Научно-практический журнал
ISSN: 2686-9152

НАУКА И РЕАЛЬНОСТЬ

SCIENCE & REALITY

СПЕЦВЫПУСК № 2
является приложением
к № 4
ноябрь 2020г.

Материалы международной научной конференции
«Созидательный потенциал инклюзивного взаимодействия в международном сообществе: проблемы и перспективы».
10 ноября 2020г.

НАУКА И РЕАЛЬНОСТЬ
SCIENCE & REALITY

zhurnalnir.ru

Научно-практический журнал
№ 4.2 ♦ 2020
СПЕЦВЫПУСК
является приложением к
№ 4 ♦ 2020 г.

Учредитель журнала: Белянина Елена Юрьевна (г. Омск, Россия)

Издается с апреля 2020г. Периодичность – 4 раза в год.

Свидетельство ЭЛ № ФС77 – 78274 от 06.04.2020, выданное Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Журнал постатейно размещается в системе РИНЦ на основании Договора № 105-03/2020 от 17 марта 2020г.

Главный редактор:
Белянина Е. Ю., кандидат педагогических наук
Выпускающий редактор, корректор, компьютерная верстка: Белянина Е.Ю.

Рукописи подвергаются редакционной обработке. Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны.
Журнал печатной версии не имеет.

Scientific-practical journal
No 4.2 ♦ 2020
SPECIAL ISSUE
is an appendix to
No 4 ♦ 2020

Founder: Elena Belyanina (Omsk, Russian Federation)

Published since April 2020. Issued four times a year.

The registration certificate EL No. FC77 – 78274 dated 06/04/2020 issued by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media

The journal is placed article by article in the RSCI system on the basis of Agreement No. 105-03 / 2020 dated March 17, 2020.

Chief Editor:
Belyanina E.Y., Candidate of Pedagogics
Managing editor, proof-reader, computer-aided makeup: Belyanina E.Y.

Manuscripts are subjected to the editorial processing. The viewpoints of the authors and the editorial board may not coincide.

References to the journal citation are required.

The journal does not have a Printed version.

ISSN: 2686-9152

РЕАЛЬНОСТЬ

ноябрь 2020г.

SCIENCE
&
REALITY

Материалы международной научной конференции
«Созидательный потенциал инклюзивного взаимодействия в международном сообществе: проблемы и перспективы».
10 ноября 2020г.

Дата выхода в свет: 15.11.2020

Адрес редакции и издателя: 644020, г. Омск, ул. Рождественского, 9/1, 124
Тел. редакции: +7 913 610 3123
E-mail редакции: belyanina_eu@mail.ru
Адрес журнала в сети «Интернет»: https://zhurnalnir.ru

© НАУКА И РЕАЛЬНОСТЬ/ SCIENCE & REALITY

СОДЕРЖАНИЕ

Лепешев Д.В. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ПРАВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ДОСТУПНОЕ И КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 9

Лебедева С.Б. ИГРЫ С ВОДОЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ 13

Кукубаева А.Х., Бердыбекова Н.С., Аубакирова А.А. РОЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ЕГО РАЗВИТИЯ 16

Малева З. П. КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ЧЕРЕЗ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ И НАЧАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ЗАКОНОВ ВНЕШНЕГО МИРА 20

Авраменко Н.Н., Корягина О.В., Власенко С.В. СТРУКТУРА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ СТАРШИХ КЛАССОВ 28

Садыкова А.К., Суровицкая Ю.Ю., Венгловская Н.С. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ООП 34

Воронина В.В., Власенко С.В., Корягина О.В. КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ 39

Воронецкая П.А. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ УСПЕШНОЙ ИНКЛЮЗИИ У ДЕТЕЙ С РАС 46

Кукубаева А.Х., Троценко А.В. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 54

Глинов В. П., Власенко С.В., Корягина О.В. СОЗИДАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 58

Садыкова А.К., Суровицкая Ю.Ю., Венгловский В.С. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ 63

Билоус О.Н. РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 67

Гусманова С.М., Абдрахманова А.С., Кудер Г.С. ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 70

Иманбекова А.Б., Власенко С.В., Корягина О.В. ПОВЫШЕНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ 74

Дынько Е. А. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) 80

Кукубаева А.Х., Моисеенко А.С., Власенко С.В. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ КАК ВАЖНЕЙШЕГО СОСТАВНОГО КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТИ 84

Каркенова Ж.Х., Власенко С.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ 88

Салимжанов И.В., Корягина О.В. ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ТРУДА УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ 92

Ташмакова С.М., Сагилова Ж.К. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНСКОЙ ШКОЛЕ 97

Суровицкая Ю.Ю., Такенова А.Е., Садыкова А.К., Куламбаева К.К. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 101

Такенова А.Е., Куламбаева К.К. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА 105

Кабушко А. Ю., Кириллова М.И. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФОРМА УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 108

Modern Education & Research

Королевство Бельгии

г. Брюссель

Кокшетауский университет

имени Абая Мырзахметова

Республика Казахстан

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО ОТ ОРГАНИЗАТОРОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

«Созидательный потенциал инклюзивного взаимодействия в международном сообществе: проблемы и перспективы».

Дмитрий Лепешев

Екатерина Царанок

Уважаемые коллеги и читатели!

10 ноября каждого года отмечается Всемирный день науки за мир и развитие, учрежденный ЮНЕСКО.

2020 год уже назван учеными годом потенциально потерянной интеллектуальной жизни. Во время пандемии коронавируса администрация университетов, преподаватели, студенты и их родители во всем мире осознали, что общество отстает в образовании, научных исследованиях и интеллектуальном прогрессе. Трудно оценить, насколько пандемия замедлит научный прогресс каждой страны в частности и всего мира в целом.

Чтобы привлечь внимание научного и ненаучного сообщества к важным результатам науки и продемонстрировать солидарность академических кругов с нуждами наименее защищенных слоев населения во время кризиса, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова и Modern Education & Research провели международную научную конференцию ***«Созидательный потенциал инклюзивного взаимодействия в международном сообществе: проблемы и перспективы».***

Цель конференции: обобщение позитивного опыта по внедрению инклюзивных практик, анализ проблем и поиск путей их решения.

Результат конференции:

- расширение информационного социально-педагогического пространства передового опыта участников по использованию форм, методов, приемов и практиков инклюзивных направлениях деятельности, через социальное партнерство и иные формы для успешного развития и социализации детей с особыми образовательными потребностями;

- формирование международного банка социальных, психологических, педагогических идей по поддержке инклюзивных сообществ и развитию моделей инклюзивного образования для детей с особыми образовательными потребностями.

В конференции приняли участие свыше 250 слушателей, которые представляли специалисты разных направлений инклюзивного пространства, тех кто обеспечивает взаимодействие и зону безбарьерной среды в развитии детей, подростков и молодежи с особыми потребностями.

Конференция проходила в формате брифинга, где была предоставлена возможность ознакомиться с имеющимися результатами инклюзивных практик разных стран мира, через знакомство с международными экспертами – участниками и встречи и задать им интересующие вопросы.

В работе конференции приняли участие международные эксперты:

ЕКАТЕРИНА ЦАРАНОК – *директор Modern Education & Research Institute, организатор конференции* **(Королевство Бельгии, г. Брюссель)**;

ЛЕПЕШЕВ ДМИТРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ – *заместитель Президента по международному сотрудничеству, кандидат педагогических наук, профессор, академик Академии Педагогических Наук Казахстана, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, организатор конференции* **(Республика Казахстан, г. Кокшетау)***;*

АРГИРОПОУЛОС ДИМИТРИС – *доктор философии, профессор Университета Пармы, директор кафедры специальной педагогики***(Италия)**;

БАРАННИКОВ КОНСТАНТИН ВИТАЛЬЕВИЧ – *Генеральный директор консалтинговой компании «Институт дизайна управления и конкурентных стратегий»* **(Российская Федерация)**;

ДЖАПАРОВА ЗАМИРА БЕРДИБЕКОВНА – *старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психокоррекции Кыргызского государственного университета имени Ишенаалы Арабаева***(Республика Кыргызстан)**;

ЖУК ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА – *директор ГУО «Брестский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», председатель Совета руководителей учреждений специального образования, эксперт*

Международной программы развития инклюзивных практик **(Республика Беларусь)***;*

ИСМАГУЛОВА СВЕТЛАНА КУЖАКОВНА – *директор центра развития инклюзивного образования Национальной академии образования имени Ыбрая Алтынсарина* **(Республика Казахстан)**;

КЛИМЕНКО ИРИНА ВИКТОРОВНА – *кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой адаптивной физической культуры и физической реабилитации Луганского государственного педагогического университета, руководитель инклюзивного ресурсного центра Института физического воспитания и спорта***;**

ЛИСОВСКАЯ ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА – *доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики УО Белорусский государственный университет имени М. Танка* **(Республика Беларусь)***;*

МАТВИЕВСКАЯ АНАСТАСИЯ ВЛАДИМИРОВНА – *соучредитель Некоммерческой организации «Inclusive Practices», Европейский директор International Associationfor Community Development, глобальной организации аккредитованной ООН, председатель организационного комитета ежегодного Международного фестиваля инклюзивных практик «Преодолевая границы», координатор международной программы развития инклюзивных сообществ* **(Грузия)**;

ОВЕЯН СУСАННА АМБАРЦУМОВНА– *кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой адаптивной физической культуры и спорта, руководитель «Союза спортсменов - волонтеров», председатель общественной гражданской организации «Инклюзия во имя гармоничного общества», эксперт Международной программы развития инклюзивных практик AAIP, член IACD, член-корреспондент Международной академии Нейронаук* **(Армения)**;

ТАРНАВСКАЯ НАТАЛИЯ ПЕТРОВНА– *кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогических инноваций директор Научно-методического центра ресурсов и документации по инклюзивному образованию Житомирского государственного университета имени Ивана Франка* **(Украина)**;

ШАРОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА– *доктор биологических наук, профессор, кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, директор научно-практического центра «Академия здоровья», академик МАНПО,*

эксперт Международной программы развития инклюзивных практик AAIP, член IACD **(Российская Федерация)***;*

ШУМИЛОВА ЕЛЕНА АРКАДЬЕВНА – *доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологии и специальной психологии Кубанского государственного университета, профессор кафедры психолого-педагогического образования Московского педагогического государственного университета, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Института развития образования Краснодарского края. Руководитель и научный консультант двух краевых инновационных площадок по проблемам инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ. Эксперт Международной программы развития инклюзивных практик AAIP, член IACD* **(Российская Федерация)**.

Информационную поддержку оказывали наши партеры: - Международная общественная организация Modern Education & Research Institute /Директор – Екатерина Царанок, г. Брюссель, Королевство Бельгии – информация среди вузов-партнеров стран Европейского Союза, стран дальнего зарубежья);

- Редакция журнала «НАУКА И РЕАЛЬНОСТЬ/SCIENCE & REALITY» (Главный редактор – Белянина Елена Юрьевна, г.Омск, Российская Федерация – информация среди научного сообщества стран ближнего зарубежья).

Прошедшая конференция получила положительный резонанс среди ученых, педагогов-практиков, что свидетельствует о значимости, актуальности их проведения и необходимости продолжения международного диалога.

Организаторы благодарят Главного редактора Международного научного журнала «НАУКА И РЕАЛЬНОСТЬ/SCIENCE & REALITY» - Белянину Елену Юрьевну за представленную возможность сделать специальный выпуск с публикациями участников и слушателей международной научно-практической конференции ***«Созидательный потенциал инклюзивного взаимодействия в международном сообществе: проблемы и перспективы»***, а также выражают благодарность за активное участие и поддержку – международным экспертам, слушателям и выражают надежду на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

УДК 37.013.42

ORCID: 0000-0002-9899-2831

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ПРАВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ДОСТУПНОЕ И КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лепешев Д.В.
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. В представленной статье автор рассматривает основные приоритетные цели и задачи по развитию инклюзивного образовательного пространства в Республике Казахстан. Обращает внимание на анализ состояния организации на современном этапе развития организации работы с лицами ООП и перспективами развития.
.

Ключевые слова: лица с особыми образовательными потребностями, политика прав обучающихся, качественное образование

MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT EDUCATIONAL POLICY OF STUDENTS ' RIGHTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FOR AFFORDABLE AND HIGH-QUALITY EDUCATION

D. V. Lepeshev
Abay Myrzakhmetov Kokshetau University
(Republic of Kazakhstan, Kokshetau)

Annotation. In this article, the author considers the main priority goals and objectives for the development of inclusive educational space in the Republic of Kazakhstan . Draws attention to the analysis of the state of the organization at the current stage of development of the organization of work with OOP persons and development prospects.

Keywords: persons with special educational needs, students ' rights policy, quality education.

Выбор профессии является неотъемлемой частью всестороннего и гармоничного развития личности. Обеспечение преемственностив системе образования и как результат – получение профессии является одним из ключевых факторов образования.

В системе образования более 153 тысяч обучающихся с особыми образовательными потребностями. Для обеспечения социально-трудовой адаптации

обучающихся с особыми образовательными потребностями в этом году разработаны 16 программ по присвоению навыков рабочих профессий на базе школ. Это программы по швейному, столярное дело, пчеловодство, младший медицинский персонал, цетовод озеленитель и др. Это позволяет обеспечить преемственность с организациями ТиПО. В целях обеспечения равного доступа к образованию в настоящее время представители колледжей проводят профориентационную работу (беседа с родителями, со школьниками о выборе профессии) в школах, где организовано инклюзивное образование.

По данным Министерства образования и науки Республики Казахстан в 29 учебных заведениях ТиПО обучаются 2928 детей с ООП, из них инвалидов с детства – 2 192, инвалидов 1 и 2 группы – 736.

Из 821 колледжей в 247-ми созданы равные условия и безбарьерный доступ для студентов с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) (30%) [1].

В классификаторе специальностей предусмотрено 70 профессий, по которым ведется подготовка кадров с ООП. Данная категория лиц, обучается по несложным профессиям и специальностям, а именно, мастер отделочных строительных работ, штукатур-маляр, столяр, сестринское дело, автомеханик, повар, швейное производство, моделирование одежды, дизайн, туризм, информационные системы и др.[2].

На сегодня по 20 специальностям ТиПО разработана специальные учебные программы по освоению рабочих квалификаций лицами с умственной отсталостью с учетом степени заболевания (легкая и умеренная).

Предусмотрена доплата в подушевом финансировании ТиПО для преподавателей, осуществляющих работу с данной категорией лиц. Норма расхода образовательного процесса на детей с ООП рассчитывается в двойном размере (Приказ МОН РК от 27.11.17 г. № 597).

Для участия во вступительных экзаменах дети-инвалиды и инвалиды (с нарушениями зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата) дополнительно могут подавать заявление в произвольной форме на имя председателя госкомиссии о предоставлении:

1) отдельной аудитории;

2) помощника, не являющегося преподавателем предметов, сдаваемых в рамках вступительного экзамена для детей-инвалидов и инвалидов с нарушением зрения, функций опорно-двигательного аппарата, и (или) специалиста, владеющего жестовым языком для детей-инвалидов и инвалидов с нарушением слуха» (Приказ МОН РК от 18.10.18 г. № 578).

Студентам-инвалидам по зрению и инвалидам по слуху обучающимся предусмотрена повышенная стипендия в размере - 29328 тенге.

В проекте ПП РК 77 предусмотрена норма в части включения штатных единиц, сурдопереводчика (где обучаются студенты с ОПП нарушением слуха и речи), дефектолога, тьютора, медицинского психолога при обучении лиц ООП.

В вопросах подготовки педагогов для обучения граждан с ООП продолжается политика увеличения грантов и повышения квалификации действующих педагогов. В текущем учебном году были увеличены гранты на специальность «Дефектология»

в 17-ти вузах страны с 250 до 400 мест в бакалавриате, выделено 100 мест в магистратуре и 30 в докторантуре.

Профориентационная работа в системе технического и профессионального образования проводится совместно с Национальной палатой предпринимателей РК «Атамекен», местными исполнительными органами и всеми заинтересованными сторонами.

В целях обеспечения равного доступа к образованию в настоящее время представители колледжей проводят профориентационную работу (беседа с родителями, со школьниками о выборе профессии) в школах, где организовано инклюзивное образование.

В учебных заведениях ТиПО функционируют Советы по профориентационной работе, деятельность которых направлена на содействие абитуриентам в выборе дальнейшего обучения и выстраивания траектории профессиональной карьеры.

Социализация детей с ООП проводится не только через учебный процесс, но и через вовлечение их в различные творческие и спортивные кружки.

Повышению привлекательности и престижности ТиПО для молодежи способствует проведение чемпионатов World Skills на мировом уровне, который направлен на укрепление связи между бизнесом и системой ТиПО и подготовки кадров, доступ к международной базе данных профессиональных стандартов по востребованным специальностям, обновлению образовательных программ ТиПО по подготовке квалифицированных специалистов, внедрению новейших технологий и методик в образовательный процесс ТиПО, развитию профессиональных компетенций и конкурентоспособности выпускников ТиПО и вхождению Казахстана в мировое образовательное пространство по подготовке квалифицированных кадров.

Основываясь на международный опыт ранней профориентации, основ состязаний школьников и профессиональной подготовки, в сфере ТиПО ведется работа по широкому вовлечению школьников в движение World Skills, Junior Skills.

В этом году в рамках Национального чемпионата World Skills Kazakhstan в городе Нур-Султане проходил II Национальный чемпионат по профессиональному мастерству среди учащихся с особыми образовательными потребностями – «Абилимпикс-2019» и «Deafskills-2019».

Главной целью этих чемпионатов является привлечение внимания общественности к проблеме профессионального самоопределения школьников с особыми потребностями, содействие развитию профессиональной инклюзии обучающихся, выпускников и молодых специалистов с инвалидностью и содействию в их трудоустройстве.

В настоящее время по поручению Первого Президента Республики Казахстан – Елбасы, Н.А. Назарбаева ведется работа по проекту «Жас маман», направленного на модернизацию инфраструктуры колледжей.

В каждом регионе будет создано не менее 5 современных колледжей с развитой материально-технической базой, зарубежными партнерами и преподавателями, новыми учебными планами и программами, а также партнерством с бизнес средой. Данные учебные заведения, наряду с предоставлением образования, станут центрами компетенций.

Основным, главным направлением образовательной политики является признание прав всех обучающихся на доступное и качественное образование, построение эффективной модели обучения, воспитания и развития обучающихся с особыми образовательными потребностями для их социальной адаптации в общество.

Библиографический список

1. Государственная программа развития системы образования в Республике Казахстан на 2020-2025 годы. – Нур-Султан, 2019. – 150 с.
2. Программа ТиПО . - Нур-Султан, 2019. – 45 с.

Лепешев Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, профессор, академик Академии педагогических наук Казахстана, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Lepeshev D.V., candidate of pedagogical Sciences, Professor, academician of the Academy of pedagogical Sciences of Kazakhstan, Abay Myrzakhmetov Kokshetau University (Republic of Kazakhstan).

e-mail: d_Lepeshev@mail.ru

Дата поступления статьи: 10.11.2020

© Д.В. Лепешев

УДК 373.24+376.352

ИГРЫ С ВОДОЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Лебедева С.Б.
МАДОУ «Детский сад №39 «Ромашка»
(г. Видное, Московская область, Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития осязательного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения посредством игр с водой. Зрительная недостаточность накладывает свой специфический отпечаток на психическое развитие ребёнка и, в первую очередь, на овладение предметным миром. Автор акцентирует внимание на важности формирования бимануального активного осязания в играх и упражнениях с использованием воды, как доступной и естественной среды, для познания окружающего мира и накопления чувственного опыта.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, дошкольный возраст, осязательное восприятие, компенсация, бимануальное активное осязание, игры с водой.

Осязательное восприятие - это способность кожного и двигательного анализаторов отражать пространственные и физические свойства предметов. В этом процессе участвуют различные виды чувствительности: тактильная, болевая, температурная, мышечно-суставная [1].

В психологии выделяют активное, пассивное и инструментальное осязание. Если пассивное сочетает в себе все виды кожной чувствительности, то в активном главную роль играют кинестетические ощущения. По способам обследования различают мономануальное (одноручное) и бимануальное (одноручное) осязательное восприятие.

Даже незначительные нарушения зрения у детей дошкольного возраста приводят к ограничению их чувственного познания. Они получают неполную и искажённую информацию об окружающем мире. Умение узнавать предметы по их характерным признакам имеет большое значение для самостоятельной ориентировки ребёнка в окружающей среде. Чем больше органов чувств взаимодействует в этом процессе, тем успешнее идёт опознание предметов. [2]

Дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности, так как в основном полагаются на остаточное зрение, что обедняет их представления о предмете, в то время как осязание является одним мощных средств компенсации зрительной недостаточности [3]. Сама предметная деятельность не формируется спонтанно, и самостоятельно дети не могут овладеть предметно-практическими действиями, их необходимо этому обучать, организовывать соответствующие игры и упражнения.

Ведущей деятельностью у детей с нарушением зрения, как и у нормально видящих, является игра, которая приобретает в дошкольном возрасте особое значение, поскольку помогает увереннее входить в мир реальных вещей и

отношений. Перенос традиционных коррекционных занятий в игровую деятельность с использованием воды, как доступной и естественной среды для ребёнка, взаимодействия и способа познания окружающего мира, повышает возможности компенсации и коррекции зрительного дефекта с привлечением сохранных анализаторов, создаёт благоприятные условия для развития осязательного восприятия.

Вода, оказывая мягкое массирующее воздействие на рецепторы кожи, мотивирует выработку гормонов удовольствия и дарит ребёнку новые ощущения сразу на нескольких уровнях - слуховом, зрительном и тактильном, что способствует стимулированию нервно-психической деятельности. Также вода «учит» управлять руками в водном пространстве, корректировать координацию тела, улучшает кровообращение в конечностях и помогает развивать новые двигательные реакции пальцев рук. [4]

В играх, направленных на развитие умения дифференцировать на ощупь свойства и признаки предметов (форма, величина, объём, температура, структура, поверхность, пространственные признаки) в водной среде, нужно обучать детей планомерному осязательному обследованию в соответствии с особенностями воспринимаемого объекта, развивать осязательно-двигательные ориентировки на выделение вначале основных, а затем дополнительных признаков и деталей.

В процессе игр с водой развивается бимануальное активное осязание, так как именно при двуручном ощупывании предмета происходит расширение осязательного поля, повышается точность и скорость восприятия, отражение физических и пространственных свойств одновременно между несколькими объектами сразу, будь то игры и упражнения, направленные на развитие способности к восприятию температурных различий, или формирование представлений о величине и форме предметов. В ходе ощупывания пальцы совершают огромное количество микродвижений, которые способствуют сохранению определенного уровня тактильной чувствительности, производят детальный анализ фактуры ощупываемого предмета, а возвратные движения рук обеспечивают тонкую дифференцировку отдельных деталей. [5] Использование такой формы и способа осязания возмещает недостаточность зрительных образов восприятия у детей с нарушением зрения.

Для слепого ребёнка осязание-это главный источник познания окружающего мира, в то время как слабовидящий больше полагается на остаточное зрение. Поэтому для формирования у детей умения использовать руку как средство компенсации зрительной недостаточности [6], получения дифференцированных знаний о признаках и свойствах предметов, полученных в ходе активного осязания, необходимо «зашумлять» поверхность воды, например, пластмассовыми шариками из «сухого» бассейна, или проводить игры с выключением (ограничением) зрения используя маски для сна. При соблюдении одновременно двух данных условий повышается эффективность развития перцептивных действий, обогащается чувственный опыт дифференцировки предметов на ощупь за счёт зрительной депривации, повышается способность к форморазличению, развивается тактильная память и мелкая моторика. Именно вода предоставляет возможность создания подобных условий для развития бимануального активного осязания.

Таким образом, игры с водой могут существенно повысить эффективность коррекционно-педагогической работы по развитию осязательного восприятия у детей с нарушением зрения, способствовать формированию обобщенных способов овладения окружающим миром, что несомненно положительно повлияет на их психическое развитие в целом.

Библиографический список

1. Тинькова Е.Л., Козловская Г.Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учебное пособие. - Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. - 137 с. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/6/0419/6_0419-.shtml#book_page_top (дата обращения 15.10.2020).

2. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие. - М.: РАОИКП, 1999. - 416 с. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0458/2_0458-1.shtml (дата обращения: 19.10.2020).

3. Мясникова Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения. - Саратов: Центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения, 2006. - 19 с. [Электронный ресурс]. URL:http://pedlib.ru/Books/3/0478/3_0478-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 18.10.2020).

4.Аква-терапия. [Электронный ресурс]. URL: https://ya-smogu.com/metodiki/akva-terapiya (дата обращения: 19.10.2020).

5. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. - 271 с. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0497/3_0497-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 17.10.2020).

6. Юрлина О. Ф. Развитие осязательного восприятия как компенсаторного компонента у детей с нарушением зрения // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). - Москва: Буки-Веди, 2016. - с. 36-39. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/208/11207 (дата обращения: 19.10.2020).

Лебедева Светлана Борисовна, педагог-психолог, МАДОУ «Детский сад № 39 «Ромашка» (Россия, Московская область, г. Видное).

e-mail: swetlanka.ru@yandex.ru

Дата поступления статьи: 10.11.2020

© Лебедева С.Б.

УДК 376.4

РОЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ЕГО РАЗВИТИЯ

Кукубаева А.Х., Бердыбекова Н.С., Аубакирова А.А.
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова
(г.Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. В статье рассмотрена роль инклюзивного образования в системе всеобщего образования. Выделены основные подходы к изучению данного вопроса в зарубежной и отечественной науке. Акцентировано внимание на развитие этой формы обучения в Казахстане. Определены основные направления формирования личности детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, адаптивная образовательная среда, образовательные потребности, специальные образовательные условия, социально-педагогическая адаптация.

В наши дни роль образования высока, как никогда в истории человечества. После того как мы вступили в век информации, ценность образования стала расти непрерывно.

В современном международном сообществе сформировалась новая культурная система, отражающая уважение к различиям между людьми и признающая право человека на индивидуальность в различных сферах общества.

Инклюзивное образование - государственная политика, обеспечивающая непрерывное постоянное совершенствование общего образования, которое должно быть доступно всем без исключения детям (в том числе с особыми образовательными потребностями) и гарантирующая им специальные условия и необходимую социально-психологическую поддержку.

Инклюзивное образование - это образовательный процесс, направленный на устранение барьеров и полное включение всех лиц с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс и их социальную адаптацию.

Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования разработаны на основе международных документов в области прав человека [1].

Развитие инклюзивного образования формируется в направлении, прежде всего, правозащитного подхода. Законодательствомв области образования закреплены права родителей на выбор организации образования с учетом желания, индивидуальных склонностей и особенностей ребенка[2].

Развитие инклюзивного процесса в каждом государстве проходит по-своему. Принципы государственности, законы построения нормативно-правового поля,

институциональной закономерности построения образовательных организаций влияют на модель развития инклюзивного образования в той или иной стране.

Внедрение практики инклюзивного образования в зарубежных странах осуществлялось на базе достаточно развитой системы специального образования и внедрялось в педагогическую практику.

Изучению психолого-педагогических особенностей данной категории детей посвящены труды педагогов, психологов, дефектологов (KatnickP., TalleyL., LoraineT., WaitollerF., Л.С. Выготский, Т.А. Власова, Б.В. Зейгарник, А.Р. Лурия, В.В. Лебединский, К.С. Лебединский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева) [3-4].

В исследованиях основополагающими были философские положения о целостности человека как субъекта деятельности (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); труды по социально-педагогической и медицинской реабилитации детей с нарушением здоровья (А.Д. Виноградова, А.Г. Герасимов, Н.Н. Малофеев, Т.Ф. Яркина и др.); работы по развитию детей с отклонениями в развитии (А. Адлер, Л.С. Выготский и др.); психолого-педагогические технологии создания условий для развития детей, требующих специальной коррекции и реабилитации (А.Л. Найн, Л.Г. Гуслякова, В.П. Кащенко и др.); концептуальные модели индивидуализации обучения (И. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков и др.).

В Казахстане в соответствии с Государственной программой развития образования с 2011 года поэтапно внедряется инклюзивное образование. Основные организационные условия для развития системы инклюзивного образования определены в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [5].

В центре внимания казахстанских ученых находятся разные вопросы инклюзивного образования: теоретико-методологические аспекты (Акажанова А.Т., Б.Б. Амрина, Г.С. Беркенова, И.Г. Елисеева, А.Т. Ержанова, А.С. Жандарова, Т.А. Жангазиева, Курбаналиева М.К., Д.В. Лепешев, О.Г. Лепешева, А.Т. Саттыбаева, Р.А. Сулейменова), коррекционно-развивающее обучение (Т.С. Алхатова), управление образованием в дошкольных организациях (А.Т. Искакова), возрастные особенности детей (Е.В. Данильченко, С.Н. Рягин, Тесленко А.Н.), социально-философские подходы (Д.В. Лепешев), перспективы развития (А.М. Ерсалина, Н. Имангалиева, Г. Шугаева) [6].

В Казахстане мы ищем свой путь развития инклюзивного образования, когда требуется ориентация системы образования на разные возможности детей, оказание психолого-педагогической поддержки разной категории обучающихся с учетом потребностей и возможностей.

На пути развития инклюзивного образования имеются определенные трудности, связанные с несовершенством учебных программ; отсутствием специальной подготовки учителей для работы с детьми, имеющими широкий спектр образовательных потребностей; необоснованным отбором детей для совместного обучения со здоровыми детьми и без соответствующих условий для оказания коррекционной поддержки. В системе образования не всегда создаются подходящие условия для развития личности ребенка с учетом современных требований системы образования.

Вместе с тем, в республике активизируется процесс интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные организации, апробируются разнообразные модели и формы взаимодействия специального и массового образования, предпринимаются попытки создания адекватных условий для наиболее полной социальной адаптации и развития личности таких детей.

Активно проводятся международные конференции, научные исследования по изучению инновационных направлений по социальной адаптации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями.

В плане дальнейшего развития инклюзивного образования в Казахстане современная система обучения и воспитания должна будет подстраиваться под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используя новые подходы к обучению, с применением различных вариантов форм, методов обучения и воспитания.

В республике проводится политика, акцентирующая внимание на возросшей роли человеческого капитала, обеспечении равных образовательных возможностей и достижении высоких образовательных стандартов. Организация инклюзивной практики предполагает творческий подход и определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности детей с ограниченными возможностями.

Образование, ориентированное на результат, может решить проблему инклюзивного образования. Это, прежде всего, стремление улучшить качество обучения и его результаты (performance improvement). В процессе обучения должен быть заметен и эффект, отдача от образования.

В этих условиях образования проблему нужно видеть не в ребенке, а в самой системе образования, предполагающей гибкий учебный план и методологию создания условий для включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс.

Основная цель организации адаптивной образовательной среды для детей с особыми ограниченными возможностями заключается в создании педагогических условий, в которых каждый ребенок с особыми потребностями может получить возможность всестороннего проявления личности в учебной деятельности.

Библиографический список

1.Равенство и инклюзивный подход в образовании //Руководство по подготовке, пересмотру и оценке планирования в секторе образования: совместный продукт инициативы Организации Объединенных Наций в области образования и др. международных организаций.- 2010г.

2. Закон Республики Казахстан № 345 от 8 августа 2002 г. «О правах ребенка в Республике Казахстан». http://online.zakon.kz

3.Reindal, Solveig M.Discussinginclusiveeducation: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. //EUROPEAN JOURNAL OF SPECIAL NEEDS EDUCATION.Том:31. Выпуск:1. – С. 1-12. Опубликовано:2016.

4.Ефремова Г.И., Ковалева М.А., Бочковская И.А. Анализ состояния инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях

субъектов Российской Федерации. //Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции /под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.

5.Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы. Астана, 2010. – 52 с.

6.Лепешев Д.В., Дмитриева-Лепешева О.Г. Инклюзивное образование: углубленный курс: Учебник нового поколения для магистрантов. – Алматы: ИП «Salem», 2019. – 416 с.

Кукубаева Асия Хайрушевна, доктор психологических наук, профессор кафедры «Социально-педагогических дисциплин», Кокшетауский университет им.Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Бердыбекова Нургуль Салимтаевна, магистр образования, старший преподаватель кафедры «Социально-педагогических дисциплин», Кокшетауский университет им.Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Аубакирова Алия Абаевна, магистр образования, старший преподаватель кафедры «Социально-педагогических дисциплин», Кокшетауский университет им.Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

e-mail: Kukubaeva_ 2011@mail.ru

Дата поступления статьи: 10.11.2020

© Кукубаева А.Х., Бердыбекова Н.С., Аубакирова А.А.

УДК 736

КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ЧЕРЕЗ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ И НАЧАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ЗАКОНОВ ВНЕШНЕГО МИРА

Малева З. П.
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»
(г.Москва, Россия)

Аннотация. С развитием высшей нервной деятельности произвольная речевая и двигательная деятельность в целом приобретает все большее значение в поведении ребенка. Познание ребенком окружающего мира и его объектов происходит через тонкую и крупную моторику**,** осмысление ощущения или восприятия. Нарушения зрения вносят специфику, проявляющуюся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения слова и образа, содержании лексики, некотором отставании формирования речевых навыков и языкового чувства.

Ключевые слова: нарушения речи, нарушения зрения, речевая, сенсорная и двигательная активность.

SPEECH CORRECTION IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS THROUGH MODELING THE SUBJECT ENVIRONMENT AND INITIAL KNOWLEDGE OF CERTAIN LAWS OF THE EXTERNAL WORLD

Maleva Z. P.
Academy of Public Administration
(Moscow, Russia)

Annotation. With the development of higher nervous activity, voluntary speech and motor activity in General becomes increasingly important in the child's behavior. The child's knowledge of the surrounding world and its objects occurs through fine and large motor skills, comprehension of sensation or perception. Visual impairments introduce specific features that manifest themselves in the dynamics of development and accumulation of language tools

Keywords: speech disorders, visual disorders, speech, sensory and motor activity.

Специфические речевые нарушения слепых и слабовидящих сочетаются с дефектами зрения, нарушениями познавательной деятельности и другими

нарушениями элементов речевой деятельности. Специфика и особенности формирования речи ярче проявляются в раннем дошкольном и младшем школьном возрасте. Изучение нарушений речи таких детей и факторов, их обуславливающих, осуществляется с учетом состояния зрения, особенности способов восприятия, развития сенсомоторных функций, специфических приемов подачи одного и того же материала в процессе обследования. Работа педагогов со слепыми и слабовидящими детьми отличается разносторонностью и многообразием форм, специфична. Она требует знаний в области тифлопсихологии, офтальмологии, тифлопедагогики, владение особыми приемами и методами работы, применения специальных средств наглядности, учета сенсомоторного развития [1, с 118].

Речевое развитие происходит неоднородно, это отражается и в темпах развития речи. Первый год воспитания и обучения детей в дошкольной организации - резкий скачок в развитии всех компонентов речи. Наблюдается разброс и в разных уровнях развития отдельных компонентов речи. Сравнительно успешно развивается артикуляционная моторика, звукопроизношение и словообразовательные процессы. Наиболее резистентными к коррекционной работе являются сенсорная сторона речи (фонетическое восприятие). Сохраняются трудности в понимании логико-грамматических отношений. Поэтому актуальным является сенсомоторное развитие ребенка [6, с. 67].

Ребенок открыт всему миру. Путь дошкольника очень ответственный. Он трудный и радостный, где много разных встреч и открытий. Ребенок реагирует на впечатления от конкретного события, действия, человека. Все, что окружает малыша, преобразуется в его душе. Крик новорожденного – первая реакция на земной мир, первое непосредственное чувствование этого мира. Обобщение малыша с миром происходит не только через нас, взрослых, а и самостоятельно. Мир проникает в сознание человека сразу же после того, как он рождается. Это взаимопроникновение и служит основой процесса развития личности.

Ребенок сначала познает мир только чувственным образом. Чувственный мир безграничен, так как лишен стереотипов. Ребенок чувствует себя в нем свободно, и мир открывается постепенно и завораживающе. Все, что взрослым уже знакомо, ребенок видит впервые, и его восторг так силен, что ему хочется продлить это «впервые» до бесконечности. Необходимо научить ребенка видеть, например, наблюдать за движением плавающих рыб. Не думайте, что все так просто. Следить за рыбками нужно строго глазами, а голова с шеей должны быть неподвижными. Когда глаза научатся двигаться и смогут без помощи головы и шеи проскользить по сложному лабиринту, мир откроется по-новому. Бросив один взгляд, ребенок увидит то, что не видел раньше. А пока голова ребенка делает едва заметные движения, его глаза в плену движения шеи. Их надо скорее освобождать. Ребенка-дошкольника надо учить заново ползать, ходить, видеть – развивать. И детям-дошкольникам это как раз интересно. Чем больше они познают, тем богаче будет их сенсорный опыт, тем легче и проще им будет развивать моторику, и все это позволит легче учиться.

Чтобы ребенок овладел речью, чтобы легко учиться, чтобы на высоком уровне определить форму предмета, объем, размер, у ребенка должны быть не только хорошо развиты окологлазные мышцы, позволяющие двигаться глазам, мышцы шеи, позволяющие ей быть неподвижной или по желанию поворачиваться в разные

стороны но и скоординированные движения мышц обеих рук. Чтобы познакомиться с каким-то предметом, его нужно изучить: трогать руками, сжимать, гладить, т. е. совершать какие-то действия, которые называются моторными. Чтобы взять предмет одной рукой, малыш должен быть уже моторно готовым к этому. Если он не может схватить этот предмет, то не сможет ощутить его. Значит, если мы научим руки ребенка быть ловкими и умелыми, то он сможет ими познать многое и разное. И чем раньше мы дадим в его руки новое, неизученное, тем быстрее они станут умелыми. Все это, безусловно, облегчит развитие речи детей.

Здоровье ребенка, физическое и духовное, зависит от того, каким он увидит окружающий мир. Одна из самых главных наших задач – дать ребенку как можно больше естественных знаний для более точного выражения себя и своего видения: грушки, игровые пособия, стимулируют зрительные, тактильные, обонятельные ощущения. Грамотно подобранная цветовая гамма снимает напряжение, оптимизирует эмоциональный настрой, облегчает процесс социоэмоционального взаимодействия, формирования речи.

Дошкольный период – один из наиболее важных и ответственных в жизни человека, что именно в этот период появляется и, возможно, раз и навсегда исчезает стремление постигать мир и себя. Одна из главных особенностей дошкольного возраста – чувственное (эмпирическое) познание окружающего мира. Ребенок ждет не объяснения путем логических выкладок, а демонстрации качеств предмета. Суть предмета постигается через качества, а не через абстрактный для ребенка утилитаризм предмета. Если ребенок не приобретает живого непосредственного опыта, не переживет эмоций, связанных с приобретением этого опыта, он становится рабом уже сформированных суждений. Жизнь, данная в описаниях, снижает у ребенка интерес к ее явлениям, снижает сопровождение суждения словом. Поначалу ребенок доверяет тому, что говорят ему взрослые о сущности явлений и предметов но потом проявляется очевидный дефицит истинного опыта и интерес, в том числе к знаниям, снижается, речь замедляется. Ребенок становится обладателем непережитого опыта. И это не только заглушает его сенсорные способности, но и делает затруднительным последующие стадии обучения, которые основаны на умении оперировать логическими и аналитическими категориями, на сформированногости речи.

Психофизиологические особенности развития дошкольника следующие. Один из ведущих факторов развития ребенка – активное взаимодействие его с окружающей средой (перцептивное, кинестетическое, пространственное и др.), которое формирует систему восприятия через развитие речи. Выделяются этапы речевого развития для каждого возраста: 1 этап – сенсорный и моторной стимуляции, 2 этап – сенсомоторной координации, 3 этап – психосенсомоторной координации.

Связь организма с внешним миром обеспечивают анализаторные системы, состоящие из центральных и периферических отделов. Связь между рецепторами (обонятельным, зрительным, слуховым, вестибулярным и др.) и структурами мозга (стволом, подкорковыми ядрами, вестибулярным и др.) и структурами мозга (стволом, подкорковыми ядрами, корой больших полушарий) осуществляется посредством проводящих путей, которые образовались в процессе длительного

исторического периода (филогенеза). Первоначальным источником восприятия информации различной модальности являются рецепторные поля анализаторных систем. Воспринимая информацию, объединенную на различных уровнях нервной системы, кора головного формирует образ. Порционное поступление информации способствует формированию целого образа. Под влиянием факторов среды (социальной, предметной двигательной и др.) организуются межнейронные (межклеточные) связи в коре головного мозга, обеспечивающие структурно-функциональное и психоэмоциональное развитие ребенка. Структурно-функциональное развитие головного мозга непосредственно зависит от обучения.

В 3-4 года наиболее значимы в сенсомоторном развитии на уровне сенсорной и моторной стимуляции. Еще незрелые анализаторные системы (недостаточно полные в коре, слабые ассоциативные связи) требуют моторного обеспечения и, наоборот, для обеспечения целенаправленного движения требуется сенсорная поддержка. В 4-5 лет наиболее значима сенсомоторная интеграция (координация), отработка более тонко дифференцированных движений под контролем системы восприятия. В 5-6 лет ведущим считается психосенсомоторное развитие, обогащение функционального восприятия психосоциальным опытом и эмоциями. С. Л. Рубинштейн утверждал, что отрыв психического образа от физиологического процесса отражения приводит к «уничтожению самого предмета психического исследования». С. Л. Рубинштейн отмечал, что «всякое действие есть взаимодействие, внешние причины действуют через посредство внутренних условий». А. Н. Леонтьев предполагал, что возможные нарушения в системе восприятия на любом этапе увеличивают «неосознаваемость» сигнала, отражая его меньшую «презентированность».

Системное развитие (пластичность) позволяет объяснить многие функции и определенные механизмы развития речевых и моторных функций у ребенка. Развитие моторной функции улучшает (способствует) развитию познавательной функции, восприятие поступающей информации, речевую функцию. Анализ и синтез при обработке информации в центральной нервной системе обеспечивает сознательный отбор наиболее отточенных моторных функций. Ребенок осознает, что при улучшении моторных функций он чувствует себя более комфортно в любой ситуации, в любой среде. Моторная функция ребенка – это интегрированная составная часть познавательной функции головного мозга.

Необходимо отметить сенсомоторное развитие ребенка. Конечный эффект стимуляции сенсорной системы состоит в поведенческой реакции организма. При этом *рефлекторный ответ необязателен, в большинстве случаев создаются внутреннее воспроизведение, внутренне осознаваемый образ стимула, после чего мы соответственно действуем.* Этот процесс формирования внутреннего образа называется *восприятием (перцепцией).* Оно включает опознание того, что стимуляция имела место, и нашу способность различать разные свойства стимула.

Все системы в организме ребенка развиваются совместно, и нет таких систем, которые бы развивались автономно (независимо). Развитие соматической сенсорной системы выглядит в виде последовательных этапов формирования восприятия. Если рассматривать все эти этапы, то можно установить связь между развитием соматической сенсорной системы и других сенсорных систем (функций), развитием

речевой и моторной системы ребенка. Эти этапы условны, но они отражают направления развития.

Одной из особенностей раннего развития ребенка является восприятие размера и пространственного объема предметов. Уже в первые годы жизни ребенок может и должен не только различать размер и объем предмета (маленький, большой, короткий и др.), но и определять его структуру (мягкость, жесткость, плотность и др.) Ритмические движения ладошками, пальчиками по предмету, ритмические перемещения рукой по предмету способствуют развитию тактильной чувствительности. С помощью этих движений совершенствуются способности ребенка определять вес предмета и его структуру. При совершенствовании бимануального (двумя руками одновременно) исследования ребенок может изучать форму, объем предмета; так развивается объемное восприятие.

Развитие сенсорной системы тесно связано с развитием моторной системы. Чтобы взять предмет одной рукой, ребенок должен быть уже «моторно готовым» к этому. Если ребенок не может схватить предмет, то он не сможет и ощутить его. При бимануальном (двумя руками) ощущении предмета происходит его пространственное изучение. При таком действии ребенок должен иметь тонкую и совершенную координацию движений рук. Развитие моторики обеспечивает развитие других систем.

Способность к пространственному бинокулярному зрению (скоординированной работе двух глаз) тоже прежде всего основана на моторике. Значение моторики заключается в том, что прежде чем возникает способность к пространственному зрению, ребенок должен научиться координированному положению глаз. Глубина наблюдения (объемное восприятие) ребенка распространяется и на исследуемый предмет (глубину пространства). У ребенка пространственное восприятие четко связано с перемещение положения мышц шеи, т. е. происходит постоянное лоцирование (поиск) этого предмета с разных сторон. Если у ребенка развито бинокулярное зрение, то ему не надо двигать головой. Для того чтобы эффективно определять форму, объем и размер предмета, ребенок должен иметь хорошо развитые скоординированные движения мышц обеих рук, мышц глаз и мышц шеи. Таким образом, три группы мышц обеспечивают функцию восприятия.

Речевое развитие происходит благодаря созданию совершенной картины чувствительности в коре головного мозга, в которой каждая функция (моторная, сенсорная, перцептивная) получает свои специфические представительства. В итоге в процессе образования многочисленных связей в моторной и сенсорной коре и интеграции систем получается картирование перцептивной зоны коры. В этом плане очень важно применять на занятиях технику и методику, соответствующие уровню речевого, психоэмоционального развития и сенсомоторных координаций ребенка. Полноценное сенсомоторное развитие способствует снятию утомления за счет уменьшения перенапряжения сенсорных и моторных систем, что способствует укреплению психического статуса, регуляции поведенческих реакций. Улучшая локомоторную (перемещение в пространстве) функцию ребенка, одновременно развивают интеллектуальные функции.

Обогащение речевой, сенсорной и двигательной активности приводит к увеличению количества межсинаптических связей, что играет большую роль в улучшении функции исследования. Из визуальной области коры импульсы поступают в нижнетемпоральные области, где расположен центр узнавания предметов. Из нижнетемпорального центра импульсы поступают в речевой центр (таким образом, ребенок не только узнает предмет, но и говорит, что это за предмет). Развитие двигательной функции активизирует развитие центров памяти и речи.

Уже с первых дней жизни у ребенка существует связь между визуальным контролем и поисковыми движениями руки, к моменту рождения у ребенка запрограммирована глозо-кистевая координация, но еще не сформировалась координация системы глаз – шея – туловище – рука. Если фиксировать голову ребенка рукой, поддерживая ее, то его движения становятся более точными и аккуратными. Растопыренные пальчики в период поиска свидетельствуют о том, что еще не сформировано пространственно-визуальное восприятие.

Первый раз выполняемое упражнение сильно тормозится, поэтому оно не такое быстрое и эффективное. При тренировке движение становится четким и аккуратным. Если ребенок делает движение под контролем зрения, то движение должно быть сбалансированным как минимум между тремя суставами, и главная задача заключается в развитии координации в работе всех суставов, участвующих в движении.

Отдельно следует выделить рефлекторный компонент на уровне развития глазо-ручной координации. Если у ребенка не интегрированы (реализованы, отработаны) шейно-тонические рефлексы, то он находится как бы в «плену» своих же движений шеи; при повороте головы в сторону рефлекторно изменяется мышечный тонус верхних и нижних конечностей на этой же стороне.

Речевое и *психосенсомоторное развитие ребенка возможно через моделирование предметной среды и начальное познание отдельных законов внешнего мира, их оречевление.* Познание ребенком окружающего мира и его объектов, их основополагающих геометрических, кинетических и динамических свойств, законов пространства и времени происходит по трем схемам: 1. *Познание через крупную моторику. 2. Развитие нервной системы через тонкую моторику***.** Н. А. Бернштейн указывал, что переход от одной степени свободы, т. е. от вынужденного типа подвижности, к двум или нескольким степеням знаменует собой возникновение необходимости выбора. Между одной и несколькими степенями своды выбора существует очень важный качественный скачок. 3. *Развитие нервной системы через осмысление ощущения* или восприятия.

Построение движения (модели движения) в нервной системе следующее: 1. формирование сенсорной модели объекта предметной среды, траектория движения на различных уровнях организации мозга, на уровне пространственного поля и корковых центров анализаторов зрения, движения, вестибулярного аппарата; 2. формирование в нервной системе эффективной модели копирования объекта в зоне отображения через согласование чувствительного образа с двигательными системами коры, ствола мозга.

Тонкая моторика является составной частью моторных способностей индивида и оптимального двигательного стереотипа социализированных движений. Ее развитие базируется на основе формирования оптимальной статистики тела, оптимального стереотипа локомоций и движений конечностей, музыкально-ритмических движений, что способствует эффективности речевого развития. Тонкая моторика соответствует высшему уровню оптимального двигательного стереотипа моторного развития человека. С одной стороны, она граничит со статическими положениями мелких сегментов, с другой стороны, тонкая моторика имеет зону перехода к крупной, или грубой моторике. Тонкую моторику необходимо развивать в системе параллельного формирования всех основных видов моторных способностей, на основе грубой моторики, с целью создания оптимального двигательного стереотипа.

Таким образом, у ребенка поэтапно моделируются и апробируются основополагающие свойства пространства внешнего мира, происходит социоэмоциональное развитие, взаимосвязь между речевым, психическим и моторным развитием. Проблема преодоления нарушений речи у детей с нарушениями речи - одна из наиболее актуальных в дошкольной организации. Роль речи как компенсаторного механизма в процессе формирования интеллекта и личности человека актуализируется в дошкольном возрасте на основе развития сенсомоторных функций. Чем лучше ребенок двигается (точно, координированно), тем лучше он будет говорить.

Библиографический список

1. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. - 271 с.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. —— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
3. Малева З.П. Предупреждение и исправление нарушений зрения детей - наша общая задача. Конференциум асоу: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 2. С. 422-430.
4. Малева З.П. Особенности работы тифлопедагога, логопеда и миофункционального терапевта в процессе формирования межполушарного взаимодействия. Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 3. С. 395-403.
5. Малева З.П. Предупреждение нарушений зрения у школьников в условиях инклюзивного образования. Конференциум 2018№3-3. С. 223-242.
6. Малева З.П. Смотреть на мир прямым и умным взглядом. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.2018. №2. С. 5-11.
7. Малева З.П. Развитие наглядно-образного мышления в период плеопто-ортоптического лечения детей. Конференциум асоу. 2015 №4. С. 698-705.
8. Малева З.П. Создание предметно-ориентированной среды для профилактики и коррекции нарушений зрительного восприятия у обучающихся в соответствии с ФГОС, Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2015 2(3):139-144.

9. Малева З.П. Развитие межполушарного взаимодействия через реципрокность и сукцессивность движений языка и глаз. Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 19–21 апреля 2018 г. / под ред. Е. Г. Речицкой, В. В. Линькова; Московский педагогический государственный университет [Электронное издание]. – Москва : МПГУ, 2018. – С. 250-255.

Малева Зинаида Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления» (Россия, г.Москва)

e-mail: zp.maleva@list.ru

Дата поступления статьи: 10.11.2020

© З.П.Малева

УДК 376

СТРУКТУРА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ СТАРШИХ КЛАССОВ

Авраменко Н.Н., Корягина О.В., Власенко С.В.
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. В юношеском возрасте очень важен момент формирования собственной шкалы ценностей, так как это период постепенного вхождения во взрослую жизнь. Ценности являются важнейшим регулятором социального поведения. Юношеский возраст является очень важным для становления системы взглядов и ценностей человека. Ценностные ориентации учащихся старших классов, понимание ими социальных проблем, нравственные оценки событий и поступков зависят в первую очередь от сформированности семейных ценностей. В статье раскрывается сущность понятий «семейные ценности», уточнены критерии и показатели уровня сформированности семейных ценностей у учащихся старших классов.

Ключевые слова: ценности, семейные ценности, потребности личности, семейное воспитание, структура семейных ценностей

Инклюзия является социальной концепцией, которая предполагает однозначность понимания цели – гуманизация общественных отношений и принятие права лиц с ограниченными возможностями на качественное совместное образование. Инклюзия в образовании – это ступень инклюзии в обществе, одна из гуманитарных идей его развития. Развитие инклюзивного образования – это не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом. «Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» (Проф. Ульф Янсон) [1].

Новый несокращенный универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого» [2].

Отделение раннего детства Совета по делам особенных детей (1993) определяет инклюзию как «…ценность, которая обеспечивает право всех детей вне зависимости от их способностей принимать активное участие в жизни общества в существующих в данный момент условиях». Как мы можем заметить в представленных определениях нет ни слова о детях с ограниченными физическими возможностями, особой методике или новой формы образования. Согласно идеальным канонам, инклюзивное образование – не форма, а новое образование со своей философией, образование возможностей и свободного выбора.

