доступного полнотекстового электронного архива журнала – с 2010 по 2018 гг. При этом, архив за 2018 г. не полон, представлен избранными публикациями, а представление материалов за текущий год запаздывает [там же]. К сожалению, рыночные условия оказывают негативное влияние на информационное обеспечение научной, в том числе, и учебно-исследовательской деятельности. Ограничивает доступ к реферативным базам данных Всероссийский институт научной и технической информации Российской Академии наук [6] и Институт научной информации по общественным наукам [7], представляя на сайте образец реферативной информационной продукции.

ИНИОН позволяет вести поиск по библиографическим базам данных с последующим заказом оттисков. «С 2018 года Институту научной информации по общественным наукам при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований предоставлен лицензионный доступ к шести электронным ресурсам издательства SpringerNature и ряду других электронных библиотек и баз данных. Доступ ко всем ресурсам открыт с компьютеров, установленных в помещениях ИНИОН РАН» [там же].

На сайте ВИНТИ РАН приведен пример документа из реферативного журнала, демонстрирующий «типичную структуру и поля записи:

97.03-04M5.961. Гепатит С как опасность для работников здравоохранения. Hepatitis C infection as an occupational hazard for healthcare workers / Prakash Charu, Bhatia Rajesh, Kumari S., Verghese T., Datta K. K. // J. Commun. Diseases. – 1995. – 27, № 4. – С. 272–274. – Англ. Исследованы сыворотки 57 мед. работников из госпиталей г. Дели, непосредственно не соприкасавшихся с лицами из групп высокого риска в отношении гепатита С (подвергавшихся

диализу, трансплантации органов, многократным гемотранфузиям). Маркеры гепатита В обнаружены не были, АТ к вирусу гепатита С методом ИФА были найдены в 4 (7 %) проб. Этот показатель оказался выше, чем при заражении от укола инфицированной иглой или в результате семейных контактов с больными хроническим гепатитом С. Индия, Nat. Inst. Of Communicable diseases 22, Sham Nath Marg, Delhi-110054. Библ.2» и первые три страницы реферативного журнала «Химия», которых, несомненно, недостаточно, чтобы на практике прикоснуться к методике реферирования и библиографирования, принятой за рубежом [6].

Таким образом, возможности современных технологий в рыночных условиях ограничивают свободный доступ к информации, в том числе и её производным формам. Следовательно, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья весьма заинтересован в установлении дружественных и деловых контактов с сокурсниками. Условия совместного обучения препятствуют изолированности личности в учебном процессе, что положительно сказывается на всех обучающихся.

Список литературы

1. *Библиографоведение* : учеб.-метод. комплекс документов / сост. А. А. Фомина; Алт. гос. ин-т культуры, каф. музеологии и документоведения. Барнаул, 2018.
2. *Российская книжная палата* / филиал ИТАР-ТАСС: официальный сайт. URL: www.bookchamber.ru/ (18.02.2019).
3. *Весь Алтай*. URL: <http://altlib.ru/> (18.02.2019).
4. *E-library. ru* : научная электронная библиотека: российский информационно-аналитический портал в области науки, технологии, медицины и образования. URL: <https://elibrary.ru> (18.02.2019).
5. *Журнал «Библиография и книговедение»*. URL: www.bookchamber.ru/ (18.02.2019).
6. *ВИНИТИ РАН* : официальный сайт. URL: <http://www.viniti.ru> (18.02.2019).
7. *ИНИОН*: официальный сайт. URL: <http://inion.ru>. (18.02.2019).

М. И. Чаплыгина, председатель правления

Алтайская региональная общественная организация родителей,
воспитывающих детей с синдромом Дауна
«Солнечный круг» (г. Барнаул, Россия)
mich-altai@ya.ru

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ЦЕННОСТЬ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА

*Именно творческая деятельность человека делает
его существом, обращенным к будущему, созидающим
его и видоизменяющим свое настоящее.*

Л. С. Выготский. Психология развития ребёнка

Аннотация. Статья посвящена особенностям творческого развития детей с синдромом Дауна. Рассматриваются методики социально-творческой реабилитации, способствующие адаптации, самореализации детей и с ограниченными возможностями здоровья в рамках совместных инклюзивных проектов Алтайской региональной общественной организации родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна «Солнечный круг» и региональных учреждений культуры и образования.

Ключевые слова: синдром Дауна, Алтайская региональная общественная организация родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна «Солнечный Круг», творческая реабилитация, адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья, коррекционная педагогика.

У людей с синдромом Дауна есть особые потребности, но несомненно, что у них есть и особые способности. Если создавать условия для их реализации, то мы увидим их творческие возможности.

Синдром Дауна – это самая распространённая генетическая аномалия. Каждый 700-й–800-й ребенок на планете появляется на свет с синдромом Дауна. В нашей стране ежегодно рождается около 2200 детей с синдромом Дауна. Мальчики и девочки с синдромом Дауна рождаются с одинаковой частотой, их родители имеют нормальный набор хромосом. Ничьей вины в появлении лишней хромосомы нет и быть не может. Детей с синдромом Дауна «вылечить» нельзя, ведь это не болезнь. Но им можно помочь [1].

Когнитивное развитие детей с синдромом Дауна в разных случаях сильно различается. На него влияют: сопутствующие заболевания, раннее вмешательство, наследственные факторы.

Как у любого из нас, у человека с синдромом Дауна есть свои сильные и слабые стороны, привычки и предпочтения, увлечения и интересы.

Сильные стороны детей с синдромом Дауна – зрительное восприятие и отличная зрительная память, способность обучаться на практике, способность обучаться, наблюдая и запоминать, сохранная эмоциональная сфера. Потенциальные возможности детей с синдромом Дауна чрезвычайно велики, но лишь недавно в распоряжении специалистов и родителей подобных детей появились приемы, позволяющие реализовывать эти возможности максимально полно [2]. При наличии заинтересованности, мотивации, при использовании в обучении наглядных материалов ребенок с синдромом Дауна может достигать значительных успехов в обучении, особенно в творчестве.

Творчество – деятельность, направленная на создание нового, никогда ранее не существовавшего, поэтому оно отличается неповторимостью, оригинальностью и уникальностью. В результате творчества создаются новые объекты и качества, схемы поведения и общения, новые образы и знания.

Выше уже было сказано о сохранной эмоциональной сфере людей с синдромом Дауна, поэтому творчество позволяет им раскрыться, быть успешными. Широко известны актеры с синдромом Дауна, ведь в театральной деятельности они живут, для них это не игра, а реальность [3]. Активно реализуют себя в музыкальной сфере достаточно успешные музыканты с синдромом Дауна [4]. Люди с синдромом пластичны и часто раскрываются в танцах. Есть поэты с синдромом Дауна, и есть художники. Если раньше мы восторгались только именами зарубежных талантов, то за последние годы в нашей стране произошел поворот в сознании многих людей, и появились Особые театры: «Театр простодушных» в Москве, «Упсала-цирк» в Санкт-Петербурге, «Театр без границ» в Самаре. Есть особые театры в Иркутске, в Омске.

