

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**МАТЕРИАЛЫ II ВСЕРОССИЙСКОЙ (ЗАОЧНОЙ)
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

г. Барнаул, 24-25 февраля 2017 г.

УДК 376
ББК 74.50я431
О-232

Ответственный редактор:
М.В. Сурнина, канд. пед. наук, доцент

Редакционная коллегия:
В.П. Дудьев, канд. пед. наук, профессор;
Н.А. Чушева, канд. психол. наук, доцент;
Л.С. Пилипчук, канд. психол. наук, доцент;
Я.Б. Карнаухова, ст. преподаватель;
Т.А. Соколовская, ст. преподаватель;
Н.В. Мжельская, ст. преподаватель

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции, г. Барнаул, 24–25 февраля 2017 г. / под ред. М.В. Сурниной. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – 346 с.

ISBN 978-5-88210-872-3

В сборнике представлены материалы участников всероссийской (заочной) научно-практической конференции «Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы», состоявшейся в г. Барнауле 24–25 февраля 2017 г.

Материалы этого сборника являются результатом научно-исследовательской деятельности и психолого-педагогической практики представителей различных регионов Российской Федерации.

Сборник будет полезен студентам, магистрантам, аспирантам, а также специалистам в области специальной педагогики и психологии, работникам социальных служб и здравоохранения.

ISBN 978-5-88210-872-3

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абрамова О.В., Писарева М.В.	«Территория взаимодействия» (из опыта работы специалистов ГБУ ГППЦ ДОГМ в рамках реализации социально-образовательного проекта)	11
Авдеева Т.Ф.	Формирование коммуникативной компетенции глухих старшекласников как условие их успешной социализации	12
Антонова Т. Н.	Особенности формирования и развития устной речи на уроках и во внеурочное время	15
Байлукова М. Н.	Приёмы обучения смысловому чтению в начальной школе у глухих учащихся	18
Васильева О. В.	Реализация инновационных способов формирования музыкальной культуры школьников с ОВЗ	20
Верещагина Е. Н.	Организация процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе	22
Гринцак Л. Ю.	Комплексная программа взаимодействия специалистов, педагогов, родителей по коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением слуховой функции «Идущие вместе»	23
Дорожкина Н. П., Дубонос О. А., Куколь О. Н.	Развитие фонематических процессов у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	25
Иванова Н. А.	Учебное сотрудничество на уроке как одно из условий включения ребёнка с ОВЗ в образовательную деятельность	27
Иванова О. А.	Информационно-коммуникационные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья	30
Калинина О. В.	Использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми с ОВЗ (умственной отсталостью) в условиях специального учреждения	32
Кашапова Л.Я.	Организация взаимодействия учителя-логопеда и родителей детей с общим недоразвитием речи III уровня	34
Ковалева Л. В., Бурля Д. И.	Организация коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития	36
Курманова Г. К., Насонов М. М.	Адаптивная образовательная среда как условие успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями	38
Лапшина Г. В.	Развивающая среда монтессори как метод работы с детьми с расстройством аутистического спектра	43
Леонова С. В., Мещерякова Л. В.	Обучение детей с общим недоразвитием речи навыку употребления предложно-падежных форм существительных	46
Малыхина Е.В.	Требования к созданию образовательной среды в дошкольных учреждениях для детей с речевыми нарушениями	48
Мерзликина Т. И., Трубарова И. А.	Особенности реализации программы учебной практики для лиц с ОВЗ (с различными формами умственной отсталости)	51
Мжельская Н. В.	Обзор современных технических средств реабилитации для людей с ОВЗ и инвалидностью	52
Никитина С. А.	Словарная работа с обучающимися с ЗПР на уроках истории в специальной (коррекционной) школе	54
Полозенко В. Я.	Внеклассная работа по экологическому образованию и воспитанию учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционной школы VIII вида	56

Прасолова Л.А.	Устное народное творчество как одно из средств коррекционно-педагогической деятельности для детей дошкольного возраста с ТМНР	58
Свиридова Г.Ф., Зяц Ю.С.	Подготовка бакалавров начального образования к использованию дистанционных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья	60
Свиридова Г.Ф., Косихина О.М.	Специфика построения уроков дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	61
Сидорова И.А.	Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: дистанционное образование	63
Ситникова Н. Б.	Подготовка детей с ОВЗ (умственной отсталостью), проживающих в условиях специального учреждения к интеграции в образовательное пространство	64
Чушева Н. А.	Организация сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра развития в образовательном пространстве	66
Чухачева Т.В.	Учёт особенностей слухоречевого состояния неслышащих детей, инклюзивированных в общеобразовательные учреждения	68
Шабалина Н. Н.	Проектно-исследовательская деятельность в работе учителя-логопеда с детьми с ОНР	73
Шутова А. М.	Формирование саморегуляции как компонента общей способности к учению у младших школьников с нарушением зрения	75
Шутова И. А.	Проблемные моменты организации процесса обучения лиц с ОВЗ в начальной школе	78