Главная проблема «особого ребенка» заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда - к элементарному образованию. Поэтому так важно сформировать у особенных детей ценностное отношение к семье и семейным ценностям. Среди непреходящих ценностей, созданных человечеством за десятки тысяч лет, семья является одной из величайших. Ни одна нация, ни одна культурная общность не сумели обойтись без семьи. Подготовка подрастающего поколения к семейной жизни – важная задача общественного развития. Целенаправленная систематическая подготовка подрастающего поколения к жизни, трудовой и общественной деятельности неотделима от формирования ценностного отношения к семье. Дорога в большую жизнь берет свое начало в семье и снова ведет в семью. Школа как ведущее звено в системе формирования всесторонне развитой личности должна нести ответственность за подготовку своих питомцев к самостоятельной семейной жизни, к выполнению супружеских и родительских обязанностей. Актуальность формирования семейных ценностей у учащихся старших классов обусловлена необходимостью упрочения семьи как важнейшей ячейки демократического общества, гуманизацией семейно-брачных отношений, повышением ответственности родителей за воспитание детей. На современном этапе развития общества происходят глобальные изменения, касающиеся восприятия семьи как наиважнейшего фактора в развитии личности, как будущего члена общества. Это выражается в следующих аспектах: искажение правильного восприятия семейного образа жизни, частичное несогласие будущих супругов с традиционными ценностями семьи, а именно обезличивание семейных отношений, а также подмена такого важного критерия гармоничной семьи, как семьецентризм на дезинтегрирующий эгоцентризм.

«Мәңгілік Ел» – документальная форма общенациональной идеи, генетическая программа идентичности и единства казахстанцев, возможность осуществлять системную работу по воспитанию чувства гордости и глубокого уважения к национальному наследию (традициям, обычаям, культуре), сопричастности к общим целям страны, формированию у учащихся ценностного отношения к своей Родине. «Мәңгілік Ел» имеет прямое влияние на формирование духовно-нравственных ценностей, духовно-нравственного потенциала народа и духовно-нравственного воспитания в целом, на основе общечеловеческих ценностей [3].

Главными целями воспитания семейных ценностей у учащихся старших классов являются передача культурных ценностей, накопленных личностью, обществом и привитие способностей для восприятия и принятия культурного наследия. Данные цели основываются и строятся на следующих принципах: уважение к своей стране, ее истории, нравственный пример родителей, индивидуально-личностное развитие. Формирование семейных ценностей должно сформировать учащихся старших классов как самостоятельных личностей, способных реализовать свои планы с помощью собственных ресурсов, потенциала.

Семейные ценности – это культивируемая в обществе совокупность представлений о семье, влияющая на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия [4].

Семейные ценности – это явная (открыто одобряемая и культивируемая в кругу семьи) или неявная характерная для семьи совокупность представлений, которая влияет на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия [5].

Семейная система ценностей характеризуется огромным потенциалом воспитательного влияния на последующие поколения в его личностном развитии. Тем не менее, очень сложно сформулировать полное конкретизированное определение семейным ценностям, потому что это понятие обусловлено субъективным восприятием действительности каждого отдельного индивида. В условиях глобальных изменений общества и возникшей на этом фоне неопределенности целей в деятельности ряда социальных институтов, наличие в семье устойчивой системы ценностей может служить противовесом негативных воздействий и гарантией адекватного воспитания молодого поколения [6].

Семейные ценности характеризуют положительную, либо отрицательную значимость объектов, относящихся к основной совместной деятельности группы людей, связанных узами супружества, родительства, родства, в различных сферах человеческой деятельности, их интересами, социальными отношениями, потребностями. Семейные ценности можно разделить по элементам связи внутри семьи. В таблице 1 отражены группы семейных ценностей [7].

Таблица 1

Группы семейных ценностей

№	Группа семейных ценностей	Основные ценности
1	Ценности, связанные с супружеством	1) ценность брака; 2) ценность равноправия; 3) ценности различных половых ролей в семье; 4) ценность межличностных коммуникаций, отношений взаимоподдержки и взаимопонимания.
2	Ценности, связанные с родительством	1) ценность детей; 2) ценность многодетности или малодетности; 3) ценность воспитания и социализации детей в семье.
3	Ценности, связанные с родством	1) ценность наличия родственников (например, братьев и сестер); 2) ценность взаимодействия и взаимопомощи между родственниками; 3) ценность расширенной или нуклеарной семьи.

Второй вариант классификации семейных ценностей – по выполняемым семьей социальным функциям:

1) репродуктивная функция – основная семейная функция, обеспечивающая воспроизводство населения – связана с ценностью детей.

2) функция социализации – относятся ценность социализации детей именно в семье, а не в других социальных институтах, ценность участия обоих родителей и старших поколений в воспитании детей.

3) экзистенциальная функция – относятся ценности, связанные с поддержанием жизнедеятельности членов семьи и детей после их рождения. К данным ценностям относятся ценность внутрисемейных коммуникаций; ценность семейного микроклимата, способствующего снятию напряжения и самосохранению собственного «Я» каждого; ценность здоровья, благополучия и поддержания долголетия членов семьи.

4) экономическая функция семьи – ценность связи семьи и производства или ценность семейного бизнеса, ценность семейного потребления или семьи как единого потребителя [8].

Современная система семейных ценностей многокомпонентная и имеет в своем содержании триединство ценностных групп: группа функционального значения, группа этического значения и группа правового значения. В общем виде современная система семейных ценностей представлена на рисунке 1 [9].

Рис.1 Система семейных ценностей

Таким образом, в ходе исторических преобразований, изменений внешних факторов жизнедеятельности людей происходит усложнение системы семейных ценностей, приобретаются новые качества и ранее отсутствующие компоненты. В настоящее время семья обладает набором семейных ценностей, специфичных для современного общества, где система семейных ценностей современного общества имеет отличие от системы семейных ценностей традиционного общества.

Система семейных ценностей характеризуется огромным потенциалом воспитательного влияния на последующие поколения в его личностном развитии.

Представления о семейных ценностях и семье к юношескому возрасту уже сформировано, однако оно несколько нечетко и может видоизменяться под воздействием различных факторов, как правило, носящих социальный характер. Эта размытость объясняться новым витком развития самосознания молодежи, она начинает осознавать свое место и предназначение в обществе. В соответствии с возрастными особенностями учащихся старших классов основополагающими ценностями будут ценности, относящиеся к отношениям в семье, семейной атмосфере, рождение детей и отношения между супругами.

В ценностной структуре семейных отношений у учащихся старших классов можно выделить: безопасность и чувство защищенности в семье, общение, уважение, равноправие всех членов семьи, партнерские отношения между ними, доверие, поддержка в трудных ситуациях, свобода выразить себя вне семьи, независимость и самостоятельность.

Известный исследователь проблем семьи А.Г. Харчев отмечает, что «… семья не только передает, но и создает ценности, такие, как супружеская и родительская любовь, уважение и любовь детей к родителям, семейная солидарность…» [10].

Главными ценностями семьи всегда были: духовно здоровая семья; чувство любви, уважения, взаимной моральной ответственности между членами семьи; послушание родителям; совместный труд; семейные традиции. Воспитание семейных ценностей – это воспитание семейной культуры, нравственных семейных отношений, которые невозможны без наличия у всех членов семьи таких качеств, как благодарность, всепрощение, терпение, трудолюбие, доверие, а также понимания таких понятий, как «долг» и «ответственность». Семейные ценности - это принципы, на которых строятся отношения между супругами, детьми и родителями.

Таким образом, семейное воспитание и семейные ценности выступают как базовый компонент в процессе личностного развития у учащихся старших классов. Семейные ценности – это установки личности, являющиеся системообразующим элементом ценностных ориентаций, указывающие на их культурное, социальное, человеческое значение, регулирующие сознательную деятельность и поведение, придающие им нравственный характер и ориентирующие её на достижение высших идеалов. Такие ценности, в основной своей массе, остаются неизменными на протяжении многих веков. В то же время, общества меняются, развиваясь, и в процессе развития формируют новые моральные нормы, заменяя ими уже существующие, устаревшие или дополняя их. Следовательно, можно сделать вывод о главенствующем значении семейных ценностей в жизни человека в отдельности, и всего общества в целом.

Библиографический список

1. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. М.: Печатный двор, 2011. - 240 с.
2. Семашко М. А. Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках // Электронный научно-педагогический журнал. 2011.
3. Патриотический акт – «Мәңгілік Ел». – www.inform.kz/ru/patrioticheskiy-akt-mangilik-el-polnyi-tekst_a2897380

4. Олифирович Н.И. Семейные ценности // Психология семейных кризисов, 2016.– №2.– С. 36 – 42.

5. Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2015. – 360 с.

6. Томашевская М.А. Представления о семейных ценностях // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 193 – 197.

7. Медкова Д.В. Семейные ценности как объект социологического анализа / Ломоносовские чтения – 2013. – СПб.: Наука, 2013. – 71 с.

8. Беляева А.Б. Традиционные семейные ценности // Вестник Тамбовского университета, 2016.– № 11 (67).– С. 170 – 175.

9. Ковалева А.В. Интерпретация системы семейных ценностей и ее компонентов в современном обществе // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ», 2016. – Т.2. – № 1. – С. 28 – 36. URL: www.ejournal.khstu.ru

10. Харчев А.*Г*. Социология семьи*:* проблемы становления науки:- М.: ЦСП, 2013.- 342с.

Авраменко Наталья Николаевна, магистрант специальности «Педагогика и психология», Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Корягина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

e-mail: olga_koryagina@mail.ru

Власенко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Дата поступления статьи: 17.11.2020

© А.Б. Иманбекова, О.В. Корягина, С.В. Власенко

УДК 376

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ООП

Садыкова А.К., Суровицкая Ю.Ю., Венгловская Н.С.
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. В настоящей статье описано решение проблемы равного доступа к образовательным ресурсам всеми детьми, которое происходит в контексте инклюзивного образования. А так же проведен анализ работ ученых посвященных определению составных частей профессиональной компетентности педагогов, подготовленных для работы в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, будущие учителя начальных классов, подготовка специалистов начального обучения.

В формате развития гуманистического общества и ратификации конвенции ООН по правам инвалидов, а также предоставления всем детям права на обучение, гарантированного Конституцией РК, назрела необходимость в подготовке педагогических кадров, работающих в рамках инклюзивного образования. Как указывают практики в области инклюзивного образования «интеграция детей с особыми образовательными потребностями в обычные образовательные учреждения - это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны с переосмыслением обществом и государством своего отношения к таким детям, с признанием их равных прав с другими детьми в различных областях жизни, в том числе в образовании и воспитании».

В Казахстане, к сожалению, как и во всем мире, остро стоит проблема социализации и обучения детей с ООП. В силу особенностей развития эти дети требуют к себе индивидуального подхода, особой чуткости и внимания педагогов. Решение данной проблемы в рамках индивидуального образования весьма однобоко, так как наряду с развитием интеллекта эти дети нуждаются в социализации и дальнейшей интеграции в общество.

На данном этапе решение проблемы равного доступа к образовательным ресурсам всеми детьми происходит в контексте инклюзивного образования, которое позволяет детям с особенностями развития посещать групповые школьные занятия.

Решить такую сложную воспитательную и социальную задачу педагог может только будучи сам готов к такому личностному и педагогическому взаимодействию, обладая высоким профессионализмом, и будучи искренне настроенным на успех позитивного взаимодействия в детском коллективе.

Что касается профессиональной компетентности педагога, то это – «многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.). Можно выделить четыре основные составляющие профессиональной компетентности педагога.

Согласно методическим рекомендациям по разработке требований к профессиональной компетенции учителей начальных классов, работающих в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, «отличительной особенностью подготовки учителей в условиях инклюзивного образования должна явиться ориентация на компетентностный подход, в соответствии с которым ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний и навыков, а набор ключевых компетенций. В качестве основных при этом выделяются:

– академические компетенции (определяющие умение обучаться новым знаниям);

– социально-личностные компетенции (обеспечивающие способность следовать идеологическим и нравственным идеалам общества и государства);

– профессиональные компетенции (позволяющие формулировать проблемы, ставить задачи, определять пути их решения, разрабатывать планы и обеспечивать и их выполнение в различных сферах педагогической деятельности)» [2].

Вместе с тем, в странах СНГ, где еще идет только процесс внедрения инклюзивного образования, существуют противоречия между реализацией инклюзивного образования и обеспечением квалифицированными педагогическими кадрами для его осуществления; отсутствие единой модели инклюзии; недостаточное методическое сопровождение процесса инклюзии и т.д.

Проблеме изучения содержания профессиональной компетентности педагогов для работы в инклюзивных условиях посвящаются диссертационные исследования, где рассматриваются сущность и структура понятий «инклюзивная готовность», «готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования» или «инклюзивная готовность» и т.д., также раскрываются этапы подготовки педагога новой формации, создаются модели подготовки специалистов для сферы инклюзивного образования.

Мы попытаемся провести анализ работ ученых посвященных определению составных частей профессиональной компетентности педагогов, подготовленных для работы в условиях инклюзивного образования, которые значительно отличаются от общих профессиональных компетенций, предъявляемых к педагогам общеобразовательной школы.

По мнению Черкасовой С.А., рассматривается психолого-педагогическая готовность будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности применительно к инклюзивному образованию. «Содержание профессиональной деятельности учителей начальных классов в инклюзивном образовательном пространстве рассматривается как психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП в массовой школе. Такое сопровождение раскрывается через выделение

триады взаимодействия ребенок-родитель-классный руководитель и построение приоритетных направлений работы: работа с родителями ребенка с ОВЗ, взаимодействие с классным руководителем ребенка с ОВЗ, работа по адаптации ребенка с ООП в школе. Структура психолого-педагогической готовности студентов-учителей начальных классов к работе в системе инклюзивного образования может быть описана через совокупность взаимосвязанных компонентов: когнитивный, личностный, эмоционально-волевой и мотивационный, которые развиваются гетерохронно.

Специфика готовности студентов-учителей к работе в системе инклюзивного образования раскрывается через содержание показателей. Личностный компонент готовности составляют: толерантное отношение к людям, в особенности к детям с проблемами в развитии, профессионально значимые качества личности, способствующие эффективной деятельности в системе инклюзии. Эмоционально-волевой компонент представлен высоким уровнем развития эмпатии, мотивационный компонент – социальной обусловленностью учения, преобладанием просоциальных установок на альтруизм и труд, стремлением к людям. Содержание когнитивного компонента состоит из способности высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, а также сформированности представлений о формах, методах и средствах работы с детьми с особенностями здоровья в системе инклюзивного образования» [2].

Зубарева Т.Г. предлагает педагогическую модель компетентностно-ориентированного повышения квалификации специалистов психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) по формированию инклюзивной образовательной среды, которая основана на системно-деятельностном, личностно-ориентированном и компетентностном подходах [3].

Мовкебаева З.А., которая одной из первых стала рассматривать проблему подготовки педагогов для инклюзивного образования в Республике Казахстан, в своих трудах, также отмечает необходимость формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций соответсвенно со специфическими особенностями и имеющимися возможностями каждого ребенка с нарушением развития; применению специальных методов индивидуализированного обучения; созданию дидактических материалов, обеспечивающих успешное обучение и развитие детей с ограниченными возможностями развития в инклюзивной среде [4].

И наконец, Оралканова И.А., анализируя работы по исследованию психологической готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования и изучая опыт работы учителей-практиков, включает в структуру психологической готовности учителей начальных классов ценностную ориентациюи мотивацию личности, толерантность, эмпатию и педагогический оптимизм. Компоненты психологической готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования она определяет следующим образом. «Мотивационно-ценностный компонент характеризуется осознанием ценности инклюзивного образования. Показателями данного компонента являются:

– принятие самой идеи инклюзивного образования как ценности;

– признание равных прав детей с ограниченными возможностями в развитии и принятие детей как ценности;

– готовность к обучению и саморазвитию для работы в условиях инклюзивного образования.

Содержательный компонент. Показателями данного компонента являются:

– знание основ инклюзивного образования;

– знание нормативно-правовых основ включения детей с ограниченными возможностями в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций;

– знание требований к физическому доступу детей с ограниченными возможностями развития;

– знание особенностей построения урока в условиях инклюзивного образования.

Операционально-деятельностныйкомпонент отражает практические навыки педагога в педагогической работе в условиях инклюзивного образования. Показатели операционально-деятельностного компонента:

– умение и навыки осуществления коммуникативной связи с детьми с ограниченными возможностями в развитии и их родителями;

– умение конструирования учебно-воспитательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными возможностями;

– умениеработать в команде» [5].

Итак, «первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзивного образования является этап психологических и ценностных изменений, уровня профессиональных компетентностей ее специалистов. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей общеобразовательной школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с ограниченными возможностями в развитии, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов» [2].

Таким образом, проведенный анализ исследований в области инклюзивного образования доказывает необходимость сформированной профессиональной готовностиучителейк работевусловиях инклюзивного образования, которая включает профессиональные и социально-личностные компетенций. Это в свою очередь, требует глубокого изучения и нового дополнительного подхода к рассмотрению вопроса о профессиональной компетентности педагогов, готовых работать в условиях инкюзивного образования.

Библиографический список

1. Шкутина Л.А., Рымханова А.Р., Мирза Н.В., Карманова Ж.А. Содержательная структура профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 3. – С. 130-136.

2. Черкасова С.А. Психолого-педагогическая готовность будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования// Научные ведомости,

2010. - №24 (95). – С. – 345-354.

3. Зубарева, Т. Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования Текст. / Т. Г. Зубарева // Сибирский педагогический журнал. №4. - 2009 г., 381с.

4. Мовкебаева З.А. Зарубежный и отечественный опыт по подготовке специального педагога в условиях инклюзивного образования// Психолого-педагогическое сопровождение образования, 2019.

5. Мовкебаева З.А., Оралканова И.А., Дузелбаева А. Инклюзивті білім беруді кіріктіруге педагогтарды дайындау бойынша әдістемелік ұсыныстар.-2-ші басылым.-Алматы: ЖК «Сагатудинова», 2019.-160 б.

Садыкова Айгуль Казихановна, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Суровицкая Юлия Юрьевна, магистр педагогических наук, докторант, преподаватель кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Венгловская Надежда Сергеевна, магистрант ОП «Педагогика и методика начального обучения» кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Дата поступления статьи: 17.11.2020

© Садыкова А.К., Суровицкая Ю.Ю., Венгловская Н.С.

УДК 376

КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Воронина В.В., Власенко С.В., Корягина О.В.
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. Актуальность здорового образа жизни вызвана возрастанием и изменением характера нагрузок на организм человека в связи с усложнением общественной жизни, увеличением рисков техногенного, экологического, психологического, политического и военного характера, провоцирующих негативные сдвиги в состоянии здоровья. В статье изучается проблема психолого-педагогической работы по формированию здорового образа жизни у младших школьников. Выявляются особенности формирования здорового образа жизни у младших школьников.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, формирование здорового образа жизни, компоненты ЗОЖ, уровни ЗОЖ.

В современном обществе проблема сохранения и укрепления здоровья детей является как никогда ранее актуальной. Это объясняется тем, что к ним предъявляются весьма высокие требования, соответствовать которым могут только здоровые дети. А о здоровье можно говорить не только при отсутствии каких-либо заболеваний, но и при условии гармоничного нервно-психологического развития, высокой умственной и физической работоспособности. Согласно Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2020 - 2025 г. в настоящее время проблема формирования здорового образа жизни представляют особую социально-педагогическую значимость [1].

Как показывает практика, в современных условиях здоровье человека перестало быть только его личным делом, оно стало общественной проблемой. Доказательством тому является принятие мировым сообществом «Конвенции о правах ребенка», подписанной свыше 190 странами [2].

Проблема здоровья и формирования здорового образа жизни среди младших школьников является не просто чрезвычайно важной, но и одной из ключевых для РК. Младшие школьники - особый контингент в составе населения, состояние здоровья которого является «барометром» социального благополучия и уровня медицинского обеспечения предшествующего периода детства, а также предвестником изменений в здоровье населения в последующие годы.

Правительство Республики Казахстан, осознавая важность и необходимость формирования здорового образа жизни, отразило эту проблему в ряде документов, прогнозирующих и определяющих приоритетные направления развития здорового образа жизни не только взрослого населения, но и, особенно, детей младшего

школьного образа жизни: Стратегии развития Республики Казахстан, изложенной в Послании Президента страны народу Казахстана «Казахстанский путь - 2050: Мәнгілік ел - «О первоочередных мерах по улучшению состояния здоровья граждан Республики Казахстан» (1998); Законе Республики Казахстан «Об образовании» (2007); Постановлении Правительства РК «Об утверждении программы «Здоровый образ жизни» на 2008-2016 гг» (2007) [3;4;5].

В 2002 году в Республике Казахстан был принят Закон «О правах ребенка», в котором заложена идея о необходимости обеспечения здоровым образом жизни подрастающего человека на протяжении его личностного становления [6]. Эти документы подчеркивают заботу Правительства и Президента о здоровье подрастающего поколения.

В Концепция государственной политики Республики Казахстан в интересах детей до 2030 года как ценность воспитания признается «здоровье, здоровый образ жизни – непременное условие счастливой, продуктивной жизни; ответственное отношение к своему здоровью должно стать естественной внутренней потребностью человека. В Послании Президента страны народу Казахстана «Казахстан - 2030» здоровье признается одним из стратегических долгосрочных приоритетов развития республики» [7].

Современная концепция ЗОЖ определяет его как осознанное в своей необходимости постоянное выполнение гигиенических правил укрепления и сохранения индивидуального и общественного здоровья [8, с.90].

Здоровый образ жизни является предпосылкой для развития разных сторон жизнедеятельности человека, достижения им активного долголетия и полноценного выполнения социальных функций, для активного участия в трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой формах жизнедеятельности [8, с. 93].

Элементы здорового образа жизни: в узко биологическом смысле речь идет о физиологических адаптационных возможностях человека к воздействиям внешней среды и изменениям состояний внутренней среды. Авторы, исследующие эту проблему, включают в «здоровый образ жизни» разные составляющие, но большинство из них считают базовыми следующие:

- воспитание с раннего детства здоровых привычек и навыков;
- окружающая среда: безопасная и благоприятная для обитания, знания о влиянии окружающих предметов на здоровье;
- отказ от курения, употребления наркотиков, употребления алкоголя;
- питание: умеренное, соответствующее физиологическим особенностям конкретного человека, информированность о качестве употребляемых продуктов;
- движения: физически активная жизнь, включая специальные физические упражнения (например, фитнес), с учётом возрастных и физиологических особенностей;
- гигиена организма: соблюдение правил личной и общественной гигиены, владение навыками оказания первой помощи;
- закаливание [9, с. 97].

Таблица 1

Основные компоненты здорового образа жизни

№	Компоненты здорового образа жизни	Характеристика компонентов здорового образа жизни
1	Рациональный режим	Под режимом принято понимать научно обоснованный распорядок жизни, предусматривающий рациональное распределение времени и последовательность различных видов деятельности и отдыха. При правильном и строгом его соблюдении вырабатывается четкий ритм функционирования организма. А это в свою очередь создает наилучшие условия для работы и восстановления, тем самым способствует укреплению здоровья. Режим дня необходимо соблюдать с первых дней жизни. От этого зависит здоровье и правильное развитие
2	Правильное питание	В детском возрасте особенно велика роль питания, когда формируется пищевой стереотип, закладываются типологические особенности взрослого человека. Именно поэтому от правильно организованного питания в детском возрасте во многом зависит состояние здоровья
	Основные принципы рационального питания	1. Обеспечение баланса 2. Удовлетворение потребностей организма в основных питательных веществах, витаминах и минералах. 3. Соблюдение режима питания
3	Рациональная двигательная активность	Культура здоровья и культура движения - два взаимосвязанных компонента в жизни ребенка. Активная двигательная деятельность, помимо положительного воздействия на здоровье и физическое развитие, обеспечивает эмоциональный комфорт ребенка.
	Основными условиями формирования двигательной культуры являются	1. Воспитание у детей осознанного отношения к выполнению двигательных действий. 2. Развитие воображения при выполнении двигательных действий. 3. Включение сенсорных систем при воспитании двигательной культуры. 4. Создание оптимальных условий для каждого ребенка в процессе освоения двигательного опыта
4	Закаливание организма	Закаливание способствует решению оздоровительных задач: -повышает устойчивость, способность к развитию компенсаторных функциональных возможностей организма, повышению его работоспособности. Если закаливание проводить систематически и планомерно, оно положительно влияет на организм ребенка: улучшается деятельность его систем и органов, увеличивается сопротивляемость к различным заболеваниям, и, в первую очередь, простудного характера, вырабатывается способность без вреда для здоровья переносить резкие колебания различных факторов внешней среды, повышается выносливость организма [35].
5	Сохранение стабильного эмоционального состояния	Психофизическое здоровье и эмоциональное благополучие ребенка зависит от среды, в которой он живет и воспитывается. Необходимо создать условия, обеспечивающие психологическое здоровье дошкольника, гуманное отношение к детям и индивидуальный подход с учетом их личных особенностей, психологический комфорт, интересную и содержательную жизнь в школе

Общеобразовательное учреждение должно стать школой здорового стиля

жизни детей, где любая их деятельность (учебная, спортивная, досуговая, а также прием пищи и двигательная активность и др.) будет носить оздоровительно-педагогическую направленность и способствовать воспитанию у них привычек, а затем и потребностей к здоровому образу жизни, формированию навыков принятия самостоятельных решений в отношении поддержания и укрепления своего здоровья.

Таким образом, можно выделить следующие уровни формирования здорового образа жизни у младшего школьника.

Высокий Уровень – младший школьник ведет здоровый образ жизни: рационально питается, систематически занимается физической культурой и спортом, не подвержен вредным привычкам, живет в гармонии с собой и окружающими его людьми, получая от этого положительные эмоции.

Средний уровень – в целом младший школьник ведет здоровый образ жизни и не имеет вредных привычек, но при этом у него существует проблема в физическом и социальном аспектах.

Низкий уровень – для младшего школьника не характерен здоровый образ жизни, т.к. учащийся имеет либо вредные привычки, либо проблемы сразу по нескольким аспектам ЗОЖ.

Понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни» образуют между собой связи, обозначение которых позволяет обобщенно выразить их содержание и использовать его в педагогической практике.