В Барнауле на базе Алтайской региональной общественной организации родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна «Солнечный Круг» и при содействии Алтайской краевой универсальной научной библиотеки им. В. Я. Шишкова уже три года

существует Литературно-театральная студия, в которой занимаются только ребята с синдромом Дауна. Их выступления включены в ежегодные «Пушкинские чтения», другие мероприятия библиотеки и «Солнечного Круга». Кроме этого на наших праздниках мы используем метод театральной терапии, когда совместно со студентами АГИК ребята подготавливают театральную постановку и представляют её на суд зрителя. Такие постановки дарят огромный эмоциональный заряд всем: и актерам и зрителям, и режиссерам-постановщикам. Например, на фестивале 16 марта 2019 года всего за час ребята под руководством студентов кафедры театральной режиссуры и мастерства АГИК и Н. Заздравных (СКТИД-152) приготовили сказку и представили её на суд зрителей.

Творчество – многоликий феномен. Поэтому разные грани творчества становятся доступными для ребёнка с синдромом, главное, увидеть, понять, дать шанс. Внутри творчества развиваются разные аспекты личности человека – эмоциональный, информационный, коммуникативный, психологический, социальный.

Сейчас можно уверенно говорить о том, что многолетняя практика творческой реабилитации российских детей, подростков и взрослых с синдромом Дауна показывает их с другой стороны: эти люди обучаемы, общество удивляется их доброте и невероятной харизме, а педагоги разрабатывают новые методики. Наряду с врачами и дефектологами в практическую работу стали включаться педагоги дополнительного образования. Оказывается, все, что связано с творчеством, с приставкой арт-, дает этим людям шанс на адаптацию, на включенность, на самореализацию.

Мы рады, что в числе первых таких проектов по арт-терапии был инклюзивный проект, организованный «Солнечным Кругом», при активном участии АГИК, который назывался «Солнышко для всех». Этот проект включал в себя совместное творчество детей с синдромом Дауна, нормотипичных детей и студентов художественного факультета – дети рисовали на футболках солнце – эмблему нашей организации. Студенты факультета художественного творчества, кафедры социально-культурной деятельности организовали игры, а студенты кафедры художественной культуры и декоративно-прикладного творчества – собственно рисование. У каждого ребёнка был свой друг-волонтер и в творчестве, и в играх.

Не менее важны занятия рисованием. Рисование – одно из направлений развития личности. Педагоги развивают интерес к краскам – дети начинают осваивать пространство листа, происходит первый этап социализации. Педагог предлагает различные виды творчества: аппликацию, коллаж, лепку, рисование, и ребенок осваивает разные техники и видит результат своих действий. Здесь очень велика роль педагога. Красочная картина радует всех, прежде всего малыша, самое главное направить ребёнка. Рисование подразумевает работу с цветовыми пятнами. Развитие всех психических процессов: внимания, восприятия, памяти формирует навыки целенаправленной деятельности. Когда мы рисуем красками, образ выстраивается с помощью цвета. Ребенку с синдромом трудно удержать карандаш из-за слабых пальцев, а краски дают максимум результата при минимальных усилиях, и это главная мотивация! Арт-терапия полезна всем, кроме эмоционального и эстетического роста, кроме психологической коррекции, которая бесценна, в процессе работы выявляет талантливых детей, для которых рисование становится призванием.

На базе нашей организации неоднократно запускались проекты с использованием арт-терапии. Два года назад наша студия попробовала арт-дизайн, подростки с синдромом Дауна создавали необычные принты, которые мы печатали на майках и реализовывали в «Лавке добра». Это как раз тот проект, который мог бы найти применение как специальные творческие мастерские, однако, для этого нам необходима серьезная поддержка государства.

В Барнауле живет удивительная и неповторимая Дуня Руссак. Ей пока 4 года, но у неё уже прошли три персональные выставки, а маститые художники прочат ее картинам большое будущее, ведь талант может проявиться в любом возрасте, просто родителям нужно быть внимательным и создать условия для юного дарования. У девочки синдром Дауна, но дополнительная хромосома не мешает развитию творческих способностей ребенка.

В ассоциации «Солнечный круг» есть и другие хорошо рисующие дети. Педагоги, занимающиеся с детьми с синдромом, обращают внимание на то, что они умеют, рисуя красками, передать чувства и живые ощущения мира. На фестивале 16 марта мы открыли выставку с работами наших солнечных художников.

Дети с синдромом Дауна музыкальны. В Москве есть оркестр «Солнечные нотки», который побывал с гастролями в разных

городах России, ближнего и дальнего зарубежья: Южной Кореи, Молдове, Литве, Германии. Они исполняют популярную музыку XX–XXI века. Возможно, и в Барнауле появится энтузиаст, который создаст музыкальный коллектив, а пока таланты подрастают. Наши дети учатся в музыкальных школах и частных студиях, делают успехи, выступают перед публикой.

Ребята успешно занимаются в танцевальных коллективах. Как в инклюзивных, так и в специальных. Они учатся слышать музыку, держать ритм, выступают на сцене и получают заслуженные награды.

В проекте, который Алтайская региональная общественная организация родителей, воспитывающих людей с синдромом Дауна «Солнечный Круг» уже шестой год реализует совместно и Алтайским государственным институтом культуры основной упор направлен именно на реализацию творческих способностей детей, на социальное взаимодействие, на развитие личности каждого ребёнка, на раскрытие возможностей. Мероприятия проекта строятся по методу арт-терапии, с помощью которого открывается созидательная сторона особенного ребёнка, активизируются личностные ресурсы.

В его основе лежит использование различных художественных приемов: сказкотерапии, музыкотерапии, изотерапии, игровой деятельности, вокалотерапии, танцотерапии и др. [5].

В год мы проводим не менее четырех больших праздников. Это мероприятия, посвященные Международному дню человека с синдромом Дауна, праздник ко Дню защиты детей, День матери и Новый год. Участвуя в развлекательных мероприятиях, особенные дети извлекают из них немалую пользу – это ощущение успеха, осознание собственных способностей, решение задач физического и умственного характера, умение творчески выразить себя, обнаружить в себе новые таланты, завести друзей, развлечься, испытать ощущение причастности, улучшить спортивные навыки.

Каждое мероприятие сопровождается музыкальной программой, танцами, выступлениями детей. Это выход на сцену в теплой, дружественной обстановке, когда в зале понимающие и принимающие люди. И каждый такой выход – это социальный рост ребёнка, его умение собраться, показать себя.

Обязательной составной частью стали художественные мастер-классы. Каждый ребенок уходит с наших праздников с рисунком, поделкой или игрушкой, созданной своими руками. А учителями

выступают не педагоги или родители, а студенты, для которых это и инклюзия, и сотворчество, и радость общения.

С невероятным восторгом дети и родители отнеслись к выступлению оркестра народных инструментов. Мы, как организаторы очень волновались, что малышам будет сложно принять такой формат, но настоящая музыка способна творить чудеса, дети слушали затаив дыхание.