РАЗДЕЛ II ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ

Авдеева И. В.	Коррекционно-развивающая работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях сенсорной комнаты	80
Агаркова И. И.	Комплексное сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	82
Алексеева М. В.	Применение на уроках математики различных видов самостоятельных работ с учётом уровневой дифференциации для учащихся с ОВЗ	84
Алексеева Э. И.	Особенности влияния двигательной активности на здоровье и физическое развитие детей с ОНР	86
Алёхина Ю. Г.	Направления, содержание и приёмы коррекционной логопедической работы по формированию семантики индивидуального лексикона у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	89
Андреева Г.С.	Коррекционно-педагогическая работа учителя-дефектолога с детьми с ДЦП	90
Багулина Н. В.	Особенности произвольного внимания у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	92
Барабанов Р. Е.	Применение метода релаксационного биоуправления в комплексной реабилитации заболеваний голосового аппарата	94
Баранникова Т. Н., Попова С. В., Трефилова Т. Д.	Создание психолого-педагогических условий для детей с ОВЗ для успешной адаптации, получения ими образовательного и социального опыта в практике работы в ДОУ	95
Баширова М. В., Королько О. В.	Формирование фонематических процессов у детей с ОНР на начальном этапе коррекционного обучения	97
Бирко Л.А.	Использование элементов арт-терапии в развитии детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья	99
Богданова А. А.	Специфика тьюторского сопровождения учащихся с множественными нарушениями развития	101

Быханова Т. П., Нырова Ю. А.	Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в начальной школе	102
Васильева Т. Н., Винокуров И. М., Иванова- Сивцева О. М., Кириллова Т. А., Корнилова А. А.	Коррекционно-развивающая работа с детьми группы риска в реализации проекта «Цветочная клумба»	104
Васненкова З.Г.	Особенности словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	108
Васютина Н. Н.	Формирование лексического запаса слабослышащих учащихся	109
Виноградова В. С.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМНАТНЫХ РАСТЕНИЙ В САДОВОЙ ТЕРАПИИ (ПРОЕКТ)	111
Волосинова О. Б.	Использование сенсорной комнаты в работе педагога-психолога общеобразовательного учреждения	112
Газимова Е. А.	Развитие художественно-творческих способностей старших дошкольников с ОВЗ (нарушением интеллекта) посредством пластилинографии (опыт работы)	113
Генералова М. А.	Обучение подвижным играм как одно из средств развития пространственной ориентировки обучающихся с ОВЗ НОО с нарушением зрения	116
Геркус Л.Т., Крупченко Е. Г.	Лечебная физическая культура в работе с детьми с нарушениями зрения	118
Глаголева Е. А.	Особенности логопедической работы с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра (РАС) (из опыта работы)	120
Гольшева В. А.	Роль адаптивной физической культуры в развитии обучающихся с нарушением интеллекта	122
Горбовая С. Г.	Социализация детей с ОВЗ в условиях современного общества	123
Грачева С. Н.	Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ГБОУ «Школа № 1467»	125
Грехова Т.А.	Развитие связной речи у детей с ОВЗ	126
Губарева Н. Н., Прохорова О. А.	Организация групповых психолого-педагогических занятий с детьми с ОВЗ для формирования коммуникативных компетенций	128
Гуженкова Н. В., Сергеева М. А.	Некоторые аспекты использования артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ	129
Гусева Е. А.	К вопросу о нравственном воспитании умственно отсталых младших школьников сказкотерапевтическими средствами	131
Гэлэн Батцэнгэл	Современная ситуация и некоторые проблемные вопросы Монгольских логопедов	132
Добрынина Е. Е.	Логопедическая работа по нормализации функции дыхания у детей с тяжёлыми нарушениями речи	134
Дудьев В. П.	Коррекция и развитие общей моторики у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья с помощью общеразвивающих физических упражнений	136
Егорова Л. В.	Волонтерское сопровождение детей с особыми образовательными потребностями	138
Егошина А. В., Романова О. А., Андреева Е. А.	Нейропсихологическое сопровождение как технология психокоррекции когнитивной и эмоционально-волевой сфер детей с ограниченными возможностями здоровья	140