Целостный взгляд на индивидуальное здоровье можно представить в виде четырехкомпонентной модели, в которой выделены взаимосвязи различных его компонентов и представлена их иерархия:

Соматический компонент - текущее состояние органов и систем организма человека, - основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими па различных этапах онтогенетического развития. Эти потребности, во-первых, являются пусковым механизмом развития человека, а во-вторых, обеспечивают индивидуализацию этого процесса.

Физический компонент - уровень роста и развития органов и систем организма, - основу которого составляют морфофизиологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции.

Психический компонент - состояние психической сферы, - основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию. Такое состояние обусловлено как биологическими, так и социальными потребностями, а также возможностями их удовлетворения.

Нравственный компонент - комплекс характеристик мотивационной и потребностно - информативной сферы жизнедеятельности, - основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, так как оно связано с общечеловеческими истинами добра, любви и красоты. С учетом указанных компонентов нами была разработана программа по формированию ЗОЖ младших школьников.

Цель программы «Здоровый образ жизни»: формирование личности, способной реализовать себя максимально эффективно в современном мире,

творчески относящейся к возникающим проблемам, владеющей навыками саморегуляции и безопасного поведения.

Задачи программы:

-понимать значение здорового образа жизни для личного здоровья, хорошего самочувствия, успехов в учёбе;

- сформировать представление о позитивных факторах, влияющих на здоровье;

- научить обучающихся делать осознанный выбор поступков, поведения, позволяющих сохранять и укреплять здоровье;

- воспитывать нравственные качества личности, чтобы среди жизненных ориентиров человека преобладали духовные ценности;

- повышать персональную ответственность по отношению к своему здоровью, к образу жизни;

-формировать «жизненные навыки» - позитивное общение, принятие и решение проблем, критическое мышление, межличностные контакты, умение постоять за себя и договориться с другими, сопротивление негативному, групповому давлению, совладение с эмоциями пр.

- формировать позитивный образ «Я»;

- научить выполнять правила личной гигиены и развить готовность на основе её использования самостоятельно поддерживать своё здоровье;

-сформировать представление о правильном (здоровом) питании, его режиме, структуре, полезных продуктах;

- сформировать представление о рациональной организации режима дня, учёбы и отдыха, двигательной активности,

- научить ребёнка составлять, анализировать и контролировать свой режим дня;

- дать представление с учётом принципа информационной безопасности о негативных факторах риска здоровью детей (сниженная двигательная активность, инфекционные заболевания, переутомления, о существовании и причинах возникновения зависимостей от табака, алкоголя, наркотиков и других психоактивных веществ, их пагубном влиянии на здоровье;

- дать представление о влиянии позитивных и негативных эмоций на здоровье, в том числе получаемых от общения с компьютером, просмотра телепередач, участия в азартных играх;

- обучить элементарным навыкам эмоциональной разгрузки (релаксации);

- сформировать навыки позитивного коммуникативного общения;

- сформировать представление об основных компонентах культуры здоровья и здорового образа жизни;

-сформировать потребность ребёнка безбоязненно обращаться к врачу по любым вопросам состояния здоровья, в том числе связанным с особенностями роста и развития.

Мы считаем, что формирование здорового образа жизни младших школьников включает в себя четыре составляющих:

1. Создание информационно-пропагандистской системы повышения уровня знаний о негативном влиянии факторов риска на здоровье, возможностях его

снижения.

Только через текущую, повседневную информацию человек получает необходимые знания, которые в той или иной степени влияют на поведение, а, следовательно, и на образ жизни человека.

2. Второе важное направление формирования здорового образа жизни - так называемое «обучение здоровью».

Это комплексная просветительская, обучающая и воспитательная деятельность, направленная на повышение информированности по вопросам здоровья и его охраны, на формирование навыков *укрепления здоровья,* создание мотивации для ведения здорового образа жизни, как отдельных людей, так и общества в целом.

С учетом указанных компонентов нами была разработана программа по формированию ЗОЖ младших школьников. Цель программы «Здоровый образ жизни»: формирование личности, способной реализовать себя максимально эффективно в современном мире, творчески относящейся к возникающим проблемам, владеющей навыками саморегуляции и безопасного поведения.

В процессе реализации программы происходят изменения в уровнях сформированности ЗОЖ у учащихся экспериментального класса. Снижается процент низкого уровня, идет рост более значимых уровней сформированности ЗОЖ у младших школьников.

Библиографический список

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2020-2025 годы. Астана, 2019. - http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988/links#to

2. Конвенция о правах ребенка. – Астана, 2010. – 50 с.

3. Назарбаев Н. Казахстанский путь — 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее. Послание Президента Н.А. Назарбаева народу Казахстана. - Алматы: «Казахская энциклопедия», 2014. - 10 с.

4. Закон Республики Казахстан «Об образовании», 2020. - https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747

5. Постановление Правительства Республики Казахстан «Об утверждении программы «Здоровый образ жизни» на 2008-2016 гг.» от 21 дек. 2007 г. № 1260 // Собрание актов Президента Республики Казахстан и Правительства Республики Казахстан, 2012. - № 47. - С. 266-267.

6. Закон РК «О правах ребенка» // Казахстанская правда, 2002. - 13 авг.

7. Концепция государственной политики Республики Казахстан в интересах детей до 2030 года - http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001113_

8. Чумаков Б.Н. Валеология. Курс лекций. – М.: Педагогическое общество России, 2010. – 330 с.

9. Вайнер Э.Н. Валеология. — М.: Флинта: Наука, 2013. - 230 с.

Воронина Виргина Витасовна, магистрант специальности «Педагогика и методика начального обучения», Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Корягина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).
e-mail: olga_koryagina@mail.ru

Власенко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).
e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Дата поступления статьи: 18.11.2020

© В.В. Воронина, О.В. Корягина, С.В. Власенко

УДК 159.99

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ УСПЕШНОЙ ИНКЛЮЗИИ У ДЕТЕЙ С РАС

Воронецкая П.А.
КГУ «Средняя школа №4»
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Анотация. Несмотря на присутствие в регулярном классе огромного количества моделей использования речевых и социальных навыков, ребенок, не обладающий базовыми коммуникативными навыками, может просто не обращать внимание на ключевые детали этих моделей и, следовательно, не достигнет успеха в освоении этих навыков. Однако если начать обучать ребенка с РАС навыкам социального взаимодействия в дошкольном возрасте, то инклюзивный класс будет огромной пользой для его дальнейшего развития, а не испытанием для родителей и учителей

Ключевые слова: прикладной анализ поведения, инклюзивные классы для детей с аутизмом, успешная инклюзия, навыки социального взаимодействия, диагностический инструмент VB-MAPP.

С недавнего времени у детей с ООП появилась возможность обучаться вместе с типично развивающимися сверстниками. Бесспорно одно из важнейших преимуществ инклюзии в регулярный класс - это постоянное наблюдение моделей использования речевых и социальных навыков. Для того чтобы начать эффективно общаться, ребенок должен освоить ряд социальных навыков. Важно не только знать нужные слова, но и уметь сказать их во время и правильным образом. Конечно, взаимодействие с типично развивающимися сверстниками создаёт много моделей, подходящего использования речи. При выполнении обычных школьных заданий используется большой набор слов и интонаций, а так же большой набор моделей взаимодействия. Эти модели могут помочь ребенку освоить сложные навыки социального взаимодействия. Однако некоторым детям полная или частичная инклюзия не поможет освоить базовые речевые навыки, поскольку регулярная программа не ориентирована на имеющиеся у них зачаточные навыки. Несмотря на присутствие в регулярном классе огромного количества моделей использования речевых и социальных навыков, ребенок, не обладающий базовыми коммуникативными навыками, может просто не обращать внимание на ключевые детали этих моделей и, следовательно, не достигнет успеха в освоении этих навыков. Это подобно тому, как если бы мы поставили крышу на дом без стен. Конечно, результат будет совершенно не таким, который мы ожидали- дом не получится. Так и здесь – модели правильного социального взаимодействия не усвоятся, если нет базовых навыков коммуникации.

Помимо этого, педагогический персонал регулярных классов обычно не имеет подготовки, которая необходима для обучения базовым навыкам коммуникации. Так же имеется ряд организационных трудностей: мало времени на индивидуальные

занятия, сложно предоставлять индивидуальное подкрепление в регулярном классе и удержать мотивацию ребенка на должном уровне. Так же, для того чтобы сверстники действительно могли помочь ребенку, необходимо их обучать когда и ка нужно осуществить эту помощь, как нужно отреагировать если возникает нежелательное поведение.

В связи с возникающими трудностями в процессе инклюзии родители и педагоги обращаются к специалистам с целью помочь детям с РАС успешно влиться в коллектив нормотипичных сверстников. Конечно, для этого ребенку нужно уметь взаимодействовать в социуме, а так как навыки социального взаимодействия - это комплексные навыки и их очень сложно анализировать, во-первых потому что очень часто смысл, вкладываемый в это слово у всех участников процесса обучения разный, во-вторых от того что мы вкладываем в слово «социализация» зависят и навыки из которых будет формироваться этот комплексный навык социального взаимодействия, то давайте разбираться….

Опираясь на знания о развитии ребенка в онтогенезе, мы понимаем, что для того, чтобы ребенок чему-либо смог научиться, нужны какие-то базовые знания и навыки. Например, чтобы ребенок мог играть с мячом (здесь целевое умение), нужно чтобы он умел стоять, ходить, перемещаться в пространстве и владеть конечностями своего тела (здесь базовые навыки). Конечно, в развитии базовых навыков участвует много процессов, не отягощенных никакими повреждениями, такие как развитие головного мозга, мышечного скелета, координации и так далее. Нормотипичному ребенку не требуется посторонняя помощь в развитии базовых навыков, да и во время обучения целевым умениям тратиться небольшое колличество времени, чего не сказать о детях с аутизмом. Многие педагоги подтвердят, что можно годами учить такого ребенка какому-то навыку и не добиться успеха в этом. Однако специалисты в области прикладного анализа поведения достигают в обучении больших успехов, нежели педагоги смежных специальностей (психологи, дефектологи, логопеды), причина тому подход к проблеме научения. То есть в ПАП всё рассматривается через призму поведения, а именно писать статью-это поведение, помахать кому-то в ответ на приветствие-это тоже поведение и даже слушать учителя на уроке-это тоже поведение. Обычно в ПАП выбирается целевое поведение и изменяется до достижения определенных критериев. Критерий зависит от того что мы хотим в этом поведении изменить, например, нужно увеличить частоту верных решений, тогда у целевого поведения «решать примеры в пределах 5», критерий достижения успеха в изменении поведения, будет -10 верных решений из 10 примеров.

Чтобы начать изменять поведение, нужно понять какое именно поведение мы будем изменять и в какую сторону. Представим запрос специалистов и родителей «успешно влиться в коллектив сверстников» в виде поведения. Для этого нужно подумать, как можно представить этот процесс, то есть, как мы это видим, что вкладываем в понятие «успешно влиться в коллектив сверстников». В этот момент мы сталкиваемся с подменой понятий или недостаточно определенной сферой над которой необходимо провести работу. Можно подумать, что ребенок будет социализироваться если он будет: играть с другими детьми, поддерживать беседу на какую-либо тему , отвечать на вопросы других детей, реагировать на просьбы от

других детей и тому подобное. Однако социализация затрагивает множество сфер, которые порой не учитываются специалистами во время обучения.

И так для успешной инклюзии детей с РАС необходимо развивать у них навыки социального взаимодействия, которые включают в себя:

1. навыки самопомощи
2. навыки поведения в обществе
3. навыки трудовой занятости
4. навыки общения со сверстниками

Каждый из указанных выше навыков необходимо рассматривать отдельно, выбирая целевое поведение и устанавливая четкие критерии, по которым будет определяться достигнуто ли изменение в поведении. Коротко обсудим, почему именно эти навыки необходимы для социального взаимодействия.

Навыки самопомощи - включают в себя широкий спектр умений, которыми норматипичные дети овладевают без специального обучения. В приложении 1 можно ознакомиться с чек-листом по навыкам самопомощи составленным Марком Санбдергом.Ph.D..BCBA из раздела «Протокол» диагностического инструмента VB-MAPP. Конечно, если ребенку с РАС уже 8 лет и он идёт в первый класс в условия инклюзии, то очень важны развитые навыки самопомощи. Ребенок, у которого неопрятная одежда, который не может аккуратно кушать в столовой, не может застегнуть брюки или забывает помыть руки после посещения туалетной комнаты вряд ли найдет друзей в школьном коллективе, ведь мало кому из нас приятно общаться с неопрятным собеседником, вероятнее всего дети начнут его избегать. А это конечно не приведет такого ребенка к успешному взаимодействию со сверстниками.

Навыки поведения в обществе - включают в себя достаточно большое количество других навыков, но самое главное, это отсутствие неприемлемого поведения. При формировании данной группы навыков можно опираться на соответствующий раздел в диагностическом инструменте VB-MAPP. Там подробно расписаны, какие именно навыки поведения в обществе должны были сформироваться к определенному возрасту и как именно сформировать эти базовые навыки при их отсутствии. Применяя прикладной анализ поведения можно довольно успешно справиться с неприемлемым поведением. С детьми более развитыми навыками можно использовать социальные истории или видеомоделирование.

Навыки трудовой занятости - это навыки самозанятости, которых так же достаточно много, их спектр варьируется от навыков игры, до навыков труда. Умение занять себя чем-то в свободное время иногда для ребенка с РАС непосильная задача и он начинает прибегать к самостимуляции, что конечно в условиях инклюзии не совсем приемлемо. К ребенку, который бегает и машет руками, мало вероятно подойдут другие дети. А вот если этот ребенок будет заниматься приемлемым видом деятельности, например, собирать пазл, с такой картинкой, которые нравятся этой группе детей, то они конечно подойдут и возможно захотят собирать пазл вместе, что возможно в дальнейшем приведет к более частым контактам одноклассников.

Навыки общения со сверстниками - это умение поддерживать общение, социальное взаимодействие, коммуникация и даже дружба, но с точки зрения ПАП в первую очередь это навыки слушателя и говорящего которым так же нужно обучать отдельно. Если у ребенка имеется достаточно высокие навыки в этой сфере, то вероятность успешной инклюзии в разы больше. Первичные навыки социального взаимодействия определяются как способность ребенка находиться в окружении сверстников, не мешая им и не досаждая им, как способность следить взглядом, за движениями сверстников, играть в их окружении, обращаться к сверстникам с просьбой и реагировать на просьбы и обращения сверстников. В дальнейшем обучение навыкам социального взаимодействия включает обучение совместным действиям, соблюдение правил игры и очередность, а так же ведение разговора на общую тему, участие в групповых и подвижных играх, понимание перспективы другого человека и так далее. Оценка и развитие навыков социального взаимодействия разделяется на несколько сфер: социальное обучение, социальная осведомленность, социальная коммуникация, социальное взаимодействие, социальная привязанность. В каждой их перечисленных сфер огромное количество навыков, которым необходимо обучать детей, как в индивидуальном порядке, так и в группе.

Конечно, если начать обучать ребенка с РАС вышеперечисленным навыкам в дошкольном возрасте, то инклюзивный класс будет огромной пользой для его дальнейшего развития, а не испытанием для родителей и учителей. Для этого в Казахстане проводятся большая работа, по открытию инклюзивах групп в детских садах. В г. Нур-Султан открыты детские сады №89 и №37, где с детьми работают специалисты в области прикладного анализа поведения и успешно формируют необходимые для ребенка навыки.

Глоссарий

1. **Целевое умение**- умение, которому специально обучают.
2. **Базовые навыки**- навыки необходимые для обучения.
3. **Целевое поведение**- то поведение, которое будет подвергаться изменениям.
4. **РАС** – расстройство аутистического спектра.
5. **ПАП** – прикладной анализ поведения.
6. **Социальные истории** - подготавливаются специально для каждого ребенка отдельно, используется позитивная речь и изображения ситуаций, которые необходимо скорректировать или обучить, если их не было в жизни ребенка ранее.
7. **Видеомоделирование**- моделирование ситуации в положительном ключе, то есть так как нужно будет действовать ребенку в этой ситуации, чтобы быть успешным.
8. **Вербальные реакции**- реакции, осуществленные вербально, то есть речевым способом, с помощью карточек PECS или жестового языка.
9. **Навыки слушателя** - это побуждение к беседе, взгляд в глаза, привлечение внимания собеседника, поощерение реакций говорящего, а именно качание головой, управление собственными желаниями, реакция на просьбы, выражать эмоции, вербальные реакции, быстрота реакции.

10. **Навыки говорящего** - это умение обращаться с просьбами, комментировать личные события, повторять действия и слова, вести диалог на определённую тему, читать, писать.

ЧЕКЛИСТ САМОПОМОЩИ

В центре внимания VB-MAPP, прежде всего, находится коммуникация и социальные навыки. Однако, навыки самопомощи являются важной частью растущей самостоятельности ребенка. Следующий чеклист самопомощи может быть использован для оценки и отслеживания навыков. При необходимости данный перечень можно скачать и распечатать для усовершенствования программы вашего ребенка. Как всегда, процедуры поведенческого анализа представляют собой лучший способ обучения данным навыкам.

ОДЕВАНИЕ – ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 18 МЕСЯЦЕВ

- Снимает шляпу.
- Снимает носки.
- Снимает варежки.
- Снимает обувь (может потребоваться помощь со шнурками, пряжками и липучками).
- Снимает куртку (может потребоваться помощь с расстегиванием пуговиц и молнии).
- Снимает штаны (может потребоваться помощь с расстегиванием пуговиц и молнии).
- Натягивает штаны (может потребоваться помощь в надевании штанов поверх подгузников, а также с застегиванием пуговиц, защелкиванием кнопок и молнией).

ОДЕВАНИЕ – ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 30 МЕСЯЦЕВ

- Развязывает шнурки на обуви.
- Расстегивает пуговицы впереди.
- Расстегивает кнопки.
- Застегивает и расстегивает липучки.
- Расстегивает молнии впереди (маленькие молнии могут вызывать трудности).
- Снимает кофту (тесные кофты могут потребовать помощи).
- Снимает штаны или юбки (может потребоваться помощь с расстегиванием молнии и пуговиц).
- Одевает обувь (требуется помощь в различении правого и левого ботинка, а также в завязывании шнурков).
- Одевает штаны (может потребоваться помощь с застегиванием молнии и пуговиц).
- Поправляет одежду.
- Выбирает собственные носки.
- Выбирает собственную обувь.
- Кладет грязную одежду в корзину.

ОДЕВАНИЕ – ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 48 МЕСЯЦЕВ

• Раздевается (может потребоваться помощь с тесной одеждой, снимающейся через голову).

• Одевается (может потребоваться помощь с пуговицами сзади и молниями, такими, как на платье).

• Одевает куртку.

• Одевает носки.

• Одевает штаны.

• Застегивает и расстегивает большинство пряжек (некоторые из них могут представлять больше трудностей).

• Застегивает и расстегивает молнии впереди.

• Застегивает и расстегивает пуговицы впереди.

• Застегивает и расстегивает кнопки впереди.

• Пробует шнуровать обувь.

• Одевает обувь (различает правый и левый с подсказкой-стимулом).

• Пробует завязывать шнурки на обуви.

• Вешает свою одежду на крючок.

• Вешает свою одежду на вешалку (с помощью).

• Складывает свою одежду.

• Кладет одежду в ящик.

КУПАНИЕ И УХОД ЗА СОБОЙ – ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 18 МЕСЯЦЕВ

• Вытирает нос салфеткой (с помощью).

• Моет руки (с помощью).

• Вытирает руки (с помощью).

• Пытается чистить зубы (с помощью).

КУПАНИЕ И УХОД ЗА СОБОЙ – ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 30 МЕСЯЦЕВ

• Пытается использоваться мочалку и мыло во время купания (с помощью).

• Чистит зубы (с помощью).

• Умывает лицо (с помощью).

• Вытирает лицо.

• Пытается мыть руки самостоятельно.

• Вытирает руки.

• Пытается расчесывать волосы (но требуется помощь).

КУПАНИЕ И УХОД ЗА СОБОЙ – ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 48 МЕСЯЦЕВ

• Вытирает нос салфеткой и кладет ее в мусорное ведро.

• Использует мочалку и мыло во время купания.

• Моет волосы (с помощью в случае длинных волос).

• Чистит зубы.

• Чистит зубы зубной нитью (с помощью).

• Моет руки.

- Умывает лицо.
- Вытирает как лицо, так и руки.
- Вешает полотенце после умывания.
- Расчесывает волосы (с помощью в случае длинных волос).

ПРИЕМ ПИЩИ – ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 18 МЕСЯЦЕВ

- Ест пищу при помощи рук.
- Самостоятельно пьет из чашки.
- Пользуется ложкой, чтобы зачерпнуть еду.
- Пьет из соломки/трубочки.

ПРИЕМ ПИЩИ – ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 30 МЕСЯЦЕВ

- Использует вилку, чтобы взять еду.
- Использует салфетки.
- Приносит свой ланч-бокс или тарелку к столу.
- Открывает свой ланч-бокс.
- Открывает пакеты на Зиплоках (Товарный знак ластиковых пакетов различного размера, которые можно герметично закрывать при помощи специальной запатентованной застежки. Используются для хранения, заморозки продуктов питания и др.).
- Разворачивает частично открытые упаковки пищевых продуктов.
- Вставляет трубочку в пакетик с соком.
- Чистит банан.
- Снимает свой детский нагрудник («слюнявчик»).

ПРИЕМ ПИЩИ – ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 48 МЕСЯЦЕВ

- Использует боковую сторону вилки для того, чтобы разрезать мягкую пищу.
- Использует нож для намазывания.
- Использует нож для резки (мягкие продукты).
- Сохраняет место приема пищи достаточно чистым во время еды.
- Разворачивает большинство упаковок с едой.
- Открывает контейнеры (паки) с молоком и соком.
- Наливает жидкость в чашку или миску (из небольшого кувшина или термоса для обедов).
- Помогает в приготовлении простых блюд (намазывает, помешивает, использует формочки для печенья, держит венчик, измеряет ингридиенты, добавляет ингридиенты).
- Помогает накрывать на стол для приема пищи.
- Забирает посуду в раковину.
- Вытирает стол при помощи губки или полотенца.

НАВЫК ТУАЛЕТА – НАВЫКИ ГОТОВНОСТИ - ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 24 МЕСЯЦЕВ

- Реагирует на усиление.
- Следует простым указаниям.

- Кажется, чувствует себя некомфортно в грязных подгузниках.
- Остается сухим на протяжении 2 часов единоразово.
- Испражняется предсказуемо и регулярно.
- Снимает штаны.
- Натягивает штаны.
- Может сидеть спокойно на протяжении 2 минут единоразово.

НАВЫК ТУАЛЕТА – ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 24 МЕСЯЦЕВ

- Изучил слово, знак или карточку PECS для использования туалета (например, горшок, писать, значок туалета).
- Просится в туалет.
- Расстегивает пуговицы, кнопки и молнию на штанах .
- Садится на унитаз.
- Мочится в унитаз.
- Вытирается после того, как помочится (девочки).
- Испражняется в унитаз.
- Вытирается после того, как испражнится (с некоторой помощью).
- Смывает унитаз.
- Моет руки (с некоторой помощью).
- Вытирает руки.

НАВЫК ТУАЛЕТА – ПРИМЕРНО К ВОЗРАСТУ 48 МЕСЯЦЕВ

- Попадает в унитаз, справляя свою нужду стоя (мальчики).
- Вытирается (девочки вытираются по направлению спереди назад).
- Растегивает молнии впереди.
- Застегивает пуговицы впереди.
- Застегивает кнопки впереди.
- Моет и вытирает руки – как часть процедуры использования туалета.
- Обучены ночному времени (но все еще возможны инциденты).

Библиографический список

1.VB-MAPP Марк Санбдерг.Ph.D..BCBA, https://marksundberg.com/vb-mapp/

2. Марк Л.Санбдерг, Джейсм Партингтон «Формирование речевых навыков у детей с аутизмом и иными ограниченными возможностями в обучении» https://proaba.ru/books/.

Воронецкая Полина Александровна, педагог-психолог, учитель-дефектолог, специалист в области прикладного анализа поведения, учитель Кабинета Поддержки Инклюзии при поддержке благотворительного фонда АО «Болашақ» в городе Кокшетау, КГУ «Средняя школа №4» (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

e-mail: angel_77_88_99@mail.ru

Дата поступления статьи: 08.11.2020

© П.А. Воронецкая

УДК 376.4.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кукубаева А.Х., Троценко А.В.
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова
(г.Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. В данной статье рассмотрена роль социальной среды в системе инклюзивного образования. Акцентировано внимание на развитие этой формы обучения в Казахстане. Определены особенности психолого-педагогического сопровождения в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.
Выделены основные направления и формы работы с данной категорией детей в современных условиях развития общества.

Ключевые слова: развитие и формирование личности, инклюзия, ценности инклюзивного образования, дети с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогическое сопровождение.

Роль социума в нашей жизни сложно оценить. Взаимоотношения между людьми, воздействие общества на личность представляют собой необходимую, но, в то же время, интересную сторону жизнедеятельности человека.

Итак, какова роль общества в деятельности людей? По-нашему мнению, можно выделить некоторые важные стороны влияния окружающей среды на человека. Во-первых, общность играет огромную роль в становлении и развитии людей. Социум позволил индивиду выжить в сложнейших исторических условиях. Именно то, что индивиды научились выживать в разной природной среде, имели возможность делиться с окружающими различными способами, средствами жизнедеятельности, позволило им стать теми, кто они есть сейчас на самом деле.

Другой составляющей взаимоотношений человека с социумом является формирование личности в процессе обучения и воспитания. Образовательная программа в системе образования детей - это средство развития способностей ребенка, приобщения его в процессе совместной деятельности к ценностям общения.

Как протекает процесс социализации ребенка в условиях дополнительного образования? Один из возможных подходов к образованию детей с особыми образовательными потребностями в развитии является практика их обучения и воспитания в условиях специальной (коррекционной) организации образования.

Актуальность темы взаимоотношений людей в социуме обусловлена также тем, что в настоящее время в Республике Казахстан активно набирает темпы

инклюзивное образование. На сегодня проблема инклюзии актуальна во всем мире, в Казахстане - это явление также не оставлено без внимания.