Мы стараемся включать в мероприятия танцевальную программу для всех, она воздействует на нейросенсорном уровне, учит пластике, самовыражению. Даже те, кого никогда не учили танцевать, включаются и получают творческий позитивный заряд.

Каждая семья, воспитывающая ребёнка с синдромом Дауна, нуждается в выходе из изоляции, в общении, в понимании того, что жить с таким ребенком можно счастливо и полноценно. И это замечательно, что нас принимают равными, дарят нам жар своих молодых сердец студенты, те, кто в ближайшее время станут основой нашего общества. Общества, в котором жить нашим детям.

Сотрудничая, мы стираем стереотипы, сложившиеся в нашем обществе. Ведь все наши совместные дела направлены на инклюзию, творчество и общение нас, родителей, наших детей, студентов, преподавателей, волонтеров. И в этом общении, в этой дружбе формируется новое, позитивное отношение к людям с синдромом Дауна. Проект помогает нашим детям расти, развиваться, крепнуть! Каждый праздник, прошедший на высоком профессиональном уровне, привлекает все больше и больше участников. Дружеские отношения, формирующиеся во время наших творческих мероприятий, являются источником радости для нас, наших детей, и, думаю, для студентов и преподавателей института. Очень хочется, чтобы наша дружба продолжалась в новых проектах.

Список литературы

1. *Синдром Дауна – что это?* <https://downsideup.org/ru/sindrom-dauna-chto-eto> (22.01.2019).

2. *Михеева, Н. Д.* Особенности развития и психического функционирования детей с синдромом Дауна. URL:<http://zadocs.ru/psihologiya/5113/index.html> (26.01.2019)

3. *Семь известных людей с синдромом Дауна.* URL: <http://kino.jofo.me/361762.html> (22.01.2019).

4. *Восемь успешных групп и музыкантов с синдромом Дауна.*
URL: http://comma.com.ua/article/down_syndrome/ (10.01.2019).

5. *В Алтайском государственном институте культуры состоится праздник для детей с синдромом Дауна* URL: <http://doc22.ru/information/povestkadniasocialnaiasfera/6986-2016-03-17-02-35-45> (22.01.2019).

Л. А. Осьмук, доктор социологических наук,
профессор, директор
Институт социальных технологий и реабилитации
Новосибирского государственного технического университета
(Новосибирск, Россия)
osmuk@mail.ru

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: РАСШИРЕНИЕ ГРАНИЦ

Аннотация. В статье поднимаются вопросы конвенциональности понятия «инклюзивная культура», развития инклюзивной культуры в российском обществе, роли образовательных организаций в развитии инклюзивной культуры, в частности, университетов, а также объясняется механизм раздвижения границ инклюзивной культуры образовательных организаций.

Ключевые слова: *инклюзивная культура, инклюзивное образование, образовательные организации, студенты с ограниченными возможностями здоровья.*

Инклюзивное образование стало одной из ключевых задач современной социальной политики, которая настойчиво и целенаправленно внедряется как в европейских, так и прочих странах мира. При этом развитие инклюзивного образования сегодня приобрело достаточно сильную нормативно-правовую базу, что доказывает серьезность намерений государств в отношении обеспечения правами лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако данная государственная стратегия столкнулась с проблемой, которая не позволяет решить вопрос с инклюзивным

образованием так быстро, как хотелось бы. Эта проблема – отсутствие инклюзивной культуры, без которой эффект от введения инклюзивного образования оказывается не таким полным и глубоким, хотя бы потому, что из стен образовательных организаций человек с инвалидностью попадает в жизнь. И даже если в школе, колледже, университете ему было комфортно, то социальный мир за воротами образовательных организаций может оказаться не таким дружелюбным. Специалисты и исследователи все больше признают, что инклюзивная культура является необходимым условием функционирования образовательного социального лифта. В связи с этим и университеты постепенно включаются в формирование инклюзивной культуры не только внутри, но и вне, иницилируя инклюзивные культурные мероприятия, формируя новые ценности.

Для того чтобы понять, как решать проблему формирования инклюзивной культуры и в каждом конкретном университете, и в обществе, следует разобраться, из чего именно она состоит. С нашей точки зрения, элементы инклюзивной культуры можно определить по аналогии с культурой вообще, она также должна включать в себя: язык, символы, ценности, нормы, ритуалы, традиции. Например, понятие «инклюзия», или «включение», должно быть понятно всем, равно как понятия «ассистивный тьютор», «русский жестовый язык» и др. Зачастую эти понятия в разговоре уже носят негативную коннотацию, такую же как понятие «инвалид». За понятиями стоят образы, а за образами – стигма. Так, общество через язык дает почувствовать людям с ограниченными возможностями здоровья свое отношение. Это отношение проявляется в культуре речи, в культуре общения, культуре поведения. Собственно, даже если мы возьмем понятие «инклюзивная культура», то при анализе научной литературы обнаружим, что относится оно прежде всего к культуре образовательных учреждений, и в меньшей степени (по количеству работ и упоминаний) к культуре общества в целом. Тем более, не принято говорить об инклюзивной культуре территории, сообществ, семьи, самих людей с ограниченными возможностями. Это не означает, что инклюзивная культура отсутствует, это свидетельствует об уровне этой культуры.

Пытаясь давать определение инклюзивной культуре, ученые делают это или через культуру в широком понимании, или социальную политику, или инклюзивные практики. На самом деле

инклюзивная культура действительно относится ко всем этим областям. Она – не совсем культура, в ней есть элементы политики; она – не совсем политика, поскольку формируется не только сверху, но и снизу; она выходит за рамки реабилитационных практик социальных учреждений. Если попробовать дать определение понятию «инклюзивная культура», то нам придется прежде всего отталкиваться от понятия «инклюзия», или «включение». То есть, получается, что это «культура включения», того, как люди в своем сообществе осуществляют действия по включению нетипичных субъектов, тех, кто отличается. В связи с этим, можно говорить о различных принципах, или даже философиях (мировоззренческих позициях): первая – в признание различий (того, что все мы разные) самым большим преимуществом социальной жизни; вторая – в желании подогнать всех под один идеализированный образец. Инклюзивная культура здесь – признание ценности социального разнообразия и права общества и личности на него.

Определяя инклюзивную культуру через политику, приходится признать, что уровень ее развития коррелирует с уровнем развития гражданского общества и социального участия. Только гражданское общество имеет механизмы включения социальных субъектов в сообщества. Не случайно, в обществах с развитой инклюзивной культурой существует целая сеть организаций лиц с ограниченными возможностями здоровья и степень гражданского участия этих субъектов достаточно высока. Инклюзивная культура может рассматриваться как один из видов (направлений) социальной культуры. Социальная культура (культура социальных отношений) определяется регулятивами, ценностями и идеалами, обуславливающими поведение людей в обществе и их социальные взаимоотношения. Эта культура характеризует деятельность гражданского общества, государства и других социальных институтов. К основным формам социальной культуры относятся нравственная, правовая и политическая культура [1]. В этот перечень безапелляционно можно включить культуру гражданского и социального участия, культуру социальной взаимопомощи и инклюзивную культуру. Более того, именно эти составляющие в большей мере отвечают сущности социальной культуры.