Заморщикова С. А.	Методы и приёмы работы для развития выразительного чтения учащихся V класса в условиях коррекционной школы	142
Исаева М.С.	Формирование математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с зпр в конструктивной деятельности	144
Ищук А. С.	Основные проблемы обучения младших школьников с задержкой психического развития решению текстовых задач	145
Кажанова Е. В.	Развитие речемыслительной деятельности на уроках биологии	147
Каирова Л. А., Сарычева И. В.	Специфика формирования вычислительного навыка у учащихся с задержкой психического развития и умственной отсталостью	149
Камерова Т. И	Конкурс профессионального мастерства с элементами чемпионата Abilimpiks по учебной практике для лиц с ОВЗ и инвалидностью в ОГБПОУ «Кожевниковский техникум агробизнеса»	151
Карнаухова Я. Б.	Заучивание стихотворных текстов с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР методом изографического моделирования	156
Кечаева О.С., Макашова Л. А.	Игровые приёмы формирования зрительного образа букв у дошкольников с общим недоразвитием речи	158
Киюцина О. С., Парахина Е. Н., Газенкамф Т.А., Деревнина Л.Н., Гавриленко Н. А., Андреева Т. Н., Тренина Е. В.	Создание ситуации успеха через основные приёмы и методы арт-педагогики	159
Козырева О. А., Субач Л. Н.	Экспериментальное исследование выявления особенностей сформированности навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста с задержанным развитием, воспитывающихся вне семьи	161
Кольцова Н. В., Протченко Е. М.	Логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников с ОВЗ	165
Кондратьева Н.П.	Педагогический опыт по работе с детьми с задержкой психического развития в детском объединении «пластинография» в учреждении дополнительного образования	167
Копылова С. А.	Особенности обучения слабовидящих учащихся с интеллектуальными нарушениями в условиях реализации ФГОС	168
Королькова Ю. А., Королева М. А.	Особенности коммуникативной компетентности детей с ОВЗ	170
Королькова Ю. А., Корольков В. А.	Роль физического развития для детей с нарушением интеллекта	171
Королькова Ю. А., Орехова А. С.	Особенности формирования физических качеств у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта	173
Кузнецова М. Н., Соляникова А. А.	Организация социально-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья	175
Кузьменок Ю. В.	Сенсорная интеграция как метод работы с детьми с расстройством аутистического спектра	176
Куницкая И. А.	Влияние верботонального метода на совершенствование произносительных навыков младших неслышащих школьников	179
Литвинова Л. А.	Развитие речи на уроках трудовой подготовки в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи	181
Луц Е. В.	Влияние верботонального метода на совершенствование произносительных навыков младших неслышащих школьников	183
Мазепова К. С.	Система психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями	186

Мальщукова Е. Ю.	Создание условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в общеобразовательной организации	188
Марко Н. Т.	Методы коррекционной работы с проблемным поведением детей с аутизмом	190
Матвеева С.К.	Подготовка учащихся СКОШ-и 8 видак самостоятельной жизни и труду через изучение лекарственных растений якутии	192
Медникова Л.С., Груздева Е.М.	Динамика мотивационной готовности к школьному обучению детей с ЗПР	194
Мещерякова И.Ю.	К вопросу о психолого-педагогической диагностике коммуникативных умений и навыков дошкольников с умеренными и тяжелыми нарушениями интеллекта	196
Минченко И.Н.	Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с заиканием	200
Московкина А.Г., Уманская Т.М.	Взаимодействие специалистов в работе с аутичным ребенком	202
Новоселова Е.Е.	Уроки по развитию речи с незрячими обучающимися: описание трудовых процессов	204
Обухов С.А.	Эффективность комплексного применения здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры для учащихся с ограниченными возможностями здоровья	206
Олейник Н.А.	Физическое развитие детей с нарушением интеллекта (легкой степенью умственной отсталости) в дошкольном образовательном учреждении	208
Петров М.М.	Средства адаптивной физической культуры в условиях коррекционной школы	212
Проничкина О.А.	Лего–терапия как одна из форм работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья	215
Родионова С.В.	Особенности социально-бытовой адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра в условиях надомного обучения	217
Самойлова В.М., Притыченко Л.В., Роменская М.В.	Компоненты физкультурного занятия, укрепляющие физическое и психическое здоровье дошкольника с ОВЗ	218
Семенов А.В.	Физическое воспитание старшеклассников в СКОШ VIII вида посредством традиционных игр народа Саха	221
Скворцова Е.А.	Методы и приемы коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья	223
Слободенюк И.В., Долгих А.В.	Использование офтальмотренажеров в коррекционно-развивающей работе со слабовидящими детьми в детском саду специализированного типа	226
Сумеркина М.С.	Формирование ритмико–интонационной стороны устной речи у глухих и слабослышащих детей	228
Сурнина М.В., Камышова А.П.	Особенности сформированности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с заиканием	231
Тарасова Ю.Н., Ануфриева Е.И.	Формирование и развитие предпосылок универсальных учебных действий у дошкольников с ОВЗ через использование дидактического пособия «Я внимательный»	233
Тетенёва Е.А.	Опыт применения проектной деятельности в работе с дошкольниками группы компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи	235
Тихонова Е.С.	Использование групп Office 365 в практике психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и их семьям	237
Ткаченко Т.М.	Организация логопедического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, имеющих ОНР	238
Токарева Т.А.	Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в условиях учреждения высшего образования	240