Инклюзивное образование - это образовательный процесс, направленный на устранение барьеров и полное включение всех лиц с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс, несмотря на возраст, пол, этническую, религиозную принадлежность, отставание в развитии или экономический статус, путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической поддержки, персональных нужд ребенка и адаптации образовательной среды к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям детей, т.е. путем создания адекватных образовательных условий [1].

Инклюзия исходит из позиции общей педагогики и психологии, которые ориентированы на ребенка, исходя из его индивидуальных образовательных потребностей. Большой вклад в развитие инклюзивного образования внесли такие российские ученые как Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, Д. Митчелл, С.И. Сабельникова и др. [2-4].

В Казахстане данной проблемой успешно занимаются А.К. Кусаинов, А.Е. Ахтанбаев, З.А. Мовкебаева, Д.В. Лепешев, Т.С. Алхатова, А.А.Байтурсынова, Р.А. Сулейменова, В.В. и др. [5-8].

Важно отметить, что в казахстанской системе образования актуализируются ценности инклюзивного образования, которое направлено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе всех его членов, в том числе и детей с ограниченными возможностями.

В области социальной политики наметился переход на такую модель жизнедеятельности, когда нарушение здоровья не считается для человека и общества проблемой. Барьеры для активности и поведения людей создает сама среда.

В связи со сказанным на передний план выходит такой жизненно необходимый для личности вопрос адаптации к окружающей среде. Особенно это касается учащихся с особыми образовательными потребностями. Для них особенно важно приспособиться и сосуществовать в единой общеобразовательной среде. В этом значима роль психолого-педагогического сопровождения в системе образования.

Развитие психологической службы в учебных заведениях по работе с детьми с особыми возможностями происходит по основным законам, присущим большинству психологической служб системы образования, однако особенности социально-педагогических условий конкретного коррекционно-образовательного учреждения определяют структуру психологической службы и специфику содержательного направления основных направлений деятельности психолога, педагога.

Психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, развитию каждого ребенка, коррекции недостатков его психофизического развития в конкретной школьной среде.

С 2011 по настоящее время в регионах республики работает программа Круглых столов по теме «Инклюзивное образование: международная практика и

пути реализации в Казахстане» для руководителей системы общего среднего образования при поддержке Фонда Сорос Казахстан. Активно реализуется интернет-проект на базе сайта www.inclusion.kz в рамках информационной поддержки заинтересованных сторон в развитии инклюзивного образования в Казахстане.

На начальном этапе главной задачей государства является проведение информационно-просветительской работы среди научно-педагогического сообщества и общества в целом. Создание нормативно-правовой базы, обучающих материалов, подготовка преподавательского состава, изучение отечественного и зарубежного опыта по внедрению инклюзивного образования позволит Казахстану постепенно выстроить грамотную систему обучения.

Необходима и целенаправленная деятельность со здоровыми воспитанниками по взаимодействию с ребятами, имеющими проблемы здоровья. Социальные педагоги должны разработать систему мероприятий, формирующую толерантное отношение к «особым» детям, развивающую лучшие человеческие качества.

Также должна разрабатываться и система работы с родителями детей с особыми образовательными потребностями. Кроме консультационных услуг, которые уже существуют, актуально проведение бесед, обучающих семинаров, круглых столов, информационной поддержки, встреч с представителями общественных и социальных организаций.

Таким образом, можно сделать вывод, что современная образовательная программа должна включать изменения и условия, необходимые для успешной реализации инклюзивного образования, а именно - принятие индивидуальности каждого отдельного ребенка и удовлетворение необходимых потребностей каждого ребенка.

Идея инклюзивного образования может быть успешно реализована в дополнительном образовании Казахстана при условии специальной готовности организации образования, администрации, педагогов к работе с детьми с особыми потребностями в развитии, если отношение родителей и самих детей к инклюзивному образованию станет положительным и позитивным.

Библиографический список

1.Савченко Н.П. Актуальные проблемы интегрированного обучения». Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). - М.: Права человека, 2011. – 194 с.

2.Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 384 с.

3.Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. – М.: Перспектива, 2011.-143с.

4.Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования //Справочник руководителя образовательного учреждения. – М, 2009. - №1. - С. 54.

5.Сулейменова Р.А. Методологические подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. -А.: Открытая школа, 2012. - С.37.

6. Мовкебаева З.А., Оралканова И.А. Включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Учебное пособие. – Алматы: Гылым, 2014. - 241 с.

7.Лепешев Д.В., Лепешева О.Г. Инклюзивное образование. Кокшетау, 2019. – 268 с.

8.Алхатова Т.С., Бурдинская О.В. Организация деятельности учителя дефектолога в общеобразовательной школе. Методическое пособие. – Кокшетау: АО «НЦПК «Өрлеу», 2015. - 222 с.

Кукубаева Асия Хайрушевна, доктор психологических наук, профессор кафедры «Социально-педагогических дисциплин», Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Троценко Александр Владимирович, студент 1 курса специальности «Экология», Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

e-mail: kukubaeva_2011@mail.ru

Дата поступления статьи: 17.11.2020

© А.Х Кукубаева., А.В.Троценко

УДК 376

СОЗИДАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Глинов В. П., Власенко С.В., Корягина О.В.
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. Проблема исследования заключается в научном обосновании и выявлении педагогических условий функционирования модели мониторинга качества образовательных услуг, что позволяет рассматривать данную систему как инструмент управления. Внедрение в педагогический процесс общеобразовательного учреждения модели мониторинга качества образовательных услуг, имеющей непрерывно-дискретный характер будет способствовать повышению эффективности педагогического процесса, так как достигается повышение уровня обученности учащихся, уровня психологического климата в коллективе. Мониторинг качества образовательных услуг проводится на основе комплексной диагностики эффективности педагогического процесса.

Ключевые слова: мониторинг, образовательные услуги, диагностика, менеджмент качества, качество образования.

Распространение процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями в образовательных учреждениях является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования.

Современная государственная система образования предполагает создание таких условий, при которых особый ребенок со специальными образовательными потребностями получит возможность реализации своих возможностей. Научная и педагогическая практика убедительно показали, что ребенок с особыми образовательными потребностями, с младенчества попадая в сообщество здоровых сверстников, продвигается вместе с ними и достигает более высокого уровня социализации.

Главный принцип инклюзивного образования – «не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка».

Основной задачей сопровождения ребенка с ограниченными возможностями является создание условий, при которых он получит адресную специальную

(коррекционно-педагогическую) помощь в любом типе и виде образовательного учреждения – массовом или специальном. Реализация основных положений международных документов, подписанных РК, нарастающая активность родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (термин введен с 2007 года) привели к пересмотру возможностей получения образования детей с ОВ в интегративной и инклюзивной форме, что вызвало необходимость расширения спектра учреждений, оказывающих специальную (коррекционно-педагогическую) поддержку [1].

Современная ситуация развития образовательной практики предъявляет высокие требования к качеству образовательных услуг, основная ответственность за обеспечение которого, подчеркивается в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2020-2025 годы лежит на учебном заведении. Естественно, что для этого оно должно располагать достоверной информацией по различным параметрам качества предоставляемых образовательных услуг, в том числе и обеспечение образовательными услугами детей с ограниченными возможностями.

В Казахстане «одним из принципов системы менеджмента качества в образовании является принцип постоянного совершенствования образовательного процесса с учетом результатов мониторинга. С целью проведения систематического мониторинга образовательных результатов и социальных эффектов на национальном и региональном уровне, необходимо внедрить единую систему мониторинга образования, в виде информационной базы управления и прогнозирования путей развития [2].

Новые требования к качеству образования, главной характеристикой которых является готовность выпускника к самореализации и саморазвитию на протяжении всей жизни, изменяют роли, задачи и функции всех участников образовательного процесса. Задача современного образования заключается в том, чтобы перейти от традиционного сбора сведений к мониторингу, предполагающему постоянное слежение за состоянием качества образовательных услуг. Все это подтверждает необходимость осмысления процесса мониторинга качества образовательных услуг в новых условиях.

При традиционном подходе к образовательному процессу в учреждениях образования во время контроля затруднительно не только дать объективную оценку качества обучения, но и, что немаловажно, выявить потребность в дальнейшем развитии и корректировке данного процесса. Чтобы планировать образовательный процесс в соответствии с требованиями качества предоставляемых образовательных услуг, учреждениям образования необходимо оперативно, согласно изменениям корректировать образовательный процесс. Мониторинг как планомерное диагностическое выявление и оценивание проведенных педагогических действий в данном процессе становится специфическим инструментом системы обеспечения качества предоставляемых образовательных услуг. Необходимость разработки новых моделей мониторинга качества образовательных услуг подтверждается тем, что процедуры проверки и оценки уровня подготовки обучающихся играют важную роль в процессе обучения, как с точки зрения мотивации, так и управления образовательным процессом.

В Концепции перехода Республики Казахстан к устойчивому развитию на 2007-2024 годы отмечается, что устойчивое развитие страны - это развитие, удовлетворяющее потребности настоящего поколения и не ставящее под угрозу возможности будущих поколений удовлетворять свои потребности [3].

В основе создания экономики знаний и нового общества лежит развитие потенциала личности, который прямо зависит от уровня доступности и качества образования, здравоохранения, информации и коммуникаций, достижений науки и культуры. Всем развитым государствам стало очевидно одно решающее обстоятельство глобального «соревнования»: в международной конкуренции выиграет тот, кто сможет подготовить людей, способных жить и развиваться в современной экономике – экономике знаний. В стратегии Концепции современного образования актуализируется готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.

В соответствии с Законом РК «Об образовании» основным принципом государственной политики в области образования является равенство прав всех на получение качественного образования, доступного образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица независимо от места расположения школы [4].

В современном мире все больше актуализируется потребность в получении более высокого качества образования, чем то, что обеспечивает существование в настоящее время систем образования. Это приводит к необходимости модернизации системы образования, пересмотру ее целей, задач, содержания и педагогических технологий. Качество образования - определенный уровень знаний и умений умственного, нравственного, физического развития, которого достигают обучающиеся на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями [5, с. 56].

Важнейшим приоритетом в развитии государства является достижение качества образования, обеспечивающего конкурентоспособность отечественного образования в международном образовательном пространстве и на рынке труда. Образование признано одним из важнейших приоритетов долгосрочной Стратегии «Казахстан – 2030». Общей целью образовательных реформ в Казахстане является адаптация системы образования к новой социально-экономической среде.

Все многообразие факторов, влияющих на качество образования, можно условно разделить на три составляющие: качество условий, в которых функционирует система образования; качество организации учебно-воспитательного процесса; результаты, достигаемые системой образования. Качество образования может характеризоваться следующими его структурными компонентами: образовательная политика государства и социально-экономические условия функционирования системы образования; управления системой образования и ресурсы системы образования; организация учебно-воспитательного процесса; результаты функционирования системы образования, в том числе образовательные достижения учащихся. Соответственно, качество образования зависит в целом от качества указанных компонентов [6, с.9].

Каждое образовательное учреждение стремится обеспечить нормальное функционирование и развитие образовательного процесса, достижение высокого качества образования, соответствующего Государственному стандарту образования, а также необходимый уровень мотивации, здоровья и развития обучающихся. В новой модели устойчивого развития ведущим является направление опережающего развития качеств человека, формирование ключевых компетенций. Решение этих задач невозможно без выполнения ряда *педагогических условий:* соответствие процесса обучения профессиональной направленности, функциональным, психологическим возможностям учащихся; личностно-ориентированному взаимодействию педагогов и учащихся, предоставление каждому ученику свободы выбора деятельности, партнера, средств, ориентирование педагогической оценки на относительные показатели успешности, организация самостоятельной работы.

Создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, познавательному развитию учащегося и сохранению его индивидуальности, дает возможности для творческой самореализации, самоадаптации к самостоятельной жизни в современных условиях. Для успешного обучения и воспитания учащихся необходимо установить педагогам партнерские отношения с семьей каждого ученика, создать атмосферу взаимной поддержки и объединить усилия по повышению качества предоставляемых образовательных услуг, то есть получать обратную связь о результативности педагогического процесса [7].

Таким образом, система непрерывного сложения за состоянием объекта оказывается необходимым образом встроена в систему принятия решения, которое работает в ждущем режиме и активизируется только при поступлении информации. Мониторинг качества образовательных услуг как значимый педагогический феномен, отражающий современный социальный заказ системе образования, может быть осмыслен и педагогически интерпретирован на основе широкого подхода к определению как единства и взаимосвязи его составляющих компонентов, отражающих уровни организации и осуществления педагогического процесса, созданных для него условий и достигнутых образовательных результатов, отвечающих интересам государства, общества и образовательным потребностям субъектов педагогического процесса.

Библиографический список

1. Купустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. - М., Академия. 2011. - 236 с.

2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2020-2025 годы. Астана, 2019. - http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988/links#to

3. Концепция перехода Республики Казахстан к устойчивому развитию на 2007-2024 годы. – Астана, 2006.

4. Закон об образовании Республики Казахстан // Образование в Республике Казахстан: Сборник законодательных актов. – Том 1/ Под ред. М.М. Кузембаева. – Астана, 2018. - 352 с.

5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. –М., 2001. - С.56.

6. Дамитов Б.К. Качество образования и проблемы его оценки //Качество среднего образования: состояние, оценка, управление: Материалы междун. науч.-практич. семинара. – Астана, 2007. – 130 с.

7. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – СПб: Изд-во «Образование – Культура», 2018. –С.19.

Глинов Владимир Петрович, магистрант специальности «Педагогика и психология», Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау)

e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Власенко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау)

e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Корягина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

e-mail: olga_koryagina@mail.ru

© В.П. Глинов, С.В. Власенко, О.В. Корягина

Дата поступления статьи: 18.11.2020

УДК 372

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

Садыкова А.К., Суровицкая Ю.Ю., Венгловский В.С.
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. В настоящей статье описаны значительные проблемы в общеобразовательных организациях с инклюзивным образованием. А так же выделены особенности подготовки компетентного специалиста в области физической культуры с высокой степенью сформированности инклюзивных компетенций.

Ключевые слова: инклюзия, адаптивная физическая культура, подготовка специалистов.

Распространение в Казахстане процесса инклюзии детей с особыми образовательными потребностями или ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья в образовательных учреждениях является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования. Инклюзивная практика реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования, и создания необходимых условий для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, их психических и физических возможностей.

В процессе нашего исследования ведется активный поиск эффективных путей, методик и технологий создания необходимых условий для обеспечения качественного образования, социализации детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, а также обеспечения участия несовершеннолетних указанных категорий в культурной и спортивной жизни общества.

В данном направлении необходимо обоснованное изучение сущности (природы) инклюзии. Это, по мнению Л.М. Беткер «позволит специалистам общеобразовательных организаций поэтапно “выращивать” инклюзивную практику, преобразовывать образовательное пространство, чтобы отвечать требованиям времени, ожиданиям» субъектов образовательного процесса [1].

Значительные проблемы в общеобразовательных организациях с инклюзивным образованием могут возникнуть при организации занятий физической культурой с обучающимися, когда в условиях урочного занятия в «одном строю» могут присутствовать следующие категории детей:

- учащиеся, отнесенные по состоянию здоровья к основной, подготовительной и специальной медицинской группе (СМГ);

- учащиеся с особыми образовательными потребностями (ООП): слабослышащие и глухие, слепые и слабовидящие, с нарушением речи, с проблемами физического и психического развития и др.;

- учащиеся с ООП, отнесенные по состоянию здоровья к СМГ;

- учащиеся-инвалиды.

Актуальность проблемы обоснована тем, что физическое воспитание в форме инклюзии связано со следующими трудностями: составление программно-нормативного обеспечения, изменение структуры и содержания образовательного процесса и физкультурно-образовательной среды.

В связи с такими трудностями не во всех школах система инклюзивного образования функционирует на должном уровне.

Очевидно, что с такими особенностями при осуществлении физического воспитания в общеобразовательных организациях в школах первоочередным становится кадровый вопрос, заключающийся в проблеме укомплектованности учителями, ориентирующимися в физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых потребностях участников инклюзивного образования всех групп, отмеченных выше. Однако результаты практической деятельности студентов в общеобразовательных школах с инклюзией в период прохождения ими педагогических практик показывают, что при стандартной подготовке специалистов по физической (адаптивной) культуре в вузах и ссузах выпускники «не владеют необходимыми знаниями, приемами и методиками специального образовательного процесса» [1].

Большая роль принадлежит в этом вопросе негативной позиции учителей к инклюзии. Позиция учителей обосновывается тем, что:

- отсутствует должный уровень практического и методического опыта как для коррекции у учащихся отклонений, так и для вовлечения их в физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность;

- это доставляет им дополнительные трудности, обоснованные значительными интеллектуальными и временными затратами на подготовку к занятиям, при отсутствии дополнительной материальной поддержки. Важность материального стимулирования учителей, осуществляющих профессиональную деятельность в условиях инклюзии, также отмечается и в исследованиях О.В. Кучмаевой [2]. Однако вполне очевидно, что стимулирование (или «специальная поддержка») может и изменит отношение учителей к инклюзии, но точно не приведет к повышению их профессионализма.

В данном случае необходимо говорить о подготовке компетентного специалиста в области адаптивной физической культуры с высокой степенью сформированности инклюзивных компетенций. В этом отношении будет полезен материал Елисеевой И.Г. и Ерсариной А.К., посвященный проблемам формирования инклюзивной компетентности будущих специалистов в условиях их профессиональной подготовки [3].

Исходя из отмеченных требований к выпускнику можно вновь отметить очередную проблему – будущий специалист готовится к организации физического воспитания детей с ООП по адаптированным программам. Однако при осуществлении профессиональной деятельности с учащимися, не имеющими

отклонений в здоровье, студенты образовательной программы «Физическая культура и спорт» не являются компетентными в силу того, что учебным планом предусмотрена направленность собственно на реализацию ФКС.

Тщательное изучение содержания требований модели выпускников вузов и ссузов по ФК и ФКС позволяет выявить в системе подготовки будущих учителей следующий парадокс – студенты образовательной программы «Физическая культура и спорт» готовятся к проведению занятий по физической культуре в группах учащихся с ООП и СМГ, но не владеют умениями и навыками организации занятий физического воспитания с учащимися, не имеющими отклонений в здоровье. Такая же ситуация, только с обратной закономерностью, наблюдается и в подготовке студентов образовательной программы «Физическая культура и спорт» в вузе.

Перед учителями ставится непреодолимая на данный момент проблема – обеспечение высокого качества физического воспитания всех категорий учащихся в условиях их совместного обучения.

Поиск решения проблемы подготовки специалистов «необходимого профиля» привел к потребности анализа учебных планов вузов и колледжей по подготовке студентов по образовательной программе «Физическая культура и спорт».

Данный анализ дал возможность увидеть недочеты и внести соответствующие коррективы в формирование недостающих инклюзивных компетенций на основе интеграции в рамках вариативных компонентов двух специальностей недостающих компонентов (дисциплин), позволяющих формировать необходимые способности.

Таким образом, проблема подготовки будущих учителей физической культуры, обладающих инклюзивными компетенциями, остается открытой. Несмотря на «кадровый голод» в такого рода специалистах, на данный момент проблема их подготовки вниманием ученых и исследователей необоснованно обделена.

Библиографический список

1. Шеенко Е.И., Рыжкова Н.Н. К проблеме подготовки выпускников по специальности «Адаптивная физическая культура», ориентированных к осуществлению инклюзивной формы физического воспитания в школе // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3.

2. Кучмаева О. Нормативная база инклюзивного образования [Текст] / О. Кучмаева, Г. Сабитова, О. Петрякова // Воспитательная работа в школе. – 2013. – №7. – С. 73-79.

3. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННП Ц КП , 2019. - 96с.

Садыкова Айгуль Казихановна, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Суровицкая Юлия Юрьевна, магистр педагогических наук, докторант, преподаватель кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Венгловский Виктор Степанович, магистрант ОП «Педагогика и психология» кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Дата поступления статьи: 17.11.2020

© А.К.Садыкова, Ю.Ю.Суровицкая, В.С.Венгловский

УДК 159.99

РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Билоус О.Н.
ГУ «Средняя школа № 32»
(Целиноградский р-н, с. Новоишимка, Рекспублика Казахстан)

Аннотация. Статья посвящена анализу значения ранней профориентации детей с особыми образовательными потребностями, как основе успешного профессионального самоопределения в будущем.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, психофизиологические особенности, самосознание, общетрудовые навыки.

EARLY PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF GENERAL EDUCATION SCHOOL

Bilous Oksana
SI “Secondary School № 32”
(Tselinogradsky district, Novoishimka, Republic of Kazakhstan)

Abstract. The article is devoted to analysis of the value to meaning guidance professional orientation for children with special educational needs, as the basis for successful professional self-determination in the future.

Key words: professional orientation, psycho physiological features, Self-awareness, general skills

Выявление на ранней стадии склонностей и интересов детей с особыми образовательными потребностями неразрывно связано с оказанием содействия в профессиональном самоопределении учащихся - выпускников и является одним из приоритетных направлений образовательного процесса в целом. Инклюзивное образование нацелено на реализацию принципа «равных возможностей», то есть обусловлено потребностью общества в профессиональных рабочих кадрах - людях творческих, способных быстро и оригинально решать научные проблемы и практические задачи, в будущем обеспечивать социально-экономическое развитие страны, равно как и среди людей с психофизиологическими особенностями.

На данный период актуальность проблемы профессиональной ориентации детей с особыми образовательными потребностями на ранней стадии для системы образования отражает обращенность государства к личности и осознание особой ценности творческого и интеллектуального потенциала каждого гражданина,

значимости профессиональной компетентности каждого специалиста. Решение проблемы не представляется возможным без своего рода модернизации системы профориентационной работы дошкольных учреждений, общеобразовательной школы, повышения уровня заинтересованности каждого специалиста в рациональности, эффективности, актуальности профессионального самоопределения детей с особыми образовательными потребностями, их непрерывном процессе самообразования, преемственности и, разумеется, высокого уровня профессионализма как будущего специалиста – практика, через создание условий, реализующих программы разного уровня профессионального обучения, стимулирующие активность в последовательном создании необходимой для развития потенциала каждого ребенка. Естественно, этот процесс не возможен без осуществления инновационных преобразований во внедрении диагностик склонностей и интересов, на ранних стадиях в условиях дошкольных учреждений, привитии трудовой направленности, развитии системы профориентационной работы в целом.

Необходимо развивать направления детских учреждений, которые обеспечивают «индивидуальный» характер развития потенциала ребенка:

- преобразование «массовости» работы в пользу индивидуализации.
- единство требований на базе преемственности, учета возрастных особенностей, межпредметных связей.

На базе ключевых моментов трудов Т.П. Стекольниковой, следует, что индивидуализация предполагает перераспределение времени обучение в пользу тех видов деятельности, усвоение которых представляет наибольший интерес и важность для саморазвития ребенка, отведение перераспределенного времени на постановку посильных задач, проектирование перспектив развития личности каждого воспитанника по индивидуальному маршруту. В условиях пространства общеобразовательной школы это элективные курсы, факультативные занятия, кружки по интересам, и др. В условиях дошкольных учреждений примером могут послужить такие перспективные направления работы как мастер – классы, с учетом психофизиологических возможностей развития общетрудовых навыков, наставничество специалистов – практиков, как реальный пример и способ передачи социального и профессионального опыта, в том числе и из заявленной категории граждан, успешно самоопределившихся в профессии.

Анализ состояния профориентационной работы в дошкольных учреждениях, с учетом основных направлений сопровождения по развитию грамотности в вопросах профессиональной пригодности, определяющих широкий спектр организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями, привел к выбору следующих принципов: установка на самоценность, поощрение результатов креативного подхода, нестандартности, применение междисциплинарного подхода, поощрение взаимообучения воспитанников, поощрение понимания разнообразных форм внедрения в жизнь результатов трудовой деятельности, включая навыки самообслуживания, акцентуализация признания способностей каждого воспитанника, творчество в различных сферах включая прикладной труд.

Важно отметить, что ранняя профориентация детей с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольных учреждений – это, прежде всего, психологическая атмосфера, воспитательное пространство организованное с учетом потребностей каждого ребенка к самореализации, где реализация познавательных возможностей предусмотрена в использовании инновационных технологий, предоставляющих возможность развития склонностей, интересов, одаренности, обеспечение личностно-ориентированного подхода, а так же раскрытие способностей, склонностей, в дальнейшем как профессиональной направленности ребенка, развитие его личности, развитие социальной коммуникабельности, вовлечение в практическую деятельность в зависимости от реальных потребностей и возможностей.

Таким образом, ранняя профориентационная работа с воспитанниками с особыми образовательными потребностями – это основа для формирования понимания самоценности, актуальности трудовой деятельности различного характера, сложности, объема, формирования общих нравственных понятий уважения к «простому» труду, «людям труда», представителям рабочих специальностей, что несомненно раскроет перспективы личного профессионального самоопределения в будущем каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, в духе конкурентоспособности.

Библиографический список

1. Бадьина Н.П. Часто болеющие дети. «Генезис». - М., 2007 - 151 с. :
2. Гущина Т.Н. Игровые технологии по формированию социальных навыков у подростков : практическое пособие / Т. Н. Гущина. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : АРКТИ, 2008. - 117 с. :
3. Картушина Г.Б. Работа по профессиональной ориентации учащихся вспомогательной школы. // Трудовое обучение во вспомогательной школе. – М ., 1988, с.7 - 21.
4. Климов Е.А. Как выбирать профессию. - М.: Просвещение, 1990.- 158с.
5. Стекольникова Т.П. Профессиональное самоопределение. – Алматы. Центр альтернативного образования «Достижения молодых», 2008.

Билоус Оксана Нурулловна, психолог высшей категории, ГУ «Средняя школа № 32» (Республика Казахстан, Целиноградский р-н, с. Новоишимка).

Bilous Oksana, Master-level psychologist, SI “Secondary School № 32”, Republic of Kazakhstan, Tselinogradsky district, Novoishimka

e-mail: pgyurza@mail.ru

Дата поступления статьи: 16.11.2020

© О.Н.Билоус

УДК 376

ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Гусманова С.М., Абдрахманова А.С., Кудер Г.С.
КГУ «Психолого - Медико - Педагогическая Консультация №4»
акимата города Нур-Султан
(г. Нур-Султан, Республика Казахстан)

Аннотация. В статье проводится анализ психологической диагностики отклоняющегося развития как дифференциальная диагностика, обосновывается актуальность использования в дифференциальной диагностике психодиагностических методик, построенных по принципу обучающего эксперимента с целью выявления потенциальных возможностей развития ребенка с отклонениями в развитии.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика, принцип обучающего эксперимента, виды помощи, этапы психолого-педагогической диагностики.