Инклюзивная культура может определяться и через социально-психологический климат в обществе, атмосферу, дружелюбную ко всем проявлениям нетипичности. Это особенно важно учитывать

при определении инклюзивной культуры отдельных сообществ, территорий, организаций. Другими словами, того, что локально ограничено. Это касается и образовательных учреждений. Считается, что обучение может считаться инклюзивным, только когда ребенок включен в инклюзивную культуру образовательного учреждения (У. Йонсон). Важно подчеркнуть, что в условиях организации социального образовательного лифта для лиц с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная культура на каждом из уровней: детский сад – школа – колледж – вуз, – должна быть сформирована сообразно возрастному цензу и с учетом требований социализации.

Отметим специфику каждого из образовательных уровней. Инклюзивная культура дошкольных учреждений должна формироваться с учетом социализирующей роли родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, кроме того, в этом возрасте происходит закладывание ментальных и поведенческих стереотипов. Инклюзивная культура школы направлена на формирование культуры общения как детей с ограниченными возможностями, так и детей с нормой здоровья, на этом же этапе закрепляются нормы поведения, формируются мировоззренческие позиции. В учреждениях с сформированной инклюзивной культурой буллинг нетипичных детей невозможен. Отдельно стоит инклюзивная культура университета, ее содержание – формирование культуры «включения» в профессиональной деятельности, признание инклюзивных ценностей и включение их в гражданскую позицию. Таким образом, социальный образовательный лифт по мере продвижения расширяет границы инклюзивной культуры. А если учесть, что образовательные организации взаимодействуют с сообществами, то расширение границ имеет еще и эффект социальной интенции.

Развитие инклюзивной культуры в российском обществе сопряжено, как и в других странах, с особенностями истории, культуры, политики. По сравнению с США и странами Западной Европы отечественная инклюзивная культура несколько отстает. И в этой ситуации, при наличии большого количества отдаленных территорий, смещение реабилитационной модели обучения детей с ограниченными возможностями в сторону инклюзии происходит не так быстро, как бы хотелось. Роль форвардов, распространяющих идею инклюзивного образования и влияющих на уровень инклюзивной

культуры, взяли на себя российские университеты. Университеты – социальные институты, традиционно, в силу своего свободомыслия, ориентированные на гражданское общество и придерживающиеся филантропических принципов, очень органично подхватили идею инклюзивного образования. Это было увлечение социальным проектом с ярким филантропическим содержанием. Следует вспомнить, что в 90-ые годы механизмы активизации и формирования институтов гражданского общества в России имели проектный характер, что еще сильнее мотивировало включение университетского сообщества в процесс. Так, в некоторых российских университетах: МГТУ им. Баумана (Москва), ВлГУ (Владимир), НГТУ (Новосибирск) и др. – стали появляться подразделения, осуществляющие профессиональную подготовку студентов с особыми потребностями. Уже на этом раннем этапе, не смотря на ориентацию университетов не на инклюзивную, но на интеграционную модель, стали активно использоваться социокультурные технологии для более эффективной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, а также распространение идеи отступления, отказа от стигмы инвалидности.

Нельзя не заметить, что в 90-ые годы и инклюзивная культура общества, и инклюзивная культура университета – находились в зачаточном состоянии и предпочтение отдавалось реабилитационной модели, которая предполагает работу с клиентами в отдельно взятых реабилитационных учреждениях. Инклюзивная культура в этом случае не нужна, поскольку работают специалисты, в то время как сообщества и общество выносятся за рамки данного взаимодействия. В качестве примера возьмем Институт социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета, основанный в 1992 году. Даже территориально данная структура находилась не на территории университета, но отдельно. Здесь сложилась своя организационная культура, которая транслировалась в университет, разделяющий принципы социальной ответственности, но относящийся к студентам как к объекту реабилитации, не более. Эта же организационная культура поддерживалась сообществом специальных образовательных учреждений-партнеров. Таким образом, замкнутое пространство рождало вполне специфичную замкнутую культуру, не ориентированную вовне. При такой ситуации стигма в отношении лиц с инвалидностью формировалась

уже не в границах социальных отношений, но в границах культуры общества, с ее системами языка, символов, ценностей, норм и паттернов поведения, ритуалов, традиций, социокультурных практик.

Реальное формирование инклюзивной культуры в университете, равно как и в обществе можно отнести к началу XXI столетия, когда интегративная парадигма сменилась инклюзивной. При этом процесс распространения ценностей инклюзии, инклюзивных моделей образования, инклюзивных технологий с самого начала имел очень интенсивный характер. Фактически за 10-15 лет российское общество значительно продвинулось в своем филантропическом мировоззрении и организации инклюзивного образования. Следует признать, что инклюзивное образование продвигается благодаря инициативе сверху, особо повлияла на ситуацию сеть созданных ресурсных учебно-методических центров (РУМЦ) по обучению инвалидов в вузах и ссузах, что сделало процесс более централизованным и целенаправленным. Одновременно целенаправленный управляемый и экстенсивный процесс организации инклюзивного образования столкнулся с проблемой инклюзивной культуры в обществе. Стало понятно, что эффекты от инклюзивного образования могут быть более сильными только в обществе, разделяющем инклюзивную культуру.

Очевидно, что образовательные организации, берущиеся за инклюзивные модели в силу обстоятельств (появления студентов с ограниченными возможностями здоровья) или в силу собственной стратегии и желания быть социально ответственными, – начинают формировать инклюзивную культуру у себя. При этом локальные образовательные инклюзивные пространства, быстро внедряющие в сознание обучающихся инклюзивные ценности, существующие при наличии системы культурных инклюзивных норм и традиций, распространяют инклюзивную культуру вовне через ее носителей (субъектов образовательного пространства: обучающихся, учителей/преподавателей, специалистов). Нельзя не заметить, что инклюзивная культура для разных уровней образования имеет свою специфику:

- инклюзивная культура дошкольных учреждений предполагает формирование культуры через родителей, закладывание стереотипов поведения;

- инклюзивная культура школы предполагает формирование культуры общения, нормы поведения;

– инклюзивная культура университета предполагает формирование культуры в профессиональной деятельности.