Торпочева М.Н., Щербакoва Е.И.	Игра, как этап социализации детей с ограниченными возможностями здоровья	241
Тоцилина А.В.	Формирование словаря и связной монологической речи у учащихся с сочетанными нарушениями посредством мнемотехнических приёмов	244
Трембовельская Е.Е.	Особые условия обучения детей с расстройством аутистического спектра в общеобразовательной школе	247
Трифаничева Е.В.	Сочетание песочной терапии с другими недирективными методами в работе с детьми с ОВЗ	249
Тушаева Г.В.	Практические формы работы специалистов социально-психологической службы коррекционного общеобразовательного учреждения с учащимися по профилактике ПАВ	251
Умеренко О.А.	Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ (ОНР) в общеобразовательных группах	253
Фомина О.В.	Воздействие музыки и цвета на формирование личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	255
Царевская Е.Г., Дюкарева О.В.	Организация и содержание логопедической помощи детям с ТНР в рамках реализации ФГОС ОВЗ	257
Чмелева Н.Г.	Проориентационная работа в школе-интернате с детьми с интеллектуальными нарушениями	258
Чужкова К.С.	Особенности развития Я-концепции старшеклассника с ОВЗ	260
Швалева Т.А., Врублевский Ю.Д., Кузнецова Ж.В., Коробкова Т.А.	Повышение физической подготовленности учащихся начальных классов основной общеобразовательной школы на основе разработанных комплексов физических упражнений и игр	261
Швалева Т.А., Врублевский Ю.Д., Сафрайдер Ю.Н.	Игровая технология в работе со школьниками, имеющими нарушения в развитии интеллекта	263
Шелеметьева Т.В., Бурова О.В.	Использование игровых приемов в работе логопеда по предупреждению школьной дезадаптации у старших дошкольников и младших школьников с ОВЗ	264
Юркова О.Ю.	Психологические приемы в коррекционно-развивающей работе при дисграфии	267

РАЗДЕЛ III ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОВЗ

Войщева И.А., Луценко О.Ю.	Особенности организации внеурочной деятельности для обучающихся с ОВЗ в начальной школе в условиях современного инклюзивного образования в МАОУ «СОШ № 25» Г. Томска	270
Головина Ю.В.	Инклюзивное образование лиц с ОВЗ	273
Канаева Т.А.	Инклюзивное образование лиц с ОВЗ в муниципальном бюджетном образовательном учреждении дополнительного образования «Центр детского творчества» Центрального района города Кемерово	274
Курмажинова Н.А.	Организация уроков географии для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	276
Кучергина О.В.	О выявлении готовности педагогов к реализации федеральных государственных образовательных стандартов инклюзивного образования	278
Лукьянова Т. Д., Жуйкова С.Е.	Организационно-содержательная модель деятельности ресурсного центра в условиях инклюзивного образования	284

Лымарь Е.Н., Павленко А.В.	Об инклюзии. Первые шаги	287
Максименко М.А.	Пути повышения эффективности инклюзивного образования в США	288
Орлова Н.В.	Инклюзивное образование в условиях сельской общеобразовательной школы	291
Першина Н.А., Арутюнян А.Ю., Дейкина Л.С.	Становление и формирование инклюзивной культуры в контексте исследования готовности учителя	293
Пономарева Н.А.	Специфика профессиональной деятельности учителя-логопеда в инклюзивном образовательном пространстве	297
Постнова И.Н., Михайловская Г.Е.	Теоретические основы проблемы воспитания здорового образа жизни в условиях инклюзивного образования	299
Рыбина И.С., Бубенова С.В.	Инклюзивное пространство в доу: готовность воспитателя принять ребёнка с ОВЗ и организовать совместную деятельность	301
Сиволапова И.М.	Деятельность психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) в условиях инклюзивного образования	303
Талалова И.В.	Инклюзивное образование детей с ОВЗ, имеющих нарушения речи, в условиях массовой общеобразовательной школы	305
Ульянова Н.В., Моргунова Т.С.	Некоторые аспекты деятельности учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования и реализации ФГОС ДО	307
Шуваева О.В.	Инклюзивное образование в теории и на практике	308