В психологическом сопровождении детей с отклонениями в развитии выделяют следующие виды диагностики:

- Скрининговая диагностика;
- Дифференциальная диагностика;
- Динамическая диагностика;
- Углубленная (феноменологическая) диагностика.

Дифференциальная диагностика представляет собой один из наиболее сложных видов диагностики, осуществляется обычно специалистами психолого – медико – педагогической консультации и решает следующие задачи:

- уточнение диагноза и определение типа учреждения, в котором необходимо проводить коррекционно-педагогическое обучение ребенка, определение программы обучения и воспитания;
- отграничение сходных состояний при различных психофизических нарушениях, уточнение клинического, психолого-педагогического и функционального диагноза;
- прогнозирование возможностей развития и обучения ребенка на основе выявленных особенностей развития, а также определение путей и средств развивающе-коррекционной работы.

По формам проведения дифференциальная диагностика не имеет существенных различий от других видов психодиагностики. Различие состоит, прежде всего, в стратегии и направленности исследования.

В дифференциальной диагностике используется две группы методов:

1. тесты, т.е. методы, позволяющие исследователю давать количественную квалификацию изучаемому явлению;
2. приемы качественной диагностики особенностей психического развития.

В диагностике отклоняющегося развития используется преимущественно диагностические методы второй группы. Однако при их использовании ограничиваются возможности учета возрастно-психологического подхода к диагностике. В связи с этим, В.И. Лубовский считает, что дифференциально-диагностическое обследование должно сочетать экспериментально-психологический метод с количественно-качественной оценкой и учетом возрастных особенностей [3].

Как показывает практика, в диагностической деятельности специалистам ПМПК часто приходится сталкиваться с детьми, отклонения в развитии у которых не позволяют применять традиционные диагностические методики, которые носят, как правило, вербализованный характер. Они вызывают трудности у детей, поскольку нарушения психического развития часто сопровождаются той или иной степенью речевой недостаточности. Полученные таким образом результаты не могут объективно свидетельствовать об уровне интеллектуального развития, затрудняют выделение качественных характеристик психической деятельности.

В таких случаях целесообразно применять экспериментально-психологический метод, и его особую форму – обучающий эксперимент. Последний дает большие возможности для количественного анализа психической деятельности ребенка, выявления его потенциальных возможностей. Л.С.Выготский построил модель методики (Методика экспериментального формирования понятий), которая стала прототипом обучающего диагностического эксперимента. Построение диагностических методик форме обучающего эксперимента позволяет выявить различия в объеме зоны ближайшего развития и таким образом провести дифференциальную диагностику, осуществить подлинную качественную диагностику [1].

Разработанные и апробируемые комплекс диагностических методик, включены модификации методик разработанных различными авторами (С.Д.Забрамная, С.Я.Рубенштейн, О.Н.Усанова и др.). Модификация включает два аспекта:

- выделение качественных уровней выполнения ребенком экспериментального задания и, на этой основе количественная оценка уровня развития у него исследуемой познавательной функции;
- включение в методику исследования обучающего этапа с целью определения объема зоны ближайшего развития ребенка.

Именно второй этап является ключевым моментом исследования, позволяющим определить потенциальные возможности ребенка, т.е. уровень его обучаемости.

При построении обучающей части экспериментальной методики исследователи ориентировались на методические указания, изложенные С.Я.Рубенштейн, в которых отмечается, какие формы помощи могут оказываться исследуемому и в какой последовательности. Ирархия данных видов помощи следующая:

1. переспрашивание ребенка, просьба повторить то или иное слово с привлечения его внимания к сказанному или сделанному;

2. одобрение действий ребенка, стимуляция с помощью слов: «хорошо», «правильно»;

3. вопросы к ребенку о том, почему он сделал то или иное действие, что повышает ориентировку в задании, уровень осознания смысла задания;

4. наводящие вопросы или критические замечания экспериментатора;

5. подсказ, совет действовать тем или иным образом;

6. показ ребенку способа выполнения экспериментального задания с дальнейшей просьбой к ребенку повторить это действие.

Все виды помощи можно условно разделить на три группы:

- Стимулирующая помощь – предъявляется в ситуации низкой мотивации ребенка в целом, низкого познавательного интереса к определенному экспериментальному заданию (к ним можно отнести виды помощи № 1 и №2, описанные выше).
- Направляющая помощь – предполагает повышение ориентировки в задании, исправление допущенных ребенком ошибок (№3-5).
- Обучающая помощь – предъявляется в ситуации, когда стимулирующая и направляющая помощь не привели ребенка к адекватному решению (№6).

Выбор того или иного вида помощи зависит от его уместности, т.е. от характера деятельности ребенка, от содержания экспериментального задания.

Так, ряд исследователей отмечает, что ребенку с задержкой психического развития для выполнения экспериментального задания, построенного с учетом зоны ближайшего развития, достаточно стимулирующей или направляющей помощи, реже – обучающей. Для ребенка с умственной отсталостью , напротив, стимулирующая и направляющая помощь редко оказывается достаточным, чаще всего для полного или частичного выполнения задания ему требуется обучающая помощь (Л.И. Переслени [4], О.Н. Усанова [6] и др.).

Процессуальность психолого-педагогической диагностики, в целом, и дифференциальной диагностики, в частности, предполагает наличие этапов.

Первый этап - подготовка к дифференциальной диагностике. Включает в себя ряд шагов:

- постановка цели исследования;
- выдвижение психодиагностической гипотезы;
- постановка конкретных задач;
- создание психодиагностического комплекса;
- проведение пилотажного исследования (в случае необходимости).

Второй этап – собственно обследование с использованием ранее подобранных методик. Длительность данного этапа зависит от поставленных целей, психического состояния обследуемых и др.

Третий этап – обработка полученных данных, их обобщение. Такое обобщение может быть представлено в виде таблицы, карт обследования, в которых систематизируется использованные методики, диагностируемые показатели и т.п.

Стратегия обучающего эксперимента предполагает и определенный алгоритм анализа результатов исследования по той или иной методике. О.Н. Усанова

предлагает следующую схему для качественного анализа результатов дифференциальной диагностики [6]:

- принятие задачи и понимание инструкции;
- возможность самостоятельного выполнения заданий и способы действий;
- результативность выполнения задания и возможность коррекции ошибок.

Четвертый этап – написание заключения на основе интерпретации полученных результатов, в процессе которой производится сопоставление данных результатов с выдвинутой гипотезой.

Таким образом, грамотный системный подход к дифференциальной диагностике детей ч отклоняющимся развитием позволит максимально возможных по времени ранних этапах определить тип отклоняющегося развития ребенка и начать своевременную коррекционную помощь, и, тем самым, создать возможности для включения ребенка в социокультурное пространство, в целом, и в образовательный процесс, в частности.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 577 с.
2. Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учебное пособие для студентов дефектологов факультет педагогических институтов. – М: Просвещение, 1988. – 96 с.
3. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Научное исследование института дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
4. Переслени Л.И. Возможности изучения структуры познавательной деятельности детей по характеристикам прогнозирования / Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 109-115.
5. Рубенштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения в клинике (Практическое руководство). – М.: Апрель-Пресс, издательство Института Психотерапии, 2004. – 224 с.
6. Усанова О.Н. Методические рекомендации по использованию комплекта практических материалов «Лилия». – М.: НПЦ «Коррекция», 1994. – 74 с.

Гусманова Сауле Мубенбековна, КГУ «Психолого - Медико - Педагогическая Консультация №4» акимата города Нур-Султан (Республика Казахстан, г. Нур-Султан).

Абдрахманова Айгерим Сапарбековна, КГУ «Психолого - Медико - Педагогическая Консультация №4» акимата города Нур-Султан (Республика Казахстан, г. Нур-Султан).

Кудер Гульназ Сериковна, КГУ «Психолого - Медико - Педагогическая Консультация №4» акимата города Нур-Султан (Республика Казахстан, г. Нур-Султан).

e-mail: gulnaz.kuder@bk.ru

Дата поступления статьи: 18.11.2020

© С.М.Гусманова, А.С.Абдрахманова, Г.С.Кудер

УДК 376

ПОВЫШЕНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Иманбекова А.Б., Власенко С.В., Корягина О.В.
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. В данном исследовании мы рассматриваем способы повышения речевой активности младших школьников с нарушением слуха. Одним из эффективных способов является драматизация. Дети с нарушенной слуховой функцией с большим трудом овладевают обобщающим значением слова, что, безусловно, влияет на уровень их развития. Как помочь таким детям услышать все многообразие окружающей среды, познать свое «я», научить думать, правильно выражать свои мысли, чувствовать, сопереживать? Самой важной, конечной целью обучения и воспитания таких детей является достижение умения ребенка свободно общаться с другими людьми, утвердиться в обществе слышащих, войти во взрослый мир полноценной личностью.

Ключевые слова: развитие речи, способы развития речи, драматизация, методика игровой деятельности

Современная система образования считает важным своевременную адаптацию детей инвалидов в социум. В Законе об образовании Республики Казахстан, говорится, что ребенок-инвалид вправе получить образование, соответствующее его физическим, умственным способностям и желаниям, выбрать род деятельности и профессию, участвовать в творческой и общественной деятельности [1].

А для этого важно не заставлять ребенка произносить заученные фразы, значение которых он, возможно, и понимает, но не может глубоко прочувствовать, а создать такую обстановку, которая помогла бы ему широко, многогранно и эмоционально понимать окружающий мир в звучащей речи, и у ребенка возникло бы внутреннее желание к постоянной собственной речевой активности. Н.Д. Ярмаченко считает, развитие устной речи у глухих детей «жизненной необходимостью». Развивается речь - развивается мышление, открываются неограниченные возможности совершенствования, и тем самым разрывается кольцо социальной изоляции глухих [2]. Но, абсолютно каждый ребенок индивидуален, как в психическом так и в физическом развитии, однако, есть метод обучения, которой близок каждому школьнику и эта - игра. Ведь именно игра является самым доступным и эффективным методом обучения младших школьников, который позволяет ребенку получать знания в более комфортных и близких для него условиях.

Драматизации - это особые игры, в которых ребенок разыгрывает знакомый сюжет, развивает его или придумывает новый. Драматизация представляет собой процесс становления и развития личностных качеств каждого ребенка, его интеллекта, речевой активности, эмоций, художественных способностей.

Традиционно драматизация организуется по сценарию литературного произведения. Сошлёмся на положения Л.С. Выготского, указывающего на несомненную пользу драматизации: «во-первых, драма, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием; во-вторых, она ближе, чем всякий другой вид творчества, непосредственно связана с игрой, этим корнем всякого детского творчества, и поэтому наиболее синкретична, то есть содержит в себе элементы самых различных видов творчества. При этом Л. С. Выготский считает, что в игре-драматизации сценарий не всегда является жестким каноном и может быть лишь канвой, в пределах которой развивается импровизация: Важно не то, что создадут дети, важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении [3].

В «Настольной книге для учителя» группа авторов во главе с профессором М.А. Мельниковым приводит такое определение: «драматизация означает передачу в лицах литературного произведения или случая, взятого из жизни, или разыгрывание сюжета, придуманного самими исполнителями» [4].

Проанализировав работы этих ученых, можно сделать предположение, что именно в процессе драматизации реализуется одна из важных задач обучения и воспитания глухих детей, а именно, формирование у них устной речи, которая представляла бы собой полноценное средство общения и орудие мышления. Драматизация помогает активизировать речь школьника, так как в большей степени она предполагает не заучивание, а импровизацию. Значение устной речи или повышении речевой активности, как средства общения с окружающими, базы для овладения языком, условия развития мышления глухих детей раскрыто в работах многих отечественных и зарубежных ученых.

Исходя из всего выше сказанного, отметим, что речь находится в непосредственной связи и взаимозависимости со слухом. Рождаясь на свет, ребенок уже имеет определенную предопределенность для согласованной работы речедвигательного и слухового анализаторов. Однако, для того чтобы эта предопределенность превратилась в обычных условиях в реальное взаимодействие слуховой и речевой функций, необходимо, чтобы в период формирования речи оба анализатора во всех своих звеньях функционировали нормально. Поэтому особая значимость работы по развитию устной речи для глухих детей определяется тем, что в силу отсутствия слуховой функции речь таких детей (если не осуществляется специальное обучение) или вообще не развивается, или распадается, или, наконец, хотя и развивается, имеет отклонения от нормы. Отсутствие или недоразвитие устной речи у глухих детей влечет за собой недоразвитие у них абстрактно-логического мышления, отставание в общем психическом развитии. Вот почему задача формирования устной речи и повышения речевой активности у глухих детей приобретает особую значимость.

Поэтому, можно предположить, что задача развития речи и повышения речевой активности сводится к организации таких педагогических мероприятий, которые обеспечили бы формирование устной речи. В этой связи важно выяснить, какими возможностями обладают глухие дети для развития устной речи. Одним из таких мероприятий может являться именно игра-драматизация.

Большинство педагогов, психологов, ученых считают, что именно посредством игры можно достичь наиболее качественного обучения. Рассмотрим возможности драматизации в обучении младших школьников. Игра является важнейшим средством психического, личностного и социального развития детей. Основная особенность игры состоит в том, что ребенок с раннего возраста, играя, учится действовать в воображаемой ситуации. В игре формируется способность к замещению предметов, действий, что обеспечивает постепенное развитие мышления и речи. Умственное развитие в игре неразрывно связано с нравственным, эстетическим, физическим развитием ребенка. В игре с первых этапов ее развития формируется личность ребенка, развиваются те качества, которые потребуются ему в учебной деятельности, в труде, общении с детьми [5].

Такая методика игровой деятельности, как драматизация, является разновидностью художественной игры с присущими ей специфическими особенностями. Драматизация - это особые игры, в которых ребенок разыгрывает знакомый сюжет, развивает его или придумывает новый. Важно, что в такой игре школьник создает свой маленький мир и чувствует себя хозяином, творцом происходящих событий. Он управляет действиями персонажей и строит их отношения. Ребенок в игре превращается и в актера, и в режиссера, и в сценариста. В такие игры никогда не играют молча. Своим голосом или голосом персонажа ученик проговаривает события и переживания. Он озвучивает героев, придумывает историю, проживает то, что в обычной жизни ему прожить бывает нелегко. Во время таких игр происходит интенсивное развитие речи и повышения речевой активности, качественно и количественно обогащается словарный запас, развивается воображение, творческие способности ребенка, способность управлять собой, удерживать внимание в соответствии с сюжетом, логичность и самостоятельность мышления. Все это приобретает особое значение в познавательном развитии и дальнейшей учебной деятельности.

Таким образом, основываясь на исследованиях М.С. Певзнер и И.Г. Багровой [6] мы разработали модель развития речевой активности младших школьников, представленную на рисунке 1.

Проблема повышения речевой активности остается одной из актуальных проблем теории и практики развития речи детей школьного возраста с нарушением слуха, так как речь возникает и развивается в процессе общения. С первых дней пребывания детей в школе начинается обучение речи как средству общения. Учитель дает детям поручения, связанные с организацией урока. Параллельно с практическими усвоениями речевых средств учащиеся овладевают словесным материалом в процессе специально организованных наблюдений и упражнений. В работе по развитию речи в начальных классах четко выделяются три направления: работа над словом (лексический уровень), работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень) и работа над связанной речью. Все эти направления развиваются параллельно, хотя и находятся в подчинительных отношениях между собой: словарная работа дает материал для работы над предложением, а результаты той и другой работы используются при составлении связанных рассказов. Основная задача развития речи в начальных классах - научить глухих школьников излагать свои мысли, чувства и желания, строить развернутый

монолог о своих переживаниях и впечатлениях, обо всем, что происходит в их жизни [7].

Рисунок 1. Модель развития речевой активности младших школьников с нарушением слуха

Действующая в настоящее время школьная программа предусматривает необходимость целенаправленной работы по развития речи глухих школьников на всех уроках. Программа построена таким образом, что требования к учащимся возрастают постепенно, при переходе из класса в класс, увеличивается количество видов работ по развитию речи, усложняется их характер и содержание. Например, в 1 классе используются такие виды работ, как описание событий, описание предмета и работа по картинке, то в 4 классе к ним добавляются сочинения на предложенную учителем тему, изложения и т.п. Программа содержит требования, предъявленные к развитию речи глухих школьников, как устные, так и письменные, а также называет различные виды работ, необходимые для реализации этих требований. В целом обучение учащихся речи на всех этапах должно быть подчинено главной цели: развитию у них самостоятельного, творческого, логически стройного мышления и на этой основе - точной и выразительной речи.

Для успешной реализации этой цели в процессе обучения необходимо соблюдать следующие *педагогические требования*:

1) Отказ от работы по вопросам при составлении связанных высказываний любого вида. Учитель при работе над высказыванием любого вида побуждает учеников к строгой логической последовательности в изложении событий в соответствии с конкретным пунктом плана или текста в целом, не перебивая их

вопросами. При этом дети учатся строить именно связанный текст, а не отвечать отдельно на вопросы.

2) Формирование словесной речи на основе построения целостных текстов. Роботе по построению текста в школе для глухих предшествует словарная работа по теме и выполнение лексических и грамматических упражнений с использованием речевого материала темы. Это помогает овладеть речью как специфической формой речи, способствует выработке у них навыков самоконтроля.

3) Усвоение письменной речи в контексте реальной деятельности учащихся.

4) Использование на уроках различных организационных форм, обеспечивающих сотрудничество учащихся с учителем и друг с другом.

5) Использование на уроках дифференцированного подхода к учащимся с целью активации речевой и мыслительной деятельности каждого из них.

6) Составление планов работы на длительный период с включением в них всех рекомендованных программой видов работ.

Программа предусматривает научить школьников пяти видам речевой коммуникации: 1) принимать обращения и выполнять приказания, выражать просьбу, желание, побуждение; 2) обращаться к товарищу (или другому лицу) по заданию учителя или воспитателя, а также по собственному побуждению; 3) отвечать на вопросы и задавать их; 4) сообщать о выполненной и предстоящей работе; 5) участвовать в диалоге.

Из всего выше сказанного можно выделить основные направления и работы по формированию речевой активности, для учеников младших классов со слуховой депривацией.

Итак, виды и приемы работ по развитию разговорной речи младших школьников многообразны. Все они направлены на установление общения детей не только с педагогом, но и друг с другом, имеют мотивированный характер. Учитель должен помнить о том, что нельзя давать глухому готовую схему ведения диалога, иначе малейшие изменения в его ходе вызывают большие трудности. Работа по развитию речи преимущественно ведется в устной форме, весь речевой материал должен восприниматься детьми слухо-зрительно.

Библиографический список

1. Закон об образовании Республики Казахстан // Образование в Республике Казахстан: Сборник законодательных актов. – Том 1/ Под ред. М.М. Кузембаева. – Астана, 2018. - 352 с.
2. Ярмаченко Н.Д. Развитие диалогической речи детей с нарушением слуха посредствам сказкотерапии. // Дефектология, 2002. -№6.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии.- М., 2005.- 54 с.
4. Начальная школа: Настольная книга для учителя. /Под ред. Мельникова М.А.- М.-2000.- С.741.
5. Джанбубенов М.З. Работа по развитию речи по сюжетной постановке. // Білім, 2009. - № 3. – С. 74-76.
6. Певзнер М.С. Клинико-педагогическое изучение учащихся вспомогательных классов школы для слабослышащих детей. // Дефектология, 2003.- № 3.- С. 3-10.

7. Головчиц Л.А., Гаврилушкина О.П., Дмитриева Л.В. и др. Методические рекомендации к программе "Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития. - М.: ГНОМ и Д, 2006. - 167 с.

Иманбекова Акжан Бакытжановна, магистрант специальности «Педагогика и психология», Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).
e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Корягина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).
e-mail: olga_koryagina@mail.ru

Власенко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау)
e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Дата поступления статьи: 18.11.2020

© А.Б. Иманбекова, С.В. Власенко, О.В. Корягина

УДК 376

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Дынько Е. А.
КГУ «Макинская средняя школа №5»
(г. Макинск, Республика Казахстан)

Аннотация. В статье отражены цель, задачи и методы работы опорной школы по инклюзивному образованию. В статье приведены примеры работы с детьми с ограниченными возможностями. Раскрыта работа логопеда и психолога школы.

Ключевые слова: опорная школа, коррекция, особые образовательные потребности.

Наша школа является опорной по инклюзивному образованию с 2013 -2020 уч.год

Всего обучается 41 ребенок с особыми образовательными потребностями (ООП).

На данное время имеются 3 коррекционных класса (2 класс - 4 ученика, 3 класс - 6 учеников, 4 класс- 6 учеников). В них обучается 21 ребёнок.

Обучаются инклюзивно 23 ребенка с особыми образовательными потребностями (дети обучаются в общеобразовательных классах, но имеют заключение ПМПК)

- Дети с задержкой психического развития;
- Дети с нарушением интеллекта легкой степени;
- Дети с нарушением интеллекта умеренной степени;
- Дети с иными расстройствами.

На дому обучается 6 учащихся.

Из них:

-Дети с ранним детским аутизмом;
- Дети с задержкой психического развития;
- Дети с нарушением интеллекта легкой степени;
- Дети с нарушением интеллекта умеренной степени;
-Дети Дауны;
-Дети с сохранным интеллектом;
- Дети с иными расстройствами.

Все педагоги, работающие с данными детьми, прошли курсы по инклюзивному обучению.

Проведены:

- Семинары: «Реализация прав детей с ограниченными возможностями на образование», «Создание безбарьерной среды, как условие включения детей с особыми потребностями в образовательное пространство», «Успешная

социализация учащихся инклюзивного обучения через взаимодействие семьи и школы ».

- Мастер классы: «Разработка сопроводительного маршрута семьи учащегося инклюзивного обучения» (Орлова Т.П.); «Коррекция на уроках, через развитие речи» (Сыздыкова Л.Ф.).

Планируем открыть 5 коррекционный класс, так как по заключению ПМПК, были получены рекомендации о необходимости продолжить работу с данными детьми.

1. Курсовая подготовка: «Содержание образовательной среды в условиях инклюзивного образования» - прошли все педагоги школы.
2. Участие в семинарах по инклюзивному обучению: г.Кокшетау, 4-5 января 2016 – Максимова Ольга Ильинична.

В 2017 году приняла участие в Международной научно-практической конференции «Толерантность в современном образовании» - Вольская Н.Н.

Обучают данных детей учителя начальных классов, прошедшие курсовую подготовку по инклюзивному обучению: Турайкина Зоя Николаевна, Михайлева Лариса Михайловна, Максимова Ольга Ильинична, Деревенько Галина Игоревна, Касымова Анар Жунусовна, Вольская Нургуль Нурланбековна. Так же с детьми занимается педагог-психолог – Орлова Татьяна Павловна.

Для каждого ребенка разработан образовательный проект в соответствии с рекомендациями ПМПК и диагнозом.

Регулярно проводится работа с родителями (беседы, консультации, собрания).

Работа логопеда:

Логопедический пункт посещает три группы: дети со стертой формой дизартрии, дети с ОНР, дети группы НВОНР.

Поскольку основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, нарушениях голосообразования, а также в изменениях темпа речи, ритма и интонации учителем- логопедом проводятся коррекционные работы по улучшению речи. Поэтому основными задачами обучения являются: коррекция двигательной сферы, пространственного гнозиса, фонетической стороны речи (в частности, просодических характеристик речи), фонации, дыхания.

Работа с группой НВОРН:

Основные требования к знаниям и умениям учащихся: учащиеся должны уметь: соотносить звуки с буквами, которые их обозначают; использовать в активной речи термины звук, буква; правильно произносить все пройденные звуки, дифференцировать их; последовательно выделять звуки из слов, написание которых не расходится с произношением; различать гласные и согласные звуки, твердые, мягкие, звонкие и глухие согласные звуки, правильно называть их, использовать в активной речи термины гласный звук, согласный звук, твердый согласный, мягкий согласный, глухой согласный, звонкий согласный; различать все пары звонких и глухих согласных, правильно обозначать их на письме в четкой позиции; правильно писать строчные и заглавные буквы и их соединения; различать сходные по начертанию буквы (о-а, и-у, л-м, и-ш, г-п, е-з); выделять предложение (заглавной буквой и точкой); использовать термин предложение; вычленять слова из предложений, состоящих из двух-пяти слов; использовать термин слово; списывать

с печатного и рукописного текста слова и предложения; писать под диктовку слова, написание которых не расходится с произношением и предложение, состоящее из таких слов; читать сознательно, правильно, плавно небольшие тексты; отвечать на вопросы по содержанию прочитанного; различать слова-предметы, слова-признаки и слова-действия; ставить вопросы что? кто? какой? какая? какое? что делает?, дифференцировать их.

Работа с группой ОНР

Основные задачи коррекционного обучения:

1. Устранение дефектов звукопроизношения (воспитание артикуляционных навыков, звукопроизношения, слоговой структуры) и развитие фонематического слуха (способность осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова).
2. Развитие навыков звукового анализа (специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова)
3. Уточнение, расширение и обогащение лексического запаса старших дошкольников с ОНР.
4. Формирование грамматического строя речи.
5. Развитие связной речи старших школьников. Развитие коммуникативности, успешности в общении.

Согласно плану работы с родителями учителем-логопедом были проведены родительские собрания по темам: «И дома играем, фонематический слух развиваем». Для родителей группы ОНР, «Речь на кончиках пальцев», «Учимся говорить правильно». Родителям были даны памятки по выполнению логопедических упражнений в домашних условиях. Дополнительно проходили индивидуальные консультации родителей детей со стертой формой дизартрии, так как данный диагноз требует особого внимания.

Согласно годовому и индивидуальному плану работы учителем–логопедом выполняются все запланированные работы. Работа с детьми-логопатами проходит как в групповой, так и в индивидуальной форме.

Работа психолога:

Работа с учащимися инклюзивного образования проводится в соответствии с годовым планом.

1. С учащимися надомного обучения ведётся работа по плану «Развитие психомоторики и сенсорных процессов». Родителям оказывается психологическая помощь, даются рекомендации.
2. Работа с учащимися классов КРО проходит как в групповой, так и в индивидуальной форме.

За 1 четверть проведены по 5 групповых занятий в каждом классе на сплочение коллектива.