В целом, если соединить данные функции в цепочку, можно со значительной долей вероятности утверждать, что социальный образовательный лифт влияет на инклюзивную культуру общества в целом. И чем целостнее и стабильнее данный лифт, тем больший эффект проводника инклюзивной культуры он имеет. Возвращаясь к роли университета в развитии инклюзивной культуры, необходимо отметить наличие ресурсов в вузе: профессиональных кадров и структур сопровождения, выстроенных на высоком уровне и, наконец, общей университетской культуры. Так, именно университеты реализуют интересные социокультурные проекты, связанные с включением детей и молодежи с инвалидностью в образовательное пространство и общество. Например, синтез-театр студия «Белый воробей» в Новосибирском государственном техническом университете и аналогичные театры/студии в Нижегородском государственном университете и других вузах. Эффективность социокультурных технологий заключается в том, что они эмоционально подключают субъекта с инвалидностью к практикам, реализуемым как в университете, так и в обществе. Для университета важно, что одновременно с возможностью эмоционального подключения существуют интеллектуальные практики включения. Университет выпускает в общество людей с интериоризированными ценностями и смыслами инклюзии [2].

Отдельного внимания заслуживают университеты, выпускающие специалистов творческих профессий, консерватории и институты культуры. Эти образовательные организации имеют возможность сосредоточиться не столько на внутренней инклюзивной культуре, но на ее базе разрабатывать и реализовывать на территориях инклюзивные культурные проекты. Это могут быть:

- инклюзивные концерты, спектакли, выставки;
- арт-терапевтические мастер-классы и тренинги;
- лектории и обсуждения фильмов, спектаклей и др. по проблемам социальной инклюзии;
- «свободная кафедра» – научно-популярные лекции по инклюзивной культуре.
- инклюзивные театры, секции, кружки, творческие группы;
- другие социокультурные проекты.

Привлечение к данным проектам местных сообществ напрямую формирует инклюзивную культуру в обществе. В свою очередь, сформированная инклюзивная культура есть показатель социальной солидарности и социальной сплоченности общества, поскольку культура предполагает наличие инклюзивных ценностей и паттернов поведения, разделяемых всеми субъектами.

Список литературы

1. *Book-Science* – Научная энциклопедия .URL: <http://book-science.ru/social/cultureethnos/social-naja-kul-tura-kul-tura-i-obshchestvo-kul-tura-i-gosudarstvo.html> (25.02.2019).

2. *Осьмук, Л. А.* Роль университета в формировании инклюзивной культуры общества // Развитие инклюзивного высшего образования в Сибирском федеральном округе : сборник трудов I Всерос. науч.-практ. конференции. Новосибирск, 2018. С. 215–219.

Н. Н. Шаховалов, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный институт культуры (Барнаул, Россия)
snn_1979@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы влияния и использования цифровых технологий в инклюзивном образовании высшей школы, обосновывается актуальность электронного инклюзивного образования (e-inclusion), приводятся технологии и инструменты, применяемые в работе на компьютере для различных категорий лиц с нарушениями в развитии, а также дистанционные электронные технологии, используемые в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: *цифровые технологии, инклюзивное образование, e-inclusion, лицо с ограниченными возможностями здоровья, компьютерные тифлотехнологии, тифлокомпьютер, дистанционное образование, высшая школа.*

Государственная политика в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) предполагает возможность получения ими полноценного высшего образования и такой специальности, которая дает возможность быть равноправным членом общества.

В образовательном пространстве концепция инклюзии является относительно новой. С середины XX века в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья начинают осуществляться процессы адаптации и интеграции, подразумевающие приспособление, привыкание к существующей среде, а также создание для людей с ограничениями особых условий. В настоящее время можно говорить о формировании так называемой инклюзивной образовательной среды, которая является одинаково доступной для всех обучающихся, независимо от их особенностей и ограничений по здоровью. Определяющую роль в формировании инклюзивной образовательной среды играет единое информационное пространство, в создании которого главную роль играют современные цифровые технологии. В связи с этим, понятие инклюзии в настоящее время, дополняется термином e-inclusion. Термином e-inclusion обозначено применение цифровых технологий (англ. Digital Technology) для развития инклюзивного образования, где цифровые технологии рассматриваются как совокупность цифровых устройств и информационно-коммуникационных технологий [1]. Актуальность электронного инклюзивного образования обусловлена активным развитием цифровых устройств и информационно-коммуникационных технологий. Особых требований к персональным компьютерам для людей с ограниченными возможностями нет. Для обучения и работы подходит обычный современный системный блок. Важно уделять внимание выбору периферийного оборудования – мониторам, клавиатурам, мыши и др. Доступность мобильных телефонов для лиц с ограниченными возможностями определяется размером экрана, величиной кнопок, наличием голосового набора.

Различают следующие категории лиц с нарушениями в развитии [2]: лица с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие); лица с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); лица с нарушениями речи; лица с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети); лица с задержкой психического развития (ЗПР); лица с нарушениями опорно-

двигательного аппарата (ДЦП); лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы; лица с множественными нарушениями (2-3 нарушения).

Для лиц с нарушением зрения работа на компьютере сводится к использованию технологий и техники, которые переводят визуальную информацию в доступную для незрячих и слабовидящих обучающихся формы – тактильную и аудиальную.

Современные цифровые технологии, адаптированные для слабовидящих и незрячих – компьютерные тифлотехнологии (от греч. *typhlos* – слепой), основываются на совокупности технических и программных средств. Тифлотехника обеспечивает преобразование компьютерной информации в доступные для восприятия формы (аудио воспроизведение, рельефно-точечный или увеличенный текст), позволяет самостоятельно работать на обычном компьютере со стандартными программами (MS Word, MS Excel, интернет-браузер и т. д.).

Незрячим людям в настоящее время доступны как обычные портативные, так и стационарные компьютеры. Для работы с документами, навигации в сети, не обязательно использовать клавиатуру с рельефно-точечным шрифтом Брайля, брайлевские дисплеи и голосовой интерфейс, который способен дублировать графический интерфейс операционной системы. Все эти устройства есть на рынке, но стоят достаточно дорого и, как правило, используются в специализированных учреждениях для слепых (библиотеках, реабилитационных учреждениях и т. д.). Для ввода информации слабовидящие могут использовать обычные мыши и клавиатуры. На всех клавиатурах существуют выпуклые метки в нижней части клавиш с русскими буквами «А» и «О».

Для того, чтобы обычный персональный компьютер был доступен незрячему человеку, достаточно установить на него две программы: скринридер (screen reader) – программа экранного доступа, считывающая всё происходящее на экране пользователя (например <http://www.nvaccess.org/> и JAWS); речевой синтезатор – программа, преобразующая цифровую информацию, которую считывает скринридер, в устную речь (например, Acapela, Vokalizer, RHVoice). Самыми адаптированными браузерами для слабовидящих считаются Mozilla Firefox и Internet Explorer, а для работы с электронной почтой программы Mozilla Thunderbird и The Bat! Из

мессенджеров самым удобным является Skype, также используется голосовой чат TeamTalk [3].

Существует целый ряд программ, специально предназначенных для чтения электронных книг. Их преимущества перед браузером и текстовыми редакторами в удобстве работы и поддержке многих типов файлов (например: RTF, Adobe Acrobat, DjVu и др.). Так формат DAISY (Digital Accessible Information System) – электронные книги для лиц с ограничениями по зрению, соединяет в себе текст, рисунки, аудиоматериалы, а имеет также общий для них язык разметки и оглавлений. Спецификация DAISY обширная и гибкая — книга может состоять только из текста или из аудио-записей, либо соединять в себе то и другое. Такие книги могут воспроизводиться на специальных устройствах (тифлофлешплеерах), также на компьютере с помощью специальных программ [4].