РАЗДЕЛ IV ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА ЛИЦ С ОВЗ

Бодренкова Л.Г.	Перспективы профориентационной работы для детей с нарушением зрения	311
Любимов А.А.	Совершенствование профессиональной компетенции учителей по пространственной ориентировке	313
Любимова М.П.	Состояние профориентационной работы в школах для детей с нарушением зрения	315
Пилипчук Л.С.	Проблемы эмоционального выгорания в деятельности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ	317

РАЗДЕЛ V СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Дертиева А.Н.	Особенности коммуникативно-речевого развития детей с ОВЗ раннего возраста	319
Иванова О.Ю.	Сопровождение детей с ОВЗ в раннем возрасте	321

обеспечены специальными условиями для обучения, воспитания, коррекции, реабилитации и интеграции в современное общество.

Организация Объединенных Наций призывает все государства признавать принцип равных возможностей на всех ступенях образования для любых категорий граждан: «Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели, создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым независимо от пола, возраста, этниче-

ской принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции участвовать в жизни общества и вносить в неё свой вклад» (правило 6 Стандартных правил ООН по обеспечению равных возможностей для людей с ограничениями). [5]

Совершенно очевидно, что эти нормы должны войти в нашу жизнь, и, выстраивая в нашей школе систему инклюзивного образования, мы совпадаем с современной парадигмой развития мирового сообщества.

Библиографический список:

1. Инклюзивное образование. Справка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru>.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.
4. ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.
5. Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int>.

Першина Н.А., Арутюнян А.Ю., Дейкина Л.С.

СТАНОВЛЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье представлен опыт оценки сформированности инклюзивной культуры в образовательных учреждениях города, даны рекомендации для более успешной работы общеобразовательных организаций в сфере инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивная культура, общеобразовательная организация, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Интеграция в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), их успешная социализация и помощь в адекватном освоении картины мира – вот ведущие принципы формирования инклюзивной культуры, постепенно складывающейся в российском социокультурном и образовательном пространстве.

Истоки развития инклюзии мы наблюдаем ещё в прошлом, XX столетии. Точкой отсчёта при становлении инклюзивной культуры можно считать 1948-й год – именно тогда начала складываться нормативно-правовая база, когда были подписаны первые документы, которые позволили начать движение к инклюзивному образованию. В числе таковых «Всеобщая декларация прав человека»: в статье 26 декларации говорится, что каждый человек имеет право на образование. [1] Другим важным документом выступает «Конвенция о правах ребёнка» 1989 года, где в 23 статье читаем: «Неполноценный в умственном или физическом отношении ребёнок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества». В 28 статье этого же документа закрепляется право на доступное и качественное образование в отношении детей-инвалидов. [2]

В 1993 году выходят принятые резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 «Стандартные

правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» – документ, который призывает все государства признавать для детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья принцип равных возможностей в разных видах образования (в области начального, среднего и высшего). Также «Правила» советуют обеспечить образование инвалидов и сделать его неотъемлемой частью системы общего образования. Главным правилом в этом документе является «Правило 1. Образование»: «Государствам следует признавать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодёжи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Им следует обеспечивать, чтобы образование инвалидов являлось неотъемлемой частью системы общего образования». [3] Далее этот же документ рекомендует: «для обеспечения инвалидам возможностей в области образования в обычной школе государствам:

- иметь четко сформулированную политику, понимаемую и принимаемую на уровне школ и в более широких рамках общины;
- обеспечить гибкость учебных программ, возможность вносить в них добавление и изменение;
- предоставлять высококачественные учебные материалы, обеспечить на постоянной основе подготовку преподавателей и оказание им поддержки». [3]

Чуть позднее на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями в Испании в 1994 году принимается «Саламанская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями». 300 участников, 92 правительства, 25 международных организаций поставили своей целью закрепить в форме декларации обращение ко всем правительствам и государствам: принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования. В призыве к международному сообществу доводится до сведения: «Мы считаем и торжественно заявляем, что:

- каждый ребёнок имеет право на образование и должен иметь право получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;

- каждый ребёнок имеет уникальные особенности, интеллект, способности и учебные потребности;

- необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих потребностей и возможностей;

- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к получению образования в обычных школах, которые должны создавать им условия на основе педагогических подходов, ориентированных в первую очередь на детей, с целью удовлетворения этих потребностей;

- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наилучшим средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в социуме, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и рентабельность системы образования». [4]

13 декабря 2006 г. – ещё одна важная дата в развитии инклюзивного образования: ведь именно тогда Генеральной Ассамблеей ООН была принята «Конвенция о правах инвалидов». В основе конвенции лежат социальная модель инвалидности, идеи безусловного принятия в социуме, предоставления полноценных возможностей участия в общественной жизни. Этот документ, вступивший в силу в 2008 году, направлен на защиту и поощрение прав и достоинств людей с инвалидностью. [5]