За 2 четверть проведены по 7 индивидуальных занятий с каждым учащимся.

3. Учащиеся, которые обучаются включено, входят в группу «риска». Периодически с ними проводится работа по результатам диагностики, отслеживается их социальный статус, самооценка, уровень тревожности.

4. С родителями учащихся проводится работа по просвещению и взаимодействию в учебно-воспитательном процессе. Они получают консультации по созданию необходимых условий для всестороннего развития детей.

5. С учителями проведены тренинги: «Взаимодействие с семьёй в условиях инклюзивного обучения», «Ребёнок инклюзива – какой он?», «Особенности познавательной деятельности учащихся инклюзивного обучения».

Дынько Евгения Артуровна, заместитель директора по воспитательной работе, КГУ «Макинская средняя школа №5» (Республика Казахстан, г.Макинск).

e-mail: dynko_1977@mail.ru

Дата поступления статьи: 19.11.2020

© Е.А.Дынько

УДК 376

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ КАК ВАЖНЕЙШЕГО СОСТАВНОГО КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТИ

Кукубаева А.Х., Моисеенко А.С., Власенко С.В.
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. Актуальность исследования определяется тем, что современная ситуация развития подростков требует более пристального внимания к процессу развития самосознания подростков,, так как это формирует внутренний план действий, основу саморегуляции, что способствует и осознанию своего собственного «Я», своих психических свойств и качеств. Актуальным становится использование различных методик по диагностике и формированию самосознания подростков.

Ключевые слова: самосознание, критерии сформированности самосознания, функции самосознания, компоненты самосознания.

Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики Республики Казахстан. Переход к нему предопределен уже тем, что наша страна ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов. Однако, чтобы такой переход совершился, нужны не только соответствующие правовые акты, но и необходимые условия, благоприятное общественное мнение, подготовка среды для совместного обучения, формирование толерантности у школьников, а также развитие самосознания подростков с ограниченными возможностями. С одной стороны, они должны осознавать свои реальные возможности, с другой – у них должны быть сформированы навыки независимого мышления, критического осмысления и выработке суждений, основанных на моральных ценностях, осознание своего «Я» и развитие потребностей в саморазвитии.

На современном этапе развития психологической науки в нашей стране одной из наиболее актуальных является проблема развития самосознания как важнейшего составного компонента личности. В психологической литературе показано, что являясь «ядром личности», самосознание оказывает регулирующее влияние на все стороны жизнедеятельности человека [1].

В работах Л.И. Божович [2], Л.С. Выготского [3], И.С. Кона [4], А.Н. Леонтьева [5] и ряда других авторов раскрываются различные аспекты становления самосознания, его развития. В числе наименее изученных вопросов - условия и механизмы развития самосознания в переходные периоды онтогенеза, в частности в начале переходного возраста, когда происходят качественные изменения самосознания.

Подростковый возраст составляет особый этап развития в личности ребенка. В подростковой возрасте на базе качественного изменения всей психической жизни

ломается и перестраивается все прежние отношения ребенка к миру и самому себе, прежде всего к самому себе. В подростковом возрасте на базе качественного нового характера структуры и состава деятельности у ребенка развивается сознательное поведение, делается решающий шаг из детства к новому этапу психологического и социального развития [6].

Самосознание - не сумма частных характеристик, а целостный образ, единая, хотя и не лишенная внутренних противоречий, установка по отношению к самому себе [7].

Однако самосознание не есть самостоятельное явление психики. Оно - то же сознание, только с иной направленностью. Человек не только осознает воздействия объектов реального мира и своими переживаниями выражает отношение к ним, но, выделив себя из этого мира и противопоставляя себя ему, осознает и себя как личность, свои особенности, своеобразие и определенным образом относится к себе [9, с.29].

По словам С.Л. Рубинштейна самосознание, как и сознание - изначально свободно развивающееся образование [10,с.634].

Видные русские психологи А.Галич, А.Потебня, И.М. Сеченов и другие рассматривали развитие самосознания в неразрывном единстве субъекта и объекта, считая, что осознание им самого себя осуществляется им в одно и то же время, то есть человек сразу выступает и как «Я», и как «не Я». По мнению И.М. Сеченова «самосознание вместе с сознанием представляют собой целостное образование, самосознание – неотъемлемая сторона сознания или особая его форма». А.Г. Спиркин считал, что самосознание - это сложная психологическая структура, включающая в себя в качестве особых компонентов: сознание своей тождественности, сознание своего собственного «Я», осознание своих психических свойств и качеств [9].

Самосознание относится к числу важнейших явлений психики и базовых категорий психологий. Сегодняшний интерес к проблематике самосознания связан с основными тенденциями развития современной психологической науки и практики, ценностями свободы, активности, творчества, самореализаций, самоконтроля [7].

На каждом возрастном этапе онтогенеза - в годы младенчества, раннего и дошкольного детства, в младшем школьном, подростковом и старшем школьном возрастах, в ходе становления и развития личности ребенка происходит формирование и развитие его активности, самосознания [30].

В настоящее время существует целый ряд определений самосознания. Например, в психологическом словаре мы встречаем такое определение: «Самосознание - осознанное человека своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей» [33].

В понимании И.И. Чесноковой самосознание представляет собой «совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, а его представления о самом себе складываются в определенный «образ Я» [8, с.15].

А.Г. Спиркин дает следующее определение: «Самосознание - это осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и

своего места в жизни. Самосознание - констатирующий признак личности, формирующийся вместе со становлением последней».

Критерии сформированности самосознания таковы:

1) выделение себя из среды, осознание себя, как субъекта, автономного от физической и социальной среды;

2) осознание своей активности: «Я управляю собой»;

3) осознание себя «через другого»: «То, что я вижу в других, это может быть и мое (или не мое) качество»;

4) моральная оценка себя, наличие рефлексии: осознание своего внутреннего опыта.

Главная функция самосознания – сделать доступными для человека мотивы и результаты его поступков и позволить понять, каков он есть на самом деле, оценить себя. Благодаря осознанию своей индивидуальности возникает особая функция - защитная: стремление защитить свою уникальность от угрозы ее нивелирования. Несколько отличающаяся формулировка самосознания представлена в работах Б.Г. Ананьева и его учеников. По их мнению, ведущая функция самосознания – это саморегуляция поведения личности [9].

В.В. Столин выделяет три компонента самосознания: самопознание – от познания себя через сравнение с другими; сравнение по типу «Я и Я»; самооценка – определенное эмоционально-ценностное отношение к себе; самовоспитание – процесс самоуправления направленный на осознанное изменение своей личности [11], которые в свою очередь отражают суть когнитивного, эмоционального и регулятивного компонентов соответственно.

А.А. Реан выделяет следующие структуры самосознания, «находящиеся в неразрывном единстве трех сторон: когнитивной (самопознание), эмоциональной (отношение к себе) и регулятивной, интегральным продуктом которых выступает образ «Я».

Для обобщения полученных результатов обратимся к таблице 1.

Таблица 1

Компоненты самосознания, выделенные исследователями

Автор	**Компоненты самосознания**				
	Эмоциональный	**Аффективный**	**Когнитивный**	**Поведенческий**	**Регулятивный**
Реан А.А.	+	-	+	-	+
Кон И.С.	-	+	+	+	-
Чеснокова И.И.	+	-	+	-	+
Соколова Е.Т.	-	+	+	+	-
Столин В.В.	+	-	+	-	+

Таким образом, можно сделать вывод, что все рассмотренные нами авторы (А.А. Реан, И.С. Кон, И.И. Чеснокова, Е.Т. Соколова, В.В. Столин) выделяют трех компонентную структуру самосознания, но при этом придерживаются неоднозначной терминологии относительно понимания «насыщенности» этих

компонентов. Таким образом, структура самосознания сводится к трех компонентному строению и включает в себя аффективный, когнитивный, поведенческий компоненты. Информационное наполнение этих структур связано с самоидентификацией, рефлексией и саморефлексией.

Библиографический список

1. Концепция развития непрерывного образования РК до 2015г. – Астана, 2003.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Изд-во института практ. психологии: Воронеж НПО «МОДЭК», 1995. - 352 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова.-М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
4. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М. 1984 с. 335.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т.2. - М.: Педагогика, 1983. - С. 94-231.
6. Аймаутов Ж. Психология.-Алматы: Рауан, 1995.-312 с.
7. Шорохова Е.В. Проблема «Я» и самосознания. – М.: Академия, 1996. – 322с.
8. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1991. - 143с.
9. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Наука, 1993. – 207с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург – Москва – Минск – Харьков. Питер, 1999. -705с.
11. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Наука, 1992. – 179с.

Кукубаева Асия Хайрушевна, доктор психологических наук, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау)
e-mail: kukubaeva_2011@mail.ru

Моисеенко Алексей Сергеевич, магистрант специальности «Педагогика и психология», Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау)
e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Власенко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау)
e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Дата поступления статьи: 18.11.2020

© А.С. Кукубаева, А.С. Моисеенко, С.В. Власенко

УДК 376

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Каркенова Ж.Х., Власенко С.В.
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан),

Аннотация. Педагогические средства коррекции эмоционального развития у детей с ограниченными возможностями выступают необходимым педагогическим инструментом и представляют собой целостную систему, организованную профессионально компетентным педагогом, которая состоит из объектов материальной и духовной культуры, вовлекаемых в процесс коррекции, из преобразующей деятельности воспитанников, социально стимулируемой педагогом; из форм и методов воспитания толерантного сознания, качеств, чувств и поведения и взаимосвязей между компонентами эмоционального развития. В статье раскрываются особенности коррекции моционалноГог развития детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями.

Главная проблема «особого ребенка» заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда — к элементарному образованию. Так же отмечается проблема негативного отношения к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров, мешающих повышению качества образования детей данной категории. Проблемы усугубляет тот факт, что педагоги иногда сами интолерантно относятся к таким детям. В связи с этим, одной из центральных задач современной системы образования становится создание условий для коррекции эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями.

Основной задачей сопровождения ребенка с ограниченными возможностями является создание условий, при которых он получит адресную специальную (коррекционно-педагогическую) помощь в любом типе и виде образовательного учреждения – массовом или специальном. Реализация основных положений международных документов, подписанных РК, нарастающая активность родителей детей с ограниченными возможностями (термин введен с 2007 года) привели к пересмотру возможностей получения образования детей с ОВ в интегративной и инклюзивной форме, что вызвало необходимость расширения спектра учреждений, оказывающих специальную (коррекционно-педагогическую) поддержку.

Эмоциональная сфера старших школьников очень уязвима. Проблемы в непосредственном социальном окружении (в семье, в школе, в обществе сверстников) остро переживаются. Именно эмоциональные переживания зачастую приводят старшего школьника к наркотикам и ставят под угрозу его жизнь и здоровье, влекут за собой совершение правонарушений. Результатами такого воздействия являются изменения в эмоциональной сфере детей: они теряют способность к бщению, сопереживанию, сочувствию близким, у них проявляется агрессивность или, наоборот, чрезмерная замкнутость, возникает повышенная конфликтность в таком наиболее благоприятном для развития положительных эмоций ребенка периоде как старший школьный возраст.

Необходимость дальнейшего исследования специфики социально-эмоциональных проблем подростков, поиск путей предупреждения таких проблем в настоящее время обусловлены, с одной стороны, постоянным ростом количества детей группы социального риска, с другой стороны, отсутствием в большинстве школ необходимых педагогических условий для предупреждения социально-эмоциональных проблем у учащихся. Ученые и педагоги с обеспокоенностью пишут, что у части молодежи и юношества имеет место сужение субъективно-духовного пространства, переживание состояния нравственного кризиса, возникновение противоречий в жизненных отношениях с внешним миром (Б.Т. Лихачев [1]). Другие отмечают увеличение сопротивляемости детей педагогам, агрессивность друг другу, «выключенность» ученика из процесса общения без видимой причины (В.А. Сластенин [2]).

Важность эмоционального благополучия ребенка, развитие его чувств и эмоциональной сферы подчеркивается в нормативных документах Республики Казахстан. В Концепции 12-летнего образования РК отмечается, что «выпускник казахстанской школы как субъект культуры характеризуется:

-знанием языка, истории, культуры своего народа;

-ценностным отношением к искусству, культуре, литературе, научным достижениям, результатам свободы, труда, истины;

-пониманием чувств и переживаний окружающих его людей;

-созиданием добра и красоты» [3,4, 5].

Для первичной диагностики эмоционального состояния детей старшего школьного возраста были использованы проективная методики «Рисунок несуществующего животного» и «Нарисуй себя». Данные методики используются для выявления эмоциональной сферы детей. Результаты данного этапа исследования показали, что учащиеся как в экспериментальной, так и контрольной группе имеют показания для работы по коррекционной программе. Сформированность самоконтроля подростков в учебной деятельности определялась относительно степени проявления основных качеств, указанных ранее. Исходя из анализа сформированности этих качеств, делался вывод об исходном уровне самоконтроля подростков в учебной деятельности.

Таким образом, данные констатирующего эксперимента позволяют сделать следующие выводы:

1.Исходный уровень таких характеристик как самоконтроль, самооценка, эмоциональные проявления в целом у исследуемого контингента школьников представлен в основном только низким уровнем.

2.Необходима специально организованная, целенаправленная работа по формированию самоконтроля подростков в учебной деятельности.

В программе использовались методики арт-терапии, разработанные Л.Д. Лебедевой, методику коррекции эмоциональных комплексов, разработанной Е. Бахуриной, и тест цветовых отношений.

В программу на основе используемых методик легли следующие принципы:

-рисунок рассматривается как сфера совмещения диагностики и коррекции;

-рисунок рассматривается как феномен, т.е. комплексно, когда любой отдельный показатель рисунка не может быть однозначно связан с какой-либо отдельной психологической характеристикой ребенка;

-любая характеристика рисунка со временем может изменять свое значение для одного и того же ребенка;

-рисование обязательно должно сопровождаться беседой с ребенком о его рисунке;

-главный персонаж рисунка является метафорой личности ребенка, а события, происходящие на рисунке — метафорами субъективного восприятия событий, в которые эмоционально вовлечен ребенок.

-принцип безопасности: использование метафорического пространства позволяет избежать прямого, грубого воздействия на психику ребенка;

-каждая сессия должна заканчиваться позитивными переживаниями ребенка.

Каждая из методик, которые применялись в экспериментальной программе, имеет общую цель: помочь детям старшего школьного возраста справиться с переживаниями, которые препятствуют их нормальному эмоциональному самочувствию и общению со сверстниками. И каждая из них имеет свои задачи: снизить эмоциональное напряжение; помочь в преодолении негативных переживаний и снятии страхов; уменьшении тревожности; адекватности самовосприятия; воспитать уверенность в себе; дать почувствовать себя самостоятельным и уверенным человеком и т.п.

Программа состоит из 11 занятий, составленной по методикам. Время проведения одного занятия 30-45мин. Каждое занятие (сессия) имеет свои цели и задачи. Материалами для сессии служат разнообразные изобразительные средства и материалы в достаточном количестве, т.к. важно, чтобы у каждого участника был полный индивидуальный набор всего необходимого для работы. Эмоциональное развитие старшего школьника - сложное образование, нуждающееся в постоянном отслеживании и развитии. Если эмоциональное развитие вызывает опасение, то при соответствующей диагностике рекомендуется социально-педагогическая коррекционная программа. В процессе опытно-экспериментальной работы по проблеме исследования на этапе констатирующего эксперимента было установлено, что такие показатели эмоционального развития старшеклассников как самоконтроль, самооценка, характер межличностных отношений в коллективе находятся на низком уровне и нуждаются в коррекции. Результаты, представленные в процентном соотношении, показывают, что уровни самооценки изменились в

экспериментальной группе. Завышенная самооценка приобрела более высокий процент в экспериментальной группе с 30% до 43%, адекватная самооценка незначительно изменилась с 32,5% до 37,5% и заниженная самооценка снизилась с 37,5% до 15%. Результаты контрольной группы при повторном исследовании за данный промежуток времени существенно не изменились. В ходе реализации программы социально-педагогической коррекции произошли изменения в характере проявления указанных характеристик, что указывает на эффективность проведенного исследования.

Библиографический список

1 Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М.: Прометей, Юрайт, 2018. – 464 с.

2 Педагогика: учебное пособие /Под ред. В.А.Сластенина и др.- 3-е изд.- М: Школа-Пресс, 2017.- 512с.

3 Концепция 12-летнего среднего образования Республики Казахстан. – Астана, 2016.

4 Концептуальные основы воспитания в условиях реализации программы «Рухани Жаңғыру». – Астана, 2019. - https://nao.kz/loader/fromorg/2.

5 Закон об образовании Республики Казахстан // Образование в Республике Казахстан: Сборник законодательных актов. – Том 1/ Под ред. М.М. Кузембаева. – Астана, 2018. - 352 с.

Каркенова Жанар Хайдаровна, магистрант специальности «Педагогика и психология», Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау)

Власенко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау)

e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

© Ж.Х. Каркенова, С.В. Власенко

Дата поступления статьи: 23.11.2020

УДК 376

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ТРУДА УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Салимжанов И.В., Корягина О.В.
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. Самостоятельный учебный труд школьников - очень значимая и широко обсуждаемая проблема в современной дидактике. Во-первых, самостоятельный учебный труд школьника есть следствие его точно организованной учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время. Соответственно, учитель должен организовывать учебную (классную и внеклассную) работу школьника разработав программу его самостоятельной деятельности по овладению знаниями, и управлять ею. Во-вторых, самостоятельный учебный труд школьника является более широким понятием, чем домашняя работа (выполнение заданных учителем домашних заданий.). Он может включать и внеурочные, заданные педагогом школьнику задачи. Но в целом это параллельно существующая занятость учащегося по выработанной им самим программе усвоения материала. В-третьих, самостоятельный учебный труд должен рассматриваться как специфическая форма (вид) учебной деятельности. Особенно актуальна проблема организации самостоятельного учебного труда для учащихся с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельный учебный труд, инклюзивная образовательная среда,

Среднее общее образование Республики Казахстан, как базовое звено системы непрерывного образования, ведет поиск новых подходов к повышению качества в контексте наблюдаемых тенденций, как в мировой образовательной практике, так и внутри страны. В мировой практике накоплен достаточный опыт повышения качества образования как способ реагирования на глобализацию. Разрабатываются различного рода проекты, программы, в которых обосновывается и прогнозируется успешная деятельность. Понятие «успешность деятельности» становится широко употребляемым.

Создание оптимальных условий для успешного социального развития, социальной адаптации ребенка, независимо от уровня его психофизического развития, выступает сегодня одной из приоритетных социальных задач политики Казахстана.

М.Б. Баликаева также подчеркивает интенсивное исследование проблемы «самообразующейся» личности, которая «возникла при обсуждении вопросов непрерывного образования и опережающего обучения, что невозможно рассматривать вне контекста самообразования» [1].

По замечанию В.В.Серикова, обучающийся «становится субъектом не только учебной, но и обучающей деятельности», причем востребовано «усиление позиции обучающегося как субъекта своего образования» [2].

В науке признается, что сам человек более или менее сознательно регулирует свою активность и жизнедеятельность. Осознанность этого процесса связывают с успешностью деятельности.

«Самостоятельность головы учащегося – единственное прочное основание всякого плодотворного учения» [3, с. 144]. Необходимо отметить, что значительная часть подростков учится ниже своих способностей из-за отсутствия навыков самостоятельного учебного труда. Поэтому перед семьей и образовательным учреждением стоит задача помочь подростку наиболее эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу, а также обеспечивать формирование общих умений и навыков самостоятельной деятельности [4, с.80].

Самостоятельная работа предполагает реализацию задач, направленных на развитие деятельности обучаемых, выработку самостоятельности, самовыражения в решении профессиональных задач. Формирование самостоятельности в учебной деятельности является предпосылкой проявления данного качества в других видах деятельности, не только в тех, в которые подросток включается в настоящее время, но и тех, которые ему предстоят в будущем. Правильная организация самостоятельной работы подростков имеет большое значение. Важно, чтобы обучаемые испытывали желание трудиться для усвоения предмета, ощущали удовлетворение от получаемых знаний и умели рационально распределять свои усилия на уроке и во внеурочное время [5, с.46].

В современных условиях взаимодействие семьи и образовательного учреждения должно обеспечивать не только систему общеобразовательных и специальных знаний, умений и навыков подростков, но и создавать инклюзивную образовательную среду, способствующую формированию и развитию у них потребности самостоятельно пополнять и приобретать знания. Кроме того, поток научно-технической информации в настоящее время настолько велик, что его все труднее охватить учебными программами и довести до сознания школьников за достаточно короткий срок обучения в школе.

Перечислим основные направления социально-педагогической деятельности по формированию самостоятельного учебного труда учащихся с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования:

- диагностика уровня психического, физического развития и отклонений в поведении обучающихся;
- определение индивидуального образовательного маршрута;
- организация коррекционно-развивающих занятий с обучающимися;
- социально-педагогическое консультирование и просвещение обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников;

- оказание помощи обучающимся в профориентации, получении профессии, социальной адаптации и др.;

- составление памяток, алгоритмов по выполнению заданий самостоятельно;

- обеспечение списком необходимой литературы и перечнем электронных образовательных ресурсов.

С учетом данных диагностического обследования составляются индивидуально-ориентированные программы развития детей с ограниченными возможностями здоровья (индивидуальные маршруты развития). Социальным педагогом проводится индивидуальная и подгрупповая работа как дополнительная и необходимая составляющая успешного обучения и социализации ребенка с ограниченными возможностями.

В ряде исследований, посвященных данной проблеме, отмечается, что самостоятельный учебный труд включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности учащихся, в зависимости от этого различают следующие уровни самостоятельной работы:

- *Репродуктивный самостоятельный учебный труд* предусматривает выполнение работы, связанной с решением задач, заполнением таблиц, схем и т.д.

- *Реконструктивный самостоятельный учебный труд* предполагает перестройку решений и составление планов, тезисов, написание рефератов и т.п.

- *Творческий самостоятельный учебный труд* требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации.

При организации и выполнении самостоятельной работы осуществляется взаимосвязь всех психических процессов, ярко проявляются индивидуальные особенности учащихся. Одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения уровня подготовки обучающихся, активизации их в процессе обучения является соответствующая организация самостоятельного учебного труда.

Самостоятельный учебный труд воспитывает культуру умственного труда — умение рационально организовать учебу, спланировать ее во времени, оформить надлежащим образом. Кроме того, самостоятельный учебный труд воспитывает чувство ответственности за выполнение учебного задания, трудолюбия, настойчивости и упорства, в достижении цели [6].

Таким образом, самостоятельный учебный труд завершает задачи других видов учебной работы. Она расширяет и обогащает знания, умения и навыки, полученные на уроках; является важной формой воспитания подростков через предмет; развивает творческие способности, формирует навыки самоконтроля и самооценки, готовит учащихся к самообразованию.

Исходя из сказанного, становится ясно, что самостоятельный учебный труд учащихся - деятельность многоплановая. Многое зависит от характера самой работы, целей и условий ее осуществления. Важную роль играет также возраст учащихся. Поэтому конкретные приемы работы следует рассматривать через призму индивидуализации, учитывая к тому же роль учителя в жизни учеников и ту базу знаний, которые он заложил. Самостоятельный учебный труд возможен лишь при наличии определенных знаний и желания применить их на практике [7].

На основании вышеизложенного сформулируем критерии и показатели самостоятельности учебного труда подростков в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели самостоятельности учебного труда подростков

Критерии	**Уровни**		
	высокий	**средний**	**низкий**
Когнитивный	Умение самостоятельно пользоваться системой знаний, пользуясь различными информационными источниками	Организует самостоятельно учебный труд после напоминания со стороны родителей или педагогов	Уровень самостоятельной познавательной деятельности низкий, не сформировано представление о применении знаний в будущей профессиональной деятельности
Мотивационный	понимание необходимости самостоятельной работы для выбора будущей профессии. Учебные и компенсирующие (адаптивные) умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения знаний в учебных условиях	проявление саморегуляции и самоорганизации, мотивация к самостоятельной работе недостаточна	саморегуляция и самоорганизация ситуативны, немотивирован к самостоятельной деятельности
Проектировочно-деятельностный	комплекс умений, характеризующих уровень практического овладения знаниями, способность к проектированию самостоятельной деятельности	Самостоятельность в проектировании собственной деятельности на среднем уровне	слабый, еще неустойчивый опыт самостоятельной деятельности, который регулируется в основном требованиями педагогов и родителей

Таким образом, в таблице 1 мы выделяем критерии и показатели самостоятельности учебного труда подростков: когнитивный, мотивационный, проектировочно-деятельностный.

Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности подростка. Формы самостоятельной работы разнообразны - это различные типы домашних заданий. Работа должна систематически контролироваться педагогами. Основой самостоятельной работы

служит научно-теоретический курс, комплекс полученных подростками знаний. При распределении заданий подростки получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы. Существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы - подготовка к занятиям, лабораторным работам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, проектов. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности подростков благодаря взаимному контролю [7].

Самостоятельный учебный труд способствует формированию таких важных черт личности, как самостоятельность, познавательная активность, творческое отношение к труду. При самостоятельной работе цель каждого задания должна быть осознана подростком, т.е. для её выполнения учащиеся опираются на свои знания, предметные умения, опыт в изучении данной дисциплины, а также умения пользоваться средствами обучения.

Библиографический список

1. Баликаева М.В. Развитие самообразования студентов вуза в условиях реализации компетентностного подхода. – Омск, 2013. – 30 с.
2. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. М.: Академия, 2012. - 256с.
3. Ушинский К.Д. Избр. Пер. соч. – М., 2010. – Т1. - С. 144 – 150.
4. Матвеева Т.А. О роли самостоятельной работы студента технического вуза в становлении его профессиональной компетентности // Образование и наука, 2011. - № 2. - С. 79 - 85.
5. Гаранина Р.М. Самостоятельная работа - средство развития потенциала студента // Alma mater (Вестник высшей школы), 2012. - № 1. - С. 46 - 48.
6. Аникеева Н. П. Воспитание игрой: кн. Для учителя. – М., 2011. – 170 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Академия, 2010. - 187с.

Салимжанов Илья Владимирович, магистрант специальности «Педагогика и психология», Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау)
e-mail: sveta_vlasenko@mail.ru
Корягина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау)
e-mail: olga_koryagina@mail.ru

Дата поступления статьи: 23.11.2020

© И.В. Салимжанов, О.В. Корягина

УДК 376

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНСКОЙ ШКОЛЕ

Ташмакова С.М., Сагилова Ж.К.
КГУ «Психолого-медико-педагогическая консультация №1»
акимата города Нур-Султан
(г. Нур-Султан, Республика Казахстан)

Аннотация. В данной статье рассматриваются пути реализации инклюзивного образования в условиях единого образовательного пространства современной школы.
Представлена основная направленность осуществления специальных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, специальные условия.

Для достижения поставленной Казахстаном цели – попасть к 2050 году в топ-30 мировых экономик – был сделан акцент на образовательных реформах, способных обеспечить необходимую основу для развивающейся экономики. Из нескольких объявленных реформ инклюзивное образование было определено как одна из крупных инициатив, согласно которой Казахстан стремится к внедрению повсеместной инклюзии.

В казахстанском контексте концепция инклюзивного образования связана с интеграцией детей с функциональными нарушениями, или особыми образовательными потребностями (далее - ООП), в общеобразовательные школы и классы. Заинтересованными сторонами, работающими в данном направлении, является обеспечение успешной социализации всех обучающихся вне зависимости от состояния физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных и исключает любую дискриминацию детей.

Несомненно, внедрение инклюзивной практики улучшит академические и социальные навыки учащихся со значительными затруднениями в обучении, повысит их самооценку и создаст условия для более позитивных отношений учащихся с другими членами сообщества, окажет положительное влияние на профессиональное и личное развитие учителей.

Коммунальное государственное учреждение «Психолого-медико-педагогическая консультация №1» акимата города Нур-Султан (далее – ПМПК №1) создана в 1999 году с целью диагностики и консультирования, а также определения типа образовательной программы детей с ООП. На статистическом учете ПМПК №1 1079 детей с ООП школьного возраста. Из них инклюзивным обучением охвачены 478 детей. Следовательно, на сегодняшний день остро стоит вопрос понимания инклюзии, которая предполагает разработку и применение конкретных решений,

позволяющих каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни и получать достойное образование.

В течение учебного года заведующая ПМПК №1 Ташмакова Сания Маратовна и специалисты консультации систематически участвуют в методических объединениях города, семинарах, конференциях, максимально способствуя повышению педагогической компетентности участников образовательного пространства об инклюзивном образовании. Так, в октябре текущего года на базе школы-гимназии №51 города Нур-Султан в рамках проекта «Опорные школы как инструмент в развитии инклюзивного образования» был организован круглый стол с участием ПМПК №1 и педагогического состава специальных и общеобразовательных организаций. В ходе встречи были обсуждены происходящие в Казахстане процессы продвижения инклюзии, требующие понимания самой сути инклюзивных процессов, изменения отношения современного общества к проблемам социальной инклюзии, к людям с инвалидностью, а так же пути активного поиска и разработки эффективных технологий обучения, сопровождения детей и подростков в системе образования. Отметим, что специалисты ПМПК №1 не только способствуют распространению инклюзивной политики, но и активно распространяют практический и теоретический методический материал с намерением удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ООП в школах. Так, одним из обязательных специальных условий для обучающихся является изменение учебного плана и учебных программ. Решение о потребности в преобразовании учебного плана и учебных программ может быть принято решением Совета школы и ПМПК. Если школа самостоятельно устанавливает трудности в обучении школьника, то решением Совета школы на основании рекомендаций службы психолого-педагогического сопровождения учитель сокращает учебную программу по одному или нескольким учебным предметам. Следует отметить, что обучение по сокращенной программе по решению Совета школы является временной мерой, применяемой только на определенный период (не более 2-3 учебных четвертей). Если в ходе установленного срока у обучающегося сохраняются стойкие трудности, требующие дальнейшего сокращения учебной программы, то такого учащегося необходимо направить для получения рекомендаций в ПМПК.

В случае, если ученик обучается по специальным, сокращенным или индивидуальным программам, учитель корректирует способ оценивания учебных достижений ученика. Задания для проведения формативного и суммативного оценивания учитель составляет самостоятельно, с учетом возможностей обучающихся с ООП. При планировании и проведении формативного оценивания особое внимание учитель обращает на становление навыков самооценивания, способствующего самоанализу сильных и слабых сторон в процессе обучения, которое является необходимым компонентом развития и коррекции личностных качеств и мышления обучающихся.

Обучение школьников с ООП осуществляется посредством обычных методов обучения, используемых учителем для всего класса в сочетании со специальными и альтернативными методами. Форма или способ применения обычных методов

обучения адаптируются под индивидуальные особенности ученика. Чаще всего учитель адаптирует

учебные задания, используемые для всего класса, а также способы их предъявления ученику.

Одним из обязательных специальных условий является создание универсальной безбарьерной среды, которая обеспечивает удовлетворение образовательной потребности в организациях образования всем маломобильным категориям детей (с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата), предусматривающей устройство общих универсальных путей движения и приспособления для нужд лиц с нарушением здоровья.

Важную роль в создании специальных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями играет психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как особый вид помощи (или поддержки) ребенку в образовательном процессе, представляющий собой целостную, системно организованную деятельность, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого обучающегося в соответствии с его возможностям и потребностями. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями осуществляется командой специалистов в сотрудничестве с педагогическим коллективом школы. Для обеспечения слаженной работы команды специалистов в школе создается служба психолого-педагогического сопровождения (СППС), которая должна стать полноценным структурным подразделением общеобразовательной школы. Для этого руководитель школы издает приказ о создании службы и утверждает положение о ее функционировании. В состав службы психолого-педагогического сопровождения входят: директор школы, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, социальный педагог, инструктор ЛФК, а также другие специалисты и педагоги по необходимости. Следует отметить, что есть категории обучающихся, психофизические нарушения которых невозможно полностью преодолеть (нарушения интеллекта, слуха или речи) в ходе даже длительной индивидуально-развивающей работы. Специалисты оказывают свои услуги, прежде всего, с целью успешного включения ученика в образовательный процесс и обучения в рамках программы, а не с целью полного преодоления нарушений познавательной деятельности (мышления, памяти, речи и пр.).

В настоящее время в типовые штаты казахстанских общеобразовательных школ введена должность педагога-ассистента. Педагог-ассистент оказывает помощь учащимся с поведенческими, эмоциональными и коммуникативными особенностями, вследствие которых школьники не в состоянии самостоятельно участвовать в учебном процессе.

Немаловажно, что одним из элементов, образующих компетентность педагогов, является систематическое прохождение ими курсов, в рамках которых производится повышение квалификации работников образования. Ведь сегодня каждый представитель педагогической профессии выступает не только в роли преподавателя, наставника или воспитателя, но и как исследователь, новатор,

открывающий для себя новые принципы и способы обучения, объединяет традиции с нововведениями, использует инновационные технологии обучения и воспитания. Так, специалисты ПМПК №1 в период с 23.11-30.11 текущего года приняли активное участие в онлайн – семинаре «Модели инклюзивного образования в зарубежных странах» с вручением международного сертификата, 72 часа.

Таким образом, важной особенностью деятельности современного педагога в условиях инклюзивного образования является многовекторность и разновариантность профессиональных действий. Каждый учитель, организуя образовательный маршрут обучающегося, решает множество полифункциональных педагогических задач. Главной из них является включение каждого ребенка в различные виды деятельности в сочетании с созданием ситуации успеха. Безусловно, это требует от учителя знания особенностей каждого ребенка, умения находить сильные стороны и возможности для реализации его образовательных потребностей.

Каждый педагогический коллектив должен стремиться к тому, чтобы ежедневная практика осуществления принципов инклюзивного образования стала обычной схемой поведения, постепенно формируя культуру взаимодействия.

Библиографический список

1. Конституция РК, Закон «Об образовании» РК, Государственная программа развития образования РК на 2016-2019 годы, Закон «О специальных социальных услугах».
2. Конвенция ООН о правах ребенка.
3. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов / Составители: Сергей Прушинский, Юлия Симонова. – М.РООИ «Перспектива», 2007 г.
4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: Методические рекомендации / Составители: Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. https://special-edu.kz/463-eliseeva-ig-ersarina-ak-psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-osobym-i-obrazovatelnym-i-potrebnostyami-v-obscheobrazovatelnoy-shkole.html
5. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2018-2019 учебном году: Инструктивно-методическое письмо Составители: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина

Ташмакова Сания Маратовна, заведующая КГУ «Психолого-медико-педагогическая консультация №1» акимата города Нур-Султан (Республика Казахстан, г. Нур-Султан).

Сагилова Жанна Кабдилевна, логопед-дефектолог КГУ «Психолого-медико-педагогическая консультация №1» акимата города Нур-Султан (Республика Казахстан, г. Нур-Султан).

e-mail: 0210zhanna@gmail.com

Дата поступления статьи: 25.11.2020

© С.М.Ташмакова, Ж.К. Сагилова

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Суровицкая Ю.Ю., Такенова А.Е., Садыкова А.К., Куламбаева К.К.
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. Основной целью инклюзии как процесса является создание свободной, безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с особыми потребностями. Один из аспектов развития инклюзивного образования педагогическая работа с детьми с задержкой психического развития. Другой аспект развития инклюзивного образования подготовка специалистов для сопровождения учащихся с задержкой психического развития. Педагогическая работа с детьми с задержкой психического развития как аспект инклюзивного образования предполагает поэтапное решение в создании условий, учитывающих индивидуальные особенности каждого участника образовательного процесса. Каждый ребёнок с задержкой психического развития должен максимально использовать возможности младшего школьного возраста. Отношение учителя к включению детей с задержкой психического развития в учебный процесс - ключевой фактор перехода к инклюзивной среде в школе. Необходимо совместное участие семьи и педагогов специалистов в создании условий для помощи ребёнку с задержкой психического развития в обучении.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учитель, дети с задержкой психического развития, подготовка специалистов, младший школьный возраст.

Термин «инклюзия» в общем, обозначает процесс включения, вовлечения или вхождения во что-то, как часть целого. По отношению к образованию ЮНЕСКО понимает инклюзию как процесс «обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через участие в обучении, культуре и сообществах и сокращении отказа от поступления в школы и исключении из них» [1, С. 6].

Основной целью инклюзии как процесса является создание свободной, безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с особыми потребностями [2, С. 9].

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в получение образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности [3, с. 104].

В настоящее время практика образования детей с ограниченными возможностями здоровья характеризуется интенсивным распространением

инклюзивной ее формы, отражая сближение систем общего и специального образования [4, С. 5].

В основу стандартов инклюзивного образования положен дифференцированный подход, осуществление которых предполагает признание обучения и воспитания как единого процесса [3, с. 104].

В связи, с чем вышеназванные смысловые и организационные аспекты развития инклюзивного образования, определили для педагогического сообщества спектр достаточно сложных задач, связанных с реализацией новых подходов к организации их обучения и воспитания [4, С. 5].

Один из аспектов развития инклюзивного образования педагогическая работа с детьми с задержкой психического развития.

Другой аспект развития инклюзивного образования подготовка специалистов для сопровождения учащихся с задержкой психического развития.

Подготовка специалистов для сопровождения учащихся с задержкой психического развития предполагает освоение профессиональных компетенций, выходящих за рамки традиционных вузовских программ и ориентированных на продуктивное сотрудничество с психологом, как основным партнером в процессе реализации задач совместного обучения детей с задержкой психического развития со сверстниками с условно нормативным развитием [4, С. 5].

Учитель и психолог сотрудничают в педагогической работе по обучению и воспитанию детей с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) - выражается в недостаточности общего запаса знаний ребенка, снижении объема внимания и памяти, незрелости мышления, недостаточности автоматизации движений и действий, низкой целенаправленности и слабости саморегуляции, быстрой утомляемости в интеллектуальной деятельности, задержке развития эмоциональной сферы [5].

В процессе обучения ребёнка с задержкой психического развития требуется специально организованная комплексная помощь соответствующих специалистов.

Требуется организованное сопровождение учащихся.

Сопровождение - это особая форма осуществления социальной и психологической помощи [6, с. 51-56].

Организованное сопровождение учащихся с задержкой психического развития, предъявляет особые требования к профессиональной подготовке педагогов, которые должны обеспечивать не только возможность, но и должное качество усвоения детьми содержания программ начального общего образования [4, С. 5].

И как следствие педагогическая работа с детьми с задержкой психического развития как аспект инклюзивного образования предполагает поэтапное решение в создании условий, учитывающих индивидуальные особенности каждого участника образовательного процесса классного коллектива.

Первый этап работы по организации инклюзивного обучения детей с особыми потребностями в развитии это изучение документов, регламентирующих деятельность учителя в работе с детьми с задержкой психического развития в условиях класса.

Второй этап, оценка возможности детей с задержкой психического развития в обучении.

Третий этап, мониторинг уровня актуального развития ребёнка с задержкой психического развития и учет при планировании учителем зон ближайшего развития ребенка.

Это возможность проследить динамику изменения в учебном и личностном росте ребёнка с задержкой психического развития.

После обработки результатов мониторинга учитель в учебный план включают индивидуальные и групповые уроки общеразвивающей и предметной направленности для повышения уровня общего развития учащихся, восполнение пробелов, коррекции познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

В результате поэтапной работы учителя с детьми с задержкой психического развития будет полноценное проживание ребёнком периода счастливого детства, социальной адаптации, воспитания, обучения и коррекционного развития.

Отношение учителя к включению детей с задержкой психического развития в учебный процесс - является ключевым фактором перехода к инклюзивной среде в школе.

Каждый ребёнок с задержкой психического развития должен максимально использовать возможности младшего школьного возраста.

В настоящее время в школу для детей с задержкой психического развития внедряется единица тьютора и педагога-ассистента для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

В данной работе актуально и необходимо совместное участие семьи и педагогов специалистов в создании условий для помощи ребёнку с задержкой психического развития в обучении.

Сегодня, когда это понимание процесса предоставления образования детям с задержкой психического развития является нормой, для учителей и родителей актуальным становится повышение личных профессиональных компетенций в инклюзивном образовании.

Библиографический список

1. Гусева Т.Н. Инклюзивное образование - М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 6.
2. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность - М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – С. 9.
3. Ефремова С.Е. Особенности организации образовательного процесса в условиях введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Городской информационно-методический журнал «Управление развитием образования» № 1 (13) – Новосибирск: МКУДПО «ГЦРО», 2016. - С. 104-106.
4. Кузьмичева Т.В. Интегративный подход в подготовке педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования: дис .... на соискание ученой степени д.п.н. – М.: ФГБ НУ Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, 2020 - С. 5.
5. Что такое ЗПР? https://www.detki-psy.ru/glossarij/zpr.html

6. Семаго Н.Я. Роль школьного психолога на начальных этапах организации инклюзивного образования в школе // Пути развития инклюзивного образования в Центральном округе: сб. статей - М.: ЦАО, 2009. – С. 51-56.

Суровицкая Юлия Юрьевна, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры Социально – педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Такенова Айгуль Елюбаевна, магистрант кафедры Социально – педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Садыкова Айгуль Казихановна, кандидат педагогических наук, доцент педагогики, доцент кафедры Социально – педагогических дисциплин Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Куламбаева Камбат Казыхановна, доктор педагогических наук, доцент педагогики, профессор кафедры Социально – педагогических дисциплин Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

e-mail: look57@mail.ru

Дата поступления статьи: 25.11.2020

© Ю.Ю.Суровицкая, А.Е.Такенова, А.К.Садыкова, К.К.Куламбаева

УДК 376

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Такенова А.Е., Куламбаева К.К.
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. Инклюзивное образование - форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. Инклюзию следует отличать от интеграции, при которой инвалиды, люди с особыми образовательными потребностями обучаются в обычных учебных заведениях и адаптируются к системе образования, которая остаётся неизменной. Инклюзивное образование включает в свое содержание все грани школьного образования и использует разные образовательные подходы. В Республике Казахстан в образовательном процессе создаются условия для благоприятного положительного обучения, и организовывается моральная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребёнка. Нормативно-правовая база Казахстана позволяет создавать новые условия в образовательных организациях с соблюдением принципов инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, дети ОВЗ, особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование - форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) создаются специальные условия: перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и другие [1].

Инклюзию следует отличать от интеграции, при которой инвалиды, люди с особыми образовательными потребностями обучаются в обычных учебных заведениях и адаптируются к системе образования, которая остаётся неизменной [2].

Инклюзивное образование включает в свое содержание все грани школьного образования и использует разные образовательные подходы.

В образовательной политике США и стран Европы используются следующие образовательные подходы [3].

- расширение доступа к образованию (что называется widening participation (англ.) русск.);

- мэйнстриминг - временное обучение людей с ОВЗ со сверстниками, встречи на праздниках и совместный досуг;

- интеграция - совместное обучение людей с ОВЗ со сверстниками без ограничений в обычной системе образования, которая остаётся неизменной и не приспособленной под нужды учеников;

- инклюзия - реформирование образовательных заведений, перепланировка учебных помещений под нужды и потребности всех без исключения.

В Республике Казахстан в образовательном процессе создаются условия для благоприятного положительного обучения, и организовывается моральная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребёнка.

Педагогическую среду в инклюзивных классах можно обеспечить только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплочённом командном взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Включение понятия «инклюзивное образование» в нормативно-правовую базу Республики Казахстан и реализация всех перечисленных позиций в документах в части развития инклюзивного образования это шаги вместе с мировым сообществом к созданию безбарьерной среды в образовании.

ЗРК «Об образовании» [4], ЗРК «О правах ребенка в Республике Казахстан» [5], ЗРК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» [6], Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы [7] шаг к созданию новых условий с соблюдением принципов инклюзивного образования.

Создание педагогической среды означает, что все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; будет оказана поддержка каждому ребёнку, не только детям с инвалидностью и основаны на следующих принципах:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека [8; 9].

Таким образом, инклюзивное образование- это сложный процесс, требующий определённой перестройки привычного уклада жизни и создания, определенных социально-образовательных условий, позволяющих осуществить на практике системный подход по включению в инклюзивное образование всех детей с ограниченными возможностями [10].

Библиографический список

1. Перфильева М.Ю., Симонова Ю.П., Прушинский С.А. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования - М.: МЭР РФ, 2012. - 60 с.

2. Гусева Т.Н. Инклюзивное образование - М.: Центр «Школьная книга», 2010. - 272 с.

3. Кашапова Л.М. Инклюзия в системе профессионального образования: постановка и видение проблемы // Вестник УГАЭС. Наука. Образование. Экономика № 1. - 2012. - С. 105-110.

4. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 09.04.2016 г.) (дата обращения 16.11.2020) https://special-edu.kz/nprbase.html

5. Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345-II «О правах ребенка в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 09.04.2016 г.) (дата обращения 16.11.2020) https://special-edu.kz/nprbase.html

6. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-II «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.12.2015 г.) (дата обращения 16.11.2020) https://special-edu.kz/nprbase.html

7. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы. Утверждена постановлением Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988 (дата обращения 16.11.2020) https://clck.ru/SA7az

8. Саулембекова Р.М., Кабдушева А.Ж. Педагоги новой формации в инклюзивном образовании https://clck.ru/SA9pU

9. Бекенова Ж.Б. Формы работы с ребенком с особо образовательными потребностями в условиях обучения на дому (из опыта работы) https://clck.ru/SA9kN

10. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики https://clck.ru/SABuw

---

Такенова Айгуль Елюбаевна, магистрант кафедры Социально – педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

Куламбаева Камбат Казыхановна, доктор педагогических наук доцент педагогики, профессор кафедры Социально – педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Республика Казахстан, г. Кокшетау).

e-mail: look57@mail.ru

Дата поступления статьи: 25.11.2020

© А.Е.Такенова, К.К.Куламбаева

УДК 376

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФОРМА УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кабушко А. Ю., Кириллова М.И.
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
(г. Ставрополь, Россия)

Аннотация: в статье представлен опыт взаимодействия и социального партнерства с общественными и образовательными организациями. Рассмотрены разнообразные формы, методы и приемы взаимодействия в условиях подготовки будущих педагогов инклюзивного образования.

Ключевые слова: социальное партнерство, подготовка педагогов к работе в системе инклюзивного образования, инклюзивное образование.

Российская система образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью активно развивается и совершенствуется, тем самым предъявляя новые требования к подготовке педагогов к работе с данной категорией детей. В настоящее время актуальными являются проблемы, связанные с изменением сроков, форм и содержания подготовки и переподготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования, с открытием новых профилей и магистерских программ, отвечающих современным образовательным реалиям, с необходимостью усиления практической подготовки студентов к работе с детьми с ОВЗ. Решению перечисленных проблем способствует организация социального партнерства, направленного на взаимодействие с различными социальными институтами, общественными и образовательными организациями.

Социальное партнерство в сфере профессионального образования обеспечивает использование потенциалов различных субъектов рынка труда и образовательных услуг, государственных и общественных структур, других заинтересованных лиц (органов власти, предприятий и учреждений, родителей, преподавателей и др.), повышает эффективность решения проблем трудоустройства выпускников вуза [3]. Кроме того, участие образовательной организации в социальном партнерстве выступает условием качественной реализации образовательных программ, поскольку формирование большинства профессиональных компетенций будущих специалистов невозможно без активного взаимодействия с потенциальными работодателями – сотрудничества и обмена опытом, реализации совместных проектов и т.п.

В ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» организация социального партнерства является одной из приоритетных задач развития вуза как научного и образовательного центра, транслирующего идеи инклюзивного образования и создающего технологии реализации данного подхода в Северо-Кавказском федеральном округе.

В рамках образовательного процесса вуз активно сотрудничает с образовательными организациями г. Ставрополя и Ставропольского края,

реализующими адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ, Ставропольским реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, социокультурным оздоровительным центром для людей с ограниченными возможностями здоровья «Путь к победе» и т.п. Студенты не только проходят на базе этих учреждений традиционную для педагогических специальностей практику, но и имеют возможность пролонгированной работы с детьми с ОВЗ. Увеличение доли практического обучения стало возможным за счет включения в учебные планы подготовки выпускников по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» дисциплины «Индивидуальная коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья».

Расширить образовательные и научные рамки в подготовке будущих педагогов для работы с детьми с ОВЗ позволило сотрудничество с Благотворительным фондом «Со-единение». Первым совместным направлением сотрудничества стало участие в проекте «Наставники и ученики» в рамках программы Фонда «Наука и образование», где студенты педагогических вузов под руководством преподавателей проводили научные исследования по отдельным аспектам слепоглухоты. В ходе совместной научно-исследовательской работы над научной проблемой возможно диадное «погружение» субъектов научного познания (студента и преподавателя), что аккумулирует научный потенциал обоих. Подобного рода проекты параллельно решают задачи развития студенческих научных сообществ, как в рамках отдельного взятого педагогического вуза, так и педагогических вузов, расположенных в разных субъектах РФ.

В последующем взаимодействие вуза и Фонда расширилось за счет участия студентов в таких проектах как «Передышка», «Мамина школа», организация курсов по подготовке волонтеров для сопровождения людей, имеющих нарушения слуха и зрения.

Волонтерская деятельность является важным звеном подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ. Участие в волонтерских акциях позволяет студентам глубже проникнуть в суть проблем людей с ОВЗ, формирует мотивацию к будущей профессиональной деятельности. Основными направлениями волонтерской деятельности являются:

- оказание социально-психологической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья;
- пропаганда здорового образа жизни;
- формирование культуры и толерантности в студенческой среде и обществе.

В соответствии с реализуемыми направлениями деятельности волонтёры оказывают помощь детям и взрослым с ограниченными возможностями здоровья, детям-сиротам, детям, оставшимся без попечения родителей, поддержку детей и подростков, попавшим в трудные жизненные ситуации; организуют их досуг, выступают инициаторами профилактики антинаркотической и антиалкогольной зависимости среди молодежи. Студентами – волонтерами проводятся благотворительные акции в учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья (детское отделение СККПБ № 1, реабилитационные центры, детские дома №9 и №12 г. Ставрополя, досуговый центр для глухих и

слепоглухих людей и т.п.). Кроме того, волонтерство – это наиболее эффективный способ донесения до общества идеи о необходимости инклюзивного образования.

Тесное сотрудничество поддерживается с городскими общественными организациями такие как Приход храма Преображения Господня, СГООИ «Вольница», Ставропольская краевая библиотека для слепых и слабовидящих им. В. Маяковского, Свято-Никольская начальная школа г. Михайловска и др.

Решению проблем развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ способствует работа в рамках научно-исследовательских лабораторий «Антропология детства», «Лаборатория прикладной психофизиологии», открытие экспериментальных площадок разных уровней (городских, краевых, федеральных). Основными исследуемыми вопросами являются изучение форм, содержания и методов помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья в различных образовательных условиях с учетом возрастных и индивидуальных возможностей, содействие повышению качества подготовки специалистов и научно-педагогических кадров в области специального и инклюзивного образования.

Таким образом, можно утверждать, что социальное партнерство в подготовке педагогов для системы инклюзивного образования выступает как источник возможностей для инновационного развития, так и как механизм необходимых для такого развития взаимодействий. Посредством социального партнерства вуз обеспечивает обновление содержания профессиональной подготовки, реализует эффективное практическое обучение, осуществляет взаимовыгодную проектную деятельность, развивает материально-техническую базу.

Библиографический список

1. https://www.google.com/search- Социальное партнерство
2. http://cdt2.ru/index.php -Социальное партнёрство в образовании детей с ОВЗ
3. Елисеева А.Е. Социальное партнерство как составляющая профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей // Среднее профессиональное образование. - 2013. – С. 1-3.

Кабушко Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дефектологии и инклюзивного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (Россия, г. Ставрополь).

Кириллова Мария Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (Россия, г. Ставрополь).

e-mail: markirillova@bk.ru

Дата поступления статьи: 30.11.2020

© А. Ю. Кабушко. М.И. Кириллова

Выпускающий редактор: Белянина Е.Ю.
Подготовка оригинал-макета: Белянина Е.Ю.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается в системе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) на основании Договора № 105-03/2020 от 17 марта 2020г.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство ЭЛ № ФС77 – 78274 от 06.04.2020
Журнал издается с 2020г. Периодичность – 4 раза в год.

Учредитель и издатель: Белянина Е.Ю.
Почтовый адрес 644020, г. Омск, ул. Рождественского 9/1, 124

E-mail: belyanina_eu@mail.ru
https://zhurnalnir.ru