К тифлокомпьютерам относят адаптированные под незрячих пользователей персональные компьютеры с соответствующими периферийными устройствами и программным обеспечением, персональные цифровые помощники или карманные персональные компьютеры.

Традиционный набор приложений портативного тифлокомпьютера состоит примерно из тех же программ, которые устанавливают в смартфоны и обычные карманные персональные компьютеры: менеджер файлов; проигрыватель; текстовый редактор; записная книжка; клиент электронной почты; браузер.

К современным цифровым технологиям для незрячих относят: программы для экранного доступа для Windows (например: JAWS for Windows Window;-Eyes; NonVisual Desktop Access – не визуальный доступ к рабочему столу); экранный диктор для озвучивания текста на экране (экранный диктор Windows, Job Access With Speech для Windows); программа экранного доступа КОБРА (COBRA), существующая в трех вариантах COBRA Braille (вывод на дисплей и речевой вывод) COBRA Zoom (речевой вывод и экранная лупа) и COBRA Pro (соединяет три способа вывода); технологии синтеза речи (Speech API, Microsoft Speech Platform, программа «Балаболка»), технологии адаптации браузеров (программы System Access to Go для Internet Explorer, ImTranslator – плагин к браузеру Mozilla Firefox и надстройка для браузера Internet Explorer).

В связи с активным использованием в качестве компьютера, выделим в отдельную группу технологии синтеза речи и

программное обеспечение для мобильных телефонов и гаджетов: синтезаторы речи для Google Android (Captain TTS Engine, eSpeak TTS, Mobile Accessibility RU, SVOX Classic TTS, TTS Online); программы для Symbian: Mobile Speak, Color Recognizer для телефонов Nokia, программу экранного доступа для смартфонов TALKS&ZOOMS. В смартфонах-коммуникаторах от Apple программы экранного доступа востребованы автоматически (Screen reader VoiceOver, VoiceOver) [4].

Для людей с нарушениями слуха компьютеры, коммуникаторы и другие мобильные устройства являются важным источником доступа к информации и значимым средством коммуникации. Для взаимодействия с компьютерной техникой и мобильными устройствами для слабослышащих существуют специальные наушники (напр. Sennheiser, Phonak Audeo, Maxell Vibrabone и др.), возможность соединения слуховых аппаратов к звуковым портам, использование субтитров при просмотре видео.

Для незлышащих людей существует технология чтения по губам, язык жестов (дактильная азбука), освоение которой также возможно посредством компьютера. В сети существует масса обучающих дактильной азбуке программ и сайтов-порталов (например: программа «Азбука дактиля», порталы «Сурдоперевод», «Жестов нет», «Лигмир» и др.).

Для синтеза и коррекции речи существуют портативные специализированные гаджеты (например серия устройств GoTalk).

Для лиц с дефектами дикции – заикание, разработаны программы коррекции (например: DAF/FAF Assistant, Stuttering.Pro, axSoft Speech corrector, BreathMaker и др.) [4].

Для лиц с ограниченными физическими возможностями при работе на компьютере также существуют альтернативные устройства и технологии. Если для работы на компьютере в силу физических ограничений нельзя использовать стандартные устройства управления – клавиатуры, компьютерные мыши и др., то возможно применение специально разработанных устройств. Так, применяют экранные клавиатуры, клавиатуры с большими или углубленными клавишами, мыши и джойстики, управляемые нижними конечностями, локтем, подбородком, альтернативные устройства, управляемые ртом через дыхание (IntegraSwitch и IntegraMouse).

Разрабатывается компьютерный нейро-интерфейс, когда управление программой или передача сигнала осуществляется через регистрацию электрической активности нейронов головного мозга.

В инклюзивном образовании высшей школы важную роль играют информационные технологии и инструменты дистанционного обучения [4]:

- сайты-порталы образовательных организаций, где размещены учебные материалы, организационная информация, а также база данных пользователей, в которой учитываются выполнение заданий, прохождение тестов и прочие показатели учебного процесса;

- интерактивные тренажеры и тесты, работающие на сайте;
- интерактивное и авто-тестирование;
- форумы и чаты на образовательном сайте;
- телеконференции, вебинары — современные способы обучения, с использованием аудио и видео-трансляции, с возможностью показа презентационных материалов;

- электронная почта — для отправки каких-либо задания и работ;

- мессенджеры – службы мгновенного обмена сообщениями (ICQ, QIP, WhatsApp и др.) применяются для коммуникаций обучающихся и преподавателей.

Таким образом, в настоящее время в системе высшего образования создаются условия и инструменты для организации электронного инклюзивного обучения различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, где главную роль отводится современным цифровым технологиям. Процесс цифровизации инклюзивного образования подразумевает системную перестройку всех направлений образовательной системы.

Список литературы

1. Шеманов, А. Ю. Цифровые технологии в контексте инклюзии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 66–74. doi: 10.17759/jmfp.2016050308 URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n3/83917.shtml> (19.04.19).

2. *Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ* / под ред. О. А. Козыревой : учеб.

пособие для преподавателей КГПУ им. В. П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. КГПУ, 2015. 93 с.

3. *Технологии, позволяющие слепым «видеть»*. URL: <https://lifehacker.ru/tehnologii-dlya-slepyh/> (19.04.19).

4. *Сенкевич, Г. Е.* Компьютер для людей с ограниченными возможностями. Санкт-Петербург, 2014. URL: https://auram.ru/pages/invatehnika/pk_invalid/page_01.htm (19.04.19).

Л. В. Шокорова, кандидат искусствоведения, доцент,
Алтайский государственный институт культуры
(г. Барнаул, Россия)

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье анализируются способы адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья к современным социокультурным условиям и предлагаются возможности их социализации посредством декоративно-прикладного творчества.

Ключевые слова: *декоративно-прикладное искусство, реабилитации и социализации людей с инвалидностью и с ОВЗ, творческая самореализация.*

Одним из приоритетных направлений государственной социальной политики является адаптация людей с инвалидностью и с ОВЗ к современным условиям социокультурного и экономического пространства. В Конституции Российской Федерации указывается на необходимость предоставления данной категории людей равных с другими гражданами возможностей в самореализации в разных сферах общественной жизни (культурной, политической, социальной, экономической и т. д.). Такая установка связана с исключением любой дискриминации в отношении инвалидов, предполагающей стирание коммуникационных барьеров между людьми

с инвалидностью и без нее в целях их тесного взаимодействия и взаимного сотрудничества.

«Медицинская» модель восприятия инвалидов предполагает их ранее выявление в детском возрасте и далее лечение и различного рода коррекцию, позволяющую адаптироваться к окружающей социальной среде. Это достаточно сложная и многоаспектная проблема, исследуемая специалистами и учеными различных областей. Однако по данным Минздрава инвалидность и разные физические ограничения многие люди приобретают уже в процессе жизни в результате сложных житейских ситуаций (аварий, катастроф, болезней). Оказываясь в иных условиях, они испытывают чувство подавленности, одиночества, депрессии и теряют желание жить. Следовательно, как людям с врожденной, так и приобретенной инвалидностью, требуется помощь в развитии у них способности к адаптации к современному социокультурному пространству и умению вступать в социальный контакт с окружающей средой.

Социализация людей с инвалидностью и с ОВЗ предполагает введение их в социальную сферу общества, позволяющее данной категории граждан успешно проявить и реализовать себя в каких либо областях деятельности. По мнению многих исследователей и специалистов наиболее продуктивно самореализация таких людей происходит именно в творческой деятельности, позволяющей гармонизировать межличностные отношения, регулировать взаимодействия со здоровыми людьми и налаживать сотрудничество. «Приобщаясь к культуре и искусству, занимаясь творческой деятельностью, человек с инвалидностью становится частью культурного сообщества, что позволяет ему адаптироваться в стандартных социокультурных ситуациях, сформировать качества, позволяющие состояться в какой-либо профессии» [2, с. 258].

Как известно, занятие творческой деятельностью – это наиболее продуктивная возможность развития гибкого творческого мышления, умения быстро решать возникающие проблемы, формирования способности к использованию своего потенциала, что выступает составляющей социальной реабилитации практически при любом диагнозе и состоянии человека. «Готовность к творческому решению проблемы является одним из механизмов психологической защиты человека в сложных условиях, в том числе в критических ситуациях, с которыми люди с ограниченными возможностями сталкиваются намного чаще, чем здоровые» [4, с. 331].

Развитие творческой личности приобретает особую важность в связи с потребностью общества в креативных, энергичных, творчески мыслящих людях. В этом контексте творчество выступает как условие успешной самореализации личности, позволяющее проявить себя в современном мире, в разнообразных жизненных ситуациях. Зарубежные психологи А. Маслоу, К. Роджерс и др. саморазвитие рассматривают через Я-концепцию, формирующуюся на основе личностных потребностей в процессе взаимодействия субъекта с окружающей социальной средой и способствующей самоактуализации личности. Процессы сохранения «Я-самости» здесь выступают как саморазвитие и самосовершенствование личности.

Очевидно, что все виды искусства базируются на процессе творчества и, несомненно, оказывают огромное влияние на выявление и раскрытие потенциала каждого человека, развитие его индивидуальности и возможностей социализации. Вместе с тем, важно акцентировать внимание, что разные ограничения здоровья не позволяют заниматься определенными видами искусства. В этом контексте именно декоративно-прикладное искусство является наиболее оптимальным видом творчества, позволяющим не только наиболее широко охватить круг людей с разными ограничениями здоровья, но и привлечь их к самореализации в различных трудовых практиках.

Это связано с тем, что декоративно-прикладное искусство – достаточно широкое понятие, охватывающее разные виды прикладного творчества, включающие в себя множество видов, типов и материалов. Поэтому слабовидящие или слепые люди легко могут заниматься творчеством в области керамики, бисероплетения, лозоплетения, то есть, там, где наиболее востребованы тактильные ощущения. Слабослышащим людям доступны практически все виды декоративно-прикладного творчества, а тем, у кого есть физические ограничения, занятия этим видом искусства развивают мелкую моторику, что непосредственным образом оказывает влияние на развитие мозговой деятельности. В зависимости от типа инвалидности или физического ограничения можно выбирать тот вид прикладного искусства, который не только не принесет дальнейший вред здоровью, но и поможет самореализовать свой творческий потенциал. Например, при болезнях органов дыхания не следует заниматься лаковой миниатюрой, требующей работы с

лаками, а при нарушениях опорно-двигательного аппарата – резьбой по дереву, предполагающей использование острых инструментов.

При этом, важно понимание, что занятия декоративно-прикладной деятельностью – это, в первую очередь, ручной художественный труд, требующий определенной ручной умелости. Техника обработки материалов вырабатывается через мышечно-двигательную функцию руки, направляемой центральной нервной системой.

С точки зрения биомеханики, рука – это механизм, имеющий рычажный способ действия, требующий для выполнения определенного действия приложения определенной силы. Мышцы, удлиняясь или сокращаясь, способствуют плавному или резкому движению рук. Разные группы мышц имеют разную силу воздействия: сильные мышцы производят резкие и прерывистые движения, малые – мягкие и деликатные. Поэтому важнейшее значение имеет обеспечение чувствительности именно малых мышц, так как чем меньше силы затрачивается на выполнение движения, тем точнее само действие и тем эффективнее работа с материалами. Отработка ручной умелости до уровня автоматизма обеспечивает успешную и качественную реализацию конкретной художественной задачи и позволяет наиболее полно выразить свой замысел техническими и технологическими средствами.

Развитие ручной умелости в декоративно-прикладном искусстве – это одна из наиболее продуктивных возможностей трудоустройства людей с ограниченными возможностями здоровья. Традиционно обучение данной категории людей какой-либо профессии (швея, столяр, слесарь и т. д.) проходит в учебных заведениях, не имеющих реальных возможностей подготовки таких специалистов, которые смогут быть востребованными на рынке труда. Обновление классификатора профессий, появление новых специальностей требует колоссальных изменений в обучении таких людей. И именно подготовка специалистов в области декоративно-прикладного искусства может стать тем вектором, который наиболее успешно активизирует процессы социализации людей с ограниченными возможностями здоровья в современном социокультурном пространстве, а также приносить пользу обществу и доход в свои семьи. Организация автономных некоммерческих и предприятий индивидуального предпринимательства, предполагающих создание рабочих мест в мастерских, в которых

обучения прикладным видам искусства может осуществляться под руководством наставника – это одно из решений озвученной проблемы.

Вместе с тем, важно подчеркнуть, что практически при любом диагнозе и состоянии человека занятие декоративно-прикладным искусством является способом передачи индивиду социального опыта и включения его в систему общественных отношений посредством личностных изменений, позволяющих осознавать себя членом того общества, к которому он принадлежит.

Включаясь в духовную культуру, являющуюся базовой основой декоративно-прикладного искусства, создавая материальные ценности, человек формирует свой социально-эстетический идеал, и, соответственно, развивает свои духовно-нравственные качества, осознает сопричастность к миру прекрасного, открывает пути преображения мира через его освоение. Процесс создания декоративно-прикладных предметов и изделий становится «не только целью, сколько способом познания мира и средством, как глубокого эмоционального выражения чувства самого создателя, так и постижения замыслов изучаемых им авторов различных художественных произведений» [3, с. 87].

В этом контексте декоративно-прикладное творчество способствует соотносению целостных ориентиров разных эпох и народов, развитию интеллектуального и чувственного начал в человеке. Выступая ресурсом успешной адаптации и социализации личности, декоративно-прикладное искусство позволяет создать условия для оздоровления человека не только в духовном, но и в физическом отношении, восстановлению социального статуса и развитию активной жизненной позиции.

Список литературы

1. *Алексеева, Г. В.* Методологические подходы и методические основания к изготовлению изделий декоративно-прикладного творчества людьми с ограниченными возможностями здоровья / Г. В. Алексеева, И. В. Зрютина // *Фундаментальные исследования.* 2014. № 12–6. С. 1310–1315.

2. *Алексеева, Г. В.* Предложения к системе программных мероприятий по социально-трудовой интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду

России через развитие декоративно-прикладного творчества (на основе опыта Вьетнама) / Г. В. Алексеева, Х. М. Данг, Н. Хюинь // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. С. 258–264.

3. Беккер, 3. III. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья при помощи средств декоративно-прикладного искусства и художественного творчества как наиболее эффективных факторов развития детей данной категории // Работник социальной службы. – 2016. – № 9. – С. 86-93.

4. Гладий, Ж. Р. Преподавание основ декоративно-прикладного искусства детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам / Ж. Р. Гладий, И. Н. Полинская // XIX Всерос. 36 студ. науч.-практ. конф. Нижневартковского гос. ун-та : сб. статей. Нижневартовск, 2017. Ч. 3 : Искусство. Дизайн. Архитектура. Музыка. Культура. Философия. Социология. С. 331–333.

РЕЗОЛЮЦИЯ

20 апреля 2019 г. в ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный институт культуры» (г. Барнаул) прошла Всероссийская научно-практическая конференции «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ»

Конференция проводилась в рамках реализации ФЗ № 273 и программы «Доступная среда» Алтайского края.

Цель конференции: активное содействие педагогическому и профессиональному сообществам в обмене опытом, поиске новых форм, технологий реализации образовательного процесса в различных сферах культуры для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи работы конференции:

- Рассмотрение теоретических и методологических основ инклюзивного образования лиц с ОВЗ;
- Обсуждение содержательных и организационных аспектов внедрения инклюзивного образования в практику образовательных организаций региона;
- Знакомство с инновационным опытом образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование детей с ОВЗ.

Основные направления работы конференции:

1. «Проблемы, опыт и тенденции развития инклюзивного образования в сфере культуры».
2. «Особенности инклюзивного образования лиц с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и другими нозологическими формами».
3. «Опыт содействия социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Участники конференции

В конференции приняли участие более 70 ученых, педагогов, специалистов коррекционно-развивающей сферы из различных городов России: Москвы, Калуги, Казани, Улан-Удэ, Красноярска, Новосибирска, Бийска, Барнаула. С докладами на пленарной части конференции и секционных заседаниях выступили представители высших учебных заведений г. Барнаула, специализированных и массовых образовательных организаций и учреждений культуры, общественных организаций.

Всего было представлено и включено в программу конференции более пятидесяти докладов.

Содержание работы конференции

В пленарном заседании приняли участие: Кайгородов Вячеслав Валерьевич, президент Центра социальных инициатив «Алтай-Парус»; Осьмук Людмила Алексеевна, доктор социологических наук, профессор, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, директор Института социальных технологий и реабилитации Новосибирского государственного технического университета»; Куткина Олеся Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе Алтайского государственного института культуры; Трофименко Дмитрий Владимирович, начальник отдела профессионального образования Министерства образования и науки Алтайского края; Колтыгина Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры медицинских знаний и безопасности жизнедеятельности Алтайского государственного педагогического университета и др.

Участники конференции обсудили широкий круг теоретико-методологических, организационно-управленческих вопросов организации инклюзивного образования, региональный опыт развития инклюзивного процесса в общем, дополнительном и профессиональном образовании, психолого-педагогическое сопровождения участников инклюзивного образовательного процесса, проблемы подготовки и переподготовки кадров для обеспечения инклюзивной практики.

Участники конференции познакомились с практическим опытом содействия социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья, в рамках конференции были представлены различные формы работы с людьми с ОВЗ:

- хореографическая композиция «Вальс» (для людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата), которую представил Александр Пивторак, ассистент кафедры балльной хореографии;

- мастер-класс «Открываем мир вместе» (для детей с синдромом Дауна), продемонстрированный Еленой Витальевной Дедюшиной, преподавателем кафедры ХКиДПТ Алтайского государственного института культуры, Натальей Анатольевной Гекман, старшим преподавателем кафедры ХКиДПТ.

Презентационные мероприятия в Алтайской краевой универсальной научной библиотеке им. В. Я. Шишкова:

- экскурсия «Формирование доступной среды в библиотеке для людей с ограниченными возможностями здоровья» (ведущий – Оксана Владимировна Третьякова, главный библиотекарь информационно-библиографического отдела Алтайской краевой универсальной научной библиотеки им. В. Я. Шишкова);

- презентация «Опыт работы библиотек Алтайского края по организации безбарьерной среды» (ведущий – Маргарита Николаевна Потупчик, заместитель директора по информатизации и развития ИКТ).

В тексте настоящей резолюции отражены основные итоги работы секций конференции:

- установить периодичность проведения конференции 1 раз в два года;

- для укрепления взаимоотношений с образовательными организациями высшего образования, специализированными и массовыми образовательными организациями и учреждениями культуры по вопросам реализации инклюзивного образования провести «круглый стол» по проблемам инклюзивного образования на базе АГИК;

- провести научно-методический семинар по формированию инклюзивной культуры родителей, педагогов и обучающихся в педагогическом и профессиональном сообществах;

- рекомендовать ППС АГИК в целях повышения комфортности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предъявлять к ним единые (стандартизированные) требования в освоении основных образовательных программ института в соответствии с ФГОС, как и к обучающимся без особых потребностей;

- привлечь к работе в последующих конференциях специалистов, педагогов всех уровней образования: дошкольного, дополнительного образования детей, общего среднего образования, среднего профессионального образования, высшего образования.

- на основе сложившегося опыта АГИК по проектной деятельности и проведению мероприятий по реализации инклюзивного образования проводить совместно с некоммерческими общественными организациями практические мероприятия в

различных формах, нацеленных на социализацию лиц с ограниченными возможностями здоровья: мастер-классы, выставки, «круглые столы» и др.;

- способствовать продвижению идей инклюзивного образования в педагогическом и профессиональном сообществах посредством распространения трудов конференции.

Резолюция принята единогласно.

Научное издание

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СФЕРЕ КУЛЬТУР**

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

Барнаул, 20 апреля 2019 года

Научный редактор и ответственный за выпуск:
Н. Н. Баумтрог

Статьи размещены в редакторской правке авторов.
Ответственность за аутентичность и точность цитат, имён, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

Редактор: В. Г. Кузнецова
Издательство Алтайского государственного института культуры
Подписано в печать 15.05.2019 г.
Формат 60х84 ¹/₈. Усл. п. л. 15,5. Тираж 50 экз. Заказ 156

Алтайский государственный институт культуры
656055, г. Барнаул, ул. Юрина, 277