К 2011 году Конвенцию подписали 147 государств, в их числе и Российская Федерация, которая в 2012 году ратифицировала конвенцию, издав Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012 г., № 273-ФЗ), который гласит, что «в Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование» (ст. 5, п. 1). Также в ст. 5 (п. 5/1) «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» подчёркивается, что «в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и спо-

собов общения и условия, в максимальной степени способствующих получению образования определённого уровня и определённой направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». [6]

Согласно закону «Об образовании в РФ», в общеобразовательных организациях должны создаваться специальные условия для получения образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В п. 3 ст. 79 под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются «условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». [6]

Учитывая вышеизложенное, бесспорной представляется необходимость обращения к вопросам формирования так называемой инклюзивной культуры. Тони Бут и Мэл Эйнскоу считают, что развитие инклюзии нужно проводить по трём аспектам: инклюзивная политика, инклюзивная практика и инклюзивная культура. Они считают инклюзивную культуру основой для инклюзивной политики и инклюзивной практики образовательного учреждения. Создание инклюзивной культуры в школе, по их мнению, «способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений». Авторы связывают инклюзивную культуру со школьной культурой, которая «создаёт общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми новыми сотрудниками, учениками, администраторами и родителями/опекунами». Далее Бут и Эйнскоу отмечают, что «в инклюзивной культуре эти принципы и ценности влияют как на решения в отношении всей школьной политики, так и на практику обучения в каждом классе». [7]

Н. В. Старовойт предлагает рассматривать инклюзивную культуру как особую философию, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса; как часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом; как уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса; как особую инклюзивную атмосферу, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям определённой школы и органично вплетены в её общую структуру, а также педагогам предоставлена возможность получения раз-

нообразной поддержки как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, что позволяет снизить риск возникновения многих противоречий и как фундаментальную основу для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом». [8]

Практике формирования инклюзивной культуры способствуют стандарты, применяемые к правоотношениям, возникшим с 1 сентября 2016 года (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утв. приказом МО и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598, и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утв. приказом МО и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599).

В основу вышеуказанных стандартов для обучающихся с ОВЗ положены деятельностный и дифференцированный подходы, осуществление которых предполагает:

- признание обучения и воспитания как единого процесса организации познавательной, речевой и предметно-практической деятельности обучающихся с ОВЗ, обеспечивающего овладение ими содержанием образования (системой знаний, опытом разнообразной деятельности и эмоционально-личностного отношения к окружающему социальному и природному миру) в качестве основного средства достижения цели образования;

- признание того, что развитие личности обучающихся с ОВЗ зависит от характера организации доступной им учебной деятельности;

- развитие личности обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации;

- разработку содержания и технологий НОО обучающихся с ОВЗ, определяющих пути и способы достижения ими социально желаемого уровня личностного и познавательного развития с учётом их особых образовательных потребностей;

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где общекультурное и личностное развитие обучающегося с ОВЗ составляет цель и основной результат получения НОО;

- реализацию права на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивающего развитие способностей каждого обучающегося, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями;

- разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с ОВЗ, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

Учитывая вышеизложенное, главной задачей специалистов для осуществления успешного инклюзивного образования становится выявление индивидуальных особенностей в

каждом обучающемся, возможность зафиксировать его умения, приобретённые за определённое время учебы, возможность наметить ближайшую зону развития и построение перспектив совершенствования приобретённых знаний, умений и навыков и как можно большее расширение функциональных возможностей ученика.

Инклюзивная культура, по мнению большинства зарубежных и отечественных ученых, непосредственно способствует более успешной интеграции в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивная культура предполагает соответствие учебных планов особым образовательным потребностям ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, наличие специальной подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения, наличие сурдопедагогов, логопедов, педагогов-психологов и других работников сферы инклюзивного образования, наличие у педагогов представлений об особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья, достаточное оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ограниченными возможностями здоровья (наличие пандусов, лифтов, специально оборудованных учебных мест и т. п.), а также отношение участников образовательного процесса к детям с ограниченными возможностями здоровья. [1]

С целью изучения сформированности инклюзивной культуры в общеобразовательных учреждениях города Бийска и Алтайского края с учётом опыта авторов практического пособия «Показатели инклюзии» [7] нами подготовлен опросник, состоящий из 40 вопросов-суждений, с которыми респондент соглашается или нет (варианты ответов: полностью согласен – 5 баллов, скорее согласен – 4 балла, скорее не согласен – 2 балла, полностью не согласен – 1 балл). На каждый вопрос даётся один ответ, за который присваивается соответствующий балл.

Все вопросы мы сгруппировали в шесть содержательных блоков.

Первый блок вопросов (1–5) направлен на изучение мнения о сформированности представлений о сути понятий «инклюзия» и «инклюзивная культура», а также о доступности и качестве информации об образовательной организации, среди таких вопросов-суждений следующие: «Имею представление об инклюзии, понимаю смысл понятия «инклюзивная культура»; «Всем обучающимся, родителям, общественности доступна информация о школе независимо от их родного языка или ограничения здоровья (информация переведена, набрана шрифтом Брайля или более крупным шрифтом, представлены аудиовидеоматериалы и др.)»; «В школе (на сайте) доступны переводчики с языка жестов или родного языка обучающихся, когда в них возникает необходимость»; «В числе обучающихся в школе имеются дети с ограниченными возможностями здоровья, поможет выяснить, в каком состоянии находится»; «В школе имеются сотрудники (учителя, обслуживающий персонал, администрация) с ограниченными возможностями здоровья».

Второй блок вопросов (6–13) направлен на изучение отношений в образовательной организации, в том числе к людям с ОВЗ, выяснить которое помогут такие вопросы-суждения, как: «Дружеские отношения среди обучающихся, в том числе с ОВЗ, активно поощряются»; «Учителя и сотрудники выстраивают отношения с обучающимися ровно, не заост-

ря внимание на дефекте, но одновременно учитывая разные возможности при выполнении той или иной деятельности»; «Обучающиеся к сотрудникам школы относятся с уважением независимо от их статуса, возраста, пола, состояния здоровья».

Третий блок вопросов (14–17), содержит информацию о сформированности (с точки зрения учителей) у обучающихся представления об инклюзивной культуре: «Обучающиеся считают, что посещают школу, в которой возможны самые высокие достижения, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья»; «Обучающиеся понимают, что от разных детей может требоваться разная степень следования школьным правилам»; «У обучающихся есть понимание того, что именно они могут помочь преодолеть барьеры на пути обучения и полноценного участия в школьной жизни, с которыми сталкиваются дети с ограниченными возможностями здоровья»; «Мнение обучающихся изучается и учитывается при организации учебно-воспитательной и социально-культурной работы и влияет на изменение социокультурной ситуации в школе».

Четвёртый блок вопросов (18–23) поможет понять, является ли ограничение возможностей ребёнка преградой для включения детей в общественно-значимую воспитательную деятельность и каким образом оцениваются способности обучающихся: «В школьном сообществе наблюдается политика принятия в школу всех детей, живущих поблизости, независимо от их происхождения, успеваемости или ограниченных возможностей здоровья»; «Сотрудники оценивают способности обучающегося комплексно, не ориентируясь только на текущие успехи и неудачи».

Пятый блок вопросов-суждений (24–34) направлен на понимание основ инклюзивной культуры сотрудниками образовательной организации (65 % опрошенных ответили «полностью согласен» и «скорее согласен»).

Шестой блок вопросов-суждений (35–40) поможет изучить личную готовность учителя к инклюзивной деятельности в контексте понимания им инклюзивной культуры. «Имею психолого-педагогическую подготовку для работы с детьми с ОВЗ»; «Готов оказать посильную помощь ребёнку с ограниченными возможностями здоровья, обучающемуся в одном классе с детьми, не имеющими нарушений в развитии»; «Являюсь сторонником инклюзивного обучения, буду всячески содействовать приобщению к инклюзивной культуре других обучающихся, родителей, учителей».

Количество набранных респондентом баллов мы предлагаем соотнести с одним из предлагаемых нами уровней сформированности инклюзивной культуры.

1 уровень (0–40 баллов) – недостаточная информированность и сформированность представлений об инклюзии; в образовательной организации наблюдается полное отсутствие условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, что соответствует низкому уровню сформированности инклюзивной культуры.

2 уровень (40–80 баллов) – недостаточная информированность и сформированность представлений об инклюзии, непросвещённость и незаинтересованность в жизни образовательной организации, что соответствует скорее низкому уровню сформированности инклюзивной культуры.

3 уровень (81–120 баллов) – у участников образовательных отношений присутствует частичная информированность и

имеются представления об инклюзии в образовательной организации; в образовательной организации присутствуют элементарные условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья; уровень сформированности инклюзивной культуры – средний.

4 уровень (121–160 баллов) – участники образовательных отношений проинформированы и имеют представления об инклюзии в образовательной организации; условия образовательной организации соответствуют государственным стандартам, но организация не укомплектована надлежащим образом. В образовательной организации могут обучаться не все виды детей с ограниченными возможностями здоровья; уровень сформированности инклюзивной культуры – скорее высокий.

5 уровень (161–200 баллов) – участники образовательных отношений проинформированы и имеют представления об инклюзии в образовательной организации; условия образовательной организации соответствуют государственным стандартам, организация укомплектована надлежащим образом. В образовательной организации могут обучаться все виды детей с ограниченными возможностями здоровья; уровень сформированности инклюзивной культуры – высокий.

На сегодняшний день опытно-экспериментальная работа и опрос участников образовательных отношений продолжаются, опросник апробирован в тестовом режиме. Опрошено 35 человек: 21 учитель, 9 родителей, 5 учеников; из них: учителей – 60 %, учеников – 14 %; родителей – 26 %. Полученные в тестовом режиме показатели сформированности инклюзивной культуры свидетельствуют, что у 80 % опрошенных уровень сформированности инклюзивной культуры соответствует 3-му (среднему уровню), у 15 % – 2 уровню (скорее низкому) и у 5 % – 1 уровню (низкому), что позволяет отметить тенденцию к необходимости проведения работы по оптимизации инклюзивной культуры в образовательных организациях города Бийска. Для более успешной работы общеобразовательных организаций в сфере инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья можно придерживаться следующих рекомендаций:

1. Определение стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивной культуры, планирование, реализация и анализ конкретных шагов по данному направлению деятельности.

2. Разработка программы воспитательной работы с учётом приоритетных направлений инклюзивного образования.

3. Создание единой образовательной среды для детей, имеющих разные возможности здоровья.

4. Создание системы воспитания инклюзивных установок в сознании детей без ограниченных возможностей здоровья.

5. Организация системы психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования, системы консультаций по запросу родителей, обучающихся со специалистами.

6. Разработка тематических общешкольных и классных родительских собраний по особенностям воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, по формированию инклюзивной культуры ребёнка.

7. Проведение педагогических советов семинаров классных руководителей по вопросам построения инклюзивной культуры в школе.

8. Организация совместных мероприятий детей с ограниченными возможностями здоровья с другими детьми для

налаживания общения, включения в социум и более успешной адаптации в нем.

Библиографический список:

1. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org>.
2. Конвенция о правах ребёнка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org>.
3. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org>.
4. Саламанская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (принята на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, 1994) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org>.
5. Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org>.
6. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. (ред. от 03.07.2016 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru>.
7. Бут, Т. Показатели инклюзии [Текст] : практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу. – Москва : Перспектива, 2013.
8. Старовойт, Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию [Текст] / Н. В. Старовойт // Концепт. – 2016. – № 8. – С. 31–35. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.

Пономарева Н.А.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье раскрываются особенности деятельности учителя-логопеда в процессе инклюзивного образования.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, содержание и задачи профессиональной деятельности учителя-логопеда.

Закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ предусматривает, что школа должна обеспечить возможность успешного обучения каждого ребёнка. Поэтому проблема обеспечения детьми оптимальных условий обучения в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья приобретает особую актуальность на современном этапе развития модернизации образования, когда особенно обострилась проблема низкой успеваемости учащихся, наблюдается постоянное увеличение числа школьников, не справляющихся со стандартными требованиями учебной программы.

Профессиональный стандарт задаёт высокие требования к профессиональной компетентности педагога, одновременно повышая его ответственность за результаты педагогической деятельности. Педагог рассматривается как ключевая фигура реформирования образования. «В деле обучения и воспитания, во всём школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К. Д. Ушинский). Наряду с уже известными компетенциями, которые педагог обязан реализовывать в профессиональной деятельности (например, эффективно регулировать поведение обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды, уметь общаться с детьми, признавая их достоинство и принимая их, уметь проектировать психологически безопасную и комфортную среду и др.) сформулированы новые, ранее не обозначенные требования.

Современный педагог должен владеть психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для адресной работы с различными контин-

гентами обучающихся: одаренными детьми, социально уязвимыми детьми, детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации, детьми-мигрантами, детьми-сиротами, детьми с особыми образовательными потребностями (аутистами, детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми с девиациями поведения, детьми с зависимостью.

Решать поставленную задачу можно через развитие инклюзивного образования.

Основные стратегии инклюзивной школы:

- создание условий общей доступности образовательного учреждения (универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полную интеграцию детей с особенностями развития, детей-инвалидов);
- создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, системы воспитания толерантного самосознания;
- программно-методическое обеспечение;
- кадровое обеспечение (учителя, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, тьютор, педагоги дополнительного образования, координатор по инклюзии);
- разработка индивидуальных учебных маршрутов и планов;
- разработка и апробация новых форм многоуровневой подачи учебного материала и организации урока.

Учитель-логопед – это специалист, занимающийся вопросами выявления и коррекции нарушений речевого развития и коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья.