

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ «СТАВРОПОЛЬСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ,
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО

Учебное пособие



Ставрополь 2019

ББК 74.100
УДК 376.112.4
П 863

*Учебное пособие рассмотрено на заседании кафедры
специального и инклюзивного образования СКИРО ПК и ПРО,
протокол № 11 от «23» ноября 2019 года.*

Авторский коллектив:

- М.М. Панасенкова*, заведующий кафедрой специального и инклюзивного образования, кандидат педагогических наук;
И.Н. Микулан, доцент кафедры специального и инклюзивного образования, кандидат педагогических наук;
Е.А. Скорик, доцент кафедры специального и инклюзивного образования, кандидат психологических наук;
Н.А. Мезенцева, старший преподаватель кафедры специального и инклюзивного образования.

Рецензент:

- О.П. Демиденко*, доцент кафедры дефектологии института образования и социальных наук ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», кандидат педагогических наук, доцент

П 863 Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в ДОО: Учеб. пос. / М.М. Панасенкова, И.Н. Микулан, Е.А. Скорик, Н.А. Мезенцева. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2019. – 182 с.

ББК 74.100
УДК 376.112.4

Учебное пособие представляет теоретические и практические аспекты инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации.

В пособии рассматривается учебный материал в рамках реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, практические задания, призванный помочь педагогам в освоении специфики курса «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в ДОО».

Издание может быть использовано в системе дополнительного профессионального образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
МОДУЛЬ 1. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	
Тема 1.1. Государственная образовательная и антикоррупционная политика Российской Федерации: новые приоритеты.....	7
Тема 1.2. Национальная система учительского роста и профессиональный стандарт педагога как инструменты повышения качества образования.....	12
Тема 1.3. Противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде.....	17
Тема 1.4. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования.....	25
Тема 1.5. Организация образовательной деятельности детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования.....	33
МОДУЛЬ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО	
Тема 2.1. Понятие нормы и отклонения от нормы в развитии ребенка дошкольного возраста.....	36
Тема 2.2. Методологические основы инклюзивного образования.....	40
Тема 2.3. Игра в дошкольном детстве: требования ФГОС ДО.....	44
Тема 2.4. Организация мониторинга в ДОО в соответствии с ФГОС ДО.....	51
Тема 2.5. Инклюзивная практика как инновационная педагогическая деятельность.....	59
Тема 2.6. Педагогическая поддержка семейного воспитания: современные подходы в соответствии с ФГОС ДО.....	64
Тема 2.7. Ранняя помощь и дошкольное образование в системе непрерывного образования детей с ОВЗ.....	71
Тема 2.8. Система работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра в ходе реализации требований ФГОС ДО.....	78
Тема 2.9. Система работы с детьми, имеющими задержку психического развития в ходе реализации требований ФГОС ДО.....	82
Тема 2.10. Система работы с детьми, имеющими нарушения зрения и слуха в ходе реализации требований ФГОС ДО.....	90
Тема 2.11. Система работы с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата в ходе реализации требований ФГОС ДО.....	96
Тема 2.12. Личностно-ориентированные технологии в системе инклюзивного образования.....	109
МОДУЛЬ 3. СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Тема 3.1. Общие вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде.....	113
Тема 3.2. Проектирование адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования	121
Тема 3.3. Особенности проектирования образовательного маршрута для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.....	127
Тема 3.4. Методы и приемы психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.....	131
Тема 3.5. Интерактивные технологии в системе образования детей с ОВЗ.....	136

Тема 3.6. Основное положение ФГОС ДО: развитие профессиональных компетенций педагога в дошкольной организации.....	143
Тема 3.7. Развивающая предметно-пространственная среда ДОО. Специальные условия для детей с ОВЗ.....	151
Заключение.....	154
Приложение.....	155

ПРЕДИСЛОВИЕ

С введением инклюзивного образования в России, в группах детского сада увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Как показывает практика, большинству детей с ОВЗ (80%) не подходит общая образовательная программа детского сада, воспитатели и специалисты (психологи, логопеды, инструкторы по физической культуре, ИЗО – руководители) сталкиваются с множеством проблем в организации образовательного и воспитательного процесса. В соответствии с ч. 1 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 (далее – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») установлено: «... содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида». В связи с этим, для получения дошкольного образования детьми с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях должны разрабатываться соответствующие адаптированные основные образовательные программы с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, а также должна осуществляться профессиональная деятельность, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе.

Главным условием эффективности инклюзивного образования является психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования – это система профессиональной деятельности специалистов, ориентированная на создание эффективных психолого-педагогических условий для инклюзии детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в социум нормально развивающихся сверстников.

Целью психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в образовательном процессе является обеспечение его развития в соответствии с его возрастом.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- сохранение и укрепление здоровья детей
- предупреждение возникновения проблем развития ребенка
- помощь (содействие ребенку) в решении актуальных задач развития, обучения, социализации
- выявление первичных возможностей развития
- развитие психолого-педагогической компетентности (психолого-педагогической культуры) детей, родителей, педагогов.

Направления работы по психолого-педагогическому сопровождению в дошкольной образовательной организации.

- Профилактика – это одно из основных направлений деятельности, которое позволяет предупредить возникновение тех или иных проблем,
 - диагностика,
 - консультирование (индивидуальное и групповое),
 - развивающая работа,
 - коррекционная работа,
 - психологическое просвещение и образование.

На уровне дошкольной образовательной организации задачей психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса является совместная деятельность всех специалистов (в оптимальном варианте объединенными в службу, консилиум и т. д.) по выявлению проблем в развитии детей и оказанию первичной помощи в преодолении трудностей в усвоении знаний, взаимодействии с педагогами, родителями, сверстниками. На данном уровне так же реализуются профилактические программы, охватываю-

щая значительные группы детей осуществляется экспертная, консультативная, просветительская работа.

В основании системы психолого-педагогического сопровождения лежит: во-первых, возрастные особенности детей на разных периодах развития; во-вторых, психолого-педагогические направления деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Психолого-педагогическое сопровождение не может рассматриваться как «сфера обслуживания», «сервисная служба», а выступает как неотъемлемый элемент системы образования, равноправный партнер структур и специалистов иного профиля в решении задач обучения, воспитания и развития нового поколения.

Учебное пособие разработано для реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в ДОО».

Данное учебное пособие представляет результаты работы авторского коллектива кафедры специального и инклюзивного образования, имеющего многолетний опыт подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях учреждения дополнительного профессионального образования.

В учебном пособии представлены три раздела. **Раздел 1. «Нормативно-правовые основы образовательной деятельности педагога»** содержит тематику лекций по нормативно-правовой базе организации инклюзивного образования в ДОО.

В разделе 2. «Психолого-педагогические основы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО» представлена тематика лекций по таким вопросам как понятие нормы и отклонения от нормы в развитии ребенка дошкольного возраста; игра в дошкольном детстве: требования ФГОС ДО; организация мониторинга в ДОО в соответствии с ФГОС ДО; педагогическая поддержка семейного воспитания: современные подходы в соответствии с ФГОС ДО; ранняя помощь и дошкольное образование в системе непрерывного образования детей с ОВЗ; система работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, ЗПР, нарушения зрения и слуха в ходе реализации требований ФГОС ДО и др.

Раздел 3. «Структура, содержание, принципы построения ФГОС дошкольного образования. Организация коррекционно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования» представлен такими темами как общие вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде; проектирование адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования; особенности проектирования образовательного маршрута для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; основное положение ФГОС ДО; развивающая предметно-пространственная среда ДОО. Специальные условия для детей с ОВЗ и др.

Представленное пособие содержит методические и учебные материалы по реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации по теме: «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в ДОО».

МОДУЛЬ 1. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Тема 1.1. «Государственная образовательная и антикоррупционная политика Российской Федерации: новые приоритеты»

Миссия современного образования в России заключается в формировании нового поколения:

- способного добиваться социальной, экономической и экологической гармонии в обществе, быть хранителями и распространителями общечеловеческих ценностей;
- непрерывно пополнять, уточнять знания, приобретать и осмысливать новую информацию.

Для достижения данной миссии необходимо руководствоваться следующими нормативными правовыми актами:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции от 03.08.2018 г.).

2. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 683 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года».

3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 2014 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (в редакции от 19.07.2018 г.).

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 № 2190-р Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы (утверждена, в редакции от 14.09.2015 г.).

5. Письмо Правительства Российской Федерации от 28 мая 2014 г. № 3241п-П8 «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций».

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (в редакции от 01.01.2017 г.).

В соответствии с Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (в редакции от 10.02.2017 г.) установлена стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач.

Первая задача – обеспечение инновационного характера базового образования.

Вторая задача – модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития.

Третья задача – создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.

Четвертая задача – формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей.

Пятая задача – успешная социализация человека.

Фундаментальными основами государственной политики в области образования в Российской Федерации являются:

- Российская Федерация провозглашает область образования приоритетной.
- Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права.

– Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных государственных требований и устанавливаемых законодательно образовательных стандартов и требований, если образование данного уровня гражданин получает впервые, в порядке, предусмотренном законами Российской Федерации.

– Общее образование является обязательным.

– Гражданам Российской Федерации гарантируется возможность получения образования независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям (объединениям), возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, наличия судимости.

Ограничения прав граждан на профессиональное образование по признакам пола, возраста, состояния здоровья, наличия судимости могут быть установлены только законом.

– Граждане Российской Федерации имеют право на получение основного общего образования на родном языке, а также на выбор языка обучения в пределах возможностей, предоставляемых системой образования.

– Вопросы изучения государственных языков республик в составе Российской Федерации регулируются законодательством этих республик.

– Государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии, условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

– Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

– В Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

– Проведение в Российской Федерации единой государственной политики в области образования обеспечивает Правительство Российской Федерации.

– В государственных и муниципальных образовательных учреждениях, органах, осуществляющих управление в сфере образования, создание и деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций (объединений) не допускаются.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года установлены следующие целевые ориентиры развития системы образования. К 2020 году:

- обеспечение возможности каждому ребенку до поступления в первый класс освоить программы дошкольного образования и полноценно общаться на языке обучения;
- расширение возможностей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях;
- институциональное обеспечение поддержки семейного воспитания детей во всех муниципальных образованиях;
- предоставление возможностей всем обучающимся старших классов осваивать индивидуальные образовательные программы, в том числе профильное обучение и

профессиональную подготовку;

- получение бесплатных услуг дополнительного образования не менее чем 60 процентами детей в возрасте от 5 до 18 лет.

Основные направления деятельности по реализации приоритетных задач развития образования уточнены и дополнены в Указе Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 г. № 2014 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (в редакции от 19.07.2018 г.). Развитие образования рассматривается в контексте прорывного научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации, увеличения численности населения страны, повышения уровня жизни граждан, создания комфортных условий для их проживания, а также условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека. При этом к 2014 году необходимо обеспечить:

а) достижение следующих целей и целевых показателей:

обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;

воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций;

б) решение следующих задач:

внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология»;

формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся;

создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье;

создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней;

внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций;

модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ;

формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими;

формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста;

создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства).

Проблема коррупции в сфере образования тесно взаимосвязана с такими проблемами, как качество и доступность российского образования, эффективность распределения материальных, трудовых и иных ресурсов.

В соответствии с Федеральным законом от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» (в редакции от 03.08.2018 г.) *коррупция* – злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями,

коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами, от имени или в интересах юридического лица.

В Российской Федерации каждому человеку гарантируется право на образование, которое в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства и других признаков». При этом законом устанавливаются «общедоступность и бесплатность образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые». Существование коррупции в образовательных организациях затрудняет реализацию гражданами конституционного права на образование, обостряет социальную напряженность, порождая дискриминацию по имущественному, социальному, должностному и иным признакам при доступе граждан к важнейшему общественному благу – образованию. Но наибольшая общественная опасность (вредность) коррупции в образовательных организациях заключается в том, что в сферу коррупционных отношений включается молодежь, для которой коррупционные практики становятся нормой жизни, имеющей тенденцию к воспроизводству в других сферах общественной жизни.

С целью решения данной проблемы, в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 29 июня 2018 г. № 378 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2018 – 2020 годы» Правительству РФ необходимо обеспечить:

включение в федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, среднего профессионального и высшего образования положений, предусматривающих формирование у обучающихся компетенции, позволяющей выработать нетерпимое отношение к коррупционному поведению, а в профессиональной деятельности – содействовать пресечению такого поведения;

утверждение и реализацию программы по антикоррупционному просвещению обучающихся на 2018-2019 годы.

Специфика сферы существования коррупции позволяет отнести к субъектам коррупции не только участников образовательных отношений, (обучающихся, родителей (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогических работников и их представителей, организации, осуществляющие образовательную деятельность), но и руководящих и иных работников образовательных организаций.

Цель антикоррупционного образования в школе – формирование ценностных установок, системы знаний и способности к деятельности необходимых для формирования у учащихся гражданской позиции в отношении коррупции.

Задачи антикоррупционного образования:

Преодоление правового нигилизма, правовое просвещение и формирование основ правовой культуры учащихся, в частности и в сфере антикоррупционного законодательства. Информирование учащихся о коррупции.

Формирование осознанного восприятия/отношения к коррупции. Нравственное отторжение коррупционного поведения, коррупционной морали и этики. Не только карающий закон, но и нравственный выбор охраняет власть и общество от коррупции. В обществе, оправдывающем коррупцию, закон не сможет ее предотвратить. Поэтому сегодня надо закладывать основу будущего России – воспитывать в подрастающем поколении нетерпимость к проявлениям коррупции, формировать в обществе устойчивую отрицательную оценку коррупции.

Освоение навыков, необходимых для борьбы с коррупцией. Создание антикоррупционного стандарта поведения. У учащихся должно не только доминировать мнение о коррупционном поведении, как о поведении, неприемлемом не при каких условиях, но и должны быть практические деятельностные навыки такого поведения в конкретных жизненных ситуациях. Причем противодействие коррупции должно носить не только пассивный характер – не приемлю и не участвую в коррупционных деяниях, но и активный – борюсь с любыми проявлениями коррупции в нашем обществе.

Принципы антикоррупционного образования:

- Преемственность.
- Системный подход. Антикоррупционное образование должно рассматриваться как комплексная система, интегрированная по вертикали и горизонтали.
- Комплексность, направленность как на формирование антикоррупционного мировоззрения, так и формирование антикоррупционного стандарта поведения и активной гражданской позиции.
- Учет возрастных особенностей.
- Интегрированность в образовательный процесс.

Связь с компетентностным подходом в образовании: способность к критическому восприятию действительности; способность адекватно оценить ситуацию; способность выработать свою независимую оценку ситуации; способность занять позицию, исходя из выработанной оценки; способность аргументированно отстоять эту позицию; способность эффективно действовать в соответствии со своими убеждениями; способность брать на себя ответственность за свои действия.

Партнерство. Реализация задач антикоррупционного образования возможна при участии в данном процессе всех заинтересованных сторон: молодежных организаций, родительской общественности, социально-ответственных предпринимателей, представителей властных структур и правоохранительных органов, представителей религиозных конфессий.

Превентивность. Антикоррупционное образование должно быть направлено на предупреждение любого проявления коррупционного поведения и мышления.

Основные компоненты системы антикоррупционного образования в образовательной организации: отсутствие случаев коррупционного поведения в образовательной организации; антикоррупционное просвещение: изложение сущности феномена коррупции как преступного действия; обретение опыта решения жизненных проблем на основе взаимодействия педагогов и учащихся; педагогическая деятельность по формированию у учащихся антикоррупционного мировоззрения.

Работа с младшими школьниками должна быть направлена на осмысление различных социальных явлений (в том числе и связанных с такими понятиями, как польза, обмен, подарок, благодарность, т.е. с теми терминами, которые в современном обществе ассоциируются с коррупцией). Ряд слов, значение которых может быть освоено через жизненный опыт и обсуждение, осмысление: праздник, событие, подарок, услуга, польза, благодарность, спасибо, бескорыстие.

Основная воспитательная работа с учащимися 5-7-х классов направлена на формирование культуры взаимодействия, способности уважения друг к другу, культуры договора и взаимопонимания, которые служат основой для профилактики коррупционных действий.

С учащимися 8-9-х классов анализируются типичные социальные ситуации коррупционного поведения, идет поиск грани, отделяющей преступление от взаимопомощи и сделки.

В работе с учащимися 9-11-х классов решается основная задача системы антикоррупционного образования: формирование у учащихся антикоррупционного мировоззрения, позволяющего осознанно отказаться от практики коррупционного поведения.

Антикоррупционное образование осуществляется в рамках урочной деятельности, при этом необходимо внедрять активные формы антикоррупционного просвещения школьников (ролевые игры, «карточные» методики, дискуссионные формы, дебаты, проектную технологию, практикумы, суды над коррупцией, создание буклетов, коллажей, анкетирование и другие мероприятия).

Организация внеурочной деятельности антикоррупционной направленности может осуществляться в различных формах: кружки, факультативы, спецкурсы, секции, «круглые столы», дискуссионные клубы, конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, акции антикоррупционной направленности, встречи с представителями правоохранительных органов, классные часы, беседы, лекции, диспуты, дискуссии, деловые игры, конкурсы и др.

Одним из обязательных условий успешности антикоррупционного образования является организация работы с родителями обучающихся: проведение родительских собраний, лекториев по данной тематике, оформление стендов в родительских уголках с законодательными и иными материалами по вопросам антикоррупционной политики и т.д.

Другим условием является деятельность по повышению квалификации педагогов по данной проблематике, которая может включать рассмотрение вопросов по предупреждению коррупции на совещаниях педагогического коллектива, на заседаниях педагогического, методического советов, методических объединений, конкурсы, проведение открытых учебных занятий и др.

Немаловажным направлением является освещение работы по антикоррупционному образованию на сайте образовательной организации.

Практическое задание к теме 1.1.

1. Назовите целевые показатели и задачи разработки национального проекта в сфере образования до 2024 года.

2. Разработайте памятку для родителей по профилактике и предупреждению коррупции в образовательной организации.

Тема 1.2. Национальная система учительского роста и профессиональный стандарт педагога как инструменты повышения качества образования

С целью повышения уровня культуры и образования, а также престижа профессии педагога был издан приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июля 2017 г. №703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста».

На сегодняшний день в тринадцати субъектах РФ (Республика Адыгея, Кабардино-Балкария, Чечня, Ингушетия, Татарстан, Хабаровский край, Ленинградская, Курганская, Томская, Московская, Ярославская, Волгоградская и Рязанская области) постепенно внедряется национальная система учительского роста, которая позволит каждому педагогу независимо от стажа работы стремиться к профессиональному и карьерному росту, постоянно учиться и определять новые вершины в своей профессии.

Национальная система учительского роста (НСУР) – более усовершенствованная форма аттестации учителей, которая должна более точно отображать качество преподавания и профессионализм специалистов в сфере образовательных услуг. Министр образования и науки Российской Федерации Васильева О.Ю. отмечает, что старые формы аттестации нуждаются в пересмотре, внедрении новых и обязательно единых федеральных требований к оценке профессионального уровня (ЕФОМ). Ранее работавшая система не имела единых критериев оценки, что, в итоге, не позволяло увидеть объективную картину, позволяющую судить о качестве преподавания. Новая система предполагает и присвоение новых квалификационных категорий в соответствии со сферой

образовательной деятельности педагога, которые будут отражены документально и в штатном расписании.

Порядок разработки, внедрения и реализации Национальной системы учительского роста определен Приказом Министерства образования науки Российской Федерации от 26 июля 2017 г. № 703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста».

Основной задачей введения национальной системы учительского роста является установление уровня профессионализма педагогов. Реализация национальной системы учительского роста предполагает следующую структуру: подготовка будущих педагогов по основным образовательным программам, переподготовка педагогов по дополнительным профессиональным программам в вузе, которые являются взаимосвязанными компонентами данной системы. Взаимодействие данных компонентов осуществляется на основе участия будущих педагогов и педагогов-слушателей по дополнительным профессиональным программам в совместных мероприятиях вуза: семинарах, конференциях, проектах и в других формах.

Особенностью новой системы являются следующие составляющие:

Аттестация, действовавшая ранее, позволяла лишь выявить уровень соответствия квалификации. Новый же метод позволит учителю любого уровня продемонстрировать свои знания и опыт. То есть, если специалист чувствует в себе силы и стремится к профессиональному и карьерному росту, то он может занять более высокую ступень вне зависимости от стажа работы;

Второй, не менее значимый критерий – внедрение нормативно-правовой базы в систему учительского роста, что даст возможность упорядочить критерии оценки профессионализма, привести их к общему знаменателю;

Наконец, третий важный момент – система учительского роста предусматривает использование различных методов стимулирования педагогов к повышению уровня квалификации.

Аттестация учителей проводится в целях подтверждения соответствия их квалификации требованиям профессионального стандарта педагога, федеральных государственных стандартов общего образования (аттестация на соответствие должности), а также, по желанию учителей, в целях установления квалификационных категорий в соответствии с положениями профессионального стандарта педагога, федеральных государственных стандартов общего образования.

Задачи проведения аттестации:

- стимулирование целенаправленного, непрерывного профессионально-личностного роста учителей;
- своевременное выявление у учителей дефицитов профессиональных компетенций;
- выявление перспектив использования потенциальных возможностей учителей;
- повышение эффективности и качества профессиональной деятельности учителей;
- учет мнения обучающихся и выпускников общеобразовательных организаций при осуществлении кадровой политики в образовательной организации;
- учет требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации основных образовательных программ при формировании кадрового состава образовательных организаций;
- обеспечение функционирования справедливой системы оплаты труда учителей на основе результатов аттестации;
- формирование на основе анализа результатов аттестационных процедур рекомендаций по выстраиванию траектории совершенствования квалификации учителей.

В настоящее время рассматривается следующий порядок проведения аттестации:

1. Первичная аттестация в форме оценки уровня квалификации (профессиональный

экзамен – «Вход в профессию») проводится с использованием единого национального портала (единой информационной системы) в целях проверки соответствия квалификации претендента по четырем направлениям:

- предметные компетенции;
- методические компетенции;
- психолого-педагогические компетенции (оценка индивидуализации обучения, оценка формирования универсальных учебных действий обучающихся);
- коммуникативные компетенции (оценка воспитательных аспектов педагогической деятельности, оценка создания мотивирующей образовательной среды).

По результатам прохождения первичной аттестации (профессионального экзамена) соответствующему лицу выдается сертификат, подтверждающий успешное прохождение первичной аттестации (профессионального экзамена), либо, в случае неудовлетворительного прохождения свидетельство о прохождении первичной аттестации. В дополнение к сертификату (свидетельству) также выдается заключение с рекомендациями по совершенствованию профессиональной квалификации. Сертификат (свидетельство) должны содержать информацию о результатах прохождения оценки квалификации, выраженный в баллах.

2. Аттестация на соответствия занимаемой должности проводится в соответствии с распорядительным актом работодателя.

3. Аттестация в целях установления квалификационной категории проводится по заявлению учителя и назначается распорядительным актом руководителя образовательной организации.

Аттестация на соответствие учителя занимаемой должности, а также на установление квалификационной категории включает:

1) оценку уровня квалификации с использованием единого национального портала (единой информационной системы) в целях проверки соответствия квалификации учителя по четырем направлениям: предметные компетенции; методические компетенции; психолого-педагогические компетенции; коммуникативные компетенции.

2) оценку его профессиональных, деловых качеств, результатов профессиональной деятельности.

По результатам прохождения оценки уровня квалификации соответствующему учителю выдается сертификат, подтверждающий прохождение процедуры оценки квалификации, либо, в случае недостижения обязательного на всей территории Российской Федерации минимума баллов, свидетельство о прохождении процедуры оценки квалификации.

Используемые при проведении аттестации единые федеральные оценочные материалы (ЕФОМ) включают:

1) материалы для проведения оценки квалификации (в том числе первичной аттестации (профессионального экзамена) – оценки предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций;

2) опросные листы для учета мнения выпускников (окончивших общеобразовательную организацию не ранее, чем за четыре года до проведения аттестации).

Требования к ЕФОМ устанавливаются Министерством образования и науки Российской Федерации. ЕФОМ размещаются в едином национальном портале (единой информационной системе).

После принятия решения об аттестации учителя, руководитель соответствующей образовательной организации размещает информацию о начале аттестационных процедур в отношении такого учителя на официальном сайте образовательной организации и предлагает выпускникам данной образовательной организации направить их мнение, путем заполнения соответствующего опросного листа. Принимается и учитывается мнение выпускников, которые не позднее четырех лет назад окончили обучение в

соответствующей общеобразовательной организации. При формировании мотивированного представления на аттестуемого учителя, непосредственный руководитель (работодатель) включает в него данные о мнении выпускников согласно сведениям из опросных листов. Аттестационная комиссия в соответствии с механизмом учета мнения выпускников, установленных в ЕФОМ, проставляет соответствующее количество баллов, которые учитываются при аттестации.

По каждому из видов аттестационных процедур (первичная аттестация (профессиональный экзамен), аттестация на соответствие занимаемой должности, аттестация на установление первой квалификационной категории, аттестация на установление высшей квалификационной категории) предусматриваются результаты в балльном выражении. При первичной аттестации (профессиональный экзамен) проводится только оценка квалификации – успешный результат (не менее 70 процентов от максимального количества баллов). При аттестации учителя на соответствие занимаемой должности, аттестации на установление квалификационной категории максимальные количества баллов по этапам аттестации распределяются следующим образом:

- оценка квалификации учителя – 60 процентов;
- оценка профессиональных, деловых качеств, результатов профессиональной деятельности учителя – 40 процентов.

Оценка профессиональных, деловых качеств, результатов профессиональной деятельности учителя:

- оценка образовательных результатов обучающихся – 25 процентов;
- оценка непосредственного руководителя (работодателя) – 10 процентов (включает в себя, также учет мнения обучающихся);
- учет мнения выпускников – 5 процентов (при отсутствии выпускников и (или) верифицированных мнений выпускников данный показатель не учитывается при подсчете общего количества набранных баллов).

Успешный результат при прохождении аттестации учителя на соответствие занимаемой должности, аттестации на установление квалификационной категории – не менее 70 процентов от общего количества баллов.

В модели Национальной системы учительского роста речь идёт о предполагаемом установлении должностей «старший учитель» («учитель-методист») и «ведущий учитель» («учитель-наставник»), которые будут присваиваться по итогам аттестации.

Таким образом, формирование и введение национальной системы учительского роста с учетом регионального содержания образования способствует развитию профессионально значимых качеств личности педагога, карьерного и профессионального роста, а также общественному признанию труда педагога и высокой его оценки.

Профессиональный стандарт педагога – документ, включающий перечень профессиональных и личностных требований к преподавателю, действующий на всей территории Российской Федерации. Зачем нужен профессиональный стандарт?

Стандарт – способ реализации стратегии образования в меняющемся мире.

Стандарт – инструмент повышения качества образования и выхода отечественного образования на международный уровень.

Стандарт – объективный измеритель квалификации педагогического работника.

Стандарт – средство отбора педагогических кадров в учреждения образования.

Стандарт – основа для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем.

Внедрение и реализация профессионального стандарта педагога сложный и многоэтапный процесс. Исходя из нормативно-правовых документов федерального уровня, можно предложить следующий алгоритм деятельности.

1. Самоанализ уровня подготовки педагога. Педагог анализирует, каким требованиям профессионального стандарта педагога он отвечает, а где у него проблемы. Определяется, как их решить: пойти на курсы, посетить семинары, тренинги, пройти дистанцион-

ное обучение и т.д. Работодатель со своей стороны определяет требования к работникам, отражая их в должностных инструкциях, индивидуальных трудовых договорах в форме эффективного контракта, уставе, правилах внутреннего трудового распорядка, коллективном договоре, положении об оплате труда и других локальных нормативно-правовых актах. При этом приходится отметить, что зачастую предоставляемые руководителями образовательных организаций должностные инструкции ни по содержанию, ни по структуре не соответствуют профессиональному стандарту.

2. Анализ проблем педагогов на методических комиссиях и определение возможности решения их на уровне образовательной организации: мастер-классы, стажировки, взаимопосещение уроков, мероприятий, передача опыта и т.д.

3. Анализ подготовки педагога администрацией. На основе анализа посещенных уроков, мероприятий, результатов обучения анализируется соответствие педагога требованиям профессионального стандарта педагога и предлагаются варианты решения проблем с точки зрения администрации.

4. Совместное обсуждение результатов анализа и предложений всех сторон и разработка оптимальных путей устранения проблем для каждого педагога – составление плана индивидуальной образовательно-методической траектории педагога: что, когда, где, за чей счет и т.д. Далее предстоит реализовать намеченные мероприятия в довольно короткие сроки. Формы здесь всем известны: самообразование, курсы повышения квалификации, курсы переподготовки, стажировки, работа в мастер-классах, дистанционное обучение и т.д. Все это необходимо для успешного прохождения независимых процедур оценки уровня квалификации и результатов профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

В соответствии со ст. 196. Трудового кодекса Российской Федерации руководитель должен обеспечить подготовку и дополнительное профессиональное образование педагогов на условиях и в порядке, которые определяются коллективным договором, соглашениями, трудовым договором. Работникам, проходящим подготовку, работодатель должен создавать необходимые условия для совмещения работы с получением образования, предоставлять гарантии, установленные трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, коллективным договором, соглашениями, локальными нормативными актами, трудовым договором. Следует отметить, что Министерством образования и науки Российской Федерации совместно с Профсоюзом работников народного образования и науки Российской Федерации издано письмо № 08-415 от 23 марта 2015 г. «О реализации права педагогических работников на дополнительное профессиональное образование», в котором, в частности, указывается, что «Работодатель не вправе обязывать работников осуществлять дополнительное профессиональное образование за счет их собственных средств, в том числе такие условия не могут быть включены в соответствующие договоры». Вместе с тем, данное письмо не является нормативным актом и не носит обязательного характера.

Необходимо отметить, что в соответствии со ст. 8 Трудового кодекса Российской Федерации работодатель имеет право самостоятельно проводить оценку уровня квалификации и результатов профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога, при этом могут использоваться различные процедуры: общественная аттестация, внутренний аудит, экзамен, зачет и др. При этом положения трудового законодательства не позволяют уволить педагога, если он не соответствует профстандарту для занимаемой им должности по итогам внутренней оценки.

С окончанием переходного периода (с января 2020 г.), в соответствии с требованиями Постановления Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584 «Об особенностях применения профессиональных стандартов, в части требований обязательных для применения государственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государственными или муниципальными учреждениями, государственными или муниципальными унитарными предприятиями, а также государственными корпорациями и хозяй-

ственными объектами, более пятидесяти процентов акций (долей) в уставном капитале которых находится в государственной собственности или муниципальной собственности», все работники, находящиеся на должностях педагогических работников должны соответствовать требованиям профстандарта и согласно ст.4. п.2. Федерального закона от 03 июля 2016 г. № 238 «О независимой оценке квалификации» могут быть направлены руководителем образовательной организации (за счёт работодателя) на независимую оценку квалификации для получения свидетельства о квалификации. Если по результатам независимой оценки квалификации работник получил свидетельство, то он не может быть уволен из организации на основании несоответствия профессиональным стандартам. При этом, не следует смешивать понятия «аттестации на соответствие занимаемой должности» и «аттестацию на соответствие профессиональному стандарту». В случае, если педагог не пройдет аттестацию на соответствие занимаемой должности, то он может быть уволен по ст. 81. ч.3. Трудового кодекса Российской Федерации «вследствие недостаточной квалификации, подтвержденной результатами аттестации».

Таким образом, до начала 2020 г. руководители образовательных организаций, в соответствии с утвержденными ими планами, согласованными в соответствии с п.1. постановления Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584 «Об особенностях применения профессиональных стандартов, в части требований обязательных для применения государственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государственными или муниципальными учреждениями, государственными или муниципальными унитарными предприятиями, а также государственными корпорациями и хозяйственными объектами, более пятидесяти процентов акций (долей) в уставном капитале которых находится в государственной собственности или муниципальной собственности» с профсоюзной организацией, должны обеспечить соответствие всех педагогических работников требованиям профессионального стандарта педагога. Ответственность за несоблюдение требований профессионального стандарта педагога установлена ст. 5. «Нарушение трудового законодательства и иных нормативных правовых актов, содержащих нормы трудового права» Кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации.

При этом руководителям образовательных организаций следует обратить внимание, что положение о соответствии требованиям профессионального стандарта педагога распространяется и на работников не педагогических специальностей.

Практическое задание к теме 1. 2:

Изучив материалы лекции, ответьте на вопросы:

1. Как вы понимаете, что такое Национальная система учительского роста?
2. Назовите компетенции, которые включают в себя единые федеральные оценочные материалы (ЕФОМ)?

Тема 1.3. Противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде

Лекция «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде» составлена в соответствии с пунктом 27 Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года, Комплексным планом противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации на 2013-2018 гг., планом противодействия идеологии терроризма в Ставропольском крае на 2016-2018 гг., планом по противодействию идеологии экстремизма и терроризма министерства образования Ставропольского края на 2018 г., планом ГБУ ДПО СКИРО ПК и ПРО по противодействию идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде на 2018 г.

Актуальность изучаемой темы обусловлена тем, что идеология экстремизма и терроризма стала проникать в молодежную среду, что в свою очередь является серьезным

вызовом национальной безопасности нашей страны. За последние пятнадцать лет в России создана общенациональная система противодействия терроризму и экстремизму, в основе которой лежит комплексное решение данной проблемы. При этом, основные усилия сосредотачиваются на профилактике терроризма и на противодействии его идеологии.

Изучение вопросов лекции направлено на развитие психолого-педагогических компетенций педагогических работников.

Основные понятия лекции.

идеология экстремизма (экстремистская идеология) – система взглядов и идей, представляющих насильственные и иные противоправные действия как основное средство разрешения социальных, расовых, национальных, религиозных и политических конфликтов;

проявления экстремизма (экстремистские проявления) – общественно опасные и противоправные деяния, совершаемые по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти, или вражды, а также деяния, способствующие возникновению или обострению межнациональных, межконфессиональных и региональных конфликтов;

противодействие экстремизму – деятельность субъектов противодействия экстремизму, направленная на выявление и последующее устранение причин экстремистских проявлений, а также на предупреждение, пресечение, раскрытие и расследование преступлений экстремистской направленности, минимизацию и (или) ликвидацию последствий экстремизма;

субъекты противодействия экстремизму – федеральные органы государственной власти, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, институты гражданского общества, организации и физические лица;

информационная безопасность детей – состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию;

информация, причиняющая вред здоровью и (или) развитию детей, – информация (в том числе содержащаяся в информационной продукции для детей), распространение которой среди детей запрещено или ограничено в соответствии с настоящим Федеральным законом.

Основные принципы противодействия экстремизму и терроризму в Российской Федерации.

К сожалению, приходится констатировать, что терроризм стал неотъемлемой частью жизни современного общества и составляет главную угрозу для современного глобального мира. Для борьбы с ним объединяются даже такие геополитические соперники, как Россия и США.

Одним из нормативных документов, в соответствии с которым в Российской Федерации осуществляется профилактическая деятельность, является Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года (утв. Президентом РФ 28.11.2014 № Пр-2753) (далее – Стратегия).

Стратегия определяет цель, задачи и основные направления государственной политики в сфере противодействия экстремизму и направлена на пресечение экстремистской деятельности, укрепления гражданского единства, достижения межнационального (межэтнического) и межконфессионального согласия, формирования в обществе нетерпимости к экстремистской деятельности и распространению экстремистских идей.

Основными направлениями государственной политики в сфере образования и государственной молодежной политики по противодействию экстремизму является:

включение в региональные и муниципальные программы по развитию образования и воспитанию несовершеннолетних мероприятий по формированию у подрастающего поколения уважительного отношения ко всем этносам и религиям;

организация досуга детей, подростков, молодежи, семейного досуга, обеспечение доступности для населения объектов культуры, спорта и отдыха, создание условий для реализации творческого и спортивного потенциала, культурного роста граждан;

осуществление мер государственной поддержки системы воспитания молодежи на основе традиционных для российской культуры духовных, нравственных и патриотических ценностей;

проведение в образовательных организациях занятий по воспитанию патриотизма, культуры мирного поведения, межнациональной и межконфессиональной дружбы, по обучению навыкам бесконфликтного общения, а также умению отстаивать собственное мнение, противодействовать социально опасному поведению, в том числе вовлечению в экстремистскую деятельность, всеми законными средствами;

включение в учебные планы, учебники, учебно-методические материалы тем, направленных на воспитание традиционных для российской культуры ценностей;

повышение профессионального уровня педагогических работников, разработка и внедрение новых образовательных стандартов и педагогических методик, направленных на противодействие экстремизму;

обеспечение активного участия коллегиальных органов управления образовательных организаций в профилактике экстремизма среди учащихся и студентов;

проведение социологических исследований социальной обстановки в образовательных организациях, мониторинга девиантного поведения молодежи, анализа деятельности молодежных субкультур в целях выявления фактов распространения экстремистской идеологии;

усиление роли общественных советов при федеральных органах исполнительной власти в деятельности по воспитанию патриотизма и формированию гражданского самосознания у молодежи;

взаимодействие с молодежными общественными объединениями и организациями футбольных болельщиков в целях профилактики экстремистских проявлений при проведении массовых мероприятий.

Противодействие терроризму в Российской Федерации основывается на следующих основных принципах:

- обеспечение и защита основных прав и свобод человека и гражданина;
- законность;
- приоритет защиты прав и законных интересов лиц, подвергающихся террористической опасности;
- неотвратимость наказания за осуществление террористической деятельности;
- системность и комплексное использование политических, информационно-пропагандистских, социально-экономических, правовых, специальных и иных мер противодействия терроризму;
- сотрудничество государства с общественными и религиозными объединениями, международными и иными организациями, гражданами в противодействии терроризму;
- приоритет мер предупреждения терроризма;
- единоначалие в руководстве привлекаемыми силами и средствами при проведении контртеррористических операций;
- сочетание гласных и негласных методов противодействия терроризму;
- конфиденциальность сведений о специальных средствах, технических приемах, тактике осуществления мероприятий по борьбе с терроризмом, а также о составе их участников;
- недопустимость политических уступок террористам;
- минимизация и (или) ликвидация последствий проявлений терроризма;
- соразмерность мер противодействия терроризму степени террористической опасности.

Экстремистские и террористические организации используют разнообразные методы для вовлечения в свои ряды различные слои населения.

Особая роль в оказании идеологического воздействия на молодежь отводится Интернету и социальным сетям, возможности которых используются в качестве средств связи для координации экстремистской и террористической деятельности, поиска источников финансирования, инструмента вербовки и самовербовки новых членов радикальных структур. В Интернете также размещаются инструкции по изготовлению средств террора.

Социальные сети в современном виде появились в начале XXI века. Они быстро стали универсальным средством общения. Предполагается, что к концу этого года в мире будет насчитываться почти 1,5 млрд. пользователей социальных сетей.

Характерными особенностями социальных сетей и блогов являются:

- возможность создания личных профилей (открытых или с ограниченным доступом), в которых зачастую требуется указать реальные персональные данные и другую информации о себе (место учебы и работы, контактные телефоны или адреса электронной почты, хобби, жизненные принципы и др.);

- предоставление практически полного спектра возможностей для обмена информацией (размещение фотографий, видеороликов, текстовых записей, организация тематических сообществ, обмен личными сообщениями и т.п.);

- возможность формировать и поддерживать список других пользователей, с которыми у «владельца» имеются различные отношения и схожие взгляды (дружба, родство, деловые и рабочие связи, хобби, политические и иные пристрастия).

В России наиболее распространенными являются: «Живой Журнал» (более 8,6 млн. пользователей), «Facebook» (почти 7 млн. пользователей), «ВКонтакте» (более 43 млн. зарегистрированных аккаунтов) и «Одноклассники» (более 200 млн. пользователей).

Среди подростков и молодежи особой популярностью пользуются сеть «ВКонтакте», «Instagram», мессенджеры (приложения для быстрого обмена сообщениями) WhatsApp и Viber.

Даже дошкольники открывают свои странички и ведут блоги в «ВКонтакте» и «Instagram».

Эти социальные сети не подразумевают умения создавать длинные связные тексты или вести аргументированную дискуссию. Они наиболее приспособлены для обмена визуальной информацией – фото или видео.

В социальных сетях и блогосфере, пользователь Интернета получает большую часть виртуального общения и может контактировать с носителями любых идей.

От реального мира это виртуальное пространство отличается не только объемом информации, скоростью доступа и количеством возможных контактов, но и резким снижением уровня контроля за контактами со стороны кого бы то ни было – от родителей до правоохранительных органов.

Именно из-за этого Интернет-пространство так «полюбилось» разного рода идеологам и вербовщикам экстремистских организаций. Сидя в тепле и уюте, зачастую вдали от территории Российской Федерации, можно вести индивидуальную работу по вербовке в ряды бандформирований молодежи из любого региона страны, с минимальным риском для себя.

На основе информации о пользователях, просматривающих сайты террористических организаций, ведется вербовка в свои ряды. С пользователями, которые окажутся наиболее заинтересованными, входят в контакт. Объектом вербовщиков становятся в основном молодые люди: романтики, идеалисты, изгои и просто не адаптировавшиеся ко взрослой жизни ребята, которые не хотят мириться с окружающим их социальным неравенством.

Особая опасность террористической идеологии заключается в видимости совпадения декларируемых ею ценностей с общечеловеческими ценностями (декларирование неприятия наркомании, пьянства, беззакония, коррупции и всех видов

преступности, пропаганды насилия и безнравственности в СМИ и т.д.), а также в обосновании необходимости применения насильственных методов и средств ради достижения поставленных целей.

В качестве примера можно привести следующую схему «вербовки»: «На первом этапе наводчик вычисляет потенциальную жертву, выявляет проблемы у члена коллектива. Затем в работу включается мотиватор, который сначала давит на существующие проблемы, преувеличивает их, а потом показывает «выход» – «прекрасный мир» «Исламского государства». Мотиватор заставляет поверить «клиента», что он может сделать нечто очень важное, внести вклад в общее дело, направленное на «спасение» человечества. Как «вдруг» появляется «уникальная возможность» встретиться с «очень важным человеком». Тогда и появляется вербовщик, рассказывающий сказки из серии: «Мы тебя заметили, признали твои способности и готовы тебе поручить важное дело».

Для противодействия распространению идей экстремистского толка усилий только органов государственной власти недостаточно, да и уследить за всем Интернетом, пусть даже лишь за его русскоязычным сектором, невозможно.

Необходимо, чтобы и дети, и родители (законные представители) понимали, к чему могут привести необдуманные поступки и следование за экстремистами и террористами, основная цель которых – насилие.

В русскоязычном секторе Интернета в настоящее время работают около 200 сайтов, поддерживающих идеи терроризма и экстремизма. Чтобы избежать блокировки со стороны органов власти, многие сайты постоянно меняют свои адреса. Несмотря на достаточно большое количество, аудитория у них сравнительно небольшая и формируется в основном за счет тех, кто уже принял для себя ошибочное решение – связать свою жизнь с терроризмом.

Для привлечения непосредственно на ресурс новых сторонников их сначала нужно найти где-то в другом месте, вступить в контакт, убедить в своих идеях и после этого лишь привлечь на ресурс, особенно если прямой доступ к нему закрыт. В социальных сетях все гораздо проще – аудитория необъятная, достаточно написать в любой дискуссии короткую ремарку, как собеседники сами придут, чтобы начать спор, а дальше – «дело техники».

Методы информационного воздействия, которыми пользуются вербовщики и распространители противоправных идей, не новы. Это старые и хорошо известные средства, такие как подтасовка фактов, игры на необразованности или незнании определенных вещей, манипулирование тенденциозно подобранными новостями и яркая риторика.

Эти методы идеально работают и в обычной жизни: вспомните, как легко «заводится» толпа на митингах или болельщики на стадионе, как просто вбрасывается любая, самая бредовая идея и как в виде слухов она начинает распространяться на любые расстояния, по пути обрастая фантастическими подробностями и домыслами.

Социальные сети и блогосфера – это та же уличная толпа, только охват существенно больше и скорость распространения на порядок выше, а учитывая привычку большинства пользователей – увидев яркий, броский заголовок нажимать на кнопку «репост», «ретвит» или «поделиться», можно сказать, что процесс распространения слухов превращается в неконтролируемое цунами.

Есть еще одна проблема, из-за которой слухи и недостоверная информация получают такую фантастическую скорость распространения – нежелание и/или неумение перепроверять полученную информацию. Единственный метод борьбы с подобным волнообразным распространением «вброса» – проверка и перепроверка информации.

По обозначенной проблеме мы рассмотрим основные направления информационного противодействия распространению идеологии экстремизма и терроризма в сетях Internet, доступные каждому из нас, как гражданину Российской Федерации в целом, и педагогическому работнику, в частности.

Как выглядит «экстремистский материал»? Конечно, признать тот или иной текст экстремистским могут только эксперты, но необходимо знать и уметь находить признаки экстремистской деятельности, к которым относятся:

- призывы к изменению государственного строя насильственным путем (т.е. призывы к революции, к восстанию, к неповиновению законно избранной власти, а также собственно эта деятельность);

- публичные призывы к осуществлению террористической деятельности или публичное оправдание терроризма, в том числе с использованием средств массовой информации (под этим понимается заявление того или иного лица (источника) о признании идеологии и практики терроризма правильными, нуждающимися в поддержке и подражании);

- возбуждение социальной, расовой, национальной или религиозной розни (призывы к убийству, избиению или выселению лиц определенной национальности или вероисповедания);

- пропаганда исключительности, превосходства либо неполноценности человека по признаку его социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности.

Если в увиденном Вами тексте присутствует хотя бы один из перечисленных признаков – относиться к этому тексту надо с повышенной настороженностью, сообщить администратору сайта, в Роскомнадзор или Лигу безопасного Интернета.

Также, педагогу и родителям (законным представителям) необходимо знать, что к информации, запрещенной для распространения среди детей, относится информация:

- побуждающая детей к совершению действий, представляющих угрозу их жизни и (или) здоровью, в том числе к причинению вреда своему здоровью, самоубийству;

- способная вызвать у детей желание употребить наркотические средства, психотропные и (или) одурманивающие вещества, табачные изделия, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, принять участие в азартных играх, заниматься проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством;

- обосновывающая или оправдывающая допустимость насилия и (или) жестокости либо побуждающая осуществлять насильственные действия по отношению к людям или животным, за исключением случаев, предусмотренных настоящим Федеральным законом;

- отрицающая семейные ценности, пропагандирующая нетрадиционные сексуальные отношения и формирующая неуважение к родителям и (или) другим членам семьи;

- оправдывающая противоправное поведение;

- содержащая нецензурную брань;

- содержащая информацию порнографического характера;

- о несовершеннолетнем, пострадавшем в результате противоправных действий (бездействия), включая фамилии, имена, отчества, фото- и видеоизображения такого несовершеннолетнего, его родителей и иных законных представителей, дату рождения такого несовершеннолетнего, аудиозапись его голоса, место его жительства или место временного пребывания, место его учебы или работы, иную информацию, позволяющую прямо или косвенно установить личность такого несовершеннолетнего.

К информации, распространение которой среди детей определенных возрастных категорий ограничено, относится информация:

- представляемая в виде изображения или описания жестокости, физического и (или) психического насилия, преступления или иного антиобщественного действия;

- вызывающая у детей страх, ужас или панику, в том числе представляемая в виде изображения или описания в унижающей человеческое достоинство форме ненасильственной смерти, заболевания, самоубийства, несчастного случая, аварии или катастрофы и (или) их последствий;

- представляемая в виде изображения или описания половых отношений между мужчиной и женщиной;
- содержащая бранные слова и выражения, не относящиеся к нецензурной брани.

Федеральным законом от 27 июля 2006 года № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» определен порядок ограничения доступа к противоправной информации в информационно-телекоммуникационных сетях.

В случае обнаружения такой информации Генеральный прокурор Российской Федерации (его заместитель) направляет в уполномоченный федеральный орган требование о принятии мер по ограничению доступа к ресурсам, распространяющим указанные призывы.

Большую работу по противодействию экстремизму в подростковой и молодежной среде ведет авторитетная в России организация, созданная для противодействия распространению опасного контента во всемирной сети – это *лига безопасного Интернета* (далее – лига) (<http://ligainternet.ru/>). Лига безопасного интернета была учреждена в 2011 году при поддержке Минкомсвязи РФ, МВД РФ, Комитета Госдумы РФ по вопросам семьи, женщин и детей.

Цель лиги – искоренение опасного контента путем самоорганизации профессионального сообщества, участников Интернет – рынка и рядовых пользователей.

Чтобы сообщить об информации, представляющей опасность для жизни и здоровья детей, необходимо воспользоваться *красной кнопкой «Сообщить об опасном контенте»* на главной странице ресурса и разместить свою жалобу в соответствующем разделе – «Детская порнография», «Пропаганда наркотиков», «Экстремизм, сепаратизм», «Фишинговый ресурс», «Призыв к самоубийству». Жалобы анализируют специалисты из экспертного центра лиги – лингвисты, психологи, психиатры, криминалисты. Если наличие противозаконной информации подтверждается, лига рекомендует владельцам ресурса добровольно удалить ее. В противном случае материалы передаются в правоохранительные органы или Роскомнадзор для включения Интернет-ресурса в единый реестр запрещенных сайтов.

Также, на сайте Лиги имеются методические материалы и рекомендации педагогов и родителей, которые вы можете использовать в своей профессиональной деятельности.

Мы определили в предыдущих вопросах, что одной из основных задач, решаемых в системе образования, является поиск методов и технологий формирования духовно-нравственных качеств, формирования гражданской идентичности личности безопасного типа, воспитания патриотизма у обучающихся, воспитанников как фактора профилактики и противодействия идеологии терроризма в образовательной среде.

Чтобы определить результативность вышеуказанной деятельности образовательных организаций, необходимо по окончании учебного года проанализировать достигнутые результаты, соотнести поставленные цели, задачи, планируемые результаты, сделать выводы, и при необходимости скорректировать на следующий учебный год методы и технологии достижения планируемых результатов.

С другой стороны, педагогические работники образовательных организаций, на которых возложены обязанности по выполнению трудовых функций в области профилактики экстремизма и терроризма, должны изучать лучшие практики общеобразовательных организаций по профилактике ксенофобии и молодежного экстремизма в образовательной среде, по формированию у участников образовательных отношений чувства патриотизма и гражданской идентичности.

Таким образом, при проектировании системы профилактики и противодействия идеологии экстремизма и терроризма в образовательных организациях, необходимо учитывать такие критерии, как *стойкое неприятие у обучающихся экстремистской идеологии; формирование и развитие у участников образовательных отношений (обучающихся, родителей (законных представителей, педагогов)) гражданской*

идентичности; воспитание патриотизма; организация деятельности с несовершеннолетними, признанными находящимися в социально опасном положении.

Лучшие практики общеобразовательных организаций Ставропольского края по профилактике ксенофобии и молодежного экстремизма.

Одной из основных задач, решаемых в системе образования по противодействию идеологии экстремизма, является поиск методов и технологий формирования духовно-нравственных качеств, формирования гражданской идентичности и личности безопасного типа, воспитания патриотизма у обучающихся, воспитанников.

При проектировании системы профилактики и противодействия идеологии экстремизма и терроризма в образовательных организациях, необходимо учитывать такие критерии, как стойкое неприятие у обучающихся экстремистской идеологии; формирование и развитие у участников образовательных отношений гражданской идентичности; воспитание патриотизма; организация деятельности с несовершеннолетними, признанными находящимися в социально опасном положении.

За последние годы в сфере образования проделана огромная работа по воспитанию у обучающихся, воспитанников патриотизма, неприятия идеологии экстремизма и терроризма, гармонизации межнациональных отношений.

Так, в соответствии с требованиями федеральных образовательных стандартов одним из компонентов основных образовательных программ, программ дополнительного образования детей является деятельность образовательной организации по патриотическому воспитанию, духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения, по формированию у обучающихся, воспитанников таких качеств, как любовь к Родине, уважительное отношение к своей семье, формирование ценностно-смыслового отношения к социокультурным ценностям.

Кроме того, в содержании основной образовательной программы дошкольного образования по направлению «Познавательное развитие» и «Социально-коммуникативное развитие», в основной общеобразовательной программе в рамках освоения программ по учебным предметам «Окружающий мир», «Основы религиозных культур и светской этики», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Обществознание», «Истории» изучаются темы антиэкстремистской и антитеррористической направленности.

Именно вышеназванная работа образовательных организаций с детьми, подростками и молодежью является основой информационного противодействия идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде.

Также, образовательные организации составляют план по противодействию идеологии терроризма и экстремизма на учебный год, который должен иметь комплексный и системный характер. В плане отражаются пункты «Просветительская деятельность с детьми»; «Просветительская деятельность с родителями»; «Организация информационного пространства»; «Мероприятия»; «Межведомственное сотрудничество».

Для формирования стойкого неприятия идеологии экстремизма и терроризма мы предлагаем применять такие методы и технологии, которые обеспечивают интеграцию процесса познания с процессом осмысления. Это – метод проектов, мультимедийные технологии (проведение учебных занятий с применением мультимедийного комплекса, демонстрацией инфографики, видеороликов, фоторепортажей, анализом ситуаций-упражнений, применением цифровых образовательных ресурсов), кейс-стади, тренинги, проблемные ситуации, анализ конкретных ситуаций, дискуссии, деловые игры (см. дополнительный материал «Методические рекомендации по проведению учебных занятий с обучающимися общеобразовательных организаций по противодействию идеологии экстремизма и терроризма»).

Таким образом, деятельность образовательных организаций всех уровней и видов образования, в том числе дошкольных образовательных организаций и организаций дополнительного образования детей, направленная на формирование духовно-нравственных качеств у обучающихся, воспитанников, является основой противодействия идеологии

экстремизма и терроризма в образовательной среде, что соответствует поставленным задачам перед системой образования в пункте 27 Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года (Утверждена Президентом РФ 28.11.2014, Пр-2753).

Останавливаться на достигнутом нельзя. Необходимо продолжать деятельность образовательных организаций всех уровней образования, в том числе дошкольных образовательных организаций и организаций дополнительного образования детей, направленную на противодействие идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде.

Для определения эффективности вышеуказанной деятельности образовательных организаций, необходимо по окончании учебного года проанализировать достигнутые результаты, соотношение поставленных целей, задач, планируемых результатов, сделать выводы, и, при необходимости скорректировать на следующий учебный год методы и технологии достижения планируемых результатов.

Практическое задание к теме 1.3.

1. Изучите материал лекции и дополнительную литературу. Продолжите предложение: «В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», к информации, запрещенной для распространения среди детей, относится информация...

2. Изучите дополнительный материал «Практические рекомендации по тематике, формам и методам проведения информационно-пропагандистских кампаний антитеррористической и антиэкстремистской направленности» (раздел «Виды информационно-пропагандистских кампаний, акции антитеррористической и антиэкстремистской направленности»).

3. Ответьте на вопрос, какие виды информационно-пропагандистских мероприятий, акций антитеррористической и антиэкстремистской направленности будут наиболее эффективны в вашей образовательной организации? Приведите один – два примера информационно-пропагандистских мероприятий из практики вашей образовательной организации.

Тема 1.4. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования

Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов традиционно является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования.

Нормативно-правовую базу в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней:

- Международные (подписанные СССР или Россией);
- Федеральные (законы РФ, кодексы);
- Правительственные (постановления и распоряжения Правительства СССР или РФ);
- ведомственные (документы Министерства образования);
- региональные (документы Департаментов (министерств) или управлений образованием).

локальные акты образовательного учреждения.

Международные документы в области охраны прав детей.

– «Всеобщая Декларация прав человека» – принята Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 года.

– «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» – Принята 14 декабря 1960 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки в культуры (ЮНЕСКО).

Декларация Генеральной Ассамблеей ООН о правах умственно отсталых лиц» – принята Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1971 г.

– «Конвенция о правах инвалидов» – принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года.

– «Декларация ООН о правах инвалидов» – провозглашена резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 года.

– «Всемирная программа действий в отношении инвалидов»

– Принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи ООН от 3 декабря 1982 года 3 декабря 1982 года.

– «Конвенция ООН о правах ребенка» – Принята резолюцией 45/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 г., ратифицирована Постановлением Верховного Совета СССР от 13 июня 1990 г.

– «Всемирная декларация об образовании для всех» (*Рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей*) (*Джомтхен, Тайланд, 5-9 марта 1990 г.*).

– «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» – приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 года.

– «Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.

«Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.

✓ признает «необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования»;

✓ декларирует право лиц, имеющих особые потребности в области образования, на обучение в обычных школах, «которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей»;

✓ призывает принять «принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе...»;

✓ одобряет Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями.

Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Приняты на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7-10.06.1994 г.

– Разработаны в качестве общего руководства для планирования действий в области образования лиц с особыми потребностями, опираются на национальный опыт участвующих стран, а также резолюции, рекомендации, стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов.

– Концепция инклюзивной школы. Основным принципом инклюзивной школы – все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным. Руководящий принцип – школы должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности.

– Каждый человек с каким-либо умственным или физическим недостатком имеет право выразить свои пожелания в отношении своего образования в той мере, в которой это может быть точно установлено.

– Родители пользуются неотъемлемым правом на то, чтобы с ними консультировались относительно форм образования, которые в лучшей степени удовлетворяли бы потребностям, обстоятельствам или чаяниям их детей.

– Обучение следует соответствующим образом адаптировать к потребностям детей, а не подгонять детей к заранее устоявшимся предположениям относительно организации и характера учебного процесса.

– В рамках инклюзивных школ дети с особыми образовательными потребностями должны получать любую дополнительную помощь, которая может им потребоваться для обеспечения их эффективного образования.

– Службы поддержки имеют решающее значение для успешного проведения в жизнь политики в области инклюзивного образования.

Конвенция ООН о правах ребенка (20 ноября 1989 г.).

Конвенция ООН о правах ребенка – международный закон, имеющий высокое социально – нравственное, правовое, педагогическое значение для развития человеческого сообщества.

История принятия Конвенции о правах ребенка.

– 1919 г. Лига Наций создает Комитет детского благополучия.

– 1924 г. в Женеве Лига Наций принимает «Декларацию прав ребенка».

– 1948 г. ООН приняла «Всеобщую декларацию прав человека».

– 1959 г. ООН принимает «Декларацию прав ребенка».

Главные цели Конвенции – защита интересов ребенка, признание приоритетности этих интересов в обществе и провозглашение равных прав ребенка со взрослыми.

Положения этого документа сводятся к 4 основным требованиям, которые должны обеспечить права детей:

– выживание;

– развитие;

– защита;

– обеспечение активного участия в жизни общества.

Неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества.

(Ст. 23 Конвенции ООН о правах ребенка, 1989 год).

«Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом:

– а) к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человеческого многообразия;

– б) к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в полном объеме;

– с) к наделянию инвалидов эффективно участвовать в жизни свободного общества».

(Конвенция ООН о правах инвалидов, 2006 год).

Мы признаем «...необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования...

Мы считаем и торжественно заявляем о том, что:

каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;

каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;

лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах;

обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех.

Основные Законодательные акты Российской Федерации в сфере образования:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Федеральный Закон № 124 от 24.06.1998 г. «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

3. Федеральный закон Российской Федерации от 3.05.2012 г. № 46-ФЗ "О ратификации Конвенции о правах инвалидов".

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н г. Москва "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)".

5. Распоряжение Министерства Просвещения Российской Федерации от 09.09.2019 года №Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогического консилиума образовательной организации».

6. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования.

7. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

8. Письмо Минобрнауки России от 28.10.2014 г. №. № ВК-2270/07 «О сохранении системы специализированного коррекционного образования».

Главным федеральным актом России является Конституция РФ 1993 года.

Статья 43 Конституции: «Каждый имеет право на образование».

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе

16) обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Статья 5. Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации

5. В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления:

1) создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;

Статья 12. Образовательные программы

5. Образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если настоящим Федеральным законом не установлено иное.

Статья 34. Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования

2) предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции.

Статья 34. Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования

2) предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции.

Статья 42. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации

1. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

2. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь включает в себя:

1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;

2) коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся;

3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;

4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации.

Статья 43. Обязанности и ответственность обучающихся

5. Меры дисциплинарного взыскания не применяются к обучающимся по образовательным программам дошкольного, начального общего образования, а также к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (с задержкой психического развития и различными формами умственной отсталости).

Статья 44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся

1. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

2. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

Статья 44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся

3. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право:

1) выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, язык, языки образования, факультативные и элективные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность;

2) дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, по решению его родителей

(законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации;

3) знакомиться с уставом организации, осуществляющей образовательную деятельность, лицензией на осуществление образовательной деятельности, со свидетельством о государственной аккредитации, с учебно-программной документацией и другими документами, регламентирующими организацию и осуществление образовательной деятельности.

Статья 44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся

4) знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей;

5) защищать права и законные интересы обучающихся;

6) получать информацию о всех видах планируемых обследований (психологических, психолого-педагогических) обучающихся, давать согласие на проведение таких обследований или участие в таких обследованиях, отказаться от их проведения или участия в них, получать информацию о результатах проведенных обследований обучающихся;

7) принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в форме, определяемой уставом этой организации;

8) присутствовать при обследовании детей психолого-медико-педагогической комиссией, обсуждении результатов обследования и рекомендаций, полученных по результатам обследования, высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей.

Статья 44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся

4. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся обязаны:

1) обеспечить получение детьми общего образования;

2) соблюдать правила внутреннего распорядка организации, осуществляющей образовательную деятельность, правила проживания обучающихся в интернатах, требования локальных нормативных актов, которые устанавливают режим занятий обучающихся, порядок регламентации образовательных отношений между образовательной организацией и обучающимися и (или) их родителями (законными представителями) и оформления возникновения, приостановления и прекращения этих отношений;

3) уважать честь и достоинство обучающихся и работников организации, осуществляющей образовательную деятельность.

5. Иные права и обязанности родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся устанавливаются настоящим Федеральным законом, иными федеральными законами, договором об образовании (при его наличии).

6. За неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, установленных настоящим Федеральным законом и иными федеральными законами, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся несут ответственность, предусмотренную законодательством Российской Федерации.

Статья 55. Общие требования к приему на обучение в организацию, осуществляющую образовательную деятельность

3. Прием на обучение по основным общеобразовательным программам и образовательным программам среднего профессионального образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов проводится на общедоступной основе, если иное не предусмотрено настоящим Федеральным законом.

Дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе только с согласия родителей

(законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии.

Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья

1. Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

2. Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися.

3. Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в настоящем Федеральном законе понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

4. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

5. Отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, создаются органами государственной власти субъектов Российской Федерации для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

6. Особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социальной защиты населения.

7. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, проживающие в организации, осуществляющей образовательную деятельность, находятся на полном государственном обеспечении и обеспечиваются питанием, одеждой, обувью, мягким и жестким инвентарем. Иные обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья обеспечиваются бесплатным двухразовым питанием.

8. Профессиональное обучение и профессиональное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляются на основе образовательных.

11. При получении образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья предоставляются бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков. Указанная мера социальной поддержки является расходным обязательством субъекта Российской Федерации в отношении таких обучающихся, за исключением обучающихся за счет

бюджетных ассигнований федерального бюджета. Для инвалидов, обучающихся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, обеспечение этих мер социальной поддержки является расходным обязательством Российской Федерации.

«Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»

Закон Российской Федерации, принят Государственной Думой 3 июля 1998 г. и одобрен Советом Федерации 9 июля 1998 г. (с изменениями от 20 июля 2000 г., 22 августа, 21 декабря 2004 г., 26, 30 июня 2007 г.).

РЕБЕНКУ от рождения ПРИНАДЛЕЖАТ И ГАРАНТИРУЮТСЯ государством ПРАВА И СВОБОДЫ человека и гражданина в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, Семейным кодексом Российской Федерации и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации. *(Статья 10, Закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ).*

Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования

Содержание дошкольного образования и условия организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

В образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам дошкольного образования, должны быть созданы специальные условия для получения дошкольного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В целях доступности получения дошкольного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья организацией обеспечивается:

- 1) для детей с ограниченными возможностями здоровья по зрению: присутствие ассистента, оказывающего ребенку необходимую помощь; обеспечение выпуска альтернативных форматов печатных материалов (крупный шрифт) или аудиофайлы;
- 2) для детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху: обеспечение надлежащими звуковыми средствами воспроизведения информации;
- 3) для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, материально-технические условия должны обеспечивать возможность беспрепятственного доступа детей в учебные помещения, столовые, туалетные и другие помещения организации, а также их пребывания в указанных помещениях (наличие пандусов, поручней, расширенных дверных проемов, лифтов, локальное понижение стоек-барьеров до высоты не более 0,8 м; наличие специальных кресел и других приспособлений).

Дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими детьми, так и в отдельных группах или в отдельных образовательных организациях.

Практическое задание к теме 1.1.4.

1. Определите перечень документов, необходимых дошкольному образовательному учреждению для развития инклюзивной практики.

Тема 1.5. Организация образовательной деятельности детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования

Основы коррекционного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья надо знать всем людям, которые будут взаимодействовать с таким ребенком. В процессе пребывания ребенка с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении работникам необходимо знать следующие положения коррекционной работы:

- включать в занятия всех детей группы, независимо от дефекта, разрабатывая для каждого из них адаптированную образовательную программу.

- при оценке динамики продвижения ребенка с ограниченными возможностями здоровья сравнивать его не с другими детьми, а главным образом с самим с собой на предыдущем уровне развития.

- создавать для ребенка атмосферу доброжелательности, психологической безопасности. Педагог должен стремиться к безоценочному принятию ребенка, пониманию его ситуации.

- корректно и гуманно оценивать динамику продвижения ребенка. Педагогический прогноз строить на основе педагогического оптимизма, стремясь в каждом ребенке найти сохраненные психомоторные функции, положительные стороны его личности и развития, на которые можно опереться при педагогической работе.

- диагноз и прогноз должен быть предметом профессиональной тайны специалистов. Это важное условие профессиональной этики медицинского и педагогического персонала.

- разрабатывать адаптированную образовательную программу для каждого ребенка совместно с родителями. При разработке такой программы опираться на общие закономерности возрастного развития, как в норме, так и в условиях патологии. Структура адаптированной образовательной программы утверждается ДОО, исходя из профессиональных предпочтений специалистов и в обязательном порядке должна быть согласована с родителями (законными представителями). Адаптированные образовательные программы (по количеству детей) являются приложением к ООП ДО.

Обучение детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации может осуществляться как по адаптированной образовательной программе, разработанной для каждого ребенка с ОВЗ, так и в условиях отдельной группы для детей, имеющих нарушение слуха (глухих, слабослышащих, позднооглохших), нарушения зрения (слепых, слабовидящих), с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами, осуществляющего образовательную деятельность по адаптированной основной общеобразовательной программе дошкольного образования, т.е. образовательной программе, адаптированной для обучения определенной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В работе ДОО можно использовать только те программы, которые допущены к использованию и размещены в реестре примерных основных общеобразовательных программ (<http://fgosreestr.ru>).

В настоящее время на сайте реестра примерных основных общеобразовательных программ размещены следующие примерные адаптированные образовательные программы дошкольного образования для детей с ОВЗ:

**Перечень примерных адаптированных образовательных программ
дошкольного образования:**

Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с амблиопией и косоглазием	Одобрена решением от 7.12 2017 г. Протокол № 6/17
Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слабовидящих детей	Одобрена решением от 7.12 2017 г. Протокол № 6/17
Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слепых детей	Одобрена решением от 7.12 2017 г. Протокол № 6/17
Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития	Одобрена решением от 7.12 2017 г. Протокол № 6/17
Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	Одобрена решением от 7.12 2017 г. Протокол № 6/17
Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	Одобрена решением от 7.12 2017 г. Протокол № 6/17
Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи	Одобрена решением от 7.12 2017 г. Протокол № 6/17

Создание предметно-пространственной развивающей среды

ФГОС ДО предъявляет требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в том числе требования к организации и обновлению предметно-развивающей среды дошкольного учреждения. Направление деятельности и развитие ребенка зависит от того, как устроена предметно-пространственная организация их жизни, из каких игрушек и дидактических пособий она состоит, каков их развивающий потенциал и даже от того, как они расположены. Все, что окружает ребенка – формирует его психику, является источником его знаний и социального опыта. Организация жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит от того, насколько целесообразно создана предметно-пространственная развивающая среда, так как она является не только социокультурным фактором общего развития, но и фактором коррекционно-компенсаторного преодоления недостаточности психофизического развития детей.

При создании предметно-пространственной развивающей среды группы нужно учитывать специфику ДОО. Предметно-пространственная развивающая среда должна быть: содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

**Особенности построения предметно-пространственной развивающей среды
для детей с ОВЗ**

Предметно-развивающая среда для детей с нарушением зрения	Если в ДОО приходит ребенок с особенностями зрительного восприятия (с нарушением зрения, слабовидящий), следует уделять большое внимание развитию зрительно-двигательной ориентировке в пространстве, что помогает закреплять и развивать представления об окружающем мире, накапливать жизненный опыт. Для эффективного развития ребенка с нарушением зрения необходима предметно-пространственная среда, насыщенная различными сенсорными раздражителями и условия для двигательной активности: сенсорные уголки, заводные, звучащие, сделанные из разного материала игрушки, дощечки с разными тактильными поверхностями. Для детей-инвалидов по зрению крайние ступени лестницы при
---	---

	<p>входе в здание должны быть окрашены в контрастные цвета. Лестницы в обязательном порядке должны быть оборудованы перилами. Дверь тоже необходимо сделать яркой контрастной окраски или провести яркий кант по периметру двери. На стеклянных дверях яркой краской должны быть помечены открывающиеся части. В раздевалке детям-инвалидам нужно выделить зону в стороне от проходов и оборудовать ее поручнями, скамьями, полками и крючками для сумок и одежды. Необходимо уделить внимание освещению рабочего стола, за которым сидит ребенок с плохим зрением, и помнить, что представленный наглядный материал нужно озвучивать для того, чтобы он смог получить информацию. Демонстрационный материал по размеру должен быть не менее 20 см, материал раздаточный от 3 до 5см; предметные и сюжетные картинки необходимо окантовывать. Посадка ребёнка на занятия осуществляется с учетом рекомендации врача-офтальмолога</p>
Предметно-развивающая среда для детей с нарушениями речи	<p>Помимо речевой среды в целом в ДОО и в группе должна быть создана предметно-развивающая среда для развития речи такого ребенка. Это речевой уголок с подборкой иллюстраций с предметными и сюжетными картинками, игрушки для обыгрывания стихов, потешек, карточки с изображением правильной артикуляции звуков, схемы разбора слова, предложения, иллюстративные материалы для закрепления и автоматизации звуков</p>
Предметно-развивающая среда для детей с нарушением слуха	<p>Дети с нарушенным слухом должны быть слухопротезированы ИСА (индивидуальными слуховыми аппаратами). Для работы с такими детьми необходимо иметь: игрушки, картинки, таблички для изучения пространственных понятий; схемы составления описательных рассказов, предложений; схемы последовательности действий</p>
Предметно-развивающая среда для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата	<p>Если в ДОО поступает ребенок с заболеванием или повреждениями опорно-двигательного аппарата, то педагогам при взаимодействии с ним нужно учитывать такие психологические особенности: низкий темп и недостаточную продуктивность деятельности; недостаточную критичность, адекватность, в том числе в поведении; трудности понимания длинных, быстрых, сложных инструкций, необходимость их повторения; трудности переноса способов действий; явную неравномерность развития компонентов познавательной деятельности; потребность в большом объеме помощи взрослого при обучении.</p> <p>Педагогам нужно создать необходимые условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> - минифланелеграфы для каждого ребенка с подборкой карточек, моделей по темам; - разнообразные шнуровки по темам; - рамки Монтессори; - мелкие предметы для счета, выкладывания узоров, переборки; - сухие бассейны, тренажеры, игрушки-двигатели, сборно-разборные игрушки

Практическое задание к теме 1.5:

1. В чем заключаются особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ?

2. Изучите дополнительный материал к лекции. После изучения ответьте на вопрос: как вы понимаете «Предметно-пространственная развивающая среда».

МОДУЛЬ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО

Тема 2.1. Понятие нормы и отклонения от нормы в развитии ребенка дошкольного возраста

Проблема нормы и ее вариантов является одной из сложных в современной психологии. Она включает в себя такие вопросы, как норма реакций (моторной, сенсорной), норма когнитивных функций (восприятие, память, мышление и т.д.); норма регуляции, эмоциональная норма, норма личности и т.д. Одно из основных значений: «норма» (лат.) – установленная мера, средняя величина чего-либо.

Понятие «отклоняющееся развитие» относительное, т.е. его содержание может быть раскрыто и осмыслено лишь в сопоставлении с понятием «нормальное развитие».

Среди основных дифференциальных подходов к проблеме норма – патология выделяют: интуитивно-эмпирический, частотный, культурально-релятивный, адаптационный, подход социальных норм, гуманистический, уровневый и др. Данная проблема, в силу чрезвычайной сложности, представлена многочисленными вариантами ее решения. В.М. Сорокин предлагает характеристику некоторых из них.

Интуитивно-эмпирический подход к пониманию нормы–патологии. На уровне обыденного сознания, а иногда и в науке, весьма распространенным является так называемый интуитивно-эмпирический подход. Явление считается нормальным или ненормальным без использования каких бы то ни было заранее оговариваемых критериев, чисто интуитивно. В подобных случаях оценочные критерии остаются неосознанными и в качестве таковых, скорее всего, выступает сравнение окружающих с собой. При этом эталоном нормальности выступает сам эксперт, высказывающий те или иные оценки в отношении окружающих индивидов. В этом случае все, что не совпадает со стереотипами собственного поведения и отношения к миру, может выступать как нечто ненормальное.

Частотный подход к пониманию нормы и патологии. Другой наиболее распространенный подход в решении проблемы «норма–патология» можно назвать частотным. Его исходные положения весьма просты – чем чаще встречается то или иное явление, чем более оно распространено, тем больше вероятность того что это нормально. И наоборот. Вместе с тем, несложно заметить, что критерий частотности не всегда может быть содержательно надежным. Многие явления трудно отнести к распространенным, но это отнюдь не превращает их в ненормальные, например, леворукость или близнецовая монозиготность и т.п.

Культурально-релятивный подход к пониманию нормы-патологии. Следующий, культурально-релятивный подход выглядит более содержательным в сравнении с частотным. В рамках этого подхода проблема нормы и патологии решается в контексте культуры и исторического времени. Существенно огрубляя, можно сформулировать основное положение культурально-релятивного подхода так: одно и то же явление в одной и той же культуре, но в разное время может оцениваться по-разному (то как нормальное, то как патологическое). Равно как в разных культурах в одно и то же время оценки одного и того же явления могут быть диаметрально противоположными: то, что нормально в одной культуре, ненормально в другой.

Адаптационный подход к пониманию нормы и патологии. В качестве критерия нормальности весьма часто в современной науке используют понятие адаптации, т.е. способности быстрой приспособляемости к физическим и социальным изменениям. В действительности этот подход заслуживает серьезного внимания, но и он не может до конца преодолеть трудности в решении данной проблемы.

Гуманистический подход к пониманию нормы и патологии. Гуманистическая психология привнесла в решение проблемы «норма — патология» новый импульс и но-

вый подход. В рамках этого направления, как известно, делались попытки дать описание самоактуализирующейся личности, как образца нормы, некоего эталона для подражания.

Уровневый подход к пониманию нормы и патологии. В последние два десятилетия в науке отчетливо доминирует воззрение о том, что норма и патология – это две крайние точки, между которыми не существует четкой границы. Именно поэтому их так трудно дифференцировать и найти четкие критерии их различения. Пространство между двумя крайними точками заполняют так называемые пограничные состояния.

Таким образом, одной из общих черт всех упомянутых подходов является также стремление найти объективные, внешне верифицируемые критерии нормальности. Внутренние, субъективные состояния либо не принимаются во внимание, либо рассматриваются как вторичные, производные от внешних. Это послужило толчком к поиску возможных субъективных критериев в оценке нормальности. Так, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определяет здоровье как состояние полного физического, душевного, социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. Рассмотренная проблема нормы и патологии позволяет понять, насколько сложно разграничение понятий «нормальное» и «отклоняющееся развитие».

Теория Л.С. Выготского о сложной структуре аномального развития

Ведущим положением Л. С. Выготского является идея о сложной структуре аномального развития ребенка (структура дефекта), согласно которой наличие дефекта какого-то одного анализатора или интеллектуального дефекта не вызывает выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений, в результате чего возникает целостная картина своеобразного атипичного развития. Сложность структуры аномального развития заключается в наличии первичного дефекта, вызванного биологическим фактором, и вторичных нарушений, возникающих под влиянием первичного дефекта в ходе последующего аномального развития.

Пример № 1: при нарушении слухового восприятия, возникшего в результате повреждения слухового аппарата и являющегося первичным дефектом, появление глухоты не ограничивается выпадением слухового восприятия. Слуховой анализатор играет большую роль в развитии речи, и если глухота наступила до периода овладения речью, то, как следствие, наступает вторичный дефект – немота.

Пример № 2: первичный дефект – интеллектуальная недостаточность, возникшая в следствии органического поражения головного мозга; вторичный дефект – нарушение высших познавательных процессов, проявляющихся в ходе социального развития ребенка. Вторичное недоразвитие психических свойств личности умственно отсталого ребенка проявляется в примитивных реакциях, завышенной самооценке, негативизме, недоразвитии воли.

Следует обратить внимание на взаимодействие первичных и вторичных дефектов. Не только первичный дефект может вызвать вторичные отклонения, но и вторичные симптомы в определенных условиях воздействуют на первичный фактор. Так, взаимодействие неполноценного слуха и возникших на этой основе речевых последствий является свидетельством обратного влияния вторичной симптоматики на первичный дефект. Ребенок с частичной потерей слуха не будет использовать его сохранные функции, если не развивает устную речь. Только при условии интенсивных занятий устной речью, то есть преодоления вторичного дефекта речевого недоразвития, оптимально используются возможности остаточного слуха. Необходимо широко использовать психолого-педагогическое воздействие на вторичные отклонения аномального ребенка, так как они в значительной степени доступны коррекционному воздействию, поскольку их возникновение связано с действием средовых факторов развития психики. Важной закономерностью аномального развития является соотношение первичного дефекта и вторичных нарушений. «Чем дальше отстоит симптом от первопричины, – пишет Л. С. Выготский, – тем он более поддается воспитательному лечебному воздействию. Получается, на первый взгляд парадоксальное положение: недоразвитие высших психологических функций и высших

характерологических образований, являющихся вторичным осложнением при олигофрении и психопатии, на деле оказывается менее устойчивым, более поддающимся воздействию, чем недоразвитие низших, или элементарных, процессов, непосредственно обусловленное самим дефектом. То, что возникло в процессе развития ребенка как вторичное образование, принципиально говоря, может быть профилактически предупреждено или лечебно-педагогически устранено». (Л. С. Выготский. Собрание сочинений. – М, 1983).

Согласно этому положению Л. С. Выготского, чем дальше разведены между собой первопричины (первичный дефект биологического происхождения) и вторичный симптом (нарушение в развитии психических процессов), тем больше возможностей открывается для коррекции и компенсации последнего с помощью рациональной системы обучения и воспитания. Например, отклонения в произношении у глухих детей находятся в наиболее тесной зависимости от нарушения слуха, поэтому их коррекция будет наиболее трудной, тогда как развитие других сторон речи не находится в столь тесной зависимости от слуха и их коррекция будет более легкой (словарный запас приобретает не только за счет устного общения, но и за счет активного использования письменной речи).

На развитие аномального ребенка оказывает существенное влияние степень и качество первичного дефекта. Вторичные отклонения в зависимости от степени нарушения имеют разный уровень выраженности, то есть существует прямая зависимость количественного и качественного своеобразия вторичных нарушений развития аномального ребенка от степени и качества первичного дефекта. Следующее положение – о связи общих задач воспитания и специальных методик, подчинение специального воспитания социальному, их взаимозависимость. Обучение детей с любыми нарушениями требует специальной педагогической техники, особых приемов и методов. Например, при нарушении слуха вопрос обучения глухонемых (так говорили во времена Л. С. Выготского) детей становится не только специальным вопросом методики обучения его артикуляции, но и центральным местом сурдопедагогики. Необходимо как можно раньше организовывать жизнь ребенка так, чтобы речь была ему нужна и интересна. «Надо создавать потребность в общечеловеческой речи – тогда появится и речь».

Таким образом, Л. С. Выготский обосновал понимание компенсации как синтеза биологических и социальных факторов. Положения, выработанные Л. С. Выготским почти 50 лет назад, не только остаются актуальными по сегодняшний день, но и получили свое дальнейшее развитие в работах отечественных ученых: А. Р. Лурия, Б. В. Зейгарник, Р. Е. Левиной, И. М. Соловьева, В. В. Лебединского и других.

Понятие дизонтогенеза. Структура дизонтогенеза

Онтогенез физического и психического развития индивида представляет собой сложную динамику органических, физиологических, психологических новообразований, объективно выстраивающихся на бесконечной прямой от нормы к патологии. При этом различают онтогенез как индивидуальный процесс развития организма от момента его зарождения и до момента смерти (А. Н. Северцов, Г. А. Шмидт, 1972) и психический онтогенез, являющийся составной частью постнатального развития индивида (А. А. Волохов, В. В. Ковалев).

Пренатальный и постнатальный онтогенез, то есть индивидуальное развитие до и после рождения, являются предметом исследования различных специалистов – биологов, физиологов, психологов, так как на каждом этапе физического и психического развития возможны проявления различных патогенетических факторов, способствующих развитию болезни организма или личности, то есть представлять собой варианты дизонтогенеза.

Г. М. Дульнев и А. Р. Лурия выделяют 4 основные условия, необходимые для нормального развития ребенка:

1) «нормальная работа головного мозга и его коры»; при наличии патологических состояний, возникающих вследствие различных патогенных воздействий, нарушается нормальное соотношение раздражительных и тормозных процессов, затруднено осуществление сложных форм анализа и синтеза поступающей информации; нарушается вза-

имодействие между блоками мозга, отвечающими за различные аспекты психической деятельности человека;

2) «нормальное физическое развитие ребенка и связанное с ним сохранение нормальной работоспособности, нормального тонуса нервных процессов»;

3) «сохранность органов чувств, которые обеспечивают нормальную связь ребенка с внешним миром»;

4) систематичность и последовательность обучения ребенка в семье, детском саду, общеобразовательной школе.

Нарушение данных условий может привести к возникновению дизонтогений различной степени выраженности.

В 1927 году Швальбе впервые употребил термин «дизонтогения», обозначая им отклонения внутриутробного формирования структур организма от нормального развития. Впоследствии термин «дизонтогения» приобрел более широкое значение. Им стали обозначать различные формы нарушений онтогенеза, включая и постнатальный, преимущественно ранний, ограниченный теми сроками развития, когда морфологические системы организма не достигли зрелости. Понятие дизонтогенез (в современной психологии принято понятие «аномального развития») психического развития в настоящее время рассматривается как нарушение психического развития индивида в результате расстройства созревания структур и функций головного мозга (В. В. Ковалев, 1983).

Как известно, практически почти любое более или менее длительное патологическое воздействие на незрелый мозг может привести к отклонению психического развития. Его проявления будут различны в зависимости от этиологии (причин), локализации, степени распространенности и выраженности поражения, времени его возникновения и длительности воздействия, а также социальных условий, в которых оказался ребенок.

В основе наиболее широко используемой в настоящее время классификации видов психического дизонтогенеза, предложенной В.В. Лебединским, лежат представления отечественных и зарубежных ученых об основных направлениях несводимых друг к другу нарушениях психического развития человека:

- ретардация (задержанное развитие) – запаздывание или приостановка всех сторон психического развития или преимущественно отдельных его компонентов;

- дисфункция созревания связана с морфофункциональной возрастной незрелостью центральной нервной системы и взаимодействием незрелых структур и функций головного мозга с неблагоприятными факторами внешней среды;

- поврежденное развитие – изолированное повреждение какой-либо анализаторной системы или структуры головного мозга;

- асинхрония (искаженное развитие) – диспропорциональное психическое развитие при выраженном опережении темпа и сроков развития одних функций, запаздывании или выраженном отставании других.

Классификация видов психического дизонтогенеза В.В. Лебединского

Первая группа дизонтогений включает в себя отклонения по типу ретардации (задерживающегося развития) и дисфункцию созревания: общее стойкое недоразвитие (умственная отсталость различной степени тяжести), задержанное развитие (задержка психического развития).

Ко второй группе принадлежат отклонения по типу повреждения: поврежденное развитие (органическая деменция), дефицитарное развитие (тяжелые нарушения анализаторных систем: зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, речи, развитие в условиях хронических соматических заболеваний).

К третьей группе дизонтогений относятся отклонения по типу асинхронии с преобладанием эмоционально-волевых нарушений: искаженное развитие (ранний детский аутизм), дисгармоническое развитие (психопатии).

Основные характеристики (параметры) дизонтогенеза:

1. Связанный с функциональной локализацией нарушения, в зависимости от которого различают два вида дефектов (частный, обусловленный дефицитностью отдельных функций гнозиса, праксиса, речи; общий, связанный с нарушением регуляторных систем, при дисфункции которых наблюдаются подкорковые (снижение уровня бодрствования, психической активности, патология влечений и др.) и корковые дефекты (нарушение сложных эмоциональных образований и интеллектуальной деятельности).

2. Связанный с временем поражения: чем раньше произошло поражение, тем более вероятно явление недоразвития и чем позднее возникло нарушение нервной системы, тем более характерны явления повреждения с распадом структуры психической функции.

3. Характеризующий взаимоотношения между первичными (непосредственно вытекающие из биологического характера болезни; могут иметь характер недоразвития или / и повреждения) и вторичными дефектами (возникающие в процессе аномального социального развития; выражается в виде специфических недоразвития – слуха, речи, а также функции, которые находились в момент воздействия в сензитивном периоде; его направленность снизу – вверх, т.е. от элементарных функций к более сложным).

4. Связанный с нарушением межфункциональных взаимодействий в процессе аномального системогенеза. В нормальном онтогенезе можно выделить следующие типы межфункциональных отношений (явление независимости характерны для ранних этапов формирования и отдельных компонентов психических функций); ассоциативные связи также характерны для ранних этапов.

Таким образом, закономерности развития психики детей носят всеобщий характер. Отклонения в психическом развитии происходят в неблагоприятных условиях органического повреждения структур и функций ЦНС, нарушений в анализаторных системах, неадекватного воспитания и т.д. В процессе компенсации и специального обучения формируются обходные пути развития психики. Но эти пути более энергозатратны, т.е. требуют дополнительных усилий, как от самого ребенка, так и от взрослых, которые его окружают.

Практическое задание к теме 2.1.

1. Разработайте памятку для родителей на тему: «Норма и отклонения в развитии ребенка» (не менее 3 страниц).

Тема 2. 2. Методологические основы инклюзивного образования

Образование в современном мире является приоритетной сферой, от которой зависит развитие человека, способного самостоятельно и сознательно строить свою жизнь в духе общечеловеческих ценностей, с учетом традиций своего народа. С введением ФГОС в сфере образования особый интерес представляет дошкольное детство, как первая ступень системы непрерывного образования. Дошкольный возраст – важнейший период становления личности, в связи с этим предназначения дошкольного образования на современном этапе состоит не только в формировании определенной суммы знаний, но и в развитии базовых способностей личности, ее социальных и культурных навыков, здорового образа жизни.

Происходящие существенные изменения в сфере образования Российской Федерации связаны с новым отношением к инвалидам и детям с ОВЗ. Интеграционные процессы все полнее охватывают различные категории детей с отклонениями в развитии. Обновляется категориальный аппарат в соответствии с международной практикой и тенденцией гуманистического подхода, изменяются концептуальные и правовые основы специального образования. Появляется и активно развивается, наряду с интеграцией, инклюзивное образование, направленное на обеспечение коррекции нарушений развития у различных категорий детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении программ детского сада и школы.

Идея инклюзии родилась в рамках масштабных изменений в понимании прав человека, его достоинства, идентичности, а также механизмов социальных и культурных процессов, определяющих его статус и влияющих на обеспечение его прав.

Не случайно, введение понятия инклюзивного образования Саламанкской Декларацией лиц с особыми потребностями (1994 г.) и принятие Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.) близки по времени своего появления: оба эти документа выражают не просто признание неоднородности общества и его культуры, но и изменение отношения в обществе к этому разнообразию – осознание его ценности, осознание ценности различий между людьми.

Идея инклюзия основана на концепции «включающего общества». Она означает изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья). Причем предполагается такое изменение институтов, чтобы это включение содействовало интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни (включая лиц с ОВЗ), обеспечению равенства их прав и т.п. Если инклюзия не обеспечивается соответствующим изменением институтов, то ее результатом может становиться углубление социальной дезадаптации людей с ОВЗ и рост интолерантности к ним со стороны тех, кто подобных ограничений не имеет.

На современном этапе развития образования инклюзивным или включающим образованием называют совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками. Дети с особыми образовательными потребностями в такой практике смогут расти и развиваться вместе с другими ребятами, посещать обычные учебные заведения, заводить в них своих друзей, т.е. жить, как живут все остальные дети. Идея состоит в том, что для получения качественного образования и психологической адаптации в обществе, детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми.

Одной из задач ФГОС в дошкольном образовании является обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от социального статуса, психофизиологических и личностных особенностей.

Одна из основных целей модернизации образовательных программ и инфраструктуры ДОУ является: обеспечение прав всех граждан на получение качественного дошкольного образования. В процессе модернизации решается задача – создание в ДОУ безбарьерной среды, позволяющей детям с ограниченными возможностями здоровья получить современное дошкольное образование, развитие сотрудничества ДОУ с учреждениями социальной сферы.

Опыт осуществления интегративных программ в России и во всем мире (коррекционные классы в массовых школах, специальные группы в ДОУ) привел к пониманию того, что, с одной стороны, индивидуальный подход, который применяется к детям с особыми образовательными потребностями, важен каждому ребенку, что найденные в процессе создания комбинированных детских садов методы и способы обучения и воспитания открывают новые перспективы для детей с сохранным развитием, а с другой стороны, стало очевидным, что выделение «особых» классов в школах и групп в детском саду часто ведет к исключению детей с ОВЗ из культурной и социальной жизни образовательного учреждения, создает определенные преграды в общении и взаимодействии между субъектами образовательного процесса. Таким образом, от модели «интеграции» стали переходить к идее «инклюзии» – совместному обучению и воспитанию детей с разными стартовыми возможностями.

Актуальность внедрения инклюзивного обучения в педагогическую практику не вызывает сомнений. Такой вид обучения в ОУ делает возможным оказание необходимой психолого-педагогической и медико-социальной помощи большому количеству детей, позволяет максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей

консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивные образовательные учреждения создают идеальные условия для того, чтобы члены сообщества не только лучше понимали вопросы обучения, воспитания, социализации и интеграции детей-инвалидов и детей с ОВЗ, но и приобщались к новой системе ценностей и взглядов для лучшего взаимодействия с окружающими, независимо от того, отличаются они или похожи.

Инклюзивное обучение предполагает совместное образование детей с особыми образовательными потребностями и нормально развивающихся сверстников в пределах одной группы по разным образовательным маршрутам.

Инклюзивное образование (фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит каждому ребёнку. Это гибкая, открытая, динамичная система, где учитываются потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Образовательная система подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то определённые группы, часто используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные программы, формы и методы обучения и воспитания, адекватные потребностям, возможностям и способностям детей с ОВЗ. Дети с особенностями могут находиться в группе полное время или частично, с педагогом-тьютором или без него, обучаясь с информационной поддержкой и по индивидуальному учебному плану.

Цель инклюзивного образования заключается в достижении всеми детьми определённого общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. Это относится и к детям с особенностями в развитии. Совместное обучение детей с различными психофизиологическими возможностями – это попытка придать уверенность в своих силах детям с ограниченными возможностями здоровья. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также во включении компенсаторных механизмов, развитии своих способностей и достижении успехов при обучении в школе.

Инклюзивное воспитание и образование детей с ограниченными возможностями здоровья следует начинать с самых ранних лет, так как общеизвестно, что именно в дошкольном детстве в человеке закладываются навыки общения и социального взаимодействия, которые помогут ему в будущей взрослой жизни. «Особые» дети больше обычных нуждаются в доброжелательной и стабильной среде. Ребёнок, который испытывает те или иные трудности в развитии, не сможет социально адаптироваться, овладеть навыками адекватного функционирования в обществе, если его детство проходит в искусственно созданной среде, сильно отличающейся от обычной (ребёнок находится в интернате, изолирован дома или обучается в специальной группе).

Задачи инклюзивного образования:

- создание эффективной системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения воспитанников в ДООУ с целью коррекции недостатков их психофизиологического развития;
- реализация права ребенка с особыми образовательными потребностями на образование, коррекцию (компенсацию) недостатков развития с учетом индивидуальных особенностей и возможностей;
- построение индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов на основе результатов изучения особенностей развития детей, их потенциальных возможностей, зоны ближайшего развития и способностей;

- освоение воспитанниками образовательных программ в соответствии с ФГТ;
- обеспечение познавательного, коммуникативного, социального, личностного, художественно-эстетического и физического развития;
- сохранение и укрепление физического, психического и психологического здоровья детей с ОВЗ;
- осуществление ранней полноценной психологической, социальной и образовательной интеграции воспитанников с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников;
- обеспечение необходимых санитарно-гигиенических условий и специальной предметно-развивающей среды, создание атмосферы психологического комфорта;
- создание условий, способствующих гармонизации развития личности ребенка в зависимости от индивидуальных психических и физических особенностей и возможностей ребенка;
- оказание психолого-педагогической помощи и социальной поддержки семье в воспитании детей, повышение педагогической компетентности родителей;
- обеспечение совместной мультидисциплинарной деятельности команды специалистов, тесно контактирующей между собой и с другими участниками образовательно-воспитательного процесса для достижения максимально эффективной образовательной и социальной адаптации детей с ОВЗ;
- подготовка педагогов, готовых работать с детьми с различными особенностями в развитии, обладающих знаниями в области коррекционной и специальной педагогики, владеющих технологиями, методиками и приемами работы с детьми с ОВЗ;
- формирование у всех участников образовательного процесса толерантного отношения к проблемам детей с особыми образовательными потребностями.

Совместное обучение дошкольников с разными стартовыми возможностями допустимо, если в образовательном учреждении созданы специальные условия для воспитания и обучения. Существует восемь основных принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Для осуществления полноценной инклюзии необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении и специально организованная образовательно-воспитательная среда дошкольного учреждения. Инклюзивное воспитание нужно начинать с раннего детства, т.е., активней включать в группы детского сада детей с проблемами в развитии. Для этого следует создать необходимую среду в группе ДООУ.

Она должна быть доступной и развивающей. В инклюзивном ДООУ необходимо иметь хорошее современное оборудование для проведения всех видов занятий, игротерапии, музыкальной терапии и т.д. Важным моментом является наличие в дошкольном учреждении хорошо обученной команды специалистов. Воспитатели, психологи, логопеды, музыкальные руководители должны владеть приемами различных отраслей коррекционной педагогики и элементами здоровьесберегающих технологий, так как какие бы реформы не проходили в системе образования, в итоге они, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе – педагоге. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. Непосредственное включение детей с раз-

личными психофизиологическими нарушениями в общеобразовательные группы ложится на плечи самих учреждений и педагогического коллектива ДОУ.

Для успешного осуществления инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями нужны изменения самой системы образования, Исходя из принципов социальной модели, обществу необходимо преодолеть негативные установки в отношении детской инвалидности и необычности в развитии и предоставить им равные возможности полноценного участия во всех сферах социальной жизни.

Таким образом, инклюзивное образование является следующим шагом в развитии образования не только детей с ОВЗ, но и всей образовательной системы. При внедрении ФГОС в систему дошкольного образования, инклюзия в детских садах становится более доступной и реальной.

Недостатками инклюзивного образования является психологическая неготовность общества к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья, несовершенство системы социальной поддержки и обеспечения таких лиц и инвалидов. Трудность решения проблемы работы с детьми с ОВЗ усугубляется профессиональной некомпетентностью специалистов образовательных учреждений, недостаточным пониманием в обществе возможностей таких детей, равноправно участвующих в жизни общества. Исходя из этого, требуется разработка и создание условий для повышения уровня профессиональной компетентности педагогов города, осуществляющих инклюзивное обучение в общеобразовательных учреждениях, и родителей имеющих детей с ОВЗ.

Инклюзивное образование в России пока носит экспериментальный характер и имеет ряд недостатков. Можно отметить отсутствие специальной подготовки педагогических работников ДОУ, незнание ими основ коррекционной педагогики и специальной психологии, а также несформированный программный и методологический аппарат «инклюзии», недостаточное материально-техническое оснащение учреждений.

Практическое задание к теме 2.2.

1. Объясните, чем вызвана необходимость развития процесса инклюзии в современном обществе (не менее 3 страниц).

2. Выделите необходимые условия построения инклюзивной образовательной среды в ДОО.

Тема 2.3. Игра в дошкольном детстве: требования ФГОС ДО

С 1 января 2014 года все дошкольные образовательные учреждения России перешли на н Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО).

Впервые в истории дошкольное детство стало особым самоценным уровнем образования, ставящим главной целью формирование успешной личности. Ключевая установка стандарта – поддержка разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей ради развития способностей каждого ребенка.

Согласно ФГОС ДО дошкольная образовательная организация призвана обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные образовательные области:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей может реализовываться в различных видах деятельности, в том числе и игровой:

- в младенческом возрасте (2 месяца – 1 год) – непосредственное эмоциональное общение с взрослым, манипулирование с предметами и познавательно-исследовательские действия, восприятие музыки, детских песен и стихов, двигательная активность и тактильно-двигательные игры;

- в раннем возрасте (1 год – 3 года) – предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками; экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого, самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.), восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок, двигательная активность;

- для детей дошкольного возраста (3 года – 8 лет) – ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

Ведущие зарубежные и отечественные педагоги рассматривают игру как одно из наиболее эффективных средств организации жизни детей и их совместной деятельности. Игра в детском возрасте – норма, ребенок должен играть, даже если он делает самое серьезное дело. Игра отражает внутреннюю потребность детей в активной деятельности, это средство познания окружающей жизни; в игре дети обогащают свой чувственный и жизненный опыт, вступают в определенные отношения со сверстниками и взрослыми.

Описанию и анализу игр посвящено много работ. Существует десятки определений, отражающих сложность понимания игры. Среди них:

Игра является видом человеческой деятельности, способной воссоздавать другие виды человеческой деятельности (Ефимов В.М., Пельман Г.Л., Чахоян В.А.).

Игра – вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе (Энциклопедический словарь).

Игра – самостоятельная социальная структура, подразумевающая состязание между двумя или более противоборствующими сторонами, а также ограниченная процедурами и правилами с целью достижения победы одной из сторон (Avedon E., Sutton S.E.).

Игра как таковая – это не игровое оборудование, а формально организованная система соперничества ее участников (Эведон Э.М.).

С образовательной точки зрения, игры – это способ группового диалогического исследования возможной действительности в контексте личностных интересов (Кавтарадзе Д.Н.).

Могучую силу игры отмечал Коменский Я.А., считая, что дети отражают в игре серьезные стороны жизни. В игре отражаются те стороны окружающей ребенка действительности, которые он наблюдает. Чем богаче эти наблюдения, тем богаче игры детей по своему содержанию.

Выготский Л.С. в своих трудах называет игру «девятым валом детского развития».

Игры делятся на 2 группы: одни уводят от реальности, другие помогают адаптироваться к ней. Образование имеет дело только со вторым: игровыми моделями, обучающими адаптации к окружающей среде.

Игровая деятельность как особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст характеризуется следующими психологическими особенностями:

Восприятие в дошкольном возрасте становится более совершенным, осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия – наблюдение, рассматривание, поиск. Дети знают основные цвета и их оттенки, могут описать предмет по форме и величине.

Мышление и восприятие связаны настолько тесно, что говорят о *наглядно-образном мышлении*, наиболее характерном для дошкольного возраста. Несмотря на такую своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Верные ответы от них можно получить при определенных условиях. Поэтому важно так сформулировать задачу, чтобы она была понятна детям.

Память. Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный (сензитивный) для развития памяти. У младших дошкольников память произвольна. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, если они вызывают эмоциональный отклик легко (произвольно) запоминаются. В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться произвольная память.

Воображение ребенка складывается в игре. На первых порах оно неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий.

Речь. В дошкольном детстве в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык для ребенка становится действительно родным. Развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Интенсивно растет словарный состав речи. В 6 лет ребенок использует 2500-3000 слов.

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства.

Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия, моральные качества и умения. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

Игра – ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. В развитии игры выделяются 2 основные фазы или стадии. Для первой стадии (3-5 лет) характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия. На второй стадии (5-7 лет) моделируются реальные отношения между людьми, и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

Познавательная сфера и все сферы личности дошкольника наиболее интенсивно развиваются в сюжетно-ролевой игре, в которой ребенок берет на себя определенные функции взрослого и в специально создаваемых им игровых, воображаемых условиях моделирует деятельность взрослых людей и отношения между ними.

Игра стимулирует развитие всех когнитивных процессов ребенка. Выполнение игровых действий и правил требует от ребенка сосредоточенности, что совершенствует его произвольное и произвольное внимание. Сознательная цель запомнить что-либо раньше и легче всего выделяется ребенком именно в игре. Дошкольники больше запоминают в игровых условиях, чем по непосредственному заданию взрослого, поэтому в игровой деятельности интенсивно развиваются все мнемические процессы. Игра предполагает действия ребенка в воображаемой ситуации и использование предметов-заместителей, поэто-

му способствует развитию репродуктивного и продуктивного воображения. Игровая деятельность протекает в процессе обмена информацией между ее участниками, что обуславливает ее значение для речевого развития детей.

Игра способствует переходу к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению ребенка, преодолению познавательного эгоцентризма, т.е. недостаточного отграничения своей точки зрения от других возможных, а отсюда ее доминирования, невозможности стать на другую позицию и осознать наличие других точек зрения. Сюжетно-ролевая игра способствует изменению позиции ребенка – со своей индивидуальной и специфически дошкольной – на новую взрослую позицию. Принятие ребенком определенной роли и выполнение соответствующих ей игровых действий представляют собой постоянную смену одной позиции на другую. Поэтому сюжетно-ролевая игра является такой деятельностью, в которой осуществляются основные механизмы, обеспечивающие преодоление познавательного эгоцентризма. Например, в игре «в больницу» обязательно присутствуют два партнера – врач и пациент. Врачу необходимо координировать свои действия с ролью пациента

Игра организует чувства ребенка и влияет на его поступки. В игре воспроизводятся нормы жизни в обществе, правила поведения, моделируются ситуации, близкие к жизненному опыту ребенка.

С эмоциональной точки зрения технология игры феноменальна и не похожа на другие воспитательные технологии. Она предлагает детям удовольствие, разнообразные развлечения и одновременно с этим формирует необходимые для жизни в обществе модели нравственного поведения.

Овладевая знаниями, полученными в ходе игры, ребенок приобщается к культуре страны, в которой живет и культуре мира.

Игра помогает ребенку усвоить общественный опыт и превратить его в достояние личности. Кроме того, в игре ребенок активно общается со сверстниками. Это значительно расширяет его умения общения.

Именно в игре развивается воля ребенка, поскольку ребенок, овладевая в ходе игровой деятельности каким-либо новым для него способом действий, учится преодолевать трудности.

Игра – это особый вид деятельности дошкольников, она всегда носит творческий характер. В игре отражается реальная действительность, но в воображаемых ситуациях. Кроме того игра – самостоятельный вид деятельности: ребенок всегда начинает играть сам, продолжая играть или самостоятельно, или же выбирая партнеров. В последнем случае дети придумывают сюжет игры, правила, распределяют роли и намечают ее окончание с определенным результатом.

В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные. Задача воспитателя состоит в том, чтобы сосредоточить внимание играющих на таких целях, которые вызвали бы общность чувств и действий, способствовать установлению между детьми отношений, основанных на дружбе, справедливости, взаимной ответственности.

Первое положение, определяющее сущность игры, состоит в том, что мотивы игры заключаются в многообразных переживаниях, значимых для играющего сторон действительности. Игра, как и всякая неигровая человеческая деятельность, мотивируется отношением к значимым для индивида целям.

В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование.

Вторая характерная особенность игры заключается в том, что игровое действие реализует многообразные мотивы человеческой деятельности, не будучи связанным в осуществлении вытекающих из них целей теми средствами или способами действия, которыми эти действия осуществляются в неигровом практическом плане.

Игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка, определяющим мотивацию его деятельно-

сти, и ограниченностью его оперативных возможностей. Игра – способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей.

Виды игр в дошкольном детстве. Требования ФГОС ДО.

Существует несколько групп игр, развивающих интеллект, познавательную активность ребенка.

I группа – предметные игры, как манипуляции с игрушками и предметами. Через игрушки – предметы – дети познают форму, цвет, объем, материал, мир животных, мир людей и т.п.

II группа – игры творческие, сюжетно-ролевые, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности.

Интеллектуальные игры типа «Счастливый случай», «Что? Где? Когда?» и т.д. Данные – важная составная часть учебной, но, прежде всего, внеучебной работы познавательного характера.

В конце раннего периода детства из предметно-манипулятивной деятельности возникает игра с сюжетом. Первоначально ребенок был поглощен предметом и действиями с ним. Когда он овладел действиями, вплетенными в совместную деятельность со взрослым, он начал осознавать, что он действует сам и действует как взрослый. Собственно, он и раньше действовал как взрослый, подражая ему, но не замечал этого. Как пишет Д.Б. Эльконин, он смотрел на предмет через взрослого, «как через стекло». В дошкольном возрасте аффект переносится с предмета на человека, благодаря чему взрослый и его действия становятся для ребенка образцом не только объективно, но и субъективно.

Помимо необходимого уровня развития предметных действий, для появления сюжетно-ролевой игры нужно коренное изменение отношений ребенка со взрослыми. Игра не может развиваться без частого полноценного общения со взрослыми и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает тоже благодаря взрослым. Нужны ребенку и различные игрушки, в том числе неоформленные предметы, не имеющие четкой функции, которые он мог бы легко использовать в качестве заместителей других. Эльконин Д.Б. подчеркивал: нельзя выбрасывать бруски, железки, и прочий ненужный, с точки зрения мамы, мусор, приносимый детьми в дом. Тогда ребенок получит возможность более интересно играть, развивая свое воображение. Выготский Л.С. писал: «... если бы в дошкольном возрасте мы не имели бы вызревания нереализуемых немедленно потребностей, то мы не имели бы и игры». Игра, писал он «должна быть понята как воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых желаний». При этом подчеркивается, что в основе игры лежат не отдельные аффективные реакции, а обогащенные, хотя самим ребенком не осознанные, аффективные стремления.

Детям дошкольного возраста присуще желание подражать всем сложным формам деятельности взрослого, его поступкам, его взаимоотношениям с другими людьми. Однако реально ребенок еще не способен осуществить свое желание. Как указывает Божович Л.И., именно этим объясняется расцвет в период дошкольного возраста творческой ролевой игры, в которой ребенок воспроизводит разнообразные ситуации из жизни взрослых, берет на себя роль взрослого и в воображаемом плане осуществляет его поведение и деятельность.

Творческая ролевая игра становится, по определению Выготского Л.С., «ведущей деятельностью дошкольника», в которой формируются многие его психологические особенности, среди которых важнейшей является способность руководствоваться этическими инстанциями. Ролевая игра – это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. При разыгрывании роли творчество ребенка принимает характер перевоплощения. Успешность его непосредственно связана с личным опытом играющего, степенью развития его чувств, фантазии, интересов. Игра с сюжетом впервые возникает на границе раннего и дошкольного детства. Это режиссерская игра, в которой используемые ребенком предметы наделяются игровым смыслом (кубик, прово-

зимый с рычанием по столу, превращается в глазах ребенка в машину). Для режиссерских игр характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий. Позже появляется образно-ролевая игра, в которой ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Но обязательным условием развертывания такой игры является яркое, интенсивное переживание: ребенка поразила увиденная им картина и он сам в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик.

Режиссерская и образно-ролевая игра становятся источниками сюжетно-ролевой игры, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста. Позже из нее выделяются игры с правилами. Как указывает Кулагина И.Ю., возникновение новых видов игры не отменяет полностью старых, уже освоенных – все они сохраняются и продолжают совершенствоваться. В сюжетно-ролевой игре дети воспроизводят собственно человеческие роли и отношения. Дети играют друг с другом или с куклой как идеальным партнером, который тоже наделяется своей ролью. В играх с правилами роль отходит на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры; обычно здесь появляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш (в большинстве подвижных, спортивных и печатных игр).

Претерпевая различные изменения, всякая сюжетно-ролевая игра превращается в игру по правилам. Эта игра дает ребенку две необходимые способности. Во-первых, выполнение правил в игре всегда связано с их осмыслением и воспроизведением воображаемой ситуации. Воображение тоже связано со смыслом и, более того, для своего развития предполагает специальные задания на осмысление. Во-вторых, игра с правилами учит общаться. Ведь большинство игр с правилами – это игры коллективные. В них встречаются два рода отношений. Это отношения соревновательного типа – между командами, между партнерами, у которых прямо противоположная цель (если один выиграет, то другой проигрывает), и отношения подлинного сотрудничества – между участниками одной команды. Такое сотрудничество, участие в коллективной деятельности помогает ребенку «выйти» из ситуации и проанализировать ее как бы со стороны.

Таким образом, игры с правилами – необходимое условие развития воображения в дошкольном возрасте.

Структура игры и уровни развития.

Элькониным Д.Б. были выделены отдельные компоненты игр, характерные для дошкольного возраста. К компонентам игры относятся: игровые условия, сюжет и содержание игры.

Каждой игре присущи свои игровые условия. Участвующие в ней – дети, игрушки, другие предметы. Подбор и сочетание их существенно меняет игру в младшем дошкольном возрасте. Игра в это время в основном состоит из однообразно повторяющихся действий, напоминающих манипуляции с предметами. Например, трехлетний ребенок «готовит обед» и манипулирует тарелочками и кубиками. Если игровые условия включают другого человека (куклу или ребенка) и тем самым приводят к появлению соответствующего образа, манипуляции имеют определенный смысл. Ребенок играет в приготовление обеда, даже если он потом забывает накормить сидящую рядом куклу. Но если ребенок остается один и убраны игрушки, наталкивающие его на этот сюжет, он продолжает манипуляции, потерявшие свой первоначальный смысл. Переставляя предметы, раскладывая их по величине или форме, он объясняет, что играет «в кубики», «так просто». Обед исчез из представлений ребенка вместе с изменением игровых условий.

Сюжет – та сфера действительности, которая отражается в игре. Сначала ребенок ограничен рамками семьи, поэтому игры его связаны главным образом с семейными и бытовыми проблемами. По мере освоения новых областей жизни, ребенок начинает использовать более сложные сюжеты – производственные, военные и т.д. Более разнообразными становятся и формы игры на старые сюжеты («дочки-матери»). Игра на один и тот же сюжет становится более устойчивой, длительной. Если в 3-4 года ребенок может посвятить

ей только 10-15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4-5 лет одна игра уже может продолжаться 40-50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по несколько часов подряд, а некоторые игры растягиваются на несколько дней.

Те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком, составляют содержание игры. Младшие дошкольники имитируют предметную деятельность – режут хлеб, моют посуду. Они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате – для чего они это сделали, действия различных детей не согласуются друг с другом, не исключены дублирование и внезапная смена ролей во время игры. Для средних дошкольников важны отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений. Поэтому пятилетний ребенок, никогда не забудет «нарезанный» хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий – сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот. Исключены и параллельные роли, например, одного и того же мишку не будут осматривать два доктора одновременно, один поезд не поведут два машиниста. Дети, включенные в общую систему отношений, распределяют между собой роли до начала игры. Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими, жестко контролируется.

Сюжет и содержание игры воплощаются в роли. Развитие игровых действий, роли и правил игры происходит на протяжении дошкольного детства по следующим линиям: от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами – к играм со свернутой системой действий, с ясно выраженными ролями, но скрытыми правилами – и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. У старших дошкольников ролевая игра смыкается с играми по правилам.

Динамика игры в дошкольном возрасте:

- сенсомоторная игра;
- режиссерская игра;
- образно ролевая;
- игра по правилам.

Осложнения видов игр, которые усваивает ребенок на протяжении дошкольного периода, обуславливает формирование прогрессивных психических изменений. Выступая ведущей деятельностью данного возраста, игра обеспечивает ряд функций для психического развития дошкольников:

- приспособление к будущей жизни – достижение эмоционального удовлетворения и релаксации;
- накопление коммуникативного опыта
- стимуляция интеллектуального развития;
- обогащение интеллектуального и морального опыта – стимуляция интеллектуального развития.

Согласно ФГОС ДО на этапе завершения дошкольного образования, игра в дошкольном детстве направлена на достижение следующих целевых ориентиров:

- проявление инициативы и самостоятельности ребенка;
- владение установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, развитие чувства собственного достоинства; активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх, проявление способности договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;
- развитое воображение;
- владение разными формами и видами игры, различение условной и реальной ситуации, умение подчиняться разным правилам и социальным нормам;
- хорошее владение устной речью для выражения своих мыслей, чувств и желаний;

- хорошее развитие крупной и мелкой моторики, владение основными движениями, может контролировать управлять ими;
- проявление способности к волевым усилиям, ребенок может следовать социальным нормам поведения и правилам;
- проявление любознательности, проявление интереса к причинно-следственным связям, склонность наблюдать, экспериментировать; способность к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения.

Таким образом, дошкольный этап – это период интенсивно развивающейся личности, где решающее значение имеет игра, и как ведущий вид деятельности, и как сфера познания, проявления чувств, действий, желаний, возможностей. ФГОС ДО определяет требования к областям развития дошкольного периода, которые получают свое развитие в различных видах игр. Важным условием является сопровождение педагогов в игровой деятельности дошкольников (от инициативы, на начальных этапах, до сотрудничества, к концу дошкольного детства).

Практическое задание к теме 2.3.

1. Составить сценарий с комментариями сюжетно-ролевой игры по своему выбору для любой возрастной группы.
2. Подобрать игру для детей 5-7 лет, способствующую социализации ребенка дошкольного возраста. Ответ представить в письменной форме.

Тема 2.4. Организация мониторинга в ДОО в соответствии с ФГОС ДО

Мониторинг – производная форма *латинского monitor*, означающая осуществление действия, которое направлено на реализацию таких функций как наблюдение, контроль и предупреждение.

Педагогическим мониторингом называют форму организации, сбора, обработки, хранения и распространения данных о деятельности педагогической системы. Данная форма обеспечивает слежение за состоянием педагогической системы и позволяет спрогнозировать ее развитие. Результаты при мониторинге отслеживаются на 3-х уровнях: воспитатель, руководитель и родители, они же выступают его объектами. От того, кто выбран в качестве объекта мониторинга, зависит его вид, задачи и цели. Наиболее информативны и оперативны и отслеживаются в первую очередь параметры и характеристики процессов деятельности. Затем осуществляют наблюдение, оценку и прогноз изменений в состоянии объекта. Мониторинг является отличным от диагностики понятием, поскольку при диагностике деятельность направлена на исследование уже известного явления, которое достаточно описано и позволяет диагносту сопоставить данные о нем с полученной информацией. К отличительным особенностям мониторинга относят следующие: Система отслеживания длится 1, 3, 5 лет; Это специальная целенаправленная система, она плановая и осознанна на каждом этапе педагогического процесса.

В научно-педагогической литературе существует несколько наиболее распространенных определений мониторинга.

Мониторинг – это многоуровневая, иерархическая система организации, сбора, хранения обработки и распространения информации об обследуемой системе или отдельных её элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта мониторинга в любой момент и может обеспечить прогноз его развития.

Мониторинг – система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или ее отдельных элементах, ориентированная на обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз его развития.

Мониторинг – форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование развития.

Мониторинг – система контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса обучения и предусматривающих представление в динамике уровней усвоения учащимися учебного материала и его корректировку. То есть обеспечивается регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в образовательном процессе.

Виды мониторинга:

Педагогический мониторинг обеспечивает педагогов, руководителей качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений.

Медицинский мониторинг обеспечивает слежение за динамикой здоровья и функционального состояния ребенка в разных условиях: в семье, в ДОУ.

Психологический мониторинг позволяет выявить факторы, влияющие на психологическое развитие ребенка позитивно или негативно, и обеспечить их оптимальное сочетание, если устранить последние невозможно.

Управленческий мониторинг организовывается таким образом, чтобы через рефлексию, углубленное изучение проблем, проведение семинаров, педагогических советов можно было точно представить состояние управляемой системы и складывающиеся тенденции.

Цель мониторинга – выявление степени соответствия результатов деятельности ДОУ стандартам и требованиям дошкольного образования.

Целью педагогического мониторинга в ДОУ является выявление динамики развития физических, личностных, интеллектуальных качеств дошкольников.

Задачи педагогического мониторинга:

1. Выявление зоны актуального развития воспитанников, определение динамики их развития;

2. Установление причин, влияющих на качество организации образовательного процесса;

3. Поиск эффективных технологий и методов, позволяющих скорректировать педагогический процесс;

4. Совершенствование условий образовательного процесса и развивающей среды детского сада, с учетом полученной в процессе педагогического мониторинга информации.

Способы мониторинга:

- Изучение продуктов детской деятельности;
- Игровые, тестовые задания;
- Проведение контрольно-оценочных занятий;
- Собеседование с педагогами, родителями и детьми;
- Анкетирование и опрос;
- Анализ документации;
- Наблюдение;

В соответствии с ФГОС ДО педагогический мониторинг проводится для оценки индивидуального развития детей. Результаты педагогического мониторинга могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

1. Индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);

2. Оптимизации работы с группой детей.

Целевые ориентиры ФГОС ДО. Мониторинг образовательного процесса (мониторинг освоения образовательной программы).

Целевые ориентиры дошкольного образования, представленные в ФГОС ДО, следует рассматривать как социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка. Это ориентир для педагогов и родителей, обозначающий направленность воспитательной деятельности взрослых.

Целевые ориентиры, обозначенные в ФГОС ДО, являются общими для всего образовательного пространства Российской Федерации, однако каждая из примерных программ имеет свои отличительные особенности, свои приоритеты, целевые ориентиры, которые не противоречат ФГОС ДО, но могут углублять и дополнять его требования.

Таким образом, целевые ориентиры программы «От рождения до школы» базируются на ФГОС ДО и целях и задачах, обозначенных в пояснительной записке к программе «От рождения до школы», и в той части, которая совпадает со Стандартами, даются по тексту ФГОС. В программе «От рождения до школы», так же как и в Стандарте, целевые ориентиры даются для детей раннего возраста (на этапе перехода к дошкольному возрасту) и для старшего дошкольного возраста (на этапе завершения дошкольного образования).

Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте.

Ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий.

Использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении; проявляет навыки опрятности.

Проявляет отрицательное отношение к грубости, жадности.

Соблюдает правила элементарной вежливости (самостоятельно или по напоминанию говорит «спасибо», «здравствуйте», «до свидания», «спокойной ночи» (в семье, в группе)); имеет первичные представления об элементарных правилах поведения в детском саду, дома, на улице и старается соблюдать их.

Владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек. Речь становится полноценным средством общения с другими детьми.

Стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого. Эмоционально откликается на игру, предложенную взрослым, принимает игровую задачу.

Проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им. Умеет играть рядом со сверстниками, не мешая им. Проявляет интерес к совместным играм небольшими группами.

Проявляет интерес к окружающему миру природы, с интересом участвует в сезонных наблюдениях.

Проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинок, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства.

С пониманием следит за действиями героев кукольного театра; проявляет желание участвовать в театрализованных и сюжетно-ролевых играх.

Проявляет интерес к продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование, аппликация).

У ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движений (бег, лазанье, перешагивание и пр.). С интересом участвует в подвижных играх с простым содержанием, несложными движениями.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования (к 3 годам).

Ребенок овладевает основными культурными средствами, способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.

Ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх.

Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты. Умеет выражать и отстаивать свою позицию по разным вопросам.

Способен сотрудничать и выполнять как лидерские, так и исполнительские функции в совместной деятельности.

Понимает, что все люди равны вне зависимости от их социального происхождения, этнической принадлежности, религиозных и других верований, их физических и психических особенностей.

Проявляет эмпатию (сопереживание) по отношению к другим людям, готовность прийти на помощь тем, кто в этом нуждается.

Проявляет умение слышать других и стремление быть понятым другими.

Ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации; умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам. Умеет распознавать различные ситуации и адекватно их оценивать.

Ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности.

У ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими.

Ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и навыки личной гигиены.

Проявляет ответственность за начатое дело.

Ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Открыт новому, то есть проявляет желание узнавать новое, самостоятельно добывать новые знания; положительно относится к обучению в школе.

Проявляет уважение к жизни (в различных ее формах) и заботу об окружающей среде.

Эмоционально отзывается на красоту окружающего мира, произведения народного и профессионального искусства (музыку, танцы, театральную деятельность, изобразительную деятельность и т.д.).

Проявляет патриотические чувства, ощущает гордость за свою страну, ее достижения, имеет представление о ее географическом разнообразии, важнейших исторических событиях.

Имеет первичные представления о себе, семье, традиционных семейных ценностях, включая традиционные гендерные ориентации, проявляет уважение к своему и противоположному полу.

Соблюдает элементарные общепринятые нормы, имеет первичные ценностные представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», стремится поступать хорошо; проявляет уважение к старшим и заботу о младших.

Имеет начальные представления о здоровом образе жизни. Воспринимает здоровый образ жизни как ценность.

Система оценки результатов освоения программы.

В соответствии с ФГОС ДО, целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Как следует из ФГОС ДО, целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

- аттестацию педагогических кадров;
- оценку качества образования;
- оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);
- оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;
- распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников организации.

Однако педагог в ходе своей работы должен выстраивать индивидуальную траекторию развития каждого ребенка. Для этого педагогу необходим инструментарий оценки своей работы, который позволит ему оптимальным образом выстраивать взаимодействие с детьми.

В представленной системе оценки результатов освоения Программы отражены современные тенденции, связанные с изменением понимания оценки качества дошкольного образования.

В первую очередь, речь идет о постепенном смещении акцента с объективного (тестового) подхода в сторону аутентичной оценки. Уходя своими корнями в традиции стандартизированного теста, обследования в рамках объективного подхода были направлены на определение у детей различий (часто недостатков) в ходе решения специальных задач. Эти тесты позволяют сравнить полученные результаты с нормой, предоставляя тем самым информацию о развитии каждого ребенка в сравнении со сверстниками. Поэтому подобные тесты широко используются для выявления детей, которые попадают в группу педагогического риска.

Основным недостатком такого подхода является то, что искусственные задания часто весьма далеки от повседневной жизни детей, поэтому они не могут в полной мере отразить реальные возможности дошкольников. Тестовый подход не учитывает особенностей социального окружения детей, и прогнозы, которые строятся на его результатах, весьма условны.

Результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы ДОО включают в себя:

- промежуточную оценку как описание динамики формирования интегративных качеств воспитанников каждой возрастной группы по освоению ими основной общеобразовательной программы;

- итоговую оценку при выпуске ребенка из ДООУ в школу, которая включает описание интегративных качеств выпускника ДООУ.

Система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения детьми основной общеобразовательной программы ДОО (далее – система мониторинга) обеспечивает комплексный подход к оценке итоговых и промежуточных результатов освоения Программы, позволяет осуществлять оценку динамики достижений детей.

В процессе мониторинга исследуются физические, интеллектуальные и личностные качества ребенка путем наблюдений за ребенком, бесед, экспертных оценок, критериально-ориентированных методик нетестового типа и критериально-ориентированного тестирования и др. В системе мониторинга сочетаются низко формализованные (наблюдение, беседа, экспертная оценка и др.) и высоко формализованные методы (тесты, пробы, аппаратурные методы и др.), обеспечивающие объективность и точность получаемых данных.

Мониторинг достижения планируемых промежуточных результатов освоения детьми основной общеобразовательной программы ДООУ осуществляется, как правило, *два раза в год (август – май)*. Он обеспечивает возможность оценки динамики достижений детей, характеризуется сбалансированностью методов, которые предупреждают переутомление воспитанников и не нарушают ход образовательного процесса. Необходимо отметить, что в группах с детьми раннего возраста целесообразно использовать диагностику нервно-психического развития детей 2-3-го года жизни (К.Л. Печоры и Г.В. Пантюхиной).

Мониторинг достижения итоговых результатов освоения детьми основной общеобразовательной программы ДООУ проводится при выпуске ребенка из детского сада в школу и включает описание интегративных качеств выпускника ДООУ. Проводится ежегодно в подготовительной к школе группе. Портрет выпускника составляется педагогическим коллективом ДООУ с учетом нормативных документов и тесно связан с содержанием основной общеобразовательной программы учреждения.

Создание индивидуального образовательного маршрута дошкольника.

В практике, процесс обучения и воспитания в основном, ориентируется на средний уровень развития ребенка, поэтому не каждый воспитанник может в полной мере реализовать свои потенциальные возможности. Это ставит перед воспитателями, логопедами, психологами дошкольного образовательного учреждения задачу по созданию оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей каждого воспитанника. Одним из решений в данной ситуации является составление и реализация индивидуального образовательного маршрута (далее – ИОМ).

Индивидуальный образовательный маршрут – это персональный путь реализации личностного потенциала ребенка (воспитанника) в образовании и обучении.

Основная цель составления индивидуального образовательного маршрута (ИОМ):

Это создание в детском саду условий, способствующих позитивной социализации дошкольников, их социально – личностного развития.

Задачи по социально – личностному развитию ребенка:

- Создать благоприятную предметно-развивающую среду для социального развития ребенка;

- Организовать единую систему работы администрации, педагогических сотрудников, медицинского персонала ДООУ и родителей по социально-личностному развитию ребенка;

- Совершенствовать стиль общения педагога с ребенком: придерживаться психологически-корректного стиля общения, добиваться уважения и доверия воспитанника;

- Создать условия для развития положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности детей;

- Формировать у ребенка чувство собственного достоинства, осознания своих прав и свобод (право иметь собственное мнение, выбирать друзей, игрушки, виды деятельности, иметь личные вещи, по собственному усмотрению использовать личное время)

Индивидуально-образовательный маршрут определяется:

- государственным заказом;
- потребностями и запросами родителей;
- индивидуальными функциональными возможностями и уровнем развития воспитанников;
- возможностями ДОУ;

Индивидуальные образовательные маршруты разрабатываются:

- для детей, не усваивающих основную общеобразовательную программу дошкольного образования;
- для детей, с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.
- для детей с высоким интеллектуальным развитием.

Индивидуальный образовательный маршрут включает основные направления:

- развитие общей и мелкой моторики;
- развитие культурно-гигиенических и коммуникативно-социальных навыков;
- формирование деятельности ребенка (манипулятивной, сенсорно-перцептивной, предметно-практической, игровой, продуктивно) к которому относятся – лепки, аппликации, рисования) и другие виды продуктивно деятельности.

- развитие речи (формирование чувственной основы речи, сенсомоторного механизма, речевых функций);
- формирование представлений об окружающем (предметном мире и социальных отношениях);
- формирование представлений о пространстве, времени.

Методы, используемые в работе:

- Беседы, игры, занятия, чтение художественной литературы, этюды, направленные на знакомство с различными эмоциями и чувствами, с «волшебными» средствами понимания;

- Игры, упражнения и тренинги, способствующие развитию эмоционально – личностной и поведенческой сфер (развитие коммуникативных навыков и улучшение взаимоотношений с окружающими, снятие страхов и повышение уверенности в себе, снижение агрессии и ослабление негативных эмоций)

- Занятия, игры и упражнения на развитие психических процессов, (памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения);

- Приемы арт-терапии (куклотерапия, изотерапия, сказкотерапия);
- Релаксационные психогимнастические упражнения (расслабление мышц лица, шеи, туловища, рук, ног и т. д.)

Этапы конструирования индивидуального образовательного маршрута.

1. Этап наблюдения.
2. Диагностический этап.
3. Этап конструирования.
4. Этап реализации
5. Этап итоговой диагностики.

1. Этап – наблюдения.

Цель этапа: выявить группу дошкольников, испытывающих трудности: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные, психомоторные или комплексные. По результатам наблюдения заполняется таблица «Выявление групп дошкольников по трудностям».

2. Диагностический этап. На данном этапе проводится ряд диагностик совместно с педагогом психологом. *Цель данного этапа* – выявление причин трудностей ребенка. По

результатам наблюдения заполняется таблица «Выявленные трудности дошкольников и их причины».

ФИ	Выявленные трудности причины	Результат (в конце сопровождения)
----	------------------------------	-----------------------------------

3. Этап конструирования. *Цель этапа:* построение индивидуальных образовательных маршрутов для дошкольников, на основе выявленных трудностей и установленных причин этих трудностей.

4. Этап реализации индивидуальных образовательных маршрутов в процессе жизнедеятельности дошкольников.

Индивидуальный образовательный маршрут может реализовываться во всех видах деятельности, в любое время, всё зависит от желания ребёнка, от его выбора, самоопределения. Учитывая, что ведущий вид деятельности ребёнка дошкольника – игра педагогу в реализации индивидуальных маршрутов помогает педагогический приём «почтовый ящик», в котором дети находят письмо, адресованное конкретному ребёнку с условными обозначениями задания.

На 5 этапе проводится завершающая диагностика.

Цель этапа: выявить результаты действия маршрута (трудность сохранилась или не сохранилась).

Предполагаемый результат:

- развитие социальной компетентности;
- развитие коммуникативных навыков;
- коррекция тревожности, самооценки (приближение к адекватной);
- развитие чувства самоценности;
- коррекция имеющихся у ребенка социально-личностных проблем.

Таким образом, благодаря выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий развития детей, мы обеспечиваем нашим воспитанникам равные стартовые возможности при поступлении в школу.

Мониторинг освоения детьми основной образовательной программы дошкольного образования.

Мониторинг освоения детьми основной образовательной программы ДОО осуществляется в соответствии с Конвенцией о правах ребенка, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральными государственными образовательными стандартами, Уставом ГБДОУ.

Мониторинг освоения детьми основной образовательной программы ДОО – это метод оценки итоговых и промежуточных результатов освоения детьми образовательной программы.

Мониторинг позволяет оценить динамику достижений в развитии детей на протяжении всего раннего и дошкольного возраста.

Практическое задание к теме

1. Дайте несколько определений понятию «Мониторинг» (3-4 понятия).
2. Перечислите основные задачи педагогического мониторинга.

Практическое задание на очном занятии к теме: Рассмотрение вопросов в рамках круглого стола:

1. Способы осуществления мониторинга (наблюдение, обследование детей, анализ продуктов детской деятельности и специальные педагогические пробы, организуемые педагогом, анкетирование родителей).

2. Целевые ориентиры ФГОС ДО. Мониторинг образовательного процесса (мониторинг освоения образовательной программы).

3. Создание индивидуального образовательного маршрута дошкольника.

4. Мониторинг освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Тема 2.5. Инклюзивная практика как инновационная педагогическая деятельность

Построение образовательного процесса в ДОУ, реализующих инклюзивную практику, диктует необходимость создания структурно-функциональной модели, спроектированной на основе интеграции системного, компетентностного и дифференцированного подходов, ориентирующих педагогов на овладение воспитанниками социальными, здоровьесберегающими, коммуникативными, деятельностными, информационными компетенциями.

Организация инклюзивной практики строится на следующих принципах:

– *принцип индивидуального подхода* предполагает всестороннее обследование воспитанников и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей (выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы);

– *принцип поддержки самостоятельной активности ребенка (индивидуализации)*. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития, а не пассивным потребителем социальных услуг;

– *принцип социального взаимодействия* предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга всеми участниками образовательного процесса с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе; активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность как учебную, так и социальную для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума;

– *принцип междисциплинарного подхода*. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог, при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом;

– *принцип вариативности* в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, то есть необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность педагога использовать разнообразные методы и средства работы как общей, так и специальной педагогики;

– *принцип партнерского взаимодействия с семьей*. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка;

– *принцип динамического развития образовательной модели детского сада*. Модель детского сада может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства.

При принятии решения о разворачивании инклюзивной практики в образовательном учреждении учитывается следующее:

- наличие мотивации руководителя ДОУ;
- психологическая готовность коллектива ДОУ к инклюзии, предполагающая знакомство с основными ценностями, целями, методиками организации инклюзивной практики и согласие с ними;

- наличие необходимых специалистов (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, тьюторов) или договора с психолого-педагогическими и медико-социальными центрами о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ;
- наличие специальных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды;
- возможность повышения квалификации педагогов.

Основная цель образовательного учреждения в процессе становления инклюзивной практики – обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными образовательными потребностями.

Когда решение принято, происходит разворачивание инновационной педагогической деятельности, предполагающей ряд обязательных процедур (осознание ценностей, постановку целей, анализ условий, подбор и создание средств и методов, оценку результатов и коррекцию деятельности) и этапность их реализации в соответствии с решаемыми задачами.

На первом этапе планируются следующие мероприятия:

- руководитель принимает решение об организации инклюзивной практики в ДОУ;
- совместно с представителем органа управления образованием руководитель ДОУ проводит анализ квалификации специалистов, комплектации предметно-развивающей среды, образовательных программ и технологий, по которым работает ОУ на соответствие их условиям реализации инклюзивных целей;

- руководитель ОУ проводит встречи с педагогическим коллективом для обсуждения и проработки основных целей, ценностей и принципов инклюзии, перспективного и текущего плана действий коллектива, определения состава ППк и координатора по организации инклюзивной практики в ДОУ;

- происходит знакомство с детьми и семьями, а при наличии в ОУ консультативного пункта (КП) – проведение первичного приема детей с ОВЗ для диагностики и разработки рекомендаций;

- ППк на основе заключения ПМПк и результатов диагностики, проведенной внутренними специалистами, разрабатывает образовательный маршрут для детей с ОВЗ в ДОУ (лекотека, СРП, группа кратковременного пребывания, инклюзивная группа, дополнительные занятия со специалистами) и индивидуальную образовательную программу;

- определяются основные мероприятия по адаптации детей группы к новым условиям с приходом детей с ОВЗ;

- проводятся встречи с родителями детей с ОВЗ и возрастной нормы;

- подписываются договоры с родителями;

- составляется расписание, и определяется распорядок дня.

При включении в образовательный процесс ребенка с особыми образовательными потребностями необходимо продумать, что нового внесет своим появлением тот или иной ребенок, каких изменений это потребует от учреждения. Приход такого ребенка в детский сад или школу подразумевает составление индивидуального образовательного маршрута и изменения средовых условий с учетом его особенностей. Например, если приходит ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата, планируются весь маршрут передвижения ребенка по детскому саду, все режимные моменты и их обеспечение (посещение туалета, сидение за партой или за столом, прогулки, двигательные занятия), педагогические действия по организации обучения и взаимодействия ребенка с другими детьми. Если приходит ребенок с особенностями эмоционально-волевой сферы – планируется деятельность воспитателя по включению этого ребенка в группу детей.

На втором этапе решаются следующие задачи:

- разработка концепции организации инклюзивной практики, включающей основные ценности и технологии их реализации;

- разработка образовательной программы, учитывающей государственные требования и особенности инклюзивного процесса;

- создание методического обеспечения образовательного процесса;
- создание вариативных форм для реализации инклюзивного образования;
- повышение профессиональной квалификации педагогов и специалистов;
- определение педагогов и специалистов, разрабатывающих индивидуальные образовательные программы для детей с ОВЗ;
- создание предметно-развивающей среды;
- разработка новой структуры управления инклюзивным образовательным учреждением;
- выстраивание партнерских отношений со всеми участниками образовательного процесса;
- создание сетевого взаимодействия с организациями-партнерами.

Организационная модель инклюзивного ДООУ должна учитывать разнообразные условия, зависящие от комплектации детского сада, быть гибкой и вариативной.

Модель дошкольного инклюзивного образовательного учреждения.

Организация инклюзивной практики предполагает творческий подход и определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе.

Система обучения и воспитания подстраивается под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания. В самом инклюзивном подходе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и способы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий детей. Для управления инклюзивными процессами необходимо вводить командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов разных участников образовательного процесса (дошкольников, родителей, педагогов, администрации).

Основной принцип управления инклюзивным детским садом – принцип совместного принятия решения участниками образовательного процесса и ответственность за его выполнение. На основе данного принципа определяются структуры управления инклюзивным процессом:

- 1) научно-методический совет ДООУ;
- 2) психолого-медико-педагогический консилиум (ППК) ДООУ;
- 3) педагогический коллектив инклюзивной группы;
- 4) родительский комитет.

Одним из важных условий организации инклюзивного процесса является командная работа сотрудников. Управленческая команда – это группа специалистов, объединенная пониманием перспективы развития ДООУ и проводящая в коллективе единую политику по достижению поставленных целей. Функционирование и развитие инклюзивного ДООУ зависит от обмена информацией и способности людей совместно решать проблемы и задачи. Командная работа способствует:

- более успешной работе ДООУ;
- быстрой адаптации образовательной системы к изменениям во внешней среде, четкому реагированию на изменение образовательного запроса;
- модернизации организационной системы управления при переходе от функционально-линейной организационной структуры к матричной структуре, в которой сочетаются вертикальная и горизонтальная системы управления.

Формой командного управления ДООУ является **научно-методический совет**, который решает стратегические и оперативные задачи. В научно-методический совет входят заведующая, координатор по инклюзии, руководители различных служб ДООУ (консультативный пункт, ранняя помощь, лекотека, центр индивидуальной психологической работы (ЦИПР)), старший воспитатель, ведущие специалисты.

Научно-методический совет разрабатывает концепцию развития инклюзивной практики в ДОУ, программу развития и годовой план; определяет направления разработки и план внедрения новых технологий дошкольного образования; обобщает имеющийся опыт в области инклюзивной практики; определяет перечень необходимых научно-практических материалов; осуществляет стратегическое планирование деятельности инклюзивного ДОУ.

Кроме того, совет решает оперативные задачи:

- анализ ситуации в ДОУ и оперативное реагирование на нее;
- обсуждение планов и отчетов структурных подразделений ДОУ;
- контроль и анализ деятельности ППк ДОУ;
- определение ценностей, цели, принципов и направлений работы учреждения (эти вопросы обсуждаются всем коллективом на командных тренингах, проводящихся 2 раза в год).

Планы, намеченные советом, обсуждаются и корректируются на собраниях педагогического коллектива и принимаются к исполнению. Вопросы оперативного управления решаются на еженедельных совещаниях, проводимых заведующей.

Для решения методических и организационных задач обеспечения инклюзивных процессов создаются проектные группы для решения конкретных задач, например, создания методики работы «детско-родительской группы», разработки критериев эффективности работы воспитателей, организации праздника или подготовки участков к весеннему периоду.

Психолого-педагогический консилиум (ППк) создается для проведения психолого-педагогической оценки динамики развития ребенка и определения механизмов и конкретных способов реализации индивидуального образовательного маршрута (на основании результатов диагностики и рекомендаций, полученных от ПМПк) и, в частности, для разработки индивидуальной образовательной программы и оценки результативности выбранных методов и технологий помощи ребенку и его адаптации в ДОУ.

Координации деятельности педагогического коллектива ДОУ по включению детей с ОВЗ в образовательный процесс способствует возложение обязанностей координатора по инклюзии на одного из специалистов ДОУ. Координатор по инклюзии – это специалист с высшим педагогическим, дефектологическим, психологическим образованием (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог), имеющий опыт работы с детьми с разными нарушениями развития, прошедший профессиональную подготовку (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, бакалавриат, магистратура) в области инклюзивного образования. Также обязанности координатора может выполнять социальный педагог, методист или старший воспитатель, имеющий опыт работы в структурных подразделениях или инклюзивном саду не менее года и прошедший переподготовку, дающую ему право работать с детьми с ОВЗ. Основная цель работы координатора – обеспечение эффективного взаимодействия всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, что является одним из важнейших условий успешного включения детей с ОВЗ и их родителей в среду образовательного учреждения, адаптации образовательного учреждения к новым условиям функционирования.

В обязанности координатора по инклюзии входит:

– взаимодействие с ППк для получения рекомендаций по определению образовательного маршрута и условий, необходимых для эффективного включения и успешной адаптации ребенка в ДОУ или его структурных подразделениях (служба ранней помощи, группы кратковременного пребывания, лекотека, группа «Особый ребенок», инклюзивная группа; гибкий режим посещения, дополнительные занятия со специалистами);

– организация подготовки персонала инклюзивной группы к приходу ребенка с ОВЗ – проведение беседы об особенностях его развития, методах работы с ним и создании необходимых условий в группе;

– организация подготовки родителей нормально развивающихся детей к приходу в группу ребенка с ОВЗ – проведение бесед на родительском собрании, показ фильмов о детях с ОВЗ, организация совместных детско-родительских мероприятий (например, праздников, походов) с участием семей, воспитывающих детей с ОВЗ;

– организация методической помощи воспитателям по адаптации каждого ребенка с ОВЗ и включению его во взаимодействие с другими детьми; общие игры, групповые занятия;

– оказание помощи психологу в организации игровых занятий в мини-группах с целью включения ребенка с ОВЗ во взаимодействие с другими детьми;

– организация взаимодействия специалистов и воспитателей инклюзивных групп: еженедельные рабочие встречи с обсуждением результатов работы, ведение журнала взаимодействия, текущих записей по каждому ребенку;

– контроль за ведением документации по каждому ребенку специалистами ДОУ, посещение занятий специалистов;

– организация и контроль за проведением психолого-педагогической диагностики с целью отслеживания динамики развития ребенка (3 раза в год);

– организация работы ППк по обсуждению достижений каждого ребенка (3 раза в год – плановые консилиумы, а также по запросу родителей или педагогов);

– организация взаимодействия с семьей ребенка с ОВЗ: встречи с родителями, беседы, консультации, информационная поддержка, составление индивидуального плана развития ребенка с учетом интересов семьи, привлечение родителей к участию в коррекционно-развивающей работе, организация встреч родителей со специалистами, консилиума с участием родителей – по запросу родителей или педагогов;

– организация консультаций ребенка у специалистов (невропатолога, психоневролога или других) по запросу родителей или педагогов;

– налаживание сотрудничества со специалистами других организаций, занимающихся с ребенком с ОВЗ, посещающим ОУ (например, ППМС-центр), организация совместных встреч, выработки единой стратегии коррекционно-развивающей работы;

– организация преемственности инклюзивного образования: помощь в выборе ОУ при переходе ребенка на следующую ступень образования (например, из детского сада в школу), налаживание контактов с педагогическим коллективом ОУ, в которое поступает ребенок с ОВЗ, помощь в его адаптации;

– организация взаимодействия специалистов и воспитателей инклюзивных групп: рабочие встречи с обсуждением результатов работы;

– совместно со старшим воспитателем (другими членами административной группы) организация открытых занятий, мастер-классов, семинаров с целью повышения квалификации педагогического состава, семинаров и тренингов для родителей.

Таким образом, координатор по инклюзии создает необходимые условия совместной работы коллектива ДОУ и родителей для наиболее эффективной реализации программы развития и реабилитации каждого ребенка с ОВЗ и его социализации в инклюзивной группе.

Педагогический коллектив инклюзивной группы включает в себя: воспитателей, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, тьютора, социального педагога, педагогов дополнительного образования.

Цель работы этого коллектива – организация детско-взрослой общности как социальной модели, в которой каждый человек является ресурсом для другого человека.

Основные направления деятельности педагогического коллектива:

– разработка и реализация конкретных этапов овладения образовательной программой всеми детьми группы, в том числе овладение индивидуальной образовательной программой ребенком с ОВЗ;

– проведение анализа результатов психолого-педагогической диагностики всех детей группы;

- разработка каждым специалистом календарных и тематических планов коррекционно-развивающей работы;
- реализация, с опорой на решения ПМПК, действий по включению детей в группу в начале учебного года;
- планирование распорядка повседневных дел и занятий в группе;
- обсуждение и планирование действий по сотрудничеству и взаимодействию с родителями;
- планирование, организация и реализация событий и праздников;
- анализ экстренных ситуаций и организация действий по их разрешению.

ПМПК назначает каждому ребенку с ОВЗ ведущего специалиста (в зависимости от образовательных потребностей) из числа специалистов педагогического коллектива группы.

Повышение профессиональной компетентности педагогов и специалистов фиксируется в процессе профессиональных супервизий. Супервизия – вид психолого-педагогического сопровождения работников помогающих профессий. Супервизия направлена на повышение профессиональной компетентности работников и профилактику синдрома эмоционального выгорания. В ДОУ супервизии проводятся (по запросу) как коллегами из учреждения, так и приглашенными из других организаций специалистами в соответствии с решениями научно-методического совета.

Практическое задание к теме

1. Раскройте понятие и сущность инклюзивной образовательной среды.
2. Перечислите основные принципы инклюзивного образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Тема 2.6. Педагогическая поддержка семейного воспитания: современные подходы в соответствии с ФГОС ДО

В современном словаре Ожегова «воспитать ребёнка» означает, как его вырастить, воздействуя на духовное и физическое развитие, дав образование, обучив правилам поведения. Таким образом, воспитание это – процесс целенаправленного формирования личности, в результате которого происходят изменения воспитанника в различных аспектах в соответствии с заданной целью. Воспитание выступает одним из важнейших элементов и инструментов прогрессивного развития общества как непрерывного процесса смены поколений.

Воспитание создает условия для присвоения личностью ценностей и формирования способности эффективно и ответственно действовать на основании этих ценностей для достижения личного и общественного благополучия. Речь идет о ценностях семьи, края, базовых национальных ценностях.

Любое общество, выстраивая воспитательную систему, стремится построить процесс с ориентацией на достижение определенного идеала; то есть того образа человека, который имеет приоритетное значение для общества в конкретно-исторических, социокультурных условиях; этот нравственный идеал представляет собой высшую цель воспитания, именно он выполняет интегрирующую функцию по отношению к самым разным составляющим воспитательного процесса.

Большое значение имеет участие социальных институтов в процессе воспитания подрастающего поколения. По различным источникам одним из приоритетных социальных институтов является семья. Семья представляется для человека психологическим убежищем от столкновений с внешней средой, местом восстановления духовных сил и эмоционального равновесия при стрессовых ситуациях.

Организации сотрудничества с семьёй в рамках ФГОС ДО.

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования чётко прописано одно из определяющих направлений: сотрудничество дошкольной образовательной организации с семьёй.

Стандарт является основой для реализации образовательной программы дошкольного образования, разрабатываемой каждой образовательной организацией (ДОО). Программа определяет содержание и оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

В содержательном разделе образовательной программы дошкольного образования должны быть представлены:

-особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик;

-способы и направления поддержки детской инициативы;

-особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников.

Воспитательный процесс в результате сотрудничества дошкольной образовательной организации и семьи должен основываться на проверенных практикой и дающих положительные результаты принципах, адекватных целевым установкам, предъявляемым государством к воспитанию подрастающего человека, тенденциям развития социокультурного пространства. Кроме этого, нужно иметь в виду, что в процессе воспитания как непрерывном процессе могут произойти изменения, как субъективные, так и объективные, поэтому педагогическому коллективу ДОО необходимо учитывать различные факторы, такие как: среда, возраст, индивидуальные особенности дошкольников, социальный заказ и другое.

Особенности семейного воспитания: цель, задачи, условия.

Семейное воспитание – целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести детей, предполагающее их психолого-педагогическую поддержку, защиту и формирование личности детей с учетом их возможностей и в соответствии с ценностями семьи и общества. (Г. М. Коджаспирова).

Учёными и педагогической практикой выделяются особенности семейного воспитания:

- органическая связь с жизнедеятельностью ребенка;
- непрерывность и длительность воздействия;
- многократность и противоречивость воспитательного воздействия;
- интимность, естественность, многогранность и непосредственность общения на основе чувства родства, любви, доверия, взаимной ответственности;
- относительная замкнутость;
- общение и взаимодействие людей разного возраста с разными интересами и профессиональной деятельностью (семья как дифференцированная социальная группа);
- взаимная направленность формирующих воздействий.

Целью семейного воспитания является формирование таких качеств личности, которые помогут безболезненно адаптироваться к взрослой жизни, достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути.

Задачи семейного воспитания включают:

- создание максимальных условий для роста и развития ребенка;
- передача опыта создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;
- обучение детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- воспитание чувства собственного достоинства, ценности собственного Я.

Содержание семейного воспитания охватывает все направления: умственное, физическое, трудовое, эстетическое, экологическое, экономическое и др.

Центральное место в семейном воспитании занимает нравственное воспитание. В первую очередь это воспитание таких качеств, как доброжелательность, доброта, внимание, милосердие к людям, уважение к старшим, честность, трудолюбие.

Важной задачей является формирование верных взаимоотношений с детьми, которые способствуют развитию их личности. Чтобы вырастить полноценного человека, культурную, высоконравственную, творческую и социально зрелую личность, необходимо, чтобы педагоги и родители действовали как союзники, делились с детьми своей добротой, опытом, знаниями. Необходимо постоянно интересоваться их делами, их проблемами. Тот дефицит общения, который сегодня возникает между родителями и детьми, влечет за собой тяжелые психологические последствия. Ускорившийся ритм нашей жизни, дела, работа, поток информации, домашние хлопоты – все это ни в какой мере не должно сокращать дозы общения с ребенком. Вместе с тем, исследования свидетельствуют о том, что духовные контакты родителей и детей разных возрастов испытывают сегодня значительный голод – голод непосредственного общения.

Воспитание осуществляется в определённых условиях. Учёными выделяются следующие **условия семейного воспитания**:

- семейный быт, уклад;
- семейные традиции;
- семейные отношения, эмоциональный климат семьи;
- общение и совместная деятельность;
- понимание и принятие ребенка;
- чувство долга и ответственности за воспитание детей;
- педагогическая культура родителей: умение анализировать, планировать.

Исходя из условий семьи, проявляющихся как факторы развития и воспитания личности ребенка (его позитивные и негативные стороны), может быть построена система принципов семейного воспитания (Е. В. Головнева):

- дети должны расти и воспитываться в атмосфере доброжелательности, любви и счастья;
- родители обязаны понять и принять своего ребенка таким, каков он есть, и способствовать развитию в нем лучшего;
- воспитательные воздействия должны строиться с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей;
- диалектическое единство искреннего, глубокого уважения к личности и высокой требовательности к ней необходимо положить в основу семейного воспитания;
- личность самих родителей – идеальная модель для подражания детей;
- воспитание должно строиться с опорой на положительное в растущем человеке;
- все виды деятельности, организуемые в семье с целью развития ребенка, целесообразно построить на игре;
- оптимизм и мажор – основа стиля и тона общения с детьми в семье.

4. Воспитательный потенциал семьи.

Современная семья обладает большим или меньшим воспитательным потенциалом от того, насколько обоснованно и целенаправленно родители используют его, зависят результаты семейного воспитания.

Эффективность реализации воспитательного потенциала семьи обусловлена многими социальными, политическими, экономическими, демографическими, психологическими факторами. К ним относятся: изменения, которые происходят в обществе; структура семьи (однопоколенная или многопоколенная, полная или неполная, многодетная или малодетная); материальные условия ее жизнедеятельности (уровень доходов, жилищные условия, благоустроенность быта и др.); личные характеристики родителей (социальный

статус, уровень образования, общая и психолого-педагогическая культура, ориентации и установки на воспитание и образование детей); психологический климат в семье, система и характер взаимоотношений между ее членами, их совместная деятельность; помощь семье со стороны общества и государства в образовании и воспитании детей, социализации подрастающего поколения.

Всё это необходимо иметь в виду, организуя педагогическую поддержку родителям со стороны дошкольной образовательной организации.

Особенности межличностных взаимоотношений.

Л.И. Маленкова констатирует, что семья таит в себе и определенные сложности, противоречия и недостатки, которые становятся негативным фактором развития ребенка.

Наиболее распространенные негативные факторы семейного воспитания таковы:

- неадекватное воздействие материального благосостояния семьи: избыток (либо недостаток) вещей, приоритет материального благополучия над реализацией духовных потребностей растущего человека, дисгармония материальных потребностей и возможностей их удовлетворения, избалованность и изнеженность, безнравственность и противоправность семейной экономики;

- бездуховность родителей; отсутствие стремления к духовному развитию детей;
- авторитаризм либо либерализм, безнаказанность и всепрощение, безнравственность, наличие аморального стиля и тона отношений в семье, противоправный образ жизни;

- отсутствие нормального психологического климата в семье, фанатизм в любых его проявлениях (страсть к накопительству денег и вещей, религиозный, политический, музыкальный, спортивный);

- безграмотность в психолого-педагогическом отношении (отсутствие целенаправленности воспитания, беспринципность, противоречивость в применении методов воспитания, физические наказания, причинение детям тяжелых нравственных страданий);

- неумение (а иногда и нежелание) понять и принять ребенка (подростка) таким, каков он.

Всё это вместе взятое тормозит процесс воспитательного воздействия на дошкольника, оказания педагогической поддержки семейному воспитанию.

В современной семье присутствуют различные варианты межличностных взаимоотношений между родителями и детьми. В. И. Андреева выделяет семь стилей:

1. Сотворчество – идеальный вариант взаимодействия, когда все наиболее значимые проблемы преодолеваются путем их обсуждения и совместного творческого решения.

2. Сотрудничество – для этого стиля взаимоотношений характерны взаимопомощь и взаимоподдержка.

3. Паритетные – т. е. равные, основанные на взаимной выгоде всех членов семьи.

4. Независимые – каждый член семьи действует автономно от другого, якобы, уважая свободу и независимость других.

5. Конкурентные – характеризуют стремление противопоставить одного другим, иметь преимущества перед остальными членами семьи.

6. Конфликтные – любые решения, обсуждение семейных проблем с неизбежностью приводят к конфликту.

7. Авторитарные – это тип взаимоотношений между родителями и детьми, когда родители стремятся в любой ситуации подчинить поведение детей своей воле.

Задачей дошкольной образовательной организации в семейном воспитании является организация педагогической поддержки семье в выстраивании взаимоотношений родителей с детьми, когда они испытывают устойчивую потребность во взаимном общении, проявляют откровенность, взаимное доверие, равенство во взаимоотношениях, когда родители умеют понять мир ребенка, его возрастные запросы.

Система семейного воспитания: основные подходы, формы и методы.

Изучение опыта работы передовых дошкольных образовательных организаций свидетельствует о создании целой системы семейного воспитания, включающей:

1. Изучение семей путем выявления их возможностей по воспитанию детей.
2. Выявление функций сотрудничества педагогического коллектива и родителей.
3. Определение форм взаимодействия педагогического коллектива ДОО и родителей.
4. Создание творческих групп по поддержке и взаимодействию с семьями, возрождению семейных традиций, апробации здорового образа жизни.
5. Организация семейного воспитания через возрождение семейной досуговой деятельности.
6. Проведение мероприятий по развитию культуры внутрисемейного общения.
5. Организация родительского всеобуча.
6. Анализ результатов совместной деятельности педагогического коллектива ДОО и родителей по воспитанию дошкольников.

Образовательная программа дошкольного образования может включать следующие мероприятия по педагогической поддержке семейного воспитания:

- Презентация ДОО на родительских собраниях, конференциях, встречах.
- Тематические собрания, круглые столы.
- Открытые занятия с детьми для родителей.
- Педагогические советы с участием родителей.
- Организация работы «Школы для родителей» (читательские конференции, деловые игры, моделирование проблемы «Ребёнок-воспитатель – родитель»).
- Выпуск тематических листовок, выставок, подготовленных вместе с родителями.
- Изготовление и наполнение материалом стендов: «Мои достижения», «Звезда недели», «Коллаж интересов».

Вовлекая родителей в разнообразную деятельность дошкольной образовательной организации, педагогический коллектив делает из них активных участников воспитательного процесса, что, в целом, влияет не только на детей, но и способствует благоприятной обстановке в семьях воспитанников.

Рассмотрим современные подходы к воспитанию. В последнее время понятие «подход» стало часто использоваться как среди учёных, так и в практической деятельности педагогов. По мнению большинства учёных, **подход** – это комплексное педагогическое средство, включающее: основные понятия, принципы, формы и методы.

Понятия – это важная составляющая любого подхода. Если воспитатель неточно представляет или толкует понятия, то в его деятельности по воспитанию могут возникнуть затруднения или даже невозможность осуществления каких-то воспитательных действий, организации воспитательного мероприятия.

Принципы – это вторая составляющая любого подхода. Принципы как основополагающая идея, исходное положение, играют важную роль в конструировании и осуществлении воспитательной деятельности. Набор принципов или их совокупность влияют на приёмы, методы воспитательной деятельности, стиль взаимоотношений с дошкольниками и их родителями. И, в конечном счёте, на результаты воспитания коллектива обучающихся ДОО.

Примеры принципов:

- принцип сменяемости – смена деятельности у дошкольников, перемещение с одной роли на другую, замена поручений, обеспечение новых функций в детском коллективе;
- принцип сотрудничества рассматривается как совместная деятельность педагогов и детей;

- принцип открытости предполагает взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями, социумом;
- принцип самоопределения – каждая группа в ДОО может выбрать свой собственный образ, проектирование своей жизнедеятельности.

Приёмы, формы, методы должны соответствовать тем подходам, которые выбрал педагог в своей воспитательной деятельности.

Если ранее в педагогике основными подходами были половозрастной (гендерный), индивидуальный и деятельностный, то в настоящее время перечень подходов в работе по семейному воспитанию расширился.

Наиболее актуальными и разрабатываемыми в воспитательной деятельности учёными и педагогами-практиками являются:

- деятельностный подход, основу составляет опора на собственные силы обучаемого, внутреннюю логику его развития. Главные составляющие: проектирование, конструирование, создание ситуаций воспитывающей деятельности;
- личностно-ориентированный подход связан с устремлениями педагога содействовать развитию индивидуальности обучающегося, обеспечивает и поддерживает процессы самопознания, реализации личности дошкольника, развития его неповторимой индивидуальности.
- компетентностный подход является одним из определяющих в ФГОС дошкольного образования, включает разные классификации компетенций. Наиболее распространёнными в воспитании являются организационные, коммуникативные, информационные, проектные, социальные, исследовательские компетенции;
- системный подход – ключевым словом в данном подходе является слово «система» как комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом элементов. Системный подход представляет образовательную организацию как социальную систему, состоящую из подсистем: воспитательной, дополнительного образования, родительского самоуправления и других;
- ценностный подход представляет систему воспитательной деятельности, очерченную определёнными ценностными ориентирами, важными для конкретного коллектива обучающихся (здоровье, семья, образование, досуг, культура).

Как правило, воспитательная деятельность педагога ДОО включает несколько подходов, все они взаимосвязаны и дополняют друг друга при условии доминанты одного их подходов. Это отражает своеобразие, творческий почерк отдельного педагога.

Метод является ещё одной составляющей любого подхода. (от греческого *methodos* – путь исследования или познания) – совокупность относительно однородных приёмов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчинённых определённой цели.

Методы воспитания – общественно обусловленные способы педагогически целесообразного взаимодействия между взрослыми и детьми, способствующие организации их жизнедеятельности, отношений, общения. Различные методы активизируют активность обучающихся и регулируют их поведение.

В зависимости от цели воспитания различают несколько групп методов.

Методы обращения к сознанию дошкольника: пример, убеждение, ожидание радости, этическая беседа, инструктаж, разъяснение, встречи с интересными людьми, совместная продуктивная деятельность.

Методы обращения к эмоциональной сфере: доверие, признание, моральная поддержка, проявление доброты, заботы, сказкотерапия, игротерапия, фильмотерапия, арттерапия, проведение праздников.

Методы обращения к воле и поступку детей: требование, поручение, внушение, упражнение, поощрение, похвала, осуждение, приказание, соревнование, жетонная программа, воспитывающая ситуация.

Определяющими условиями выбора методов воспитания выступают личностные особенности педагога (воспитателя ДОО), овладения им профессиональными компетенциями.

В состав профессиональных компетенций входят организационные, коммуникативные, социальные, исследовательские, этические, методические. Кроме этого, большое значение имеют личностные компетенции.

Совместная продуктивная деятельность осуществляется, в основном, в дополнительном образовании, организованном в ДОО. Занимаясь в клубе, студии, ансамбле, театре, обучающийся «выдаёт» продукт какой-то деятельности. Это могут быть аппликации, лепка, картины, резьба по дереву, произведения декоративно-прикладного искусства и другое. Главным остаётся одно: занимаясь данной деятельностью, дошкольник не только познаёт окружающий мир во всём его многообразии, но вкладывает душу, частичку своего сердца, получает глубокое моральное удовлетворение, что, в конечном счёте, ведёт к позитивным изменениям в его личности. Особое внимание должно быть обращено к роли родителей в данном процессе: насколько глубоко они заинтересованы в получении ребёнком дополнительного образования, как поощряют его занятия и т.д.

Формы и средства воспитания

Воспитательный процесс, как любое социально-психологическое и культурологическое явление, имеет форму.

Форма воспитательного процесса – это доступный внешнему восприятию образ взаимодействия детей с педагогом, сложившейся благодаря системе используемых средств, выстраиваемых в определенном логическом обеспечении метода работы с детьми.

К традиционным формам воспитания в ДОО относятся утренники, инсценировки и постановки сказок, кукольный театр, художественные конкурсы, прогулки на природу, турниры, трудовой десант, музейные экскурсии, праздники, соревнования. Их широкая традиционность объясняется обращением педагогов к средствам, несущим в себе наивысшие ценности: истину, добро, красоту, искусство, мораль, игру, общение, труд, познание. Важно, чтобы в подготовке и проведении воспитывающих мероприятий активную роль играла семья.

Форма воспитания логически вытекает из аналитической педагогической оценки средства воспитания.

Средство – все то, что использует педагог в процессе движения к цели. Роль средства может выполнять любой объект окружающей действительности: предмет, вещь, звук, природное сырьё, животные, растения, произведения творчества, явления, события, эпизоды и прочее.

Сочетание методов и подбор средств, обусловленные индивидуальным своеобразием педагога (либо педагогического коллектива в качестве совокупного субъекта), определяет неповторимость и своеобразие формы воспитательной деятельности в отдельной образовательной организации.

Практическое задание к теме:

Ответить на вопросы:

1. Воспитание – это....
2. Каковы основные условия семейного воспитания.
3. Что такое «воспитательный потенциал семьи».
4. Приведите примеры организации сотрудничества с семьёй в ДОО, где Вы работаете.

Тема 2.7. Ранняя помощь и дошкольное образование в системе непрерывного образования детей с ОВЗ

В соответствии с Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р начата реализация Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (далее – Концепция).

В настоящее время остро стоит вопрос о своевременном выявлении детей с различными патологиями на ранних этапах развития, о своевременном получении ими комплексной помощи, способствующей удовлетворению их особых потребностей. Это обусловлено ростом числа новорождённых с патологией, выявляемых нарушений натального и постнатального периода, увеличением количества детей-инвалидов в Российской Федерации. В структуре причин инвалидности отмечаются психические расстройства и расстройства поведения, врожденные аномалии, деформации и хромосомные нарушения, болезни нервной системы.

Актуальность создания системы ранней помощи обусловлена:

- расширением инклюзивных тенденций в дошкольном образовании и неготовности детей с ОВЗ и инвалидностью к интеграции в ДОУ,
- с наличием региональных различий в положении детей с ОВЗ, инвалидностью, их семей, отсутствием вариативных моделей организации и функционирования ранней помощи,
- потребностями детей раннего возраста с ОВЗ и инвалидностью в комплексном сопровождении их развития и недостаточная эффективность использования методик раннего выявления и коррекции отклонений в развитии детей,
- значительными потенциальными возможностями ранней помощи для всестороннего развития детей с ОВЗ и инвалидностью и отсутствием целостной системы их комплексного сопровождения,
- наличием разрыва между временем определения первичного нарушения в развитии ребенка и началом целенаправленной коррекционной работы,
- необходимостью уменьшения временных границ начала образовательного процесса (до первых месяцев жизни ребёнка).

Проблема ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их социальной адаптации в общество является в настоящее время чрезвычайно актуальной в области образования и здравоохранения. Ранняя комплексная помощь детям с ОВЗ – это совокупность системы социальной поддержки, охраны здоровья и специального образования. В последние годы в Российской Федерации сохраняются негативные тенденции в динамике состояния здоровья детей. По данным официальной статистики, численность детского населения неуклонно сокращается, а распространенность патологии и заболеваемость среди детей ежегодно увеличивается на 4–5%. Число новорожденных с проблемами в состоянии здоровья, физиологической незрелостью составляет 74%, детей с неврологической патологией – до 86%. Не более 10% детей дошкольного и 4% детей подросткового возраста можно считать абсолютно здоровыми (А.А. Баранов, Л.С. Намазова, О.И. Маслова, Г.В. Яцык и др.). Исследования доказывают, что при условии раннего выявления (не позднее 4–6-месячного возраста ребенка) и организации адекватного медико-психолого-педагогического воздействия практическое выздоровление и нормализация функций могут быть достигнуты в 60% случаев к 3 годам. То есть ранняя систематическая помощь помогает добиться поразительных результатов. В настоящее время в практику все больше входит ранняя диагностика отклонений развития у детей. К сожалению, нередки случаи, когда коррекция нарушений познавательной и речевой деятельности у детей в большинстве случаев начинается только в дошкольном возрасте (после 3–5 лет), когда уже сформирован стойкий патологический стереотип психических и речевых нарушений. При этом оказывается упущенным сензитивный (наиболее благоприятный) период развития психики и речи, который приходится на первые три года жизни ребенка.

В работах академика, д.м.н. А.А. Баранова представлены следующие статистические данные:

Доля здоровых новорожденных за последние годы снизилась с 48% до 26%.

- 74% новорожденных рождаются физиологически незрелыми, с проблемами здоровья.

- До 86% имеют неврологическую патологию (перинатальное поражение ЦНС).

- Не более 10% детей дошкольного возраста и 4% детей подросткового возраста абсолютно здоровы.

Развитие службы ранней помощи сократит число детей с ОВЗ, которые по достижении школьного возраста смогут без дополнительной поддержки учиться в общем образовательном потоке. Именно те дети успешны в инклюзии, которые прошли раннюю коррекционно-развивающую помощь с рождения, а не только в детском саду, могут успешно обучаться в обычной школе, дружить со своими сверстниками, быть «как все». И это происходит при условии, что в течение первых месяцев жизни выявляются отклонения двигательного, психического, речевого и социального развития. Тяжелая патология видна сразу и медикам, и родителям. Зачастую дети с выраженными нарушениями, которых сразу переводят из роддома в неврологическую больницу, в итоге могут лучше компенсироваться, чем те, у кого более легкие нарушения, выявленные в позднем возрасте. Незначительные проблемы заметны только специалистам, поэтому на них обращают внимание значительно позже. Чудеса компенсации возможны только в первые годы жизни, когда мозг удивительно пластичен, его развитие еще не завершено и малыш обладает большими потенциальными компенсаторными возможностями развития.

Главная направленность деятельности Служб ранней помощи – комплексный междисциплинарный подход к образованию, социализации и реабилитации детей с ОВЗ. Необходимо объединение усилий всех специалистов (медиков, специальных педагогов, психологов, социальных работников), которые должны быть направлены не на подмену семьи, а на развитие ее собственного потенциала. Ранняя помощь предполагает широкий спектр долгосрочных услуг, ориентированных на всю семью ребенка с проблемами в развитии и осуществляемых в процессе согласованной деятельности «команды» специалистов разного профиля.

Основными направлениями работы Служб ранней помощи являются:

- Детальное обследование новорожденных неонатологом, неврологом, генетиком с регистрацией всех факторов риска в паспорте новорожденного.

- Обнаружение ребенка первых месяцев или лет жизни с отставанием или риском отставания в развитии.

- Направление в соответствующую территориальную службу ранней помощи.

- Ранняя диагностика отклонений по основным «линиям развития» (двигательному, познавательному, речевому, социальному); определение актуального уровня развития. Определение возможного прогноза развития.
- Разработка индивидуальной программы развития.

- Медицинская реабилитация (неврологическая, психоневрологическая, физиотерапевтическая, ортопедическая и др.).

- Психолого-педагогическая работа в условиях семьи и специально организованной среды, отвечающая особым образовательным потребностям ребенка.

- Психологическая поддержка семьи; периодическое консультирование семьи.

- Координация деятельности всех социальных служб в оказании полного комплекса услуг ребенку и семье при реализации индивидуальной программы развития.

- Динамическое наблюдение за ходом дальнейшего психофизического и речевого развития (не реже одного раза в шесть месяцев). Корректировка индивидуальных программ развития.

Обязательным условием является раннее включение родителей ребенка с отклонениями в развитии в коррекционно-развивающий процесс. Первые годы жизни ребенка –

самый значимый период для развития потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Задача специального образования на этом возрастном этапе жизни ребенка – просвещение и обучение родителей. Поэтому специальный педагог и психолог должны убедить родителей и привести их к пониманию жизненной необходимости ранней коррекционно-развивающей работы в параллели с медицинской помощью. Прежде всего, это касается родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями развития. В этом случае важно организовать «сеть взаимодействия» между такой семьей и специалистами разных учреждений и ведомств. Семья играет ведущую роль и несет основную ответственность за процесс и результаты коррекционно-развивающей работы с ребенком. Именно родители являются основными заказчиками образовательных, медицинских и социальных услуг, они же – равноправные партнеры специалистов в реализации намеченных перспектив и оценке результативности работы.

Распоряжение Правительства Российской Федерации №1839-р от 31 августа 2016 г. «Об утверждении Концепции развития ранней помощи».

Необходимость развития ранней помощи в Российской Федерации обусловлена положениями Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка в части создания комфортной и доброжелательной для жизни среды, обеспечения доступности и качества дошкольного образования для детей-инвалидов, детей с ограничениями жизнедеятельности, не имеющих статуса ребенка-инвалида, детей из групп риска, включая детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также для детей, находящихся в социально опасном положении.

Раннее начало комплексной помощи содействует максимально возможным достижениям в развитии ребенка, поддержанию его здоровья, а также успешной социализации и включению ребенка в образовательную среду с последующей интеграцией в общество.

Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации совместно с Министерством образования и науки Российской Федерации, Министерством здравоохранения Российской Федерации, высшими исполнительными органами государственной власти субъектов Российской Федерации, Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (далее – Фонд), экспертным сообществом осуществлена проработка вопроса о необходимости развития ранней помощи детям группы риска, детям-инвалидам, детям с генетическими нарушениями и сопровождения их семей. Также рассмотрены вопросы методического обеспечения работы в субъектах Российской Федерации по этому направлению. В ходе работы проанализирована информация, полученная из 76 субъектов Российской Федерации, о существующей в настоящее время в регионах практике оказания ранней помощи детям-инвалидам и детям группы риска.

В отдельных субъектах Российской Федерации (Республика Марий Эл, Новосибирская и Самарская области, г. Санкт-Петербург и др.) разработаны и внедрены региональные модели и региональные межведомственные программы раннего вмешательства, ранней помощи детям с нарушениями в развитии и детям-инвалидам.

В 2009-2015 годах в 29 субъектах Российской Федерации реализованы программы Фонда «Раннее вмешательство» и «Право быть равным», предусматривающие оказание ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам и семьям, их воспитывающим, еще в 45 регионах ведется работа по раннему выявлению и профилактике инвалидности у детей на основе межведомственного взаимодействия, механизм которого определяется с учетом выбора координирующего ведомства.

Подходы к оказанию ранней помощи в регионах различны, и в части случаев соответствующие услуги оказываются в недостаточном объеме (на курсовой основе, 14-21 день в год) для коррекции нарушений в развитии ребенка, при этом не соблюдаются принципы непрерывности и семейной ориентированности ранней помощи.

Целевой группой для оказания ранней помощи являются семьи с детьми в возрасте от 0 до 3 лет, у которых имеются отставание в физическом или умственном развитии, нарушения здоровья, с высокой вероятностью приводящие к задержкам развития.

Можно выделить 3 основных типа организации системы ранней помощи:

- сеть типовых служб ранней помощи, как правило, на базе учреждений одной ведомственной принадлежности, обеспечивающих максимальный охват семей с детьми целевой группы в местах их непосредственного проживания, с одновременным определением (созданием) единого регионального информационно-методического (ресурсного) центра (республики Марий Эл, Татарстан, Алтайский край, Новосибирская, Самарская, Тамбовская, Тюменская области и др.). Эффективность межведомственного взаимодействия при этом обеспечивают специально разработанные порядки взаимодействия органов исполнительной власти и учреждений разной ведомственной принадлежности;

- система ранней помощи, в которой центральное место занимает одно учреждение, обеспечивающее оказание услуг ранней помощи в разных сферах (образование, медицина, социальная сфера), являющееся координатором указанной работы и обеспечивающее максимальный объем практической и методической деятельности (Республика Саха (Якутия), Красноярский край, Астраханская, Архангельская, Вологодская, Калужская, Курская области). При этом другие организации-участники осуществляют разработку и реализацию отдельных технологий оказания ранней помощи;

- организация ранней помощи, при которой открытие служб ранней помощи и внедрение новых технологий в основном сосредоточено на базе 3-4 организаций, в том числе медицинских организаций, организаций образования и организаций социального обслуживания населения (Забайкальский и Камчатский края, Калининградская и Курганская области, Еврейская автономная область).

Таким образом, из анализа представленной субъектами Российской Федерации информации следует, что до настоящего времени отсутствуют единые подходы, нормы и стандарты организации предоставления услуг ранней помощи и координации деятельности различных ведомств при ее организации.

Это обусловлено особенностями социально-демографической ситуации, социально-экономическими условиями, наличием ресурсной базы, другими региональными факторами и затрудняет создание равных условий для оказания услуг ранней помощи детям и их семьям, проживающим в различных регионах.

При подготовке настоящей Концепции приняты во внимание имеющийся опыт регионов в этой области, научные и методические разработки, различные программы раннего выявления и ранней комплексной коррекции нарушений в развитии, опыт служб ранней помощи и сопровождения, международный опыт (во многих странах мира все большее распространение получают службы раннего вмешательства, по существу являющиеся аналогом службы ранней помощи).

В ходе реализации настоящей Концепции планируется использовать накопленный опыт оказания ранней помощи в качестве значимого ресурса для тех регионов, которые только начинают внедрять региональные программы ранней помощи.

Актуальной является разработка единого подхода к формированию ранней помощи и сопровождению нуждающихся в ней детей и их семей, а также к определению механизма межведомственного взаимодействия по этим вопросам на федеральном и региональном уровнях.

На федеральном уровне вопросы межведомственного взаимодействия планируется решать путем внесения изменений в законодательство Российской Федерации.

На региональном уровне решение задачи по организации сопровождения детей и их семей в ходе реализации программ ранней помощи должно обеспечиваться на основе координации взаимодействия организаций различной ведомственной принадлежности, нормативного определения их функционала по работе с семьей, а также активного вовлечения в этот процесс негосударственных организаций, в том числе социально ориентированных некоммерческих организаций.

Также предлагается обеспечить скоординированность услуг, направленных на развитие всех сторон жизни ребенка, используя междисциплинарный подход в организации эффективного межведомственного взаимодействия.

Для организации адаптации и включения в жизнь общества детей целевой группы в возрасте после 3 лет, которые не могут быть включены в полном объеме в систему получения образовательных услуг (в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии), предлагается предусмотреть возможность продолжения оказания услуг ранней помощи в необходимом объеме до 7-8-летнего возраста.

Выявление детей с врожденными и наследственными заболеваниями, оказание им медицинской помощи, оказание психологической и социальной помощи их родителям на первоначальном этапе целесообразно реализовывать в медицинских организациях, где происходит выявление генетических нарушений в перинатальном или постнатальном периоде.

В дальнейшем включение детей с генетическими нарушениями и их семей в региональные программы ранней помощи наравне с детьми других категорий должно осуществляться на общих основаниях, при этом дети с генетическими нарушениями и их семьи включены в предусмотренную настоящей Концепцией целевую группу получателей услуг ранней помощи.

Реализацию мероприятий настоящей Концепции, ее финансовое обеспечение, проведение работ по подготовке методических материалов, проектов типовых документов, моделей межведомственного взаимодействия при организации ранней помощи и сопровождения, а также анализ и внедрение уже имеющихся методических материалов в этой сфере планируется осуществлять в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 года № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы».

Развитие ранней помощи в регионах с учетом настоящей Концепции предусматривает:

исключая дублирование функций организацию межведомственного взаимодействия, а также взаимодействия с профессиональными сообществами, социально ориентированными некоммерческими организациями и иными общественными организациями;

управление программой ранней помощи, обеспечивающее ее устойчивость, развитие, высокое качество, методологическую и организационную целостность;

доступность программы ранней помощи (территориальную, финансовую);

открытость и прозрачность программы ранней помощи;

эффективность программы ранней помощи с предоставлением необходимых услуг в режиме сопровождения ребенка и семьи;

приоритет оказания услуг ранней помощи в естественных для ребенка ситуациях – по месту проживания ребенка (в том числе в организации (учреждении) проживания и воспитания), а также в других местах регулярного пребывания ребенка и семьи;

обеспечение преемственности в реализации программ ранней помощи (в части сопровождения конкретного ребенка и семьи).

В целях обеспечения практической реализации программ ранней помощи органам государственной власти субъектов Российской Федерации необходимо обеспечить:

развитие программно-целевого подхода к формированию и осуществлению программ ранней помощи с учетом возможности софинансирования таких программ в рамках реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы и программ Фонда;

повышение роли органов местного самоуправления, общественных объединений и экспертов в формировании и реализации программ ранней помощи;

разработку в рамках законодательства субъектов Российской Федерации нормативно-правового регулирования межведомственного взаимодействия в процессе формирования и реализации программ ранней помощи;

определение основного (координирующего) органа, ведомств и организаций (их структурных подразделений) в сферах здравоохранения, социальной защиты и образования, на базе которых будет осуществляться оказание услуг ранней помощи;

разработку комплекса мер, направленных на развитие кадрового потенциала программ ранней помощи, организацию дополнительного профессионального образования и методической поддержки специалистов, обеспечивающих предоставление услуг ранней помощи, на основе современных подходов;

привлечение внебюджетных источников финансирования программ ранней помощи;

разработку с учетом настоящей Концепции региональных поэтапных планов формирования программ ранней помощи, определение направлений, мероприятий и механизмов реализации указанных планов, в том числе обеспечивающих включение в программы ранней помощи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также методологической и методической базы комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов.

Реализация настоящей Концепции будет осуществляться в соответствии с планом реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы в 3 этапа, включающие в себя комплексы мероприятий, направленных на формирование и реализацию программ ранней помощи в рамках создания системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов.

Услуги ранней помощи детям целевой группы будут оказываться в том числе в рамках реализуемых Фондом программ «Раннее вмешательство» и «Право быть равным».

На первом этапе реализации настоящей Концепции (2016 и 2017 годы) предлагается:

сформировать систему нормативных правовых актов, регламентирующих межведомственное взаимодействие в процессе формирования и реализации программ ранней помощи;

разработать (актуализировать) стандарты оказания услуг в сфере ранней помощи детям целевой группы и их семьям;

разработать модели межведомственного взаимодействия в рамках программ ранней помощи, учитывающие необходимость преемственности в работе с детьми целевой группы и их сопровождении;

разработать типовую программу создания (развития) и реализации программы ранней помощи для субъекта Российской Федерации;

разработать необходимые образовательные стандарты для обеспечения подготовки специалистов в сфере ранней помощи;

разработать рекомендации по методологическому, методическому и финансовому обеспечению предоставления услуг ранней помощи, в том числе в рамках реализации программ «Раннее вмешательство» и «Право быть равным».

При создании федерального центра комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов в рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы предполагается предусмотреть в его структуре подразделение, обеспечивающее методологическую и методическую помощь регионам в формировании и реализации программ ранней помощи.

На втором этапе реализации настоящей Концепции (2018 год) предлагается:

провести апробацию стандартов оказания услуг в сфере ранней помощи детям целевой группы и их семьям и типовых решений в рамках проведения пилотных проектов в 2 регионах в рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная сре-

да» на 2011-2020 годы для отработки системных подходов к формированию программ ранней помощи;

по итогам реализации указанных проектов подготовить предложения по внесению необходимых изменений в законодательство Российской Федерации и субъектов Российской Федерации;

оказывать методическую и информационную поддержку регионам, которые реализуют программы ранней помощи (или аналогичные им).

На третьем этапе реализации настоящей Концепции (2019 и 2020 годы) планируется оказывать поддержку субъектам Российской Федерации в формировании программ ранней помощи при создании системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов в рамках реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы.

Для обеспечения единых подходов к реализации программ ранней помощи необходимо организовать обучение (дополнительное профессиональное образование, проведение конференций и семинаров) специалистов, оказывающих услуги ранней помощи детям целевой группы.

Объемы и источники финансирования реализации основных мероприятий настоящей Концепции на каждый год будут определяться в федеральном бюджете на очередной финансовый год в пределах ассигнований, выделяемых на выполнение мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы, программ Министерства образования и науки Российской Федерации в части мероприятий в сфере ранней помощи, а также государственной программы Российской Федерации «Развитие здравоохранения» в части оказания медицинской помощи детям с генетическими нарушениями.

Эффективность и степень достижения ожидаемых результатов будут оцениваться на основе мониторинга реализации мероприятий по развитию ранней помощи.

Предполагается, что в результате полномасштабной реализации настоящей Концепции снизится численность детей целевой группы, оставшихся без попечения родителей и находящихся в стационарных организациях, а также увеличится доля детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, получающих инклюзивное образование по интегрированным образовательным программам.

Кроме того, в последующем предполагается ввести качественные критерии оценки эффективности услуг ранней помощи, разработанные в ходе мониторинга развития ранней помощи в регионах.

В соответствии с поставленными в настоящей Концепции задачами будут введены целевые индикаторы эффективности реализации мероприятий по развитию ранней помощи, такие как:

доля детей целевой группы, получивших услуги ранней помощи, в общем количестве детей, нуждающихся в получении таких услуг;

повышение удовлетворенности семей, включенных в программы ранней помощи, качеством услуг ранней помощи.

Итогом реализации настоящей Концепции станет сформированная к 2020 году система мер, направленных на создание во всех субъектах Российской Федерации условий для оказания услуг ранней помощи детям целевой группы. Приложение к Концепции (Примерный перечень услуг ранней помощи. Приложение к Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года).

Практическое задание к теме:

1. Перечислите основные направления работы Служб ранней помощи.
2. Составьте модель Службы ранней помощи для детей с ограниченными возможностями здоровья на базе дошкольной образовательной организации (модель представить в графическом виде с ее описанием).

Тема 2.8. Система работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра в ходе реализации требований ФГОС ДО

Под расстройствами аутистического спектра (РАС) или аутизмом подразумеваются расстройства в развитии центральной нервной системы. По данным многих специалистов, необычность развития детей с расстройством аутистического спектра проявляется ярко, со всей очевидностью в возрасте от 2,5-3 до 6-7 лет – период, который можно назвать критическим. От того, насколько правильно родители, близкие, специалисты оценят состояние ребенка, поймут, что ему необходим особый подход в воспитании и обучении, а возможно, и лечение, будет зависеть, как сможет он войти в жизнь и найти себя в ней. Общеизвестно, что при нормальном развитии в этом возрасте происходит наиболее активное освоение мира, способов взаимодействия с ним, развитие речи, мышления, творчества, фантазии, становление характера; ребенок начинает понимать эмоциональную сторону отношений между людьми, осознавать себя. В игре он выражает себя, готовится к будущему.

Расстройство аутистического спектра это тип общего нарушения развития, который определяется наличием:

- а) аномалий и задержек в развитии, проявляющихся у ребенка;
- б) психопатологических изменений во всех трех сферах: эквивалентных социальных взаимодействиях, функциях общения и поведения, которое ограничено, стереотипно и монотонно. Эти специфические диагностические черты обычно дополняют другие неспецифические проблемы, такие, как фобии, расстройства сна и приема пищи, вспышки раздражения и направленная на себя агрессивность.

Основные типологические варианты искаженного развития.

При искаженном развитии наблюдается повреждение механизмов аффективной организации, диспропорциональность и нарушения (искажения) законов формирования всех базовых составляющих. «Верхние» уровни уже не включают в себя сформированные «нижние» (которые и являются дефицитарными), а функционируют изолированно. Подобная ситуация становится характерной для механизма психического развития в целом. Подобное искажение наиболее общих законов развития и дало наименование данной подгруппе асинхронного развития.

С известной долей условности можно выделить, по крайней мере, три типа искаженного развития:

- искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы;
- искажение преимущественно когнитивной сферы;
- мозаичные (смешанные) типы искаженного развития.

Каждый из описываемых типологических вариантов имеет множество различных особенностей, которые приводят к значительным трудностям отнесения развития ребенка к тому или иному типу. В настоящее время все больше используется обобщенное для всех групп (и достаточно широкое) наименование состояния детей как расстройства аутистического спектра.

По классификации О.С. Никольской, все разнообразие детей с РДА может быть условно отнесено к четырем группам (по характерной структуре всей системы аффективной организации поведения и сознания). Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма. У детей I группы речь будет идти об отрешенности от внешней среды, II – ее отвержения, III – ее замещения и IV сверхтормозимости ребенка окружающей его средой.

В МКБ-10 РДА рассматривается в рамках группы «общие расстройства психологического развития» (F84). Детям могут быть поставлены диагнозы: «детский аутизм» – (F84.0, F84.01, F84.02), «атипичный аутизм» (F84.1).

Спецификой раннего развития является отсутствие у таких детей хотя бы короткого периода нормативного развития. Это является одним из основных дифференциально-диагностических критериев разграничения разных типов подгруппы. Даже когда ребенок

выглядит здоровым, специалист уже в раннем возрасте может увидеть его «особость», признаки искажения развития. Здесь и неправильность реакций на силу внешнего раздражителя (гипо- или гиперестезия), сверхпассивность, неотзывчивость или, наоборот, гипервозбудимость, склонность к паническим реакциям даже на слабые воздействия. Такой ребенок производит впечатление спокойного, «удобного» для родителей, которые отмечают «идеальность» его поведения в раннем возрасте.

Особенности включения детей с различными вариантами РАС в ДОУ и необходимые для этого условия.

Дошкольный возраст – важнейший период в оказании психолого-педагогической помощи, от успешности которой в этот временной отрезок зависит не только приобретение ребенком определенных знаний и умений, но и социально-эмоциональное развитие, адаптация к окружающей среде, а также возможность успешного перехода к школьному обучению.

Происшедшие за последнее время резкие изменения в общественной, экономической, социальной жизни в стране (в том числе снижение рождаемости здоровых, физиологически зрелых младенцев, повышение показателей осложненных родов и отклонений в развитии у новорожденных и процента рождения недоношенных детей с критически низкой массой тела – 700-1100 г; выживание ранее нежизнеспособных младенцев за счет интенсивного выхаживания; рост информационных и компьютерных технологий; проведение реформ в различных сферах российского общества, в том числе модернизация системы образования в целом и в дошкольном ее звене в частности, и другие изменения) существенно повлияли на все сферы жизни человека, и, естественно, они отразились на развитии и воспитании самых маленьких членов нашего общества – детей раннего и дошкольного возраста.

Многие специалисты (воспитатели, логопеды, психологи, дефектологи, методисты и др.), работающие с детьми дошкольного возраста, отмечают, что некоторые современные дети имеют особенности психофизического развития; все чаще в дошкольную группу попадают дети с трудностями в поведении, осложняющими процесс их воспитания и обучения.

На увеличение количества детей с аутистическими тенденциями в поведении указывают многие исследователи (О. Богдашина, С. Гринспен, Ш. Коэн, С. Морозов и др.). Американский эксперт, профессор факультета психиатрии Калифорнийского университета (UCLA) К. Казари отмечает, что, согласно данным последних исследований, в США аутизм выявляется у каждого 88-го ребенка. В России исследований о количестве детей с РАС не проводилось. Однако детский невролог С. Довбня, считая увеличение числа таких детей общемировой тенденцией, подтверждает это данными по отдельным площадкам в России, осуществляющим прием детей с ОВЗ. Исследователь подчеркивает, что не определена причина такой тенденции: возможно, это лишь следствие более качественной диагностики и раннего выявления либо действительно таких детей стало больше.

РАС чаще встречаются у мальчиков, чем у девочек (5-6 : 1). Около 75% детей с расстройствами аутистического спектра к младшему школьному возрасту имеют интеллектуальную недостаточность (Т. Питерс, 2002).

Примерно 25% аутичных детей имеют нормативное или превышающее средние показатели интеллектуальное развитие. При этом у детей отмечается неравномерность психического развития (опережающее развитие одних функций и процессов сочетается с задержкой развития других).

Считается, что аутизм как состояние не может быть преодолен полностью, т.е. данное состояние является пожизненным, что приводит к необходимости оказания поддержки на протяжении всей жизни человека с последствиями РАС.

Эмоциональные нарушения и расстройства аутистического спектра могут являться отдельными расстройствами, а могут осложнять и другие нарушения в развитии (нарушения речи, задержку психического развития и др.). Они могут быть ведущими в заболева-

нии либо являться сопутствующими, иметь большинство особенностей, свойственных данному нарушению, а в некоторых случаях выявляться лишь отдельными маркерами, сопутствующими заболеванию.

Дети с РАС значительно отличаются друг от друга по степени выраженности социальных, коммуникативных, речевых нарушений, варибельности познавательного развития, что позволяет им посещать различные образовательные учреждения: группы общеобразовательных дошкольных организаций, инклюзивные группы в массовых детских садах, группы детских садов компенсирующего и комбинированного видов и др.

Расстройства аутистического спектра выражаются по-разному, наблюдаются значительные вариации как в состоянии разных детей, так и в состоянии одного и того же ребенка с течением времени (Ф. Аппе, О. Богдашина, К. Гилберт, С. Гринспен, С. Морозов, О. Никольская, Т. Питерс и др.). При этом выделяются особенности, типичные для всех детей, – триада Лорны Винг.

Ее три составляющие – нарушения в сфере социального взаимодействия, нарушения речевой и неречевой коммуникации, существенно ограниченный спектр деятельности интересов.

Нарушения в сфере социального взаимодействия. Проявляются как активное или пассивное избегание контактов с окружающим миром, их нарушение (ребенок «не чувствует дистанции»), настойчиво обращается к окружающим со стереотипными вопросами или произносит монологи на определенные темы, интересуясь в большей степени своим высказыванием, а не реакцией собеседника, и др.).

Нарушения речевой и неречевой коммуникации, задержки и искажения речевого развития. В состоянии речи аутичных детей отмечается много вариантов, от аутизма (молчание, отказ от речевого общения) до формально достаточного речевого развития (использование в коммуникации внешне правильной фразовой речи), но имеющего особенности прагматической и просодической сторон речи. Аутичные дети имеют значительные ограничения в понимании жестов и мимики других людей и сами, как правило, не используют их в общении. Также для многих детей этой категории характерно нарушение зрительного контакта.

Ограничения спектра деятельности и интересов. Могут проявляться в виде стереотипий. Стереотипные действия часто бывают направлены на приглушение неприятных впечатлений и/или тонизирование себя приятными повторяющимися впечатлениями.

Ограниченность спектра деятельности и интересов часто связана с особенностями сенсорного восприятия ребенка, которые проявляются как в повышении, так и в снижении чувствительности к запахам, звукам, в непереносимости определенных предметов или «очарованности» ими.

Кроме того, для аутичных детей характерны нарушения способности к воображению, что наиболее ярко проявляется в отсутствии или искажении символической игры, а также снижение исследовательского интереса к окружающему миру наряду с проявлением стойкого интереса к определенным объектам и др.

Ограничение видов активности и интересов в большинстве случаев проявляется в негативизме к новому, стремлении поддерживать привычный распорядок во всех значимых ситуациях. Одной из существенных проблем, возникающих в рамках ограничения спектра действий, является проблема гибкого использования аутичным ребенком навыков в нетипичных ситуациях, отличающихся от тех, в которых они были сформированы и закреплены.

Перечисленные факторы обуславливают высокую индивидуализацию обучающего процесса. Необходимо отметить, что существуют и другие причины, определяющие высокую индивидуализацию помощи. Например, наличие медикаментозных или иных воздействий, значимых для коррекции.

Так, в настоящее время довольно распространены специальные диеты для детей с РАС (как на основании результатов анализов, подтверждающих непереносимость ребен-

ком каких-либо продуктов, так и по собственному решению семьи), исключаящие употребление ребенком продуктов, содержащих глютен и/или казеин, а иногда и любые красители, усилители вкуса и другие добавки. Соблюдение диеты предполагает запрет на употребление распространенных продуктов (например, содержащих пшеницу, рожь, молоко и др.). На практике это может определить форму посещения ДОО (группа кратковременного пребывания, например) или привести к изменению режима (ребенок пришел на занятия после завтрака, вместе с другими детьми съел из обеда блюдо, которое не содержит продуктов, запрещенных при его диете).

Особенности психического развития аутичных детей приводят к тому, что в дошкольном возрасте у них отмечаются стойкие трудности в воспитании и обучении.

Аутичный ребенок испытывает значительные сложности во взаимодействии, что негативно сказывается на самой возможности воспитания и обучения и в большинстве случаев обуславливает отставание в психическом развитии. Трудности изменения поведения в соответствии с требованиями окружающего мира, нарушения коммуникации, быстрое закрепление негативных впечатлений и др. оказываются отрицательными факторами, осложняющими процесс усвоения организационных требований ДОО (ребенок неадекватно реагирует на их изменения, не может в общепринятой форме сообщить о своих затруднениях другому человеку, попросить помощи, задать вопрос и др.). Поэтому у таких детей легко возникают поведенческие нарушения, которые проявляются в агрессии (самоагрессии; генерализованной агрессии; агрессии, направленной на другого человека), нарастании аутостимуляций (настойчивых, стереотипных вызываний сенсорных ощущений с помощью окружающих предметов и своего тела) как способов заглушить неприятные впечатления, в негативизме.

Специфика включения детей с неярко выраженными отклонениями в среду нормально развивающихся сверстников определяется наличием психических особенностей детей этой группы. На начальном этапе специалисты изучают медицинскую и психолого-педагогическую документацию, рекомендации учреждения, направляющего ребенка с РАС в ДОО; данные, полученные в ходе знакомства с семьей (анкетирования, беседы, наблюдения), а также данные, полученные после проведения психолого-педагогического обследования, чтобы иметь первичное представление о социальной ситуации, об особенностях психофизического развития ребенка, о формах и объеме оказываемой ребенку помощи.

Особенности организации образовательного маршрута с учетом наличия инклюзивной образовательной вертикали в ДОУ.

При включении ребенка с РАС в дошкольную группу необходимо определить индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). Для детей с РАС ИОМ позволяет реализовать их право на получение качественного образования, главной целью которого является максимально возможная социальная адаптация и самореализация.

ИОМ определяется исходя из особых образовательных потребностей ребенка, индивидуальных особенностей и возможностей. При разработке ИОМ специалисты опираются на заключение психолого-медико-педагогической комиссии – ПМПК (если оно есть); на рекомендации, полученные из учреждений, ранее оказывавших помощь ребенку с РАС и его семье, и на другую медицинскую и психолого-педагогическую документацию, отражающую особенности психофизического развития ребенка и динамику его состояния с момента начала оказания помощи.

Форма помощи выстраивается исходя из актуальных задач развития, особенностей и возможностей ребенка с РАС и его семьи. Например, для ребенка, который умеет участвовать в организованной деятельности (с эпизодической помощью взрослого), несущественно отстает в познавательном развитии, нахождение среди детей с нормативным развитием может оказаться полезным, обеспечить необходимый социальный опыт, который позволит ему в дальнейшем более успешно включиться в школьное обучение.

Эта же ситуация для ребенка с выраженными аутистическими нарушениями и низким темпом познавательного развития может оказаться далеко не столь нужной и развивающей. Важнейшей задачей в этом случае должно являться формирование необходимых навыков, что предполагает проведение систематических занятий с дефектологом, логопедом, психологом и др., а посещение группы детей с нормативным развитием этой задачи не решает. Скорее всего, группа на базе ДОО компенсирующего вида в этом случае оказалась бы полезней.

Если выбор учреждения семьей основывается на каких-то других причинах, необходимо систематическое участие в работе с ребенком специалиста, имеющего достаточный уровень компетентности в проблеме РАС.

Особая роль в этом процессе отводится взаимодействию с семьей. Хотя взаимодействие с родителями – важное условие коррекционно-развивающей работы с детьми любой категории (тяжелые нарушения речи, нарушения слуха, зрения, интеллекта и др.), трудности переноса полученных навыков, недостаточная ориентированность на других людей, которые отмечаются у детей с РАС, делают участие родителей в коррекционно-развивающей работе необходимой составляющей. То есть для выработки общей стратегии оказания помощи, постановки и реализации задач необходимо систематическое взаимодействие специалистов и семьи, посильное участие родителей в коррекционно-развивающей работе. Это условие может реализовываться посредством систематического взаимодействия родителей и воспитателя, присутствия родителей на отдельных занятиях ребенка (индивидуальных или в группе), обсуждения выполнения домашних заданий, проведения индивидуальных бесед и многого другого.

Кроме того, эффективность помощи во многом зависит от систематического взаимодействия специалистов учреждения (от наличия командного подхода). Это условие предполагает совместную постановку и обсуждение успешности достижения поставленных задач, использование общих приемов работы специалистами ДОО, участвующими в работе с ребенком.

Важным условием эффективности включения ребенка с РАС в ДОО выступает наличие в дошкольном учреждении специалистов, обладающих знаниями по проблеме детского аутизма. Поэтому необходимо прохождение специалистами ДОО курсов повышения квалификации по проблеме обучения и воспитания детей с РАС. С нашей точки зрения, это необходимый минимум, который позволит учитывать особенности ребенка и понимать задачи, решаемые на конкретном этапе оказания коррекционно-развивающей помощи.

Соблюдение выделенных педагогических условий должно осуществляться на протяжении всего времени посещения ребенком с РАС дошкольной образовательной организации как в индивидуальной, так и в групповой работе.

Практическое задание к теме:

1. Укажите показания и противопоказания к включению детей с РАС в инклюзивное образовательное пространство ДООУ.

2. Опишите особенности деятельности команды специалистов по сопровождению детей с РАС.

Тема 2.9. Система работы с детьми, имеющими задержку психического развития в ходе реализации требований ФГОС ДО

Общие и специфические закономерности нарушенного развития дошкольников с ЗПР.

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, его возможностями и способно-

стями. Количество детей, у которых уже в дошкольном возрасте обнаруживаются отклонения в развитии, очень значительно. Соответственно, увеличивается риск школьной дезадаптации и неуспеваемости. Поданным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в 5 раз и составляет лишь около 10% детей, поступающих в школу. Особую тревогу вызывает рост количества детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Задержка психического развития – это такой вид аномального развития ребенка, для которого характерен замедленный темп развития одной или нескольких психических функций, которые могут быть компенсированы под воздействием медикаментозного лечения, при специальном коррекционном воздействии и под влиянием временного фактора.

Проблема изучения и коррекции задержки психического развития дошкольников в нашей стране в последнее время попала в разряд самых актуальных.

К.С. Лебединская подразделяла задержку психического развития на 4 группы:

1. ЗПР конституционального происхождения.
2. ЗПР соматогенного происхождения.
3. ЗПР психогенного происхождения.
4. Церебрально-органического генеза.

Еще Г.Я.Трошин выдвинул идею об общих закономерностях нормального и аномального развития, что подтвердилось в дальнейшем в работах многих исследователей (Т.А. Власова, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский и др.). Основой для специальной психологии и педагогики послужило заключение Л.С. Выготского о том, что развитие психики аномальных детей подчиняется тем же основным закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормального ребенка. Эти общие закономерности для нормального и аномального развития описываются такими положениями, как:

1) Положение о цикличности психического развития, показывающее, что развитие имеет сложную организацию во времени. Каждая психическая функция имеет свой цикл развития, свою хронологическую формулу; наблюдаются сенситивные периоды ее более быстрого, скачкообразного развития и периоды замедленного формирования.

2) И при нормальном, и при нарушенном развитии формирование психики ребенка носит поступательный характер. Каждый из этапов развития завершается формированием принципиально новых качеств – новообразований, которые, в свою очередь, становятся основой для следующего этапа.

3) Положение о неравномерности психического развития, которая обусловлена, во-первых, активным созреванием мозга в определенные периоды жизни ребенка; во-вторых, одновременностью формирования различных функций с опережающим развитием одних по отношению к другим.

На каждом возрастном этапе происходит перестройка связей психических функций, а развитие каждой психической функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена. Это приводит к тому, что определенные обучающие воздействия оказывают наибольшее влияние на ход психического развития в разные этапы. В процессе развития психики происходит объединение отдельных ее компонентов. Развитие не сводится к количественным изменениям, это преобразования качественные и структурные.

4) Положение о пластичности нервной системы и основанные на этом положении способности к компенсации: чем меньше ребенок, тем более он раним, но в то же время его нервная система обладает большими резервами пластичности, а, следовательно, компенсаторными возможностями. Это приводит к тому, что в процессе психического развития ребенка сочетаются процессы эволюции и инволюции – то, что развивалось, на предыдущем этапе отмирает или преобразуется.

5) Положение о соотношении биологических и социальных факторов в процессе психического развития; социальная обусловленность психического развития. Л.С. Выготский подчеркивал единство и взаимодействие биологических и социальных факторов в

процессе развития, но у этого единства есть свои особенности: – оно изменяется в процессе развития; – каждый из этих факторов имеет разный удельный вес в становлении различных психических функций. В развитии более простых психических функций велика роль биологических, наследственных факторов, в развитии более сложных – социокультурных. Социальное, в том числе, педагогическое, воздействие составляет источник формирования психических функций, как в норме, так и при нарушенном развитии. Выделение общих закономерностей имеет большое значение, поскольку, нарушения психического развития могут быть вызваны как биологическими, так и социальными факторами. В зависимости от причины возникновения нарушения, органического генеза, будет разрабатываться комплекс коррекционных мероприятий, опирающийся на вышеперечисленные закономерности развития. В нарушениях социального генеза нет органического поражения, следовательно, здесь будет иной комплекс мероприятий, направленных на выравнивание психического развития детей.

Наряду с общими закономерностями для нормального и аномального развития, выделяют **закономерности, общие для всех типов аномального развития**, которые были систематизированы и обобщены в трудах Т.А. Власовой и В.И. Лубовского. Идея Л.С. Выготского о системном строении дефекта позволила выделить в аномальном развитии две группы явлений, на которые уже не раз указывалось: это первичные нарушения, вытекающие из биологического характера болезни и вторичные нарушения, возникающие в ходе социального развития ребенка. Отклонения, возникающие в результате поражения органов зрения, слуха или тех или иных структур головного мозга, различны по своему характеру, силе и значимости у каждой категории детей с нарушениями в развитии. Однако общим для всех является:

1) Наличие первичного дефекта оказывает влияние на весь ход дальнейшего развития ребенка: приводит к нарушению умственной работоспособности, трудностям взаимодействия с окружающим миром, недостаткам общей и мелкой моторики, бедности социального опыта.

2) Трудности социальной адаптации, нарушение взаимодействия с социальной средой, на которые указывал еще Л.С. Выготский, также являются общей закономерностью для всех типов нарушений развития.

3) Изменения в развитии личности ребенка, на которые указывала Ж.И. Шиф. Особенности такой личности являются пониженный фон настроения, астенические черты, тенденция к ограничению социальных контактов, низкая самооценка, тревожность, легкость возникновения страха. Такие нарушения особенно усиливаются при неправильном семейном воспитании и при неправильно организованном обучении.

4) Изменение способов коммуникации проявляются в том, что у детей нарушается речевое общение, возрастает роль невербальных средств коммуникации.

5) Снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации. Эта особенность может проявляться на протяжении длительного времени или быть характерной только для определенного периода онтогенеза.

6) Еще одна закономерность для всех типов аномального развития – нарушение словесной регуляции деятельности, что проявляется в недостаточности и специфических особенностях (трудностях) словесного опосредования.

7) Для всех типов аномального развития характерно замедление процесса формирования понятий. Все эти особенности формирования познавательной и речевой деятельности ведут к нарушениям познания окружающего мира, запас знаний и представлений, о котором у детей с проблемами в развитии всегда недостаточен.

Однако наряду с особенностями развития, влекущими трудности адаптации и обучения детей с нарушениями развития, существуют и общие закономерности для всех типов аномального развития положительного характера:

1) Одна из них была отмечена еще Л.С. Выготским как наличие потенциальных возможностей формирования психики у детей в виде зоны ближайшего развития. Соглас-

но Л.С. Выготскому, развитие ребенка, в отличие от других видов развития, происходит посредством присвоения человеческого опыта в сотрудничестве. В любой деятельности ребенка можно выделить два уровня выполнения одного и того же задания – самостоятельное выполнение и выполнение в сотрудничестве с взрослым. Уровень первого выполнения называется актуальным, второй, более высокий, представляет зону ближайшего развития – область незрелых, но созревающих процессов. То есть, при обучении нормальных детей или коррекционно-развивающем обучении аномальных детей необходимо давать задания усложненные, но в меру возможностей ребенка, учитывая его зону ближайшего развития.

2) Еще одна закономерность была сформулирована Л.И. Лубовским при изучении словесной регуляции действий у детей. Он показал возможности выработки новых условных связей без участия речи или при частичном словесном опосредовании, что может рассматриваться как компенсаторный механизм, способствующий более легкому образованию условных связей. Таким образом, нарушенное развитие имеет закономерности, характеризующие как отставание в формировании психики, так и возможную компенсацию нарушений.

Кроме того, можно выделить специфические закономерности, которые свойственны только некоторым типам нарушенного развития и не наблюдаются у детей других категорий. Именно наличие этих специфических закономерностей позволяет разграничивать категории детей между собой, то есть, выступают как дифференциально-диагностические критерии. Однако Л.И. Лубовский указывал, что специфических закономерностей установлено гораздо меньше, чем общих. Этот факт объясняет те трудности, которые возникают при диагностике того или иного нарушения. Каждая категория детей имеет специфические психолого-педагогические особенности, которые необходимо учитывать при определении стратегии и тактики психолого-педагогического изучения и коррекционно-развивающей работы.

В результате сочетания первичных и вторичных нарушений при аномальном развитии формируется сложная картина нарушений, которая, с одной стороны, индивидуальна для каждого ребенка, с другой – имеет много сходных характеристик в пределах каждого типа нарушенного развития.

Рассматривая специфические особенности задержки психического развития, следует отметить, что в отличие от стойкого психического недоразвития, характеризующего олигофрению, при этом виде аномалии речь идет не о необратимом развитии, а о замедлении темпа психического созревания. В зависимости от варианта задержки психического развития (Лебединская К. С., 1969) имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы. Специфической особенностью ЗПР органического генезиса является:

- наибольшая недостаточность не мышления как такового (способности к отвлечению и обобщению), а дефицитарность «предпосылок» мышления: памяти, внимания, пространственного гнозиса, темпа, переключаемости психических процессов и т.д.;

Психических функций, в основе которой лежит нейродинамическая недостаточность;

- инертность психических процессов с первичной дефицитарностью отдельных корково-подкорковых функций: праксиса, зрительного гнозиса, речевой сенсомоторики и т.д.;

- определенная парциальность, мозаичность их нарушений (поэтому одни дети испытывают трудности в овладении чтением, другие – письмом и т.д.);

- недоразвитие наиболее сложных психических новообразований, включая произвольную регуляцию, обусловленное парциальной недостаточностью корковых функций.

Рассматривая особенности речевого развития, необходимо отметить: у детей с задержкой психического развития нарушение речи наблюдается на уровне построения фра-

зы (составление программы высказывания, умение отобразить в высказывании все существенные связи предметного действия, использование в речи наиболее семантически сложных словарных форм – глаголов, союзов, служебных слов).

Особенности включения детей с ЗПР в ДООУ. Формы и методы работы с детьми с задержкой психического развития.

В настоящее время современная система образования позволяет включить каждого ребёнка в образовательное пространство. Положения ФГОС предназначены обеспечить возможность инклюзивного обучения детей в ДОО – процесса общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, так же как и дети с нормальным развитием должны иметь возможность получения образования соответствующего уровня. Дошкольное образовательное учреждение, как начальная ступень образования имеет все возможности для более успешного и полного включения детей с ЗПР в среду обычных сверстников, т. е. инклюзии.

Это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи. В процессе, которой специалистами создаются условия, предоставляется необходимая и достаточная поддержка для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справиться со своими жизненными трудностями».

Понятие «ЗПР» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, они не являются умственно отсталыми.

Проблеме воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития уделяется значительное внимание, как в сфере науки, так и практике.

Интеграция детей с отклонениями в развитии в массовые образовательные учреждения предусматривает специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешностью его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников.

Для внедрения новшеств в систему образования, с использованием инклюзии в работе с детьми с ЗПР ставится ряд специальных задач:

- реализация программного содержания в условиях преемственности работы учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и воспитателей;
- реализация права ребенка с ЗПР на образование, коррекцию (компенсацию) недостатков развития с учетом индивидуальных особенностей и возможностей;
- оказание психолого-педагогической помощи и социальной поддержки семье в воспитании детей, повышение педагогической компетентности родителей;
- обеспечение необходимых санитарно-гигиенических условий и специальную развивающую среду, создают атмосферу психологического комфорта;
- выстраивание индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов на основе результатов изучения особенностей развития детей, их потенциальных возможностей и способностей;
- сохранение и укрепление физического, психического и психологического здоровья детей с ЗПР.

Педагогический эффект в решении коррекционных задач в значительной мере зависит от взаимодействия специалистов и педагогов во всех направлениях коррекционно-развивающей деятельности. Психопрофилактическая работа по снятию психоэмоционального напряжения у воспитателей проводится ежемесячно или по запросу педагогов.

Развитие инклюзивной компетентности воспитателей является главной задачей для применения полученных знаний, навыков и умений в практической деятельности.

Наиболее характерными особенностями детей с ЗПР являются снижение работоспособности и повышенная истощаемость; неустойчивость внимания и своеобразное поведение; недостаточная продуктивность произвольной памяти; более низкий уровень развития восприятия; нарушение двигательных способностей; отставание в развитии всех форм мышления; дефекты звукопроизношения; бедный словарный запас; низкий навык самоконтроля; незрелость эмоционально-волевой сферы; ограниченный запас общих сведений и представлений; трудности в счете, решении задач; неудовлетворительный навык каллиграфии.

У детей с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы, нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная четкость и координированность произвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Сенсомоторное развитие идет с запозданием, поэтому у них вовремя не формируются адекватные реакции на поступающие воздействия.

Поэтому, одной из важных задач перед родителями и педагогами дошкольных учреждений для детей с задержкой психического развития является – развитие мелкой моторики кистей рук детей, что непременно будет способствовать их интеллектуальному и речевому развитию, а значит и успешному обучению в школе.

Работа над развитием движений руки детей является одновременно и работой по формированию у них различных действий, некоторых сенсорных способностей, в частности, способности к продуктивным видам деятельности – лепке, аппликации, рисованию и конструированию.

Учитывая, что дети с задержкой психического развития постоянно испытывают трудности в общении с взрослыми и сверстниками, педагогам необходимо подбирать соответствующие коммуникативные игры и упражнения.

Организованная система мероприятий, включающая в себя занятия лепкой, игры и упражнения на развитие мелкой моторики и ручной умелости комплексно воздействует на развитие детей с ЗПР:

- повышает сенсорную чувствительность, т.е. способствует тонкому восприятию формы, фактуры, цвета, веса, пластики;
- развивает пространственное, логическое и конструктивное мышление;
- развивает общую ручную умелость, мелкую моторику, синхронизирует работу обеих рук;
- формирует умение планировать работу по реализации замысла, предвидеть результат и достигать его;
- развивает творчество, фантазию и воображение;
- развивает ребенка эстетически, учит ребенка видеть, чувствовать, оценивать и созидать по законам красоты;
- способствует развитию речевой и познавательной активности.

Нередко дети с задержкой психического развития стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин:

- быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- непонимание собеседника – дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

Коррекционно-развивающая работа в группе должна строиться с учетом четкой организации пребывания детей в детском саду, правильного распределения нагрузки в течение дня, координации и преемственности в работе дефектолога, логопеда и воспитателей.

В коррекционно-развивающей работе в ДОУ необходимо использовать различные формы и методы работы с детьми дошкольного возраста с ЗПР (как традиционные, так и нетрадиционные).

Формы организации коррекционной работы строятся с учетом особенностей детей с ЗПР:

1. *Фронтальная.* Одной из форм работы являются фронтальные занятия (музыкальные, физкультурные и некоторые занятия воспитателей группы). Фронтальные занятия проводятся в более короткий временной промежуток по сравнению с нормально развивающимися детьми. Это продиктовано повышенной истощаемостью и низкой работоспособностью детей с данным нарушением. Примерно в середине занятия обязательно проводится физкультурная минутка. Между занятиями обязателен десятиминутный перерыв.

2. *Подгрупповая.* Фронтальные занятия с подгруппой детей. Эти занятия с первой подгруппой проводит учитель-дефектолог, а параллельно со второй подгруппой проводит занятие воспитатель. Затем подгруппы меняются.

3. *Занятия малой подгруппой (по 2–3 ребенка).* На этих занятиях проводится коррекция сходных нарушений детей.

4. *Индивидуальная.* Любое сопровождение детей с задержкой психического развития представляет собой комплекс специальных занятий и упражнений, направленных на повышение познавательного интереса, формирование произвольных форм поведения, развитие психологических основ учебной деятельности. Индивидуальные занятия и занятия малыми подгруппами проводят воспитатели во второй половине дня, где закрепляется изученный материал на занятиях у учителя-дефектолога.

5. *Консультативная.* В качестве основного метода положительного воздействия на ребенка с ЗПР можно выделить работу с семьей этого ребенка и работу по взаимодействию всех специалистов ДОУ. Родители данных детей страдают повышенной эмоциональной ранимостью, тревожностью, внутренней конфликтностью. Главное – родители должны оценить возможности ребенка с ЗПР и его успехи, заметить прогресс (пусть незначительный), а не думать, что, взрослея, он сам всему научится. Только совместная работа педагогов и семьи пойдет ребенку с задержкой психического развития на пользу и приведет к положительным результатам. Постараться сделать родителей своими союзниками и помощниками, привлекая внимание родителей к процессу обучения и воспитания, к созданию предметно-развивающей среды для ребенка в домашних условиях.

Для более эффективной коррекционно-развивающейся работы и наиболее качественного усвоения изучаемого материала с детьми с ЗПР используются различные методы:

1. *Словесные (вопросы, объяснение, беседа, рассказ...).*

При использовании словесных методов в коррекционной работе с детьми с ЗПР необходимо иметь виду, что вопросы педагога должны быть хорошо продуманы и четко сформулированы и должны быть доступны детям. Часто используется одноступенчатая инструкция. Объяснение педагога часто требует повтора. Рассказ педагога также должен быть лаконичным, четким, эмоциональным и выразительным. Дети с задержкой психического развития испытывают трудности в восприятии и переработке вербальной информации, у большинства из них страдает речевое развитие, поэтому словесные методы следует сочетать с применением наглядных и практических.

2. *Наглядные (экскурсии, наблюдения, демонстрация различных наглядных иллюстраций, схем...).*

Наглядные методы особенно широко применяются в коррекционной работе. Например: наблюдение применяется как целенаправленное восприятие объекта или явления и специально планируется педагогами. При их применении педагогам следует помнить такие особенности детей, как замедленный темп восприятия, сужение объема восприятия, нарушение точности и концентрации восприятия и внимания. Необходимо предъявлять ребенку только тот предмет, который рассматривается на этом этапе.

Остальные – не показываются. А также в коррекционной работе необходимо применять принцип полисенсорной основы обучения, то есть с опорой на все органы чувств (посмотреть, потрогать, понюхать, попробовать на вкус...).

Наглядный метод является очень действенным методом в коррекционной работе, поэтому к нему предъявляются определенные требования. Так, например, иллюстрационный материал должен быть понятен детям, не иметь множества лишних деталей, соответствовать изучаемой теме. Схемы должны быть предельно четкими и доступными пониманию детей.

3. Практические (практические упражнения, графические работы...).

Из общепринятых практических методов в коррекционной работе с детьми с ЗПР наиболее эффективными являются упражнения и дидактическая игра. Необходимость упражнений обусловлена слабой мыслительной активностью детей данной категории, ослабленной памятью, трудностями восприятия и т.д. Поэтому, с помощью упражнений, многократного выполнения умственного и практического действия достигается овладение определенными знаниями.

Особое место занимает дидактическая игра. Именно в дошкольном возрасте ребенок усваивает знания через игру. «Учить – играя». Такого принципа должен придерживаться педагог при коррекционно-развивающей работе. Дидактическая игра содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения.

При использовании в работе всех методов в совокупности приводит к наиболее эффективному положительному результату. Например, при изучении темы «Фрукты» ребенку необходимо наглядно показать фрукт, дать практически его изучить (потрогать, понюхать, попробовать на вкус, найти на ощупь) и словесно рассказать о нем.

В дополнении к традиционным методам воздействия, необходимо использовать нетрадиционные формы и методы работы. Они помогают в достижении максимальных возможных успехов и принадлежат к числу эффективных средств коррекции.

К таким методам можно отнести:

1. Манкотерапия – этот метод поможет снизить у детей импульсивность, тревожность, агрессивность и уменьшить эмоциональное и мышечное напряжение, поможет развитию активности, любознательности в процессе познавательной деятельности.

2. Музыкотерапия – воздействие музыки на ребенка. Кроме общепринятых музыкальных и логоритмических занятий, можно использовать музыку для расслабления перевозбуждения ребенка, при засыпании и просыпании во время дневного сна, при релаксации в промежутках между занятиями и т. д.

3. Бусотерапия – способствует развитию мелкой моторике, формированию навыков пространственной ориентировки, знакомит с сенсорными эталонами (цвет, форма, величина).

4. Сказкотерапия – является игровой технологией интеллектуально-творческого развития детей. С помощью сказочного пространства, необычных персонажей методических сказок ребенок становится действующим лицом событий и сказочных приключений.

5. Игры песочной терапии (крупотерапия) – совершенствуют умения и навыки практического общения и способствуют более качественной коррекции речи, песок поглощает негативную энергию, очищает ребенка, стабилизирует его эмоционально-волевое состояние.

6. Арт-терапия – развитие, коррекция, воспитание и социализация ребёнка при помощи художественного творчества.

7. Су-Джок – способствует повышению тонуса, работоспособности и оказывает общее профилактическое действие.

8. Играем с блоками Дьениша – с помощью игр с блоками Дьениша можно развивать у детей логическое и аналитическое мышление, творческие способности, а так же восприятие, память, внимание и воображение. Играя с блоками Дьениша, ребёнок выпол-

няет разнообразные предметные действия (группирует по признаку, выкладывает ряды по заданному алгоритму («Домики», «Цветные обручи», «Какой фигуры не хватает»).

9. Игры на базе конструктора ЛЕГО благоприятно отражаются на развитие речи, облегчают усвоение ряда понятий, постановку звуков, гармонизируют отношения ребенка с окружающим миром.

10. Палочки Кюизенера – набор цветных палочек способствует развитию детского творчества, фантазии и воображения, познавательной активности, мелкой моторики, наглядно-действенного мышления, внимания, пространственного ориентирования, комбинаторных и конструктивных способностей.

Таким образом, в коррекционно-развивающей работе педагогов с детьми с ЗПР в ДОУ практически всегда происходит сочетание нескольких методов и приемов работы в целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта.

Практическое задание к теме:

1. Составьте памятку для специалистов ДОУ на тему «Включение детей с ЗПР в ДОУ в соответствии с требованиями ФГОС ДО».

Тема 2.10. Система работы с детьми, имеющими нарушения зрения и слуха в ходе реализации требований ФГОС ДО

Специфика детской инвалидности состоит в том, что ограничение жизнедеятельности в этом случае возникает в период формирования высших психических функций, усвоения знаний и умений, становления личности. Детская инвалидность представляет собой очень большую проблему по той причине, что она накладывает ограничения не только на проявления личности, но и на ее формирование.

Дети-инвалиды лишены доступных здоровым сверстникам каналов получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, они не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта. Они также часто испытывают затруднения в предметно-практической деятельности, ограничены в проявлениях игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций.

В структуре причин детской инвалидности преобладают психоневрологические заболевания (более 60%), заболевания внутренних органов (до 20%), заболевания опорно-двигательного аппарата (9 – 10%), нарушение зрения (13%) и слуха (14%).

Психическое развитие слепорожденных детей имеет те же закономерности, что и развитие зрячих детей, однако тяжелое первичное поражение зрения проявляется в различных вторичных отклонениях и особенностях психического развития детей. Для слепых детей характерна своеобразная ориентировочная реакция на звук. Глубокие дефекты зрения отрицательно влияют на формирование двигательных навыков слепорожденного ребенка. Потеря зрения оказывает влияние на своеобразие эмоционально-волевой сферы и характера. Трудности в учении, игре, овладении профессией, бытовые проблемы вызывают сложные переживания и негативные реакции. В одних случаях своеобразие характера проявляется в неуверенности, пассивности, склонности к самоизоляции, в других – в раздражении, возбудимости и даже агрессивности.

Ослепших детей отличает от слепорожденных время потери зрения, утрачено после рождения (в дошкольном или школьном возрасте). Большое значение для их развития имеет сохранность раннее сформированных зрительных представлений. Нормальная мыслительная деятельность такого ребенка опирается на сохранные анализаторы. У слепого ребенка в условиях специального обучения формируются приемы и способы использования кожного, слухового, двигательного и других анализаторов, представляющих сенсорную основу, на которой развиваются психические процессы.

Слабовидение оказывает влияние на психическое и физическое развитие ребенка: замедлены процессы запоминания, затруднены мыслительные операции. Отставание физического развития таких детей может быть следствием ограниченных движений. Поэтому эти дети нуждаются в специальных условиях воспитания и обучения.

Расстройство функции различных анализаторов, особенно, таких как зрительный, слуховой и речевой относятся к одним из самых тяжелых видов нарушений, ведущих к социальной недостаточности. Особенно тяжелая социальная недостаточность развивается при врожденных дефектах слуха, так как в этом случае отсутствуют речевые навыки, и без трудоемкого специального обучения они не могут развиваться.

Глухота – стойкий первичный дефект; немота, обусловленная ею, вторична.

К категории глухих, по мнению Б.Д. Корсунской, относятся дети, полностью лишенные слуха, или имеющие остатки слуха, которые не могут служить основой для самостоятельного овладения речью. Глухота развивается при тотальном поражении слухового анализатора. При частичном его поражении наблюдается тугоухость. Глухота бывает врожденной и приобретенной.

Приобретенная глухота наступает в возрасте до двух лет, т. е. до того, как ребенок овладел речью.

К группе детей с нарушениями сенсорной деятельности, по мнению Боскиса Р.М, относятся дети с нарушениями слуха (слабослышащие и глухие).

Глухие дети – дети с тотальным (полным) выпадением слуха, который не может быть самостоятельно использован ими для накопления речевого запаса.

Среди глухих детей Боскис Р.М. выделяет:

а) глухих без речи (ранооглохшие);

б) глухих, сохранивших в той или иной мере речь (позднооглохшие).

Ранняя глухота резко ограничивает возможность овладеть словесной речью и приводит к глухонемоте, так как ребенок не может разборчиво воспринимать ее, подражать окружающим.

Компенсаторные возможности глухих детей помогают им в преодолении своего основного дефекта – нарушение функций слухового анализатора. Сохранные анализаторы используются глухими детьми для познания окружающей действительности, ориентировки в быту. Наглядно зрительные формы познания преобладают у глухих детей над словесно-логическими. Чтение, письменные работы, а не устная речь, в основном, формируют словесно-речевую систему глухого ребенка. Он оперирует наглядными образами, представлениями о внешнем мире. Потребность в общении с окружающими не может быть реализована с помощью речи.

В данное время происходит переосмысление и продуманность содержания коррекционной работы в соответствии с новыми утвержденными Федеральными Государственными Образовательными Стандартами дошкольного образования (ФГОС ДО), которые учитывают образовательные потребности и особенности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

С введением инклюзивного образования в России, в группах детского сада увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Как показывает практика, большинству детей с ОВЗ (80%) не подходит общая образовательная программа детского сада, воспитатели и специалисты (психологи, логопеды, инструкторы по физической культуре, ИЗО – руководители) сталкиваются с множеством проблем в организации образовательного и воспитательного процесса.

В соответствии с ч. 1 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 (далее – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») установлено: «... содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) *определяются адаптированной образовательной программой*, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида». В связи с этим, для получе-

ния дошкольного образования детьми с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях должны разрабатываться соответствующие адаптированные основные образовательные программы (отдельными документами) с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования установлено: «Содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется ее освоение с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Данный раздел должен содержать специальные условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе механизмы адаптации Программы для указанных детей, использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушения их развития.

Основной документ, который содержит гигиенические требования к организации данной работы – это новые «Санитарно-эпидемиологические правила, нормативы и требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций, утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 № 26 (далее – СанПиН 2.4.1.3049-13; начало действия документа – 30.07.2013), в которых говорится: «Образовательная организация должна создать условия для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей – инвалидов в случае их пребывания в учреждении...». Нормы СанПиН 2.4.1.3049-13 распространяются на все дошкольные учреждения, независимо от их вида, организационно-правовых форм и форм собственности.

Согласно диагностическим данным специалистов ДОУ у детей зачастую встречаются следующие затруднения в процессе освоения программы и в общении со сверстниками:

- отсутствует мотивация к познавательной деятельности;
- темп выполнения заданий очень низкий;
- нуждаются в постоянной помощи взрослого;
- низкий уровень развития свойств внимания, мышления;
- трудности в понимании инструкции;
- инфантилизм;
- нарушения координации движений;
- низкая самооценка;
- повышенная тревожность;
- высокий уровень психомышечного напряжения.
- низкий уровень развития мелкой и крупной моторики;

Главная задача педагогов, при работе с такими детьми, это не высокие достижения в усвоении образовательной программы ДОУ, а адаптация детей с ОВЗ к социуму.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

- обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

- освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разно-стороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации. С момента поступления детей с ОВЗ в учреждение, с их семьями должна вестись тесная работа по разработанному и действующему «Алгоритму действий с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами, посещающих дошкольное образовательное учреждение».

Функционирование системы включает ряд этапов.

1 этап. Сбор сведений о ребенке.

Для того чтобы составить «Рабочую программу ребенка с особыми образовательными потребностями» необходимо его комплексное обследование, которое дает возможность получить данные о характере и динамике нарушений зрительных функций, психофизического

развития, о личностных особенностях ребенка, о состоянии его здоровья, социального благополучия, уровня знаний, умений и навыков. Это обследование проводят медицинский работник, педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию, педагог дополнительного образования, воспитатель группы. Результаты обследования фиксируются в разработанных педагогами картах обследования.

2 этап. Анализ полученной информации о ребенке.

Каждый педагог, работающий с ребенком с особыми образовательными возможностями, обрабатывает полученные данные в ходе обследования ребенка, определяет, с какими трудностями может столкнуться ребенок в процессе овладения программным материалом. Данные обобщаются в «Аналитической справке».

3 этап. Определение образовательного маршрута.

На медико-психолого-педагогическом консилиуме каждый специалист докладывает о результатах обследования. В процессе обсуждения определяется образовательный маршрут, подразделяющийся на три вида:

1 вид: построение коррекционно-образовательного процесса по программам, реализуемым ДОО на образовательных и коррекционных занятиях.

2 вид: построение коррекционно-образовательного процесса по программам, реализуемым ДОО, на образовательных, коррекционных занятиях, в индивидуальной работе.

3 вид: построение коррекционно-образовательного процесса по индивидуальной программе развития индивидуально с ребенком.

На мини совете составляется проект индивидуальной коррекционной программы на ребенка, который обсуждается на медико-психолого-педагогическом консилиуме.

Индивидуальная коррекционная программа содержит следующие разделы:

1.1. Титульный лист, который включает в себя наименование учреждения, назначение программы, срок реализации, адресность программы (фамилия, имя воспитанника, год обучения), гриф утверждения руководителем, согласование с родителями. При необходимости программа должна быть согласована с председателем психолого-медико-педагогического консилиума. На титульном листе можно указать специалиста, который является ответственным за реализацию индивидуальной программы.

2.2. Пояснительная записка, в которой излагаются сведения о ребенке: возраст, группа, социальное окружение, интересы; ожидания родителей; диагноз; психолого-педагогическая характеристика ребенка с перечнем сформированных умений и навыков и тех, которые не сформированы в должной степени. На основе данных независимой психолого-педагогической диагностики формулируются цель и задачи сопровождения ребенка на определенный временной промежуток. В пояснительной записке указываются основные образовательные программы, на основе которых разработана индивидуальная образовательная программа, а также обосновывается варьирование, если имеет место перераспределение количества часов, отводимых на изучение определенных разделов и тем, изменение последовательности изучения тем и др.

3. Индивидуальный учебный план. Возможно варьирование внутри содержания индивидуальной программы путем усиления отдельных тем, разделов. Варьирование на уровне содержания индивидуальной образовательной программы осуществляется путем перепланировки количества часов в структурных единицах программы; изменения последовательности изучения отдельных разделов программы, некоторых тем; увеличения объема интегрированных занятий внутри индивидуальной программы.

4. Содержание программы.

Включает в себя три основных компонента или блока:

Образовательный компонент, в котором раскрывается содержание образования на определенном году обучения (промежуточные планируемые результаты) с включением календарно-тематического планирования, критериев оценивания достижений по образовательным областям и др. Образовательный компонент является обязательным, если в индивидуальную программу включен индивидуальный учебный план.

Коррекционный компонент, в рамках которого излагаются направления коррекционной работы с воспитанниками, приемы, методы и формы. В коррекционный блок входят разделы специалистов ДООУ: учителя-логопеда, педагога-психолога, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, воспитателя, который имеет возможность реализовывать приемы и методы коррекционной работы с воспитанником во время непосредственно-образовательной деятельности и в свободной деятельности.

Воспитательный компонент содержит условия взаимодействий воспитателей и специалистов с ребенком с ОВЗ или ребенком-инвалидом, а также с родителями в процессе психолого-педагогического сопровождения

5. **Мониторинг.** Карты обследования каждого специалиста выносятся в приложение к программе.

4 этап. Реализация рабочей программы.

В коррекционно-педагогическую и лечебно-восстановительную работу привлекаются и родители. До них доводятся сведения о результатах комплексного обследования, план развития ребенка, педагоги дают рекомендации с целью преемственности в воспитании и обучении ребенка в ДООУ и семье.

5 этап. Анализ реализации образовательного маршрута.

На ППк педагоги, работающие с ребенком с особыми образовательными потребностями, обсуждают результаты коррекционной работы с ребенком и определяют дальнейшее развитие ребенка.

Все этапы условны, так как у каждого ребенка наблюдаются свои трудности в обучении, и в их решении требуется индивидуально-дифференцированный подход.

Для решения проблем ребенка необходимы заинтересованность и высокая мотивация всех участников коррекционно-образовательного процесса: ребенка, родителей, педагогов, специалистов, медицинских работников.

В детском саду должна быть организована специальная развивающая среда, и в процесс воспитания включены современные инновационные образовательные технологии, которые направлены на формирование у дошкольников интеллектуально-творческой и познавательной деятельности в контексте ФГОС дошкольного образования. В группах ДООУ и кабинетах специалистов в развивающие зоны включены игры и пособия по системе В. Воскобовича, которые помогают развивать зрительное восприятие, ориентировку в пространстве, математические представления. Развивать процесс познания и формировать когнитивные способности детей педагогам помогают приобретенные и созданные своими руками пособия по инновационной системе ТРИЗ.

В общем виде психолого-педагогическое сопровождение как процесс – целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса. Она включает в себя три основных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения.

3. Создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с ОВЗ (в образовательной парадигме – особыми образовательными потребностями).

Подобные определения можно отнести не только непосредственно к ребенку с ОВЗ, но и ко всем остальным детям, включенным в инклюзивное пространство группы.

В соответствии с этими компонентами процесса сопровождения определяются конкретные формы и содержание работы специалистов сопровождения: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, деятельность по определению и корректировке компонентов индивидуальной образовательной программы (в структуре реализации индивидуального образовательного маршрута). Каждое направление включается в

единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

Диагностическое направление.

Для успешности воспитания и обучения детей с ОВЗ необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-медико-педагогической диагностике, позволяющей:

- своевременно выявить детей с ОВЗ;
- выявить индивидуальные психолого-педагогические особенности ребенка с ОВЗ;
- определить оптимальный педагогический маршрут;
- обеспечить индивидуальным сопровождением каждого ребёнка с ОВЗ в дошкольном учреждении;
- спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы;
- оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы;
- определить условия воспитания и обучения ребёнка;
- консультировать родителей ребёнка.

Диагностическое направление работы включает в себя первичное обследование, а также систематические этапные наблюдения за динамикой развития ребёнка в процессе коррекционной работы.

Специалисты выполняют задачи по определению актуального уровня развития ребёнка и зоны ближайшего развития, выявлению особенностей эмоционально-волевой сферы, личностных характеристик ребёнка, особенностей его межличностных взаимодействий со сверстниками, родителями и другими взрослыми.

В соответствии с особенностями развития ребёнка и решением консилиума образовательного учреждения определяются направления и средства коррекционно-развивающей работы, периодичность и продолжительность цикла специальных занятий. Наиболее важной задачей является при этом разработка индивидуально-ориентированных программ сопровождения.

Коррекционно-развивающее направление.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы специалистов с детьми с ОВЗ, находящимися в условиях образовательной интеграции, являются:

- развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков (по средствам арт-терапии, сказкотерапии, песочной терапии и др.);
- развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций;
- формирование произвольной регуляции деятельности и поведения;
- формирование и развитие социальных навыков и социализации.

Состояние детей с ОВЗ, их индивидуальные особенности чрезвычайно вариативны, и поэтому программы сопровождения должны быть индивидуальными.

Консультативно-просветительское и профилактическое направление.

Работа по данному направлению обеспечивается оказание педагогам и родителям помощи в воспитании и обучении ребенка с ОВЗ. Специалисты разрабатывают рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья, проводят мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетенции педагогов, включению родителей в решение коррекционно-воспитательных задач.

Организационно-методическое направление.

Данное направление деятельности специалистов включает подготовку материалов к консилиумам, методическим объединениям, педагогическим советам, участие в указанных мероприятиях, а также оформление документации.

Таким образом, основной задачей педагогов и специалистов является умение организовать образовательную работу так, чтобы в каждом возрасте ребенку с ОВЗ предлагалось

осваивать знания, умения и навыки, адекватные его физическому, психическому и речевому развитию.

Практическое задание к теме:

1. Опишите особенности работы педагогов по включению детей с нарушениями зрения и слуха в ДОУ.

Тема 2.11. Система работы с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата в ходе реализации требований ФГОС ДО

При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений опорно-двигательного аппарата у большинства детей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций).

Часть детей с такой патологией не имеют отклонений в развитии познавательной деятельности и не требуют специального обучения и воспитания. Но все дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата нуждаются в особых условиях жизни, обучения и последующей трудовой деятельности.

Большую часть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка. ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга на ранних этапах развития (во внутриутробный период, в момент родов и на первом году жизни). Двигательные расстройства у детей с ДЦП часто сочетаются с психическими и речевыми нарушениями, с нарушениями функций других анализаторов (зрения, слуха). Поэтому эти дети нуждаются в лечебной, психолого-педагогической и социальной помощи.

Причины нарушений опорно-двигательного аппарата.

1. Внутриутробная патология (в настоящее время многими исследователями доказано, что более 400 факторов могут оказать воздействие на ЦНС развивающегося плода, особенно в период до 4 мес. внутриутробного развития):

- инфекционные заболевания матери: микробные, вирусные (за последние годы распространённость нейроинфекций возросла, особенно вирусных, таких как гриппозные, герпес, хламидиозы и др.);

- последствия острых и хронических соматических заболеваний матери (сердечно-сосудистые, эндокринные нарушения);

- тяжелые токсикозы беременности;

- несовместимость по резус-фактору или группам крови;

- травмы, ушибы плода;

- интоксикации;

- экологические вредности.

- возраст родителей, особенно матери, играет немаловажную роль в возникновении различных аномалий развития. У женщин в возрасте 45 лет дети с аномалиями рождаются в 8 раз чаще, в возрасте

2. Родовая травма, асфиксия.

3. Патологические факторы, действующие на организм ребенка на первом году жизни:

- нейроинфекции (менингит, энцефалит и др.);

- травмы, ушибы головы ребенка;

- осложнение после прививок.

Сочетание внутриутробной патологии с родовой травмой считается в настоящее время одной из наиболее частых причин возникновения ДЦП.

Классификация нарушений опорно-двигательного аппарата.

Отмечают различные виды патологии опорно-двигательного аппарата.

1. Заболевания нервной системы:

- детский церебральный паралич;
- полиомиелит.

2. Врожденная патология опорно-двигательного аппарата:

- врожденный вывих бедра;
- кривошея;
- косолапость и другие деформации стоп;
- аномалии развития позвоночника (сколиоз);
- недоразвитие и дефекты конечностей;
- аномалии развития пальцев кисти;
- артрогрипоз (врожденное уродство).

3. Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата:

- травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей;
- полиартрит;
- заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит);
- системные заболевания скелета (хондродистрофия, рахит).

Особенности проявления нарушений у детей с детским церебральным параличом.

У детей с ДЦП задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: удержание головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипуляций.

На ранней стадии ДЦП двигательное развитие может проходить неравномерно. Ребенок может не держать еще голову в 8-10 мес., но уже начинает поворачиваться, садиться. У него нет реакции опоры, но он уже тянется к игрушке, захватывает ее. В 7-9 мес. ребенок сидеть может только с опорой, но стоит и ходит в манеже, хотя установка его тела дефектна. Разнообразие двигательных нарушений обусловлено действием ряда факторов:

- патологией тонуса мышц (по типу спастичности, ригидности, гипотонии, дистонии);
- ограничением или невозможностью произвольных движений (парезы и параличи);
- наличием насильственных движений (гиперкинезов, тремора);
- нарушением равновесия, координации и ощущения движений.

Двигательные нарушения у детей с ДЦП имеют разную степень выраженности: от тяжелой, когда ребенок не может ходить и манипулировать предметами, до легкой, при которой ребенок ходит и обслуживает себя самостоятельно.

Отклонения в психическом развитии при ДЦП также специфичны. Они определяются временем мозгового поражения, его степенью и локализацией. Поражения на ранней стадии внутриутробного развития сопровождаются грубым недоразвитием интеллекта ребенка. Особенностью психического развития при поражениях, развившихся во второй половине беременности и в период родов, является не только его замедленный темп, но и неравномерный характер (ускоренное развитие одних высших психических функций и несформированность, отставание других).

Для детей с ДЦП характерно:

- различные нарушения познавательной и речевой деятельности;
- разнообразие расстройств эмоционально-волевой сферы (у одних – в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других – в виде заторможенности, вялости), склонность к колебаниям настроения;
- своеобразие формирования личности (отсутствие уверенности в себе, самостоятельности; незрелость, наивность суждений; застенчивость, робость, повышенная чувствительность, обидчивость).

Психолого-педагогические особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Виды нарушений опорно-двигательного аппарата у детей.

Термин «нарушение опорно-двигательного аппарата» носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие генез органического или периферического типа. Заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдается у 5-7 % детей.

Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии у детей этой категории отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений.

В зависимости от причин и времени действия вредных факторов выделяются следующие виды патологии опорно-двигательного аппарата:

1. Заболевания нервной системы – детский церебральный паралич (ДЦП); полиомиелит.

2. Врожденная патология опорно-двигательного аппарата – врожденный вывих бедра; кривошея; косолапость и другие деформации стоп; аномалии развития позвоночника; недоразвитие и дефекты конечностей; артрогрипоз (врожденное уродство).

3. Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата – травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей; полиартрит; заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит); системные заболевания скелета (хондрострофия, рахит).

При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений опорно-двигательного аппарата у большинства этих детей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, нарушение или утрата двигательных функций).

Двигательные расстройства у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата могут иметь различную степень выраженности.

При тяжелой степени двигательных нарушений ребенок не овладевает навыками ходьбы и манипулятивной деятельностью. Он не может самостоятельно обслуживать себя.

При средней степени двигательных расстройств дети овладевают ходьбой, но ходят неуверенно, часто с помощью специальных приспособлений (костылей, канадских палочек и т.д.). Они не в состоянии самостоятельно передвигаться по городу, ездить на транспорте. Навыки самообслуживания у них развиты не полностью из-за нарушений манипулятивной функции.

При легкой степени двигательных нарушений дети ходят самостоятельно, уверенно как в помещении, так и за его пределами. Могут самостоятельно ездить на городском транспорте. Они полностью себя обслуживают, у них достаточно развита манипулятивная деятельность. Однако у детей могут наблюдаться неправильные патологические позы и положения, нарушения походки, их движения недостаточно ловкие, замедленные. Снижена мышечная сила, имеются недостатки функциональных возможностей кистей и пальцев рук (мелкой моторики).

Большинство детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами (89%).

Детский церебральный паралич (ДЦП) – полиэтиологическое неврологическое заболевание, возникающее вследствие раннего органического поражения центральной нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности. За последние годы оно стало одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы у детей. Частота его проявлений достигает в среднем 6 на 1000 новорожденных (от 5 до 9 в разных регионах страны). Современная статистика только по Москве насчитывает около 5 тысяч детей с церебральным параличом.

ДЦП возникает под влиянием различных неблагоприятных факторов, воздействующих во внутриутробном (пренатальном) периоде, в момент родов (интранатальном) или на первом году жизни (в раннем постнатальном периоде). Наибольшее значение в возникновении ДЦП придается сочетанию поражения мозга во внутриутробном периоде и в момент родов. При этом наиболее тяжело страдают «молодые» отделы мозга – большие полушария, которые регулируют произвольные движения, речь и другие корковые функции. Детский церебральный паралич проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Ведущими в клинической картине ДЦП являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем (зрения, слуха, глубокой чувствительности), судорожными приступами. ДЦП не является прогрессирующим заболеванием. С возрастом и под действием лечения состояние ребенка, как правило, улучшается. Степень тяжести двигательных нарушений варьирует в большом диапазоне, где на одном полюсе находятся грубейшие двигательные нарушения, на другом – минимальные. Психические и речевые расстройства, также, как и двигательные, имеют разную степень выраженности, и может наблюдаться целая гамма различных сочетаний.

В нашей стране принята классификация детского церебрального паралича К.А. Семеновской (1974), которая очень удобна в практической работе врачей, логопедов, дефектологов, психологов. В соответствии с современными представлениями о патогенезе заболевания эта классификация учитывает все проявления поражения мозга, характерные для каждой формы заболевания – двигательные, речевые и психические, а также позволяет прогнозировать дальнейшее течение заболевания. Согласно этой классификации выделяются пять форм ДЦП: спастическая диплегия, двойная гемиплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма.

Особенности двигательного развития детей с ДЦП. У детей с церебральным параличом задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: с трудом и опозданием формируется функция удержания головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Темпы двигательного развития могут широко варьировать.

В силу двигательных нарушений у детей с церебральным параличом статические и локомоторные функции не могут развиваться спонтанно или развиваются неправильно. Двигательные нарушения, в свою очередь, оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций и речи. Разнообразие двигательных нарушений у детей с церебральным параличом обусловлено действием ряда факторов, непосредственно связанных со спецификой самого заболевания. Важнейшими из них являются:

- Нарушение мышечного тонуса (по типу спастичности, ригидности, гипотонии, дистонии).

- Ограничение или невозможность произвольных движений (парезы и параличи). В зависимости от тяжести поражения мозга может наблюдаться полное или частичное отсутствие тех или иных движений.

- Наличие патологических тонических рефлексов. Патологически усиленные позотонические рефлексы не только нарушают последовательный ход развития двигательных функций, но и являются одной из причин формирования патологических поз, движений, контрактур и деформаций у детей с церебральным параличом. Выраженность тонических рефлексов обычно отражает тяжесть заболевания.

- Недостаточное развитие цепных установочных выпрямительных (статокинетических) рефлексов, которые обеспечивают формирование вертикального положения тела ребенка и произвольной моторики. В результате он испытывает трудности в овладении навыками самообслуживания, трудовыми и учебными операциями.

Нарушение ощущений движений (кинестезий). Синкинезии (непроизвольные содружественные движения, сопровождающие выполнение активных произвольных движений).

Наличие насильственных движений, которые проявляются в виде гиперкинезов и тремора (дрожания).

Нарушения равновесия и координации движений (атаксия). Наблюдается туловищная атаксия в виде неустойчивости при сидении, стоянии и ходьбе. В тяжелых случаях ребенок не может сидеть или стоять без поддержки. Нарушения локомоции проявляются в виде неустойчивости походки: для компенсации дефекта дети ходят на широко расставленных ногах, пошатываясь, отклоняясь в сторону. Нарушения координации проявляются в неточности, несоразмерности движений (прежде всего, рук).

В структуре двигательного дефекта у детей с церебральным параличом особое место занимают нарушения функций рук. Именно они в ряде случаев затрудняют бытовую, школьную и трудовую адаптацию, делают невозможным использование ряда ортопедических приспособлений, необходимых для развития ходьбы. Степень тяжести поражения рук зависит от формы ДЦП. Наиболее тяжело функция рук нарушена при двойной гемиплегии, гиперкинетической и гемипаретических формах церебрального паралича.

Активные движения у этих детей не в полном объеме, замедленны, напряжены, фрагментарны, недостаточно дифференцированы. Многие из них не умеют держать карандаш, не могут рисовать, пользоваться кисточкой, не могут выполнить даже самые примитивные рисунки. Их графическая деятельность носит характер до изобразительного черкания. Большие трудности дети испытывают при проведении прямых, горизонтальных и вертикальных линий, особенно те из них, которые вследствие поражения правой руки начинают рисовать левой.

Многие не владеют навыками самообслуживания и санитарно-гигиеническими навыками. Они не умеют самостоятельно обращаться с ложкой или вилкой, не могут взять стакан или чашку, не владеют навыками личной гигиены: не умеют взять мыло и вымыть руки, умыться, почистить зубы, не умеют самостоятельно причесаться, одеться, раздеться, застегнуть и расстегнуть пуговицы, испытывают трудности при жевании твердой пищи, при глотании, часто поперхиваются.

Двигательные нарушения, в свою очередь, оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций и речи.

Особенности психического развития детей с церебральным параличом. Для детей с церебральным параличом характерны специфические отклонения в психическом развитии. Механизм этих нарушений сложен и определяется как временем, так и степенью, и локализацией мозгового поражения. Не существует четкой взаимосвязи между выраженностью двигательных и психических нарушений – например, тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а легкая двигательная патология – с тяжелым недоразвитием психики в целом. Важную роль в генезе нарушений психического развития играют ограничения деятельности, социальных контактов, а также условия воспитания и обучения.

Нарушения познавательной деятельности. Структура нарушений познавательной деятельности при ДЦП имеет ряд специфических особенностей. К ним относятся: неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций; выраженность астенических проявлений (повышенная утомляемость, истощаемость всех нервно-психических процессов); сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Дети с церебральным параличом не знают многих явлений окружающего предметного мира и социальной сферы, а чаще всего имеют представления лишь о том, что было в их практическом опыте. Это обусловлено вынужденной изоляцией, ограничениями контактов со сверстниками и взрослыми людьми в связи с длительной обездвиженностью или трудностями передвижения; затруднениями познания окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности, связанными с проявлениями двигательных и сенсорных расстройств.

При ДЦП отмечается нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказываются на восприятии в целом, ограничивают объем информации, затрудняют интеллектуальную деятельность детей с церебральными параличами.

Около 25% детей имеют аномалии зрения. У них отмечаются нарушения зрительного восприятия, связанные с недостаточной фиксацией взора, нарушением плавного прослеживания, сужением полей зрения, снижением остроты зрения. Часто встречается косоглазие, двоение в глазах, опущенное верхнее веко (птоз). Двигательная недостаточность мешает формированию зрительно-моторной координации. Такие особенности зрительного анализатора приводят к неполноценному, а в отдельных случаях к искаженному восприятию предметов и явлений окружающей действительности.

При ДЦП имеет место недостаточность пространственно-различительной деятельности слухового анализатора. У 20-25% детей наблюдается снижение слуха, особенно при гиперкинетической форме. В таких случаях особенно характерны снижение слуха на высокочастотные тона с сохранностью на низкочастотные. При этом наблюдаются характерные нарушения звукопроизношения. Ребенок, который не слышит звуков высокой частоты (к, с, ф, ш, в, т, п), затрудняется в их произношении (в речи пропускает их или заменяет другими звуками). У многих детей отмечается недоразвитие фонематического восприятия с нарушением дифференцирования звуков, сходных по звучанию (ба-па, ва-фа). В таких случаях возникают трудности в обучении чтению, письму. При письме под диктовку они делают много ошибок. В некоторых случаях, когда нет снижения остроты слуха, может иметь место недостаточность слуховой памяти и слухового восприятия. Иногда отмечается повышенная чувствительность к звуковым раздражителям (дети вздрагивают, мигают при любом неожиданном звуке), но дифференцированное восприятие звуковых раздражителей у них оказывается недостаточным.

При всех формах церебрального паралича имеет место глубокая задержка и нарушение развития кинестетического анализатора (тактильное и мышечно-суставное чувство). Дети затрудняются определить положение и направление движений пальцев рук без зрительного контроля (с закрытыми глазами). Ощупывающие движения рук часто очень слабые, осязание и узнавание предметов на ощупь затруднены. У многих детей выражен астереогноз – невозможность или нарушение узнавания предмета на ощупь, без зрительного контроля. Ощупывание, манипулирование с предметами, то есть действенное познание, при ДЦП существенно нарушено.

Перцептивные расстройства у больных детей связаны с недостаточностью кинестетического, зрительного и слухового восприятия, а также совместной их деятельности. В норме кинестетическое восприятие совершенствуется у ребенка постепенно. Прикасание к различным частям тела совместно с движениями и зрением развивает восприятие своего тела. Это дает возможность представить себя как единый объект. Далее развивается пространственная ориентация. У детей с церебральными параличами вследствие двигательных нарушений восприятие себя («образ себя») и окружающего мира нарушено.

Несформированность высших корковых функций является важным звеном нарушений познавательной деятельности при ДЦП. Чаще всего страдают отдельные корковые функции, то есть характерна парциальность их нарушений. Прежде всего, отмечается недостаточность пространственных и временных представлений. У детей выражены нарушения схемы тела. Значительно позже, чем у здоровых сверстников, формируется представление о ведущей руке, о частях лица и тела. Дети с трудом определяют их на себе и на других людях. Затруднена дифференциация правой и левой стороны тела. Многие пространственные понятия («спереди», «сзади», «между», «вверху», «внизу») усваиваются с трудом. Дети с трудом определяют пространственную удаленность: понятия «далеко», «близко», «дальше, чем» заменяются у них

определениями «там» и «тут». Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения («под», «над», «около»). Дошкольники с церебральными параличами с трудом усваивают понятия величины, недостаточно четко воспринимают форму предметов, плохо дифференцируют близкие формы – круг и овал, квадрат и прямоугольник.

Значительная часть детей с трудом воспринимают пространственные взаимоотношения. У них нарушен целостный образ предметов (не может сложить из частей целое – собрать разрезную картинку, выполнить конструирование по образцу из палочек или строительного материала). Часто отмечаются оптико-пространственные нарушения. В этом случае детям трудно копировать геометрические фигуры, рисовать, писать. Часто выражена недостаточность фонематического восприятия, стереогноза, всех видов праксиса (выполнение целенаправленных автоматизированных движений). У многих отмечаются нарушения в формировании мыслительной деятельности. У некоторых детей развиваются преимущественно наглядные формы мышления, у других – наоборот, особенно страдает наглядно-действенное мышление при лучшем развитии словесно-логического.

Для психического развития при ДЦП характерна выраженность психоорганических проявлений – замедленность, истощаемость психических процессов. Отмечаются трудности переключения на другие виды деятельности, недостаточность концентрации внимания, замедленность восприятия, снижение объема механической памяти. Большое количество детей отличаются низкой познавательной активностью, проявляющейся в пониженном интересе к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности и пониженной переключаемости психических процессов. Низкая умственная работоспособность отчасти связана с церебральным синдромом, характеризующимся быстро нарастающим утомлением при выполнении интеллектуальных заданий. Наиболее отчетливо он проявляется в школьном возрасте при различных интеллектуальных нагрузках. При этом нарушается обычно целенаправленная деятельность.

По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную группу: одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект, у других наблюдается задержка психического развития, у части детей имеет место умственная отсталость. Дети без отклонений в психическом (в частности, интеллектуальном) развитии встречаются относительно редко.

Основным нарушением познавательной деятельности является задержка психического развития, связанная как с ранним органическим поражением мозга, так и с условиями жизни. Задержку психического развития при ДЦП чаще всего характеризует благоприятная динамика дальнейшего умственного развития детей. Они легко используют помощь взрослого при обучении, у них достаточное, но несколько замедленное усвоение нового материала. При адекватной коррекционно-педагогической работе дети часто догоняют сверстников в умственном развитии.

У детей с умственной отсталостью нарушения психических функций чаще носят тотальный характер. На первый план выступает недостаточность высших форм познавательной деятельности – абстрактно-логического мышления и высших, прежде всего гностических, функций. Тяжелая степень умственной отсталости преобладает при двойной гемиплегии и атонически-астатической формах ДЦП.

Следует осторожно оценивать тяжесть поражения двигательной, речевой, и, особенно, психической сферы в первые годы жизни ребенка с двигательными нарушениями. Тяжелые нарушения двигательной сферы, речевые расстройства могут маскировать потенциальные возможности ребенка. Нередки случаи гипердиагностики умственной отсталости у детей с тяжелой двигательной патологией.

Ряд нарушений познавательной деятельности характерен для определенных клинических форм заболевания. При спастической диплегии наблюдается

удовлетворительное развитие словесно-логического мышления при выраженной недостаточности пространственного гнозиса и праксиса. Выполнение заданий, требующих участия логического мышления, речевого ответа, не представляет для детей с данной формой ДЦП особых трудностей. В то же время они испытывают существенные затруднения при выполнении заданий на пространственную ориентировку, не могут правильно скопировать форму предмета, часто зеркально изображают асимметричные фигуры; с трудом осваивают схему тела и направление. У этих детей часто встречаются нарушения функции счета, выражающиеся в трудностях глобального восприятия количества, сравнении целого и частей целого, в усвоении состава числа, в нарушении восприятия разрядного строения числа и усвоении арифметических знаков. Важно подчеркнуть, что отдельные локальные нарушения высших корковых функций (пространственного гнозиса и праксиса, нарушение функции счета, доходящее иногда до выраженной акалькулии) могут наблюдаться и при других формах ДЦП, однако, несомненно, что эти нарушения чаще всего отмечаются при спастической диплегии.

У детей с правосторонним гемипарезом часто наблюдается оптико-пространственная дисграфия. Оптико-пространственные нарушения проявляются при чтении и письме: чтение затруднено и замедлено, так как дети путают сходные по начертаниям буквы, на письме отмечаются элементы зеркальности. У них позже, чем у сверстников, формируется представление о схеме тела, они долго не различают правую и левую руку.

Структура интеллектуальных нарушений при гиперкинетической форме ДЦП отличается своеобразием. У большинства детей в связи с преимущественным поражением подкорковых отделов мозга интеллект потенциально сохранен. Ведущее место в структуре нарушений занимают недостаточность слухового восприятия и речевые нарушения (гиперкинетическая дизартрия). Дети испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих речевого оформления, и легче выполняют визуальные инструкции. Для гиперкинетической формы ДЦП характерно удовлетворительное развитие праксиса и пространственного гнозиса, а трудности обучения чаще связаны с нарушениями речи и слуха.

Расстройства эмоционально-волевой сферы. При ДЦП нарушено формирование не только познавательной деятельности, но и личности. У одних детей расстройства эмоционально-волевой сферы проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других – в виде заторможенности, застенчивости, робости. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Нарушения поведения встречаются достаточно часто и могут проявляться в виде двигательной расторможенности, агрессии, реакции протеста по отношению к окружающим. У некоторых детей можно наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастного отношения к окружающим. Следует подчеркнуть, что нарушения поведения отмечаются не у всех детей с церебральным параличом; у детей с сохраненным интеллектом – реже, чем у умственно отсталых, а у спастиков – реже, чем у детей с атетоидными гиперкинезами.

У детей с церебральным параличом отмечаются нарушения личностного развития. Нарушения формирования личности при ДЦП связаны с действием многих факторов (биологических, психологических, социальных). Помимо реакции на осознание собственной неполноценности, имеет место социальная депривация и неправильное воспитание. Выделяются три типа личностных нарушений у учащихся с церебральным параличом: личностная незрелость; астенические проявления; псевдоаутистические проявления.

Основным признаком личностной незрелости у учащихся является недостаточность волевой деятельности. В своих поступках они руководствуются в основном эмоцией удовольствия, желанием настоящей минуты. Для этих детей характерны нарушения целенаправленной деятельности. Они эгоцентричны, не способны сочетать свои интересы

с интересами других и подчиняться требованиям коллектива. Специфическим условием развития этого типа отклонений является неправильное воспитание, ограничение деятельности и общения. Дети с астеническими проявлениями отличаются повышенной чувствительностью к различным раздражителям, эмоциональной возбудимостью, истощаемостью, часто заторможенностью в поведении, которая проявляется в виде пугливости, страха перед всем новым, неуверенности в своих силах. У этих детей часто возникают ситуационные конфликтные переживания в связи с неудовлетворением их стремления к лидерству. Этому в значительной степени способствует воспитание по типу гиперопеки, которая ведет к подавлению естественной активности ребенка.

Характерной для этих детей является склонность к конфликтам с окружающими. Они требуют к себе постоянного внимания, одобрения своих действий. В противном случае возникают вспышки недовольства, гнева, которые обычно заканчиваются слезами, отказом от еды, от устного общения с определенными лицами, в уходах из дома или из школы. Значительно реже как результат протеста может возникать суицидальное поведение, которое проявляется либо только в мыслях и представлениях, либо в совершении суицидальной попытки. Псевдоаутистический тип развития личности проявляется у детей с тяжелыми формами ДЦП. Эти дети склоны к уединению, у них наблюдаются коммуникативные нарушения, а также уход в мир собственных мечтаний и грез. Причиной этих нарушений чаще всего является неправильное, изнеживающее воспитание больного ребенка и реакция на физический дефект.

Специфика речевых нарушений у детей с церебральным параличом. В сложной структуре нарушений у детей с церебральным параличом значительное место занимают речевые расстройства, частота которых составляет до 85%. Особенности нарушений речи и степень их выраженности зависят в первую очередь от локализации и тяжести поражения мозга. В основе нарушений речи при ДЦП лежит не только повреждение определенных структур мозга, но и более позднее формирование или недоразвитие тех отделов коры головного мозга, которые имеют важнейшее значение в речевой и психической деятельности. Отставание в развитии речи при ДЦП связано также с ограничением объема знаний и представлений об окружающем, недостаточностью предметно-практической деятельности и социальных контактов. Неблагоприятное влияние на развитие речи оказывают допускаемые родителями ошибки воспитания. Часто родители чрезмерно опекают ребенка, стремятся многое сделать за него, предупреждают все его желания или выполняют их в ответ на жест или взгляд. При этом у ребенка не формируется потребность в речевом общении. Большое значение в механизме речевых нарушений при ДЦП имеет сама двигательная патология, ограничивающая возможности передвижения и познания окружающего мира. Отмечается клиническая и патогенетическая общность между речевыми и двигательными нарушениями у детей с церебральным параличом. Длительное сохранение патологических тонических рефлексов оказывает отрицательное влияние на мышечный тонус артикуляционного аппарата. Выраженность тонических рефлексов повышает тонус мышц языка, затрудняет дыхание, голосообразование, произвольное открывание рта, движения языка вперед и вверх. Подобные нарушения артикуляционной моторики задерживают формирование голосовой активности и нарушают звукопроизводительную сторону речи.

При ДЦП не только замедляется, но и патологически искажается процесс формирования речи. Задержка речевого развития отмечается уже с доречевого периода, который затягивается при ДЦП на 2-3 года. К году у детей с церебральным параличом наблюдается снижение потребности в речевом общении и низкая голосовая активность. Дети часто предпочитают общаться жестом, мимикой, криком. В лучшем случае ребенок может произносить всего одно-два слова. Нарушение формирования голосовых реакций сочетается со слабостью слуховых дифференцировок на голос, интонацию, с трудностями локализации звука в пространстве и недостаточностью слухового внимания, что задерживает развитие начального понимания обращенной речи. Индивидуальные сроки

появления речи у детей с церебральным параличом значительно колеблются, что зависит от локализации и тяжести поражения мозга, состояния интеллекта, времени начала и адекватности коррекционно-логопедической работы. Чаще всего дети начинают произносить первые слова примерно в 2-3 года. Значительный скачок в развитии речи при проведении коррекционно-логопедических занятий наблюдается к концу третьего года жизни. Как правило, фразовая речь формируется к 4-5 годам; в старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) идет ее интенсивное развитие.

При ДЦП отмечается задержка и нарушение формирования лексической, грамматической и фонетико-фонематической сторон речи. У всех детей с церебральными параличами в результате нарушения функций артикуляционного аппарата недостаточно развита прежде всего фонетическая сторона речи, стойко нарушено произношение звуков. На начальном этапе речевого развития многие звуки отсутствуют, в дальнейшем часть из них произносится искаженно либо заменяется близкими по артикуляции, что приводит к общей невнятности речи. Для многих детей с церебральными параличами характерно атипичное (патологическое) усвоение фонем, не совпадающее с последовательностью их усвоения при нормальном онтогенезе. При ДЦП у многих детей отмечаются нарушения фонематического восприятия, что вызывает у детей трудности звукового анализа. В тяжелых случаях дети не различают звуки на слух, не выделяют звуки в словах, не могут повторить слоговые ряды. В более легких случаях отмечаются трудности звукового анализа слов лишь с дефектно произносимыми звуками.

У большинства детей отмечаются своеобразные нарушения лексического строя речи. При ДЦП лексические нарушения обусловлены спецификой заболевания. Количественное ограничение словаря и медленное его формирование при спонтанном развитии в значительной степени связаны с ограничением объема, несистематизированностью, неточностью, а иногда и ошибочностью знаний и представлений об окружающем. Дети обладают ограниченными лексическими возможностями, не располагают необходимыми языковыми средствами для характеристики различных предметов и явлений окружающего мира. Своеобразное формирование словарного запаса находит свое выражение в нарушении усвоения многих языковых категорий. Особенно ограничен запас слов, обозначающих действия, признаки и качества предметов. Дети испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов, словосочетаний с предложными конструкциями, а также слов, обозначающих пространственно-временные отношения, абстрактные понятия. С трудом усваиваются лексические значения слов (иногда вычлениют в слове только конкретное значение, не понимая его истинного смысла; заменяют одно значение слова значением другого, совпадающим с ним по звучанию). Дети затрудняются в установлении функциональной общности между значениями многозначного слова.

Часто у детей с церебральным параличом отмечаются нарушения формирования грамматического строя речи, которые зачастую обусловлены лексическими расстройствами. Грамматические формы и категории усваиваются крайне медленно и с большим трудом, что во многом обусловлено ограничением речевого общения, нарушением слухового восприятия, внимания, низкой речевой активностью и недоразвитием познавательной деятельности. Дети испытывают трудности при построении предложений, согласовании слов в предложении, употреблении правильных падежных окончаний. Нередко отмечаются нарушения порядка слов, пропуски слов, незаконченность предложений, многочисленные повторы одного и того же слова (тут, вот и др.). Даже к началу обучения в школе большинство детей с церебральным параличом практически не умеют пользоваться средствами грамматического оформления предложений. У них отчетливо выявляется недостаточная сформированность связной речи.

Возрастная динамика речевого развития детей с церебральными параличами во многом зависит от состояния интеллекта. Чем выше интеллект ребенка, тем более благоприятная динамика развития речи, лучше результаты логопедической работы.

У детей с церебральным параличом выделяются различные формы речевых нарушений. Они редко встречаются в изолированном виде. Наиболее частая форма речевой патологии при ДЦП – дизартрия. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевой мускулатуры. Дизартрия является следствием органического поражения центральной нервной системы, при котором расстраивается двигательный механизм речи. Ведущими дефектами при дизартрии являются нарушения звукопроизносительной стороны речи и просодики (мелодико-интонационной и темпо-ритмической характеристик речи), нарушения речевого дыхания, голоса. Также при дизартрии наблюдаются нарушения тонуса артикуляционных мышц (языка, губ, лица, мягкого неба) по типу спастичности, гипотонии, дистонии; нарушения подвижности артикуляционных мышц, гиперсаливация, нарушение акта приема пищи (жевания, глотания), синкенизии др. Разборчивость речи при дизартрии нарушена, речь смазанная, нечеткая.

При тяжелых поражениях центральной нервной системы у некоторых детей с ДЦП наблюдается анартрия – полное или почти полное отсутствие речи при наличии ярко выраженных центральных речедвигательных синдромов. Значительно реже, при поражении левого полушария (при правостороннем гемипарезе) наблюдается алалии я – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. У некоторых детей с церебральным параличом может отмечаться заикание.

Почти все дети с церебральным параличом с трудом овладевают навыками чтения и письма. Нарушения письменной речи – дислексия и дисграфия – обычно сочетаются с недоразвитием устной речи.

У большинства детей с ДЦП отмечаются разноуровневые, вариативные специфические сочетания нарушений в развитии двигательных, психических и речевых функций. Для многих детей характерно неравномерное отставание по всем линиям развития (двигательному, психическому, речевому), для остальных – равномерное. Все эти нарушения развития затрудняют образование и социальную адаптацию детей с церебральным параличом.

Обследование детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Самую многочисленную группу среди детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата составляют дети с детским церебральным параличом. При ДЦП, как правило, двигательные расстройства сочетаются с речевыми нарушениями и задержкой формирования отдельных психических функций. Прямой корреляции между выраженностью тех и других отклонений нет: тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой ЗПР, а остаточные явления ДЦП – с тяжелым недоразвитием психических функций. Но уже само многообразие отдельных нарушений обуславливает серьезные трудности психолого-педагогической диагностики ребенка, затрудняет организацию обследования и ограничивает возможность применения экспериментальных методик и тестовых заданий.

Наибольшие трудности представляет дифференциальная диагностика у дошкольников с ДЦП легкой умственной отсталости и ЗПР, а также дифференциация умственно отсталых детей по степени тяжести интеллектуального дефекта. Специалисты отмечают, что у большинства детей предпосылки к развитию высших форм мышления первично сохранены, но нарушения движений, слуха, речи, выраженность астенических проявлений, низкий запас знаний вследствие социальной депривации маскируют их возможности, и это ведет к гипердиагностике умственной отсталости.

Унифицированной системы дифференциальной диагностики детей с ДЦП к настоящему времени не разработано, что объясняется слишком большим числом факторов, которые необходимо учитывать. Поэтому наиболее эффективной и объективной признается диагностика, основанная на длительном наблюдении в сочетании с экспериментальными исследованиями отдельных функций и изучением темпа

приобретения новых знаний и навыков. Такой подход требует больших затрат времени и высокой квалификации специалистов.

Задачи психолого-педагогического изучения детей с ДЦП определяются возрастным этапом. В раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте особого внимания, в связи с организацией коррекционной работы, требуют особенности формирования познавательной деятельности.

В подростковом и юношеском возрасте нарушения познавательной деятельности отходят на второй план и выявляются лишь при направленном нейропсихологическом обследовании, однако часто затрудняют процесс обучения и овладения трудовыми навыками, поэтому должны учитываться при определении трудового прогноза и выработке трудовых рекомендаций. Первостепенное значение в этом возрасте приобретает изучение личностных особенностей больных ДЦП и их профессиональных намерений как определяющих потенциал социально-трудовой адаптации.

У детей, страдающих ДЦП, выделяются многообразные, но типичные феноменологические особенности развития:

- нарушения психомоторных функций, крупной и мелкой моторики;
- нарушения речевых функций, экспрессивной и импрессивной речи;
- нарушения сенсорно-перцептивных функций с существенными – затруднениями пространственной ориентации;
- нарушения памяти и внимания, особенно их произвольных (активных) форм;
- разнообразные нарушения вербального и невербального мышления, особенно процессов обобщения и абстрагирования, индуктивного, концептуального, пространственного, практического математического мышления;
- «заторможенность» умственной деятельности, повышенная ее истощаемость, крайне неустойчивая динамика продуктивности;
- неустойчивость эмоционального тонуса, повышенная (реже пониженная) эмоциональная возбудимость, частые перепады настроения;
- повышенная тревожность, склонность к страхам;
- невротизация в различных формах, преимущественно с доминированием астенической или депрессивно-ипохондрической симптоматики;
- снижение толерантности к фрустрациям, склонность к агрессивным реакциям или аутизму;
- психопатоподобные варианты развития личности и тенденции к асоциальному поведению.

Часто у детей с ДЦП наблюдаются психологические особенности, не относящиеся непосредственно к патопсихологии, но способные существенно препятствовать успешной социальной интеграции детей. Среди них отмечают низкий уровень самокритики, неадекватные, часто завышенные самооценку и уровень притязаний; недостаточное усвоение коммуникативных навыков; своеобразное, избирательное принятие социальных норм и правил поведения, отрицание многих из них; недостаточную социальную опосредованность ценностных ориентаций и ведущих мотивов, общий социальный инфантилизм; узость круга интересов, «размытость» иерархии структуры мотивов.

Специалисты подчеркивают, что в качестве объекта психологической реабилитации выступает не только сам ребенок с ДЦП, но и его ближайшее окружение, прежде всего родители, семья. Проведение реабилитации с детьми до 3–5 лет без активного участия их родителей затруднено организационно. Сама позиция родителей предопределяет возможность адекватного и активного «включения» ребенка в реабилитацию. Кроме того, родители тяжелобольного ребенка сами нуждаются в психологической помощи в силу дистресса, вызванного болезнью ребенка.

Исходя из вышесказанного, углубленное психодиагностическое обследование ребенка, страдающего ДЦП, должно обеспечивать оценку:

- психомоторного развития (особенно на относительно ранних этапах развития ребенка);
- интеллектуального развития (от оценки состояния отдельных функций до интегральной оценки уровня умственного развития и структуры интеллекта);
- состояния эмоционально-волевой сферы;
- характера и особенностей личности в целом;
- поведения и психологических механизмов его регуляции.

Психологическое обследование семьи, родителей детей с ДЦП должно представлять данные:

- о состоянии психического здоровья родителей, характере общей психологической атмосферы в семье;
- психолого-педагогической и медицинской грамотности родителей, их реабилитационной компетентности;
- стиле взаимоотношений в семье в целом, в диадах «мать – ребенок», «отец – ребенок» в частности;
- об адекватности установок родителей в отношении перспектив ребенка.

Основная трудность психологического обследования детей с ДЦП в том, что многие широко распространенные, верифицированные и валидные методики не могут использоваться полностью или частично. Если даже состояние больного позволяет провести психологический эксперимент, необходим пересмотр временных ограничений, предусмотренных методикой. Нарушение интеллектуального развития при ДЦП обуславливает целесообразность изменения стандартной процедуры обследования или модификации инструкций. Таким образом, обследование детей направлено, прежде всего, на качественный анализ данных.

Рекомендации по изучению и оценке психического развития детей раннего возраста представлены в работах Е.А. Стребелевой, Е.М. Мастюковой, О.В. Баженовой.

При анализе проявлений психической жизни ребенка с ДЦП следует:

- учитывать влияние двигательных нарушений;
- выделять, прежде всего, те факторы, которые могут оказать тормозящее влияние на развитие познавательной деятельности;
- определить, что в структуре интеллектуального дефекта связано с поражением мозга, а что – с нарушением моторики и анализаторов.

Исследование предметной деятельности ребенка раннего возраста направлено на изучение особенностей его участия в совместной деятельности, характеристик подражательной и самостоятельной деятельности.

Выбор методического инструментария во многом зависит от возможностей обследуемого ребенка выполнять те или иные тестовые задания. До 3-4 лет обследование основывается на методах фиксированного наблюдения в естественных или экспериментально смоделированных ситуациях.

При обследовании детей старше 3-4 лет используются экспериментально-психологические методики (С.Д. Забрамная, Е.А. Стребелева и др.), направленные на выявление нарушений в формировании восприятия, пространственных и временных представлений, различных видов мышления. Тестовые задания даются в устной форме и проводятся индивидуально. Учитывая повышенную истощаемость детей, следует внимательно относиться к «дозированию» тестовых нагрузок. Как правило, до 5-7 лет длительность разового обследования не должна превышать 20-30 минут.

1. Психодиагностика должна быть максимально ранней, то есть проводиться непосредственно после установления медицинского диагноза.

2. Психодиагностика должна обеспечить обоснованность программы психокоррекции, текущий контроль ее результативности в процессе сопровождения психического развития ребенка, оказания ему, в случае необходимости, психологической помощи.

3. Психодиагностике подлежат не только сами дети, но по возможности и их родители, семьи.

4. Программа психодиагностики должна определять по возможности все нарушения психического развития, а используемые методы и методики должны отличаться надежностью, валидностью и быть адекватны возрасту и степени тяжести заболевания ребенка.

5. Результаты психодиагностики носят конфиденциальный характер, и к ее проведению могут привлекаться лишь лица, прошедшие специальную психологическую подготовку.

Практическое задание к теме:

1. Перечислите виды нарушений ОДА.
2. Составьте модель психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями ОДА в ДОУ.

Тема 2.12. Личностно-ориентированные технологии в системе инклюзивного образования

Слово «технология» происходит от греческого *techne*, что в переводе означает «искусство», «мастерство», «умение». С определенной точки зрения, все перечисленные понятия могут трактоваться как процессы. Под процессом следует понимать определенную совокупность действий, направленных на достижение поставленной цели. Наиболее привычное понятие «Технология» имеет отношение к производственному процессу. В этом смысле технология определяется как совокупность методов обработки изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала в процессе производства продукции.

Поиски ответов на вопросы «Чему учить?» и «Как учить результативно?» привели педагогов к попытке «технологизировать» образовательный процесс, то есть превратить обучение в воспитание, в своего рода, производственно-технологический процесс с гарантированным результатом. Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х годов и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы.

Если рассматривать эволюцию понятия «педагогическая технология», то можно выделить 4 периода. Первый период (40-е – сер. 50-х г.) – термин «технология в образовании» означает применение аудиовизуальных средств в учебном процессе. Второй период (сер.50-х – 60-е годы) – под «технологией образования» стали подразумевать программное обучение. Третий период (70-е годы) появился термин «педагогическая технология», который стал обозначать заранее спроектированный учебный процесс, гарантирующий достижение чётко поставленных целей. 4 период (с начала 80-х годов) – создание компьютерных и информационных технологий.

В современной педагогике существуют различные подходы к классификации педагогических технологий. При этом разными учеными на основе определенных признаков выделяются различные группы технологий. Так, В.А. Сластенин выделяет технологии конструирования и осуществления педагогического процесса и технологии педагогического общения и установления педагогических целесообразных взаимоотношений.

Наиболее полная классификация педагогических технологий представлена в работах Г.К. Селевко, который в качестве основы характеристики конкретных образовательных технологий использует систему различных критериев.

По сущностным и инструментально значимым свойствам (например, целевой ориентации, характеру взаимодействия учителя и ученика, организации обучения) выделяются следующие классы педагогической технологии.

По уровню применения выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

По философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения, и другие разновидности.

По ведущему фактору психического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии. Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какое-либо из них, считать его основным.

По научной концепции усвоения опыта выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальт-технологии, интериоризаторские, развивающие. Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные. По характеру содержания и структуры называются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.

По типу организации и управления познавательной деятельностью. В.П. Беспалько предложена такая классификация педагогических систем (технологий):

1. Классическое лекционное обучение (управление – разомкнутое, рассеянное, ручное);
2. Обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);
3. Система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное);
4. Обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) – самостоятельная работа;
5. Система «Малых групп» (цикличное, рассеянное, ручное) – групповые, дифференцированные способы обучения;
6. Компьютерное обучение (цикличное, рассеянное, автоматизированное);
7. Система «репетитор» (цикличное, направленное, ручное) – индивидуальное обучение;
8. «Программное» обучение (цикличное, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются:

- традиционная классическая классно-урочная система Я.А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография);
- современное традиционное обучение, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами;
- групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;
- программированное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

Важной стороной в педагогической технологии является позиция ребенка в образовательном процессе, отношении к ребенку со стороны взрослых. Здесь выделяются несколько типов технологий: авторитарные технологии; дидактоцентрические технологии; личностно-ориентированные технологии. В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания. По способу, методу, сред-

ствам обучения выделяют: догмат. Наше общество находится на переломном этапе своего развития. Реформирование системы образования не может ограничиваться фрагментарными, косметическими изменениями, а требует поистине системных изменений всего образовательного процесса. Так возникли и стали постепенно обретать силу научные исследования, направленные на создание инновационной личностно-ориентированной системы образования. Внедрение инклюзивного обучения основывается на применении личностно-ориентированных методов обучения и воспитания. Личностно-ориентированный подход к организации педагогического процесса основывается на принципах западной гуманистической психологии: самоценности личности, глубокого уважения и эмпатии к ней, учет ее индивидуальности и т.д. Личностно-ориентированное обучение – это обучение, центром которого является личность ребенка, его самобытность, самоценность: объективный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Каждый человек на протяжении своей жизни налаживает самые социальные отношения, поскольку они являются неотъемлемой составляющей нашего бытия. Большинство детей налаживает дружеские отношения со сверстниками естественным путем. Однако некоторым из них, в частности, с особенностями психофизического развития, приходится в этом помогать (путем создания соответствующих возможностей). Ученики легче вступают в социальные и дружеские отношения в среде, где такие отношения поощряются. Это означает, что педагоги постоянно должны создавать ситуации для развития позитивных социальных взаимоотношений учащихся, формирования и развития у них личностных ценностей. Благодаря контактам с друзьями дети развиваются эмоционально и социально, учатся жить в согласии с людьми, у них формируется самоуважение. Дружба дает школьникам ощущение принадлежности, а также пробуждает палитру положительных эмоций. В инклюзивном классе важно способствовать налаживанию надлежащих отношений между детьми естественным путем. Не стоит насильно принуждать их к дружбе, поскольку такие отношения должны развиваться естественно. Не нужно уделять этому вопросу чрезмерного внимания, слишком настаивать на необходимости взаимодействия детей с особыми потребностями и учеников с типичным развитием. Такими действиями можно закрепить в сознании последних идею, что детям с особыми потребностями необходимо помогать, а не идею, что следует налаживать равноправные взаимовыгодные социальные отношения. Стоит учить детей с уважением относиться к товарищам и соблюдать нормы поведения при взаимодействии. Например, кому-то могут быть неприятные частые касания. Иногда дети могут относиться к товарищам с особыми потребностями как к большим куклам или домашним животным. Следует учить детей уважать достоинство учащихся с особыми потребностями. Целесообразно демонстрировать детям положительное социальное поведение. Если учитель (воспитатель) и другие взрослые в классе будут относиться ко всем с уважением, ученики будут действовать аналогично. Если же они будут видеть грубое или невнимательное отношение взрослых друг к другу и к воспитанникам, вероятно, что они последуют этому примеру при взаимодействии со сверстниками. Ведь поступки говорят больше слов. Любые действия учителя в классе не остаются незамеченными и влияют на детей. Вполне очевидно, что одним из важных факторов, который влияет на эффективность инклюзивного процесса, является авторитет педагога, по которому «определяется право на принятие ответственных решений в ситуации, значимой для данного школьника лично, так и для класса в целом». Личностно-ориентированное обучение и воспитание в инклюзивном процессе направлено на выявление субъектного опыта каждого ученика и оказание психолого-педагогической помощи в становлении его индивидуальности, жизненном самоопределении и самореализации. Важно поощрять детей к сотрудничеству и взаимному обмену услугами. Ученики должны понять, что у всех людей есть определенные таланты, что все могут быть полезны друг другу. Это должен быть взаимный, а не односторонний процесс. Дети с особыми потребностями должны не только получать помощь, но и предоставлять ее другим. Важно понять, что помощь должна быть уместной. Учителя и воспитатели инклюзивных классов часто сталкиваются с проблемой, когда дети

с типичным развитием пытаются все делать вместо своих товарищей с особыми потребностями. Их желание понятно, но такая чрезмерная помощь может привести к нездоровой зависимости и неравенству в партнерских отношениях. Высокие ожидания в отношении детей с особыми потребностями способствуют равным отношениям и взаимному уважению детей. Необходимо внимательно следить за поведением и сигналами детей с особыми потребностями. Во многих случаях они не нуждаются в помощи своих товарищей или даже не хотят ее. В то же время, целесообразно обучать детей сочувствовать, подчеркивая идеи социальной справедливости. Большинство учеников хорошо понимают, что справедливо, а что нет. Учителя и воспитатели не должны говорить ученикам, что детей с особыми потребностями необходимо жалеть, поскольку такие отношения не могут быть равными. Необходимо концентрировать внимание на том, что у всех детей с особыми потребностями есть собственные интересы, способности и таланты, которыми они могут поделиться с другими. Это способствует налаживанию равноправных дружеских отношений. Педагоги должны поощрять социальные отношения, построенные на справедливости, а не на чрезмерном сочувствии, жалости.

Практическое задание к теме:

1. Работа в малых группах. Заполнение таблицы: «Основные отличия личностно ориентированного обучения от традиционной дидактической системы».

2. Работа в малых группах. Заполнение информационной карты «Личностно-ориентированные технологии в системе инклюзивного образования» (технология-по выбору слушателей):

1. Название технологии.
2. Краткое обоснование.
3. Цель и задачи применения технологии.
4. Принципы реализации технологии.
5. Сущность и алгоритм реализации технологии.
6. Критерии оценки эффективности технологии.

МОДУЛЬ III. СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 3.1. Общие вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Я. Корчак, Дж. Гибсон, В.А. Ясвин, С.В. Тарасов, Г.А. Ковалев и др.). Образовательная среда рассматривается как подсистема исторически сложившейся социокультурной среды и одновременно как специально организованные педагогические условия, в которых осуществляется развитие личности ребенка. В этом смысле образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее субъектов. В контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования понятие среды приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что включение ребенка с особыми образовательными потребностями предъявляет новые требования к ее организации. Изменение касается технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и других параметров. Возникает множество вопросов относительно качественных и количественных характеристик среды, достаточных и благоприятных для социализации и образования ее участников. Рассмотрим понятие и сущность категории «образовательная среда». Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Ясвин В.А.). Категория «образовательная среда» связывает понимание образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования (Баева И.А.).

Структуру образовательной среды представляют:

- пространственно-предметный компонент (архитектурно-пространственная организация жизнедеятельности субъектов);
- содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и технологии организации обучения и воспитания);
- коммуникативно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, психологический климат в коллективе, особенности управления).

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе.

На основе работ Е.А. Климова, В.А. Ясвина, Тарасова С.В., в которых предложены составляющие образовательной среды учреждения, можно выделить структуру инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с различными возможностями и особенностями:

- пространственно-предметный компонент (материальные возможности учреждения – доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей);

– содержательно-методический компонент (адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств);

– коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов). К условиям организации инклюзивной образовательной среды мы относим:

– преемственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений).

Создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями обеспечивается преемственностью систем дошкольного и школьного образования. Совместная деятельность специалистов детского сада и школы осуществляется как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии. Сотрудничество осуществляется в следующих формах: совместное проведение педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника.

Комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: педагога (научный руководитель, администрация), обучения детей (дефектолог, психолог, родители) и социализации детей (психолог, родители, волонтеры).

Сопровождение участников образовательного процесса реализуется посредством следующих инновационных технологий, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер сопровождения участников педагогического процесса:

- технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени;
- технология сопровождения педагога;
- технология помощи ребенку в процессе обучения;
- технология взаимодействия с семьей;
- технология воспитания личности.

Виды (направления) комплексного сопровождения:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей).

В основе поддержки лежит метод комплексного сопровождения, реализующего четыре функции: диагностика возникающих у ребенка проблем; поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения; консультация на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы; помощь на этапе реализации решения проблемы. Техническое обеспечение образовательного процесса как параметр безбарьерной среды. Для различных категорий детей предполагаются специальные технические средства (например, для детей с нарушенным слухом характеристики безбарьерной среды определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов, FM-систем, а также внедрением компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих освоение образовательной программы; для детей с нарушенным зрением необходимо повышенная освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические средства – лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с использованием шрифта

Брайля). Среди принципов построения инклюзивного образовательного пространства основными, на наш взгляд, выступают:

- раннее включение в инклюзивную среду. Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию;

- коррекционная помощь. Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Ребенок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности);

- индивидуальная направленность образования. Ребенок с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений;

- командный способ работы. Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства;

- активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка. Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции;

- приоритет социализации как процесса и результата инклюзии. Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка;

- развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов. Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологическая). Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия (Баева И.А., Лактионова Е.Б.). В контексте проблемы построения и функционирования инклюзивной образовательной среды указанный аспект требует специальной разработки и обоснования.

Основные принципы инклюзивного образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель и смысл инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательном (массовом, неспециальном) учреждении – это полноценное развитие и самореализация детей, имеющих те или иные нарушения, освоение ими общеобразовательной программы (государственного образовательного стандарта), важнейших социальных навыков наряду со сверстниками с учетом их индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально-волевом развитии. Как стратегическое

направление развития системы образования инклюзивное образование требует перестройки образования на всех уровнях. Ориентиры перестройки системы образования в направлении инклюзии детей с ОВЗ задаются основными принципами инклюзивного образования, предусматривающими реализацию равных прав на образование и социализацию при неравных возможностях.

Основные принципы инклюзивного образования:

– по отношению к ребенку с ОВЗ – учащемуся общеобразовательного учреждения: баланс академических знаний и социальных навыков, приобретенных в процессе обучения – адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;

– по отношению к одноклассникам ребенка с ОВЗ – учащимся инклюзивного класса: триединство ориентиров – на высокое качество освоения общеобразовательной программы (академических знаний), конструктивную социальную активность (развитие социальной компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);

– по отношению к педагогу – учителю инклюзивного класса: принятие и учет различий, индивидуального своеобразия учащихся; создание ситуации успеха для всех учеников; баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе; компромисс между общим и специальным в обучении; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе;

– по отношению к общеобразовательному учреждению, реализующему инклюзивное образование детей с ОВЗ: адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса учреждения; вариативность подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и социализации, его психолого-педагогическое сопровождение; развитие толерантного взаимодействия участников образовательного процесса, сотрудничество с родительской общественностью; оптимизация финансово-экономического обеспечения процесса обучения и социализации;

– по отношению к системе образования города, района в целом: оптимизация ресурсов городской, муниципальной системы образования (материально-технических, нормативно-методических, финансово-экономических, организационных) по созданию базовых общеобразовательных учреждений для реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ вблизи места жительства; поддержка инноваций в инклюзивном образовании; повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общественности.

Реализация основных принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах:

1. Индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа учащегося – ребенка с ОВЗ – по развитию академических знаний и жизненных компетенций.

2. Социальная реабилитация ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении и вне его; психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения и социализации.

3. Психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения.

4. Индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОВЗ.

5. Портфолио учащегося – ребенка с ОВЗ.

6. Компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации.

7. Повышение квалификации учителей общеобразовательного учреждения в области инклюзивного образования.

8. Рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в соответствии с образовательными стандартами.

9. Тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения.

10. Подготовка тьюторов высшей школой.

11. Адаптивная образовательная среда – доступность классов и других помещений учреждения (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения).

12. Адаптивная образовательная среда – оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (техническими средствами обеспечения комфортного и эффективного доступа);

13. Адаптивная образовательная среда – коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации.

14. Адаптивная образовательная среда – создание помещений (зон) для отдыха, восстановления работоспособности;

15. Сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи.

16. Ориентация воспитательной системы учреждения на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

На первый план выходит нормативно-правовое обеспечение процесса выбора семьей ребенка с ОВЗ варианта образования, его реализации и при необходимости перехода на другой вариант. Разработка нормативно-правового механизма адекватного и ответственного выбора для ребенка с ОВЗ, включая разработку типового контракта, фиксирующего согласованный выбор и разделение ответственности всех участников образовательного процесса, включая родителей.

Кадровое обеспечение – характеристика необходимой квалификации кадров педагогов (в области общей и специальной педагогики), а также кадров, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в системе общего образования.

Финансово-экономическое обеспечение – параметры соответствующих нормативов и механизмы их исполнения. Должно быть предусмотрено подушевое финансирование, размер которого сохраняется вне зависимости от выбранного уровня образования, степени интеграции ребенка в общеобразовательную среду. Финансово-экономическое обеспечение устанавливается с учетом необходимости индивидуальной специальной поддержки ребенка с ОВЗ.

Материально-техническое обеспечение – общие характеристики инфраструктуры общего и специального образования, включая параметры информационно-образовательной среды. Материально-техническое обеспечение образования детей с ОВЗ должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям группы детей с ОВЗ в целом и каждой категории в отдельности. В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения должно быть:

- организация пространства, в котором обучается ребенок с ОВЗ;
- организация временного режима обучения;
- организация рабочего места ребенка с ОВЗ;
- технические средства обеспечения комфортного доступа ребенка с ОВЗ к образованию (ассистирующие средства и технологии);

- технические средства обучения для каждой категории детей с ОВЗ (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей);

- специальные учебники, рабочие тетради и дидактические материалы, отвечающие особым образовательным потребностям детей на каждой ступени образования.

Материально-техническое обеспечение должно быть ориентировано не только на ребенка, но и на всех участников процесса образования. Это обусловлено большей, чем в норме, необходимостью индивидуализации процесса инклюзивного образования. Специфика этого состоит в том, что все вовлеченные в процесс образования взрослые должны иметь неограниченный доступ к организационной технике либо специальному

ресурсному центру в образовательном учреждении, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для процесса обучения ребенка с ОВЗ. Должна быть обеспечена материально-техническая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования.

Информационное обеспечение включает необходимую информационно-методическую базу образования детей с ОВЗ и характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса. Инклюзивное обучение требует координации действий, т.е. обязательного регулярного и качественного взаимодействия специалистов общего и специального образования, специалистов системы сопровождения. Специалисты должны иметь возможность обратиться к информационным ресурсам в сфере коррекционной педагогики и специальной психологии, включая электронные библиотеки, порталы и сайты, дистанционный консультативный сервис, получить индивидуальную консультацию квалифицированных специалистов. Должна быть организована возможность регулярного обмена информацией между специалистами разного профиля, специалистами и семьей.

Методологические и теоретические аспекты обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде.

Методологические основания науки представляют собой совокупность исходных философских основополагающих позиций, принципов, категорий, представлений, определяющих направление и характер осмысления объективной действительности, общие и частные методы ее познания, научного проникновения в ее сущность и закономерности развития для осуществления целенаправленного, разумного воздействия на мир и взаимодействия с ним (Лихачев Б.Т., 1998).

Большинство современных исследований в области педагогики строятся на емких и в то же время взаимообогащающих друг друга научных подходах: системном, аксиологическом, антропологическом, синергетическом, личностно-ориентированном, деятельностном, компетентностном. Оценивая инклюзивное образование как современную инновационную образовательную систему, исследователи (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Т.П. Дмитриева) подчеркивают необходимость значительной корректировки мировоззренческих инвариантов ее научного анализа, поскольку речь идет не просто об очередном реформировании образовательной системы, а переходе к построению принципиально иной цивилизационной парадигме – постмодернизму, что соотносится со вступлением в постнеклассический этап научной картины мира. Авторы оценивают инклюзивное образование как современную инновационную систему, что предполагает применение современных методологических представлений при ее моделировании, а именно, синергетической концепции. Предлагается ввести в категориальную матрицу системного анализа такие дополнительные категории как триадность анализа, синхрония (синтонность) структурных изменений, фрактальность (самоподобие) моделируемых систем. В методологии моделирования инклюзивного образования предполагается использование таких синергетических концептов как «управляющие параметры», «параметры порядка», «принцип подчинения», «точки бифуркации» и др. (Семаго, др., 2011).

Системный подход позволяет раскрыть системные свойства педагогического процесса, дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях инклюзии, понять связи и механизмы взаимоотношений subsystem, находящихся в развитии, а также осмыслить возможности педагогической компенсации возникающих рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов.

Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов (Беспалько В.П., Данилов М.А., Ильина Т.А., Андреев В.И.). Системный подход

позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды (Андреев В.И., 2003).

Образование является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей. В последние десятилетия оно функционирует в режиме постоянных глобальных изменений, обусловленных как внешними, так и внутренними требованиями.

Нововведения – закономерность развития любой системы, вызывающие рассогласованность, расхождение уже сложившихся ее подструктур. Согласно положениям системного анализа, при внедрении инновации необходимо обеспечить, чтобы новая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть (Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П., 1989). Также вероятно, что и в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей модели. Таким образом, не только модель должна приспосабливаться к среде, но и среду необходимо приспособлять к модели будущей системы (Новиков А.М., 2002).

В контексте исследования и моделирования педагогического процесса на инновационной основе необходимо учитывать указанное свойство ингерентности: в рамках инклюзивного педагогического процесса будут полноценно решаться поставленные задачи при условии подготовки образовательной системы к реализации инновации, если образовательная среда будет гармонично включать детей с особыми образовательными потребностями, а не отторгать их. Для этого необходимо, чтобы педагоги научились строить собственную деятельность в условиях инновационных требований педагогического процесса. С другой стороны, модель должна содержать механизмы адаптации к условиям образовательной среды массового образовательного учреждения. Последнее может быть обеспечено такими условиями, как: готовность и способность родителей ребенка с ограниченными возможностями включаться в образовательный процесс, обеспечение разноуровневого сопровождения развития ребенка в массовом образовательном учреждении, оказание специальной поддержки педагогов массового учреждения в процессе взаимодействия с особым ребенком. Применение системного подхода дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях внедрения инклюзии, выявления и обоснования связей, механизмов деятельности субсистем, находящихся в развитии, а также осмысления условий педагогической компенсации рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов в образовательную систему.

Представляет интерес социально-педагогическая парадигма, предполагающая реализацию личностно-социально-деятельностного подхода (Липский И.А., 2004). Для педагогики инклюзии предлагаемая интегративная социально-педагогическая парадигма оказывается ценной, прежде всего, с точки зрения изучения и объяснения способов и механизмов построения социального пространства отношений как фактора воспитания и социализации детей с учетом их особенностей и возможностей. В рамках подхода возможно охарактеризовать новое качество разноуровневых отношений, формируемое в среде, участниками которой становятся дети с ограниченными возможностями здоровья. Данный подход позволяет исследовать проблемы включения ребенка в образовательную среду, объединив несколько направлений: социальное развитие личности, педагогизация социальной среды, обеспечение взаимодействия личности и среды. Возможно, применение такого интегративного подхода позволит выделить совокупность параметров инклюзивного образования, наиболее значимых для решения одной из его главных задач – социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обуславливающей достижение им автономии и самостоятельного образа жизни. В качестве базисного методологического конструкта инклюзии может выступать философско-антропологический подход. Рассмотрение воспитания как способа бытия создает предпосылки для перехода от «педагогики мероприятий» к «педагогике бытия», позволяет

обогащать понятийный аппарат путем включения в него антропологических понятий – «смысл жизни», «связность жизни», «неустойчивые формы бытия», «антропологическое время», «антропологическое пространство», «душа», «дух» и др. Осмысление данных понятий позволит существенно обогатить педагогику инклюзии, определить основы построения социальной среды, ориентированной на субъектность личности.

Особую ценность представляют положения педагогической антропологии, сфокусированные на обосновании путей раскрытия сущностных сил ребенка, характеристике такого пространства отношений, которое бы способствовало познанию ребенком самого себя и достижению гармонии с окружающими. Ведущие антропологические принципы, предполагающие ориентированность образования на духовные силы ребенка, веру в его возможности созвучны идеям педагогики инклюзии, исключая «дефектоориентированность» во взгляде на человека. Социально-реабилитационный эффект инклюзивного образования начинается с «запуска» детской активности в процессе освоения социальной действительности, которая позволит ребенку овладевать физическими и социальными условиями своей жизни, психологически перерабатывать события, происходящие вокруг него, при этом не только адаптируясь к социуму, но и изменяя его. Антропоцентризм для педагога является отправным пунктом работы с бесконечным множеством человеческих миров. Задача воспитателя на каждом возрастном этапе – не перевести возможно скорее ребенка на следующий этап, а поддержать становление его внутреннего мира, укрепить эту позицию, не спешить развить ее до следующей, «более прогрессивной» позиции и не сменить ее другой позицией. Толерантность, признание самоценности другой самости, открытость к диалогу мало присуща современной российской педагогической действительности.

Современная система образования неохотно впитывает в себя идеи вариативности и диалога как педагогического принципа, отвечающего индивидуальности ребенка. Следовательно, мировоззренческое изучение проблем развития инклюзии как нового качества образования особо актуально и требует применения антропологического подхода. Построение педагогического процесса как диалога между участниками образовательного пространства предполагает высокий уровень профессиональной компетентности педагога, поэтому особую ценность для исследования и моделирования инклюзивных процессов приобретает компетентностный подход в образовании.

Компетентностный подход – относительно новый ракурс исследования проблем образования. Понятия «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» как системно-образовательные и педагогические категории вошли интенсивно в понятийный аппарат наук об образовании в связи с вхождением российской системы образования в «Болонское движение» как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда. Возникла необходимость осмысления места и роли компетентностного подхода с позиций уже разработанных в отечественной образовательной практике системологического, системодействительностного и знаниецентрического подходов (Субетто А.И., Байденко В.И.).

Так антропологический подход, обращенный к сущности, уникальности, самобытности человека, видится нам в качестве основополагающего, определяющего и опосредующего смыслы инклюзивного образования, его содержание, диалогичность его природы как идеи, ментальности и практики. Системный, синергетический, компетентностный подходы более ценны в их инструментальном значении, обращенности к процессуальным характеристикам, проникновении в структуру, функции систем, подсистем, их взаимосвязей, к их внутренней природе. В поиске и обосновании инструментов и механизмов целенаправленного построения инклюзивной теории и практики, данные подходы приобретают принципиальное значение. Уникальность и самодостаточность каждого из подходов позволяет через их призму и с их позиций одновременно исследовать и строить инклюзивную практику как целостную систему, и как совокупность подсистем и функций. Изучение отдельных компонентов и сторон

инклюзивного образования обращает нас к определенной парадигме. Так синергетический подход позволяет дать объяснение зарождению и развитию в современной социальной системе инклюзивных процессов, обозначить параметры самоизменения образовательной практики, выделить риски раскогласования и структурных перестроек компонентов современного образования. Компетентностный подход позволяет представить взаимообусловленность профессиональной деятельности педагога как субъекта инклюзивной практики и ребенка как субъекта саморазвития. Системный подход выступает для современных исследований фундаментом и универсальной технологией анализа изучаемых объектов и процессов, позволяет обозначить их как целостные, развивающиеся системы, включающие многообразие взаимосвязей как внутри системы, так и за ее пределами, обуславливающие ее целенаправленное функционирование.

Практическое задание к теме:

1. Подготовьте презентацию на любую из тем (НЕ более 10 слайдов):
 - Основные направления психолого-педагогической поддержки семьи с ребенком с ОВЗ;
 - Модели педагогической поддержки семьей, воспитывающих детей с ОВЗ;
 - Сущность и содержание педагогической поддержки семейного воспитания;
 - Современные подходы к педагогической поддержке семейного воспитания в соответствии с ФГОС;
 - Роль специалиста (воспитателя, педагога-психолога, учителя-дефектолога, социального педагога и др. на ваш выбор) в повышении педагогической компетентности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.
2. Составьте памятку для родителя по воспитанию ребёнка с ОВЗ (тематика по выбору слушателя).

Тема 3.2. Проектирование адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования

Адаптированная основная образовательная программа ДО разрабатывается в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации в области образования:

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. № 30384) – далее ФГОС ДО.

Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.09.2013 № 30038).

Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26, (СанПиН 2.4.1.3049-13) «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (Зарегистрировано в Минюсте России 29 мая 2013 г. № 28564),

Уставом ДОО.

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с ОВЗ – нормативный документ образовательного учреждения, определяющий совокупность взаимосвязанных основных и дополнительных образовательных программ и соответствующих им образовательных технологий, определяющих содержание образования и направленных на достижение прогнозируемого результата деятельности образовательного

учреждения. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования (далее – Программа) разрабатывается, утверждается и реализуется в образовательном учреждении на основе ФГОС ДО и с учетом примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования.

Программа определяет содержание и организацию образовательного процесса для детей дошкольного возраста с ОВЗ и направлена на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Программа осуществляется в группах компенсирующей направленности и обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ОВЗ.

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований ФГОС ДО. Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях (пункт 2.5 ФГОС ДО). В части, формируемой участниками образовательных отношений, должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений образовательной программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках (далее – парциальные образовательные программы), методики, формы организации образовательной работы.

Объем обязательной части Программы рекомендуется не менее 60% от ее общего объема; части, формируемой участниками образовательных отношений, не более 40%. Титульный лист – структурный элемент Программы, представляющий сведения о названии Программы, учреждении её реализующем отражать сроки реализации Программы. Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений. Целевой раздел включает в себя пояснительную записку и планируемые результаты освоения Программы. Пояснительная записка должна раскрывать: цели и задачи реализации Программы; принципы и подходы к формированию Программы; Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста. Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования ФГОС ДО к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастных возможностей и индивидуальных различий (индивидуальных траекторий развития) детей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов (далее – дети с ограниченными возможностями здоровья).

Содержательный раздел представляет общее содержание Программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей с ОВЗ. Содержательный раздел Программы должен включать: а) описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, с учетом используемых вариативных примерных основных образовательных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания; б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации образовательной программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов; в) описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей (детей с ОВЗ). В содержательном разделе адаптированной образовательной Программы должны быть представлены: а) особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик; б) способы и направления поддержки детской инициативы; в) особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников; г) иные характеристи-

ки содержания Программы, наиболее существенные с точки зрения авторов. Часть образовательной программы, формируемая участниками образовательных отношений, может включать различные направления, выбранные участниками образовательных отношений из числа парциальных и иных программ и/или созданных ими самостоятельно. Данная часть Программы должна учитывать образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов и, в частности, может быть ориентирована на: специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; выбор тех парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива; сложившиеся традиции ДОУ.

Организационный раздел должен содержать описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включать расписание и /или режим дня, расписание (сетка) НОД – с указанием временной продолжительности НОД, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, комплексно-тематическое планирование на год (с обозначенными в нем итоговыми мероприятиями в конце каждой тематической недели). В случае, если обязательная часть Программы соответствует примерной программе, она оформляется в виде ссылки на соответствующую примерную программу. Обязательная часть должна быть представлена, развернуто в соответствии с пунктом 2.11 ФГОС ДО, в случае, если она не соответствует одной из примерных программ. Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может быть представлена в виде ссылок на соответствующую методическую литературу, позволяющую ознакомиться с содержанием выбранных участниками образовательных отношений парциальных программ, методик, форм организации образовательной работы. Дополнительным разделом Программы является текст ее Краткой презентации. Краткая презентация Программы должна быть ориентирована на родителей (законных представителей) детей и доступна для ознакомления. В краткой презентации Программы должны быть указаны: 1) возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована Программа ДОУ (в том числе категории детей с ограниченными возможностями здоровья); 2) реализуемые образовательные программы, в том числе парциальные; 3) характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников ДОУ.

Характеристика примерных адаптированных основных образовательных программ ДО, размещенных на Fgosreestr.ru

Fgosreestr.ru. – реестр примерных программ является государственной информационной системой, которая ведется на электронных носителях и функционирует в соответствии с едиными организационными, методологическими и программно-техническими принципами, обеспечивающими ее совместимость и взаимодействие с иными государственными информационными системами и информационно-телекоммуникационными сетями.

Федеральный реестр примерных образовательных программ СПО содержит примерные основные образовательные программы среднего профессионального образования, которые разрабатываются по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих и программам подготовки специалистов среднего звена, примерные программы в части учебных предметов, курсов, дисциплин или модулей, примерные образовательные программы общеобразовательного цикла (Примерные программы), а также проекты указанных программ.

Примерные программы и их проекты направляются для размещения в реестре Федеральными учебно-методическими объединениями.

Представленные АООП имеют своей целью представить возможные варианты деятельности образовательных организаций в период внедрения федерального государственного

ного образовательного стандарта дошкольного образования воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС ДОО ОВЗ) для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих обучающихся, обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), задержкой психического развития (ЗПР), тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и расстройствами аутистического спектра (РАС) и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФГОС О у/о).

Приведенные материалы могут быть рассмотрены как рекомендательные и примерные, поскольку реальная работа образовательной организации будет зависеть от региональной политики и особенностей социальной ситуации в регионе, состава педагогического коллектива и его готовности к учету разнообразия особых образовательных потребностей воспитанников.

Вместе с тем целесообразно при введении ФГОС ДОО ОВЗ и ФГОС О у/о выстроить проектную модель, определяющую примерную последовательность и содержание действий по их введению в работу образовательной организации.

Кадровые условия реализации адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования.

Дошкольное учреждение укомплектовано квалифицированными кадрами, в т. ч. руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками. Реализация АООП осуществляется: педагогическими работниками, работающих в коррекционных группах в течение всего времени пребывания воспитанников в дошкольном учреждении; учебно-вспомогательными работниками, работающих в коррекционных группах в течение всего времени пребывания воспитанников в дошкольном учреждении. Для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в ДОУ дополнительно предусмотрены должности учителей-логопедов, педагога-психолога, имеющих соответствующую квалификацию для работы в соответствии со спецификой ограничения здоровья детей.

В целях эффективной реализации АООП создаются условия для профессионального развития педагогических работников, в т. ч. их дополнительного профессионального образования. Дошкольное учреждение обеспечивает консультативную поддержку педагогическим работникам по вопросам образования детей, осуществляет организационно-методическое сопровождение процесса реализации АООП.

Комплексный и системный подход к решению проблем связанных с детьми с ОВЗ, является основой для взаимодействия специалистов. Современный взгляд на проблему помощи детям с тяжелыми нарушениями речи, особыми потребностями и ограниченными возможностями здоровья и развития предполагает именно целостный комплекс организации психолого-педагогической работы всеми специалистами междисциплинарного взаимодействия.

Рекомендуемое кадровое обеспечение, необходимое для реализации Программы в Организации, в каждом субъекте РФ устанавливается органами власти соответствующего субъекта РФ на основании требований и рекомендаций настоящего Стандарта, и используется в том числе для определения необходимых финансовых затрат для выполнения требований к кадровым условиям.

1) воспитателями в течение всего времени пребывания воспитанников в Организации. Каждая группа должна непрерывно сопровождаться одним или более воспитателем.

2) иными педагогическими работниками вне зависимости от продолжительности пребывания воспитанников в Организации. Соответствующие должности педагогических работников устанавливаются Организацией самостоятельно в зависимости от содержания Программы и возраста детей.

Рекомендуется вне зависимости от возраста воспитанников в Организации обеспечивать соотношение иных педагогических работников, реализующих Программу, в количестве не менее одного работника на каждые 50 воспитанников.

Младшими воспитателями и (или) помощниками воспитателя в группе в течение всего времени пребывания воспитанников в Организации. Каждая группа должна непрерывно сопровождаться одним или более младшим воспитателем и (или) помощником воспитателя.

Рекомендуется при наличии воспитанников от двух месяцев до трёх лет обеспечивать соотношение числа младших воспитателей и помощников воспитателя, реализующих Программу, в количестве не менее одного работника на каждые 10 воспитанников указанного возраста в течение всего времени пребывания воспитанников в организации.

Реализация Программы требует от Организации осуществления управления образовательной деятельностью, методического обеспечения реализации Программы, ведения бухгалтерского учёта, финансово-хозяйственной и хозяйственной деятельности, необходимой охраны здоровья воспитанников. Для решения этих задач привлекается соответствующий квалифицированный персонал в качестве сотрудников Организации и/или заключаются договора с организациями, предоставляющими соответствующие услуги.

При работе в группах для детей с ОВЗ в Организации должны быть дополнительно предусмотрены должности педагогических работников, имеющих соответствующую квалификацию для работы в соответствии с ограничениями здоровья детей.

Рекомендуется в группах для детей с ОВЗ в Организации обеспечивать соотношение соответствующих педагогических работников, реализующих Программу, в количестве не менее одного работника на каждую группу.

При включении в общеобразовательную группу детей с ОВЗ, в Организации должны быть предусмотрены дополнительные должности квалифицированных в соответствии со спецификой их образовательных потребностей педагогических работников.

Рекомендуется в общеобразовательных группах обеспечивать соотношение соответствующих педагогических работников, реализующих Программу, в количестве не менее одного работника на трех воспитанников с ОВЗ; при включении в общеобразовательную группу иных категорий детей, имеющих специальные образовательные потребности, в том числе, находящихся в трудной жизненной ситуации, может быть предусмотрено дополнительное кадровое обеспечение.

Категории таких детей и особенности их кадрового сопровождения устанавливаются органами власти субъектов РФ.

Реализация программы индивидуальным предпринимателем при числе детей в группе не более пяти может осуществляться одним педагогическим работником в группе в течение всего времени пребывания воспитанников (в том числе за счёт привлечения индивидуальным предпринимателем педагогических работников). При числе детей в группе более пяти реализация программы индивидуальным предпринимателем осуществляется в соответствии с требованиями настоящего Стандарта к Организациям.

Материально-техническое обеспечение адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования.

Дошкольное учреждение, осуществляющее образовательную деятельность по АОП, должно создать материально-технические условия, обеспечивающие: – возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения Программы; – выполнение требований: санитарно-эпидемиологических правил и нормативов, пожарной безопасности и электробезопасности, охране здоровья воспитанников и охране труда работников ДООУ; – возможность для беспрепятственного доступа воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, в т. ч. детей-инвалидов, к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Требования к материально-техническим условиям реализации Программы включают:

1) требования, определяемые в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами, в том числе:

- к зданиям (помещениям) и участкам Организации (группы);

- к водоснабжению, канализации, отоплению и вентиляции зданий (помещения) Организации (группы);

- к набору и площадям образовательных помещений, их отделке и оборудованию;
- к искусственному и естественному освещению образовательных помещений;
- к санитарному состоянию и содержанию помещений;
- к оснащению помещений для качественного питания воспитанников;

2) требования, определяемые в соответствии с правилами пожарной безопасности;

3) оснащённость помещений для работы медицинского персонала в Организации;

4) оснащённость помещений развивающей предметно-пространственной средой;

5) требования к материально-техническому обеспечению программы (учебно-методический комплект, оборудование, оснащение (предметы)).

Организация, реализующая Программу, должна обеспечить материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить задачи. Организация, осуществляющая образовательную деятельность по АООП, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками целевых ориентиров освоения Программы;

2) выполнение Организацией требований – санитарно-эпидемиологических правил и нормативов:

– к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

– оборудованию и содержанию территории;

– помещениям, их оборудованию и содержанию;

– естественному и искусственному освещению помещений;

– отоплению и вентиляции;

– водоснабжению и канализации;

– организации питания;

– медицинскому обеспечению;

– приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность;

– организации режима дня;

– организации физического воспитания;

– личной гигиене персонала;

– пожарной безопасности и электробезопасности;

– охране здоровья воспитанников и охране труда работников Организации;

3) возможность для беспрепятственного доступа воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, в т. ч. детей-инвалидов, к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Организация должна иметь необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ТНР), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

– учебно-методический комплект Программы (в т. ч. комплект различных развивающих игр);

– помещения для занятий и проектов, обеспечивающие образование детей через игру, общение, познавательную-исследовательскую деятельность и другие формы активности ребенка с участием взрослых и других детей;

– оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей дошкольного возраста;

– мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Программа оставляет за Организацией право самостоятельного подбора разновидности необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации адаптированной основной образовательной программы.

Программа предусматривает необходимость в специальном оснащении и оборудовании для организации образовательного процесса с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Программой предусмотрено также использование Организацией обновляемых образовательных ресурсов, в т. ч. расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, музыкального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в т. ч. информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

Практическое задание к теме:

1. Представьте алгоритм разработки АООП ДО (вид нарушения, возраст детей – по выбору).

Тема 3.3. Особенности проектирования образовательного маршрута для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

В настоящее время идет активный процесс модернизации системы специального (коррекционного) образования в ее технологическом, содержательном и функциональном аспекте.

В этой связи одним из актуальных вопросов специальной педагогики является поиск путей качественной индивидуализации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в соответствии с их особыми образовательными потребностями. Это позволяет повысить эффективность коррекционной работы и обеспечить в дальнейшем успешную социализацию данной категории детей. Воспитательно-образовательные достижения и качество социализации детей с ограниченными возможностями здоровья во многом определяются тем, каково структурно-содержательное наполнение образовательных программ в соответствии с которыми осуществляется их воспитательно-образовательный процесс.

В свою очередь, процесс индивидуализации образования применительно к категории детей с ограниченными возможностями здоровья является инновационным в силу того, что требует смены педагогической парадигмы в направлении построения процесса обучения и воспитания, коррекции и компенсации нарушений у детей как их индивидуальной деятельности, поддержки и развития индивидуальности каждого ребенка и особой организации образовательной среды.

Работа специалистов в области коррекционного образования начинается с постановки таких задач, как: выявление образовательного потенциала и особых возможностей детей; оказание конкретной психологической помощи детям, нуждающимся в коррекционном образовании; оказание помощи в освоении образовательной программы; обеспечение развития ребенка относительно самого себя; содействие росту интеллектуального развития, повышению личностных качеств; оказание методической и психологической помощи родителям, имеющим детей с ОВЗ. Работа всех педагогов должна строиться на принципе уникальности и важности каждого ребенка вне зависимости от его способностей. Осуществить индивидуальный подход в обучении и воспитании детей с ОВЗ поможет внутренний, разработанный учреждением документ – индивидуальный маршрут обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Индивидуальный образовательный маршрут (далее – ИОМ) определяет специфику освоения содержания образовательного стандарта на основе индивидуальной программы реабилитации ребенка с ОВЗ, рекомендаций территориальной ПМПК, комплексной диагностики особенностей личности и поведения ребёнка, ожиданий родителей с целью со-

здания условий для максимальной реализации особых образовательных потребностей ребенка в процессе обучения и воспитания.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями ребенка (уровень готовности к освоению программы).

Индивидуальный маршрут обучения и воспитания детей с ОВЗ – это институциональный документ, который регламентирует и определяет содержание коррекционной развивающей деятельности, направленной на помощь ребенку с проблемами психологического и физиологического развития и его семье.

Индивидуальный образовательный маршрут предусматривает решение основных задач:

- обеспечение условий для реализации прав, детей с ОВЗ на получение бесплатного образования;

- организация качественной коррекционно-реабилитационной работы с учащимися с различными формами отклонений в развитии;

- сохранение и укрепление здоровья обучающихся с ОВЗ на основе совершенствования образовательного процесса;

- создание благоприятного психолого-педагогического климата для реализации индивидуальных способностей, детей с ОВЗ;

- расширение материальной базы и ресурсного обеспечения дошкольной образовательной организации для организации образования детей с ОВЗ.

Структура индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ.

Схема индивидуального маршрута обучения детей с ОВЗ разрабатывается с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Это и состояние здоровья, и особенности психофизического развития, интересов, способностей, эмоциональности, типа темперамента, степени освоения образовательной программы. Разрабатывая индивидуальный маршрут обучения и воспитания детей с ОВЗ, следует учитывать параметры, влияющие на охрану здоровья детей. Очень важно создать комфортные психологические условия, проявлять в работе с каждым ребенком доброжелательность, владеть тактичностью при оценивании результатов его обучения и воспитания, поощрять взаимоуважение в отношениях между детьми. Необходимо принять меры, такие как введение продолжительных перемен и предупреждение психофизических перегрузок. Периодическая смена видов деятельности, выполнение заданий, требующих творческого подхода, использование красочного раздаточного материала, – все это способствует предотвращению эмоциональных срывов.

Принципы разработки и реализации ИОМ.

1. Принцип гуманизации предполагает осуществление личностно-ориентированного подхода, направленного на общее развитие личности ребенка с ОВЗ, его социализацию, максимальную интеграцию в современную жизнь.

2. Принцип индивидуального подхода предполагает необходимость определения индивидуальной цели воспитания и обучения, отбора содержания, выбора форм и методов обучения для каждого ребенка с ОВЗ с учетом его и образовательных потребностей, возможностей и условий воспитания.

3. Принцип системности обеспечивает единство образования, диагностики, коррекции и развития, учащихся с ОВЗ, т. е. системный подход к анализу особенностей их развития и коррекции нарушений, а также всесторонний многоуровневый подход к решению проблем ребёнка;

4. Принцип интегрированного подхода предполагает интеграцию обучения и коррекции путем включения в рабочую программу коррекционной составляющей, ориентированной на первичные дефекты, представленные в структуре нарушений развития дошкольника.

5. Принцип непрерывности гарантирует непрерывность педагогической помощи ребенку с ОВЗ до полного решения проблемы или определения подхода к её решению.

6. Принцип комплексного взаимодействия всех участников образовательного процесса в ходе реализации АОП предполагает постоянное сотрудничество педагогов, психолога, администрации ДООУ, медицинских работников и других специалистов для наиболее успешной реализации цели образования ребенка с ОВЗ по АОП.

7. Принцип приоритета самостоятельных форм образовательной деятельности предполагает максимальную активность и самостоятельность ребенка в ходе обучения.

Индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с ОВЗ или ребенка – инвалида может иметь такую структуру:



1. Титульный лист, который включает в себя наименование ДООУ, назначение программы, срок реализации, адресность программы (фамилия, имя воспитанника, год обучения и воспитания), гриф утверждения руководителем, согласование с родителями. При необходимости программа должна быть согласована с председателем психолого-медико-педагогического консилиума. На титульном листе можно указать специалиста, который является ответственным за реализацию индивидуальной программы.

2. Пояснительная записка, в которой излагается сведения о ребенке: возраст, группа, социальное окружение, интересы; ожидания родителей; диагноз; психолого-педагогическая характеристика ребенка с перечнем сформированных умений и навыков и тех, которые не сформированы в должной степени. На основе данных независимой психолого-педагогической диагностики формулируются цель и задачи сопровождения ребенка на определенный временной промежуток. В пояснительной записке указываются основные общеобразовательные программы, на основе которых разработана индивидуальная образовательная программа, а также обосновывается варьирование, если имеет место перераспределение количества часов, отводимых на изучение определенных разделов, изменение последовательности коррекционной работы.

3. Индивидуальный учебный план. Возможно варьирование внутри содержания индивидуальной программы путем усиления отдельных тем, разделов. Варьирование на уровне содержания индивидуальной образовательной программы осуществляется путем перепланировки количества часов в структурных единицах программы; изменения последовательности изучения отдельных разделов программы, некоторых тем; увеличения объема интегрированных занятий внутри индивидуальной программы.

4. Содержание программы. Включает в себя три основных компонента или блока:

Образовательный компонент, в котором раскрывается содержание образования на определенном году обучения и образования (промежуточные планируемые результаты) с включением календарно-тематического планирования, критериев оценивания достижений по образовательным областям и др. Образовательный компонент является обязательным, если в индивидуальную программу включен индивидуальный учебный план.

Коррекционный компонент, в рамках которого излагаются направления коррекционной работы с воспитанниками, приемы, методы и формы. В коррекционный блок входят разделы специалистов ДОУ: учителя-логопеда, педагога-психолога, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, воспитателя, который имеет возможность реализовывать приемы и методы коррекционной работы с воспитанником во время непосредственно-образовательной деятельности и в свободной деятельности.

Воспитательный компонент содержит условия взаимодействий воспитателей и специалистов с ребенком с ОВЗ или ребенком-инвалидом, а также с родителями в процессе психолого-педагогического сопровождения

Заключение и рекомендации. В данном разделе формулируется обоснование внесения корректив по результатам промежуточной диагностики и заключение о реализации индивидуальной программы в целом при обсуждении данного вопроса в рамках итогового психолого-медико-педагогического консилиума в конце учебного года. Рекомендации формулируются с целью обеспечения преемственности в процессе индивидуального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и ребенка-инвалида специалистами на следующем этапе его обучения.

Психолого-педагогическое обеспечение включает:

- коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса;
- учёт индивидуальных особенностей ребёнка;
- соблюдение комфортного психоэмоционального режима;
- использование современных педагогических технологий;
- оздоровительный и охранительный режим;
- укрепление физического и психического здоровья;
- профилактику физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся;
- соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм;
- участие всех детей с ограниченными возможностями здоровья, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися детьми в воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятиях.

Данная работа обеспечивается взаимодействием следующих специалистов и педагогов: воспитатели; педагог-психолог; учитель-логопед; социальный педагог; медсестра.

Организационно-педагогические условия проектирования индивидуального образовательного маршрута.

1) Наличие в ДОУ службы сопровождения, в рамках которой проводится комплексная оценка специалистами необходимости и целесообразности разработки для ребенка с ОВЗ ИОП. В качестве оптимальной структуры сопровождения дошкольника в дошкольной образовательной организации выступает ППк (психолого-педагогический консилиум).

2) Согласие родителей (законных представителей) на образование ребенка по Индивидуальной образовательной программе.

3) Наличие подготовленных педагогических кадров.

Особенности работы над индивидуальным образовательным маршрутом:

1) Разрабатывается в рамках деятельности ППк коллегиально. Воспитатель, родители – полноправные участники работы над ИОМ.

2) Разрабатывается на определенный ограниченный во времени период (учебный год, четверть, триместр, полугодие).

3) По окончании периода производится оценка достижений ребенка – динамики его развития, освоения образовательной программы, адаптации в группе сверстников, в группе. Так же предполагается анализ динамики и эффективности работы воспитателя и специалистов психолого-педагогического сопровождения. По результатам всех заключений происходит корректировка программы (плана).

4) Формулировки цели и задач, критериев достижений ребенка с ОВЗ (ребенка-инвалида) носят максимально конкретный характер.

5) Закреплены ответственность и регламент деятельности всех участников совместной работы.

Практическое задание к теме 3.3.

1. Разработайте вариант индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ (вид нарушения, тема, возраст детей – по выбору).

Тема 3.4. Методы и приемы психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования в дошкольных образовательных учреждениях необходимо учитывать индивидуальные потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей. В том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Целью психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с ОВЗ является создание психологических условий для нормального развития и успешного обучения ребенка.

Приоритетными задачами психолого-педагогического сопровождения развития детей с ОВЗ в ДОУ являются:

Создание для ребенка эмоционально благоприятного микроклимата в группе, при общении с детьми педагогическим персоналом.

Учет индивидуальных особенностей развития детей в единстве интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер их проявления.

Оказание помощи детям, нуждающимся в особых обучающих программах, специальных формах организации их деятельности.

Повышение психологической компетентности воспитателей, родителей по вопросам воспитания и развития ребенка.

Дети с ОВЗ – воспитанники, имеющие недостатки в физическом или психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что понятие «сопровождение» в исследованиях определяется разносторонне: во-первых, как особая форма деятельности преподавателя, направленная на взаимодействие по оказанию помощи сопровождаемому в процессе его личностного роста, выбор способов поведения, принятия решений (Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова); во-вторых, как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального роста личности педагога (Э.Ф. Зеер); в-третьих, как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого (Н.Л. Коновалова); в-четвёртых, как система профессиональной деятельности, обеспечивающая создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности (Г. Бардиер, М. Р. Битянова, И. Ромазан, Т. Чередникова); в-пятых, как

системная интегративная «технология» социально-психологической помощи личности (Н. Осухова); в-шестых, как деятельность, обеспечивающая создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына); в-седьмых, комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого (Л.М. Шипицына).

В словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение: «Сопровождение – следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь».

Анализ литературы показал, что психолого-педагогическое сопровождение можно рассматривать в нескольких аспектах: как профессиональную деятельность педагога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка; как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ученику сделать нравственный самостоятельный выбор при решении ребенком образовательных задач; как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого; как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и др. специалистов по обеспечению учебных достижений учащимися; как систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов:

1) сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений (включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития);

2) комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Служба сопровождения – это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения.

Метод сопровождения – способ практического осуществления процесса сопровождения на основании полной информации о сущности проблемы и путях её решения.

На сегодняшний день одной из актуальных проблем является осуществление психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, но и выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку способствующая успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме.

Основной задачей психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является обеспечение доступного, качественного и эффективного развития с учетом возможностей детей, а так же развития адаптивных социальных качеств, необходимых для поступления в школу.

Для педагогического коллектива важно выстроить систему сопровождения детей в единстве диагностики и коррекции. В работе с детьми с проблемами в развитии очень важным считаю комплексный системный подход, который включает в себя согласованную работу всех специалистов ДОУ.

Процесс сопровождения осуществляется специалистами, знающими психофизиологические особенности детей (дефектолог, логопед, музыкальный руководитель, педагог – психолог).

Он включает в себя:

- Создание предметно-развивающей среды;
- Материально-техническое оснащение;
- Разработку индивидуальных программ воспитания обучения и развития;

Обязательное обучение родителей педагогическим приемам общения со своим ребёнком и приемам развивающих занятий в домашних условиях.



Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с ОВЗ: принципы, технологии.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения являются:

- комплексный, междисциплинарный подход к решению любой проблемы развития и обучения ребенка;
- непрерывность сопровождения развития ребенка в образовательном процессе;
- информационно-методическое обеспечение процесса сопровождения;
- социально-педагогическое и психологическое проектирование (прогнозирование) сопровождающей деятельности;
- активное привлечение родителей, педагогического и детского коллектива в мероприятия по психолого-педагогическому сопровождению детей-инвалидов.

Основные принципы организации психолого-педагогического сопровождения:

- принцип демократичности (подразумевает признание права на добровольное непосредственное участие в сопровождении субъектов образовательного процесса);
- принцип творческой позиции (предусматривает постоянную готовность к поиску нестандартных решений, гибкость в реализации практических задач в зависимости от конкретной ситуации);

– принцип партнерского общения (означает исключение доминирующей позиции субъектов образовательного процесса по отношению друг к другу);

– принцип системности и последовательности (подразумевает реализацию психолого-педагогического сопровождения как системы работы специалистов в определенной логичной и целесообразной последовательности);

– принцип вариативности (предполагает реализацию широкого арсенала психолого-педагогических средств, форм и методов в процессе сопровождения, который может быть использован как полностью, так и частично, гибко изменяться применительно к конкретным условиям);

– принцип превентивности (направлен на предупреждение возможного неблагополучия и обеспечение безопасности физического и психологического здоровья воспитанника, других субъектов учебно-воспитательного процесса в условиях образовательного учреждения);

– принцип экологичности (обеспечивает необходимость постоянного соотнесения используемых средств и методов психолого-педагогического сопровождения с поставленной целью).

Реализация цели психолого-педагогического сопровождения достигается *основными функциями*: информационной, направляющей и развивающей:

– *информационная функция* сопровождения состоит в широком оповещении всех заинтересованных лиц о формах и методах сопровождения. В первую очередь это касается учителей, администрации школы и родителей обучающихся, принимающих участие в реализации программы комплексного психолого-педагогического сопровождения. Информационная функция обеспечивает открытость процесса сопровождения, что согласуется с принципами открытого образования, а также, в свою очередь, делает всех заинтересованных лиц активными участниками (сотрудниками);

– *направляющая функция* сопровождения обеспечивает согласование всех заинтересованных в сопровождении субъектов образовательных отношений с целью обеспечения координации их действий в интересах ребенка. Вместе с тем, направляющая функция предусматривает, что ведущей (направляющей) фигурой в этих действиях в силу его профессиональной компетенции становится педагог-психолог образовательной организации;

– *развивающая функция* обеспечивается деятельностью учителей, педагога-психолога, других педагогических работников образовательной организации, которые используют в практике своей работы коррекционно-развивающие технологии обучения и воспитания.

Педагогическая технология (а психолого-педагогическое сопровождение можно в полном объеме отнести к педагогическим технологиям) – строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий; систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Технологичность подобного процесса позволяет с большой определенностью предсказывать и достигать планируемых результатов; обеспечивать благоприятные условия для развития личности не только включаемого в образовательное пространство ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида, но и других окружающих его детей; уменьшать влияние неблагоприятных обстоятельств на личность ребенка; анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование; выбирать наиболее эффективные и оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы для решения возникающих образовательных и социально-педагогических задач.

Важным результатом инклюзивного образования является формирование жизненных навыков. Можно выделить следующие технологии, направленные на повышение социальной компетенции: раннего вмешательства; прямое обучение социальным навыкам;

формирование социальных навыков через подражание, организация групповых видов активности, в том числе и игровых.

Работа с ребёнком с ОВЗ в ДОО при реализации технологии раннего вмешательства:

- раннее выявление и своевременная коррекция нарушений;
- создание индивидуального коррекционного маршрута для поступившего ребёнка;
- выбор оптимальных для развития ребёнка коррекционных программ и методик;
- коррекционная работа с ребёнком (по индивидуальной программе);
- общее оздоровление ребёнка и профилактика сопутствующих заболеваний ребёнка.

При реализации технологии раннего вмешательства необходимо выполнение следующих требований:

- обязательное наличие индивидуальной программы раннего вмешательства;
- наличие адекватной возможностям ребёнка предметно-развивающей среды;
- оказание специальной образовательной помощи, осуществляемой междисциплинарной командой;
- чёткое разделение функционала всех членов междисциплинарной команды, вовлечённых в процесс абилитации, адаптации, интеграции;
- обучение родителей навыкам стимулирующего общения с собственным ребёнком.

Формирование социальных навыков через подражание предполагает взаимообучение детей, т. е. более компетентный в какой-то области ребенок становится примером для подражания для других детей. Обучение через подражание важно для любого ребенка, но особенно оно важно для обучения детей с задержкой психического развития, для детей с расстройствами аутистического спектра. Поэтому обучение не в однородных, а гетерогенных группах более эффективно. В отечественной педагогике выделяют социоигровые технологии. Данный вид основан на театральные упражнениях, обучающих играх, которые развивают высшие психические функции.

Современные технологии психологической коррекции и реабилитации лиц с ОВЗ. Основные методы, используемые в психокоррекционной практике в дошкольном возрасте, могут быть условно объединены в четыре большие группы: метод игровой терапии, методы арттерапии, методы поведенческой терапии, методы социальной терапии (Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др.).

Игровая психотерапия – это психотерапевтический метод, основанный на принципах динамики психического развития и направленный на облегчение эмоционального стресса у детей с помощью разнообразных выразительных и дающих пищу воображению игровых материалов (Вебб, 1999).

Арт-терапия, применительно к образованию лиц с ОВЗ, – это синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в лечебной и коррекционной практике – совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемами в развитии осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии (Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко и др.). Условно можно выделить следующие виды арттерапии: музыкотерапия (через восприятие музыки, вокалотерапия – через пение) кинезитерапия (танцевальная терапия, коррекционная ритмика, психогимнастика – лечебное воздействие движениями); библиотерапия (коррекционное воздействие чтением), сказкотерапия, сочинение историй; имаготерапия (воздействие через образ, театрализацию): куклотерапия, образно-ролевая драматизация, психодрама; изотерапия (рисуночная терапия) – коррекционное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т.д.

Методы поведенческой коррекции разрабатывались в рамках поведенческого подхода в форме поведенческой терапии. Поведенческая коррекция использует принципы и

модели теории научения и науки о поведении (бихевиоризма) при определении целей и процедур психокоррекции, а также при объективной оценке ее результатов.

Таким образом, технологии психологической коррекции и реабилитации представлены большим арсеналом средств и методов, применение которых должно быть согласовано с возрастными и индивидуальными особенностями детей, характером имеющегося нарушения развития. Их потенциал способствует нивелированию негативных личностных и поведенческих проявлений, что во многом способствует включению «особенного» ребенка в социум.

Итак, необходимые условия к осуществлению инклюзии на этапе дошкольного детства:

- Обязательное наличие индивидуальной коррекционно-развивающей и образовательно-воспитательной программы для ребёнка с теми или иными ограничениями;
- Необходимость создания адекватной возможностям ребёнка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды;
- Наличие специальной образовательной помощи, осуществляемой командой сотрудников при ведущей роли педагога-дефектолога;
- Чёткое разделение функционала всех специалистов, вовлечённых в инклюзивное дошкольное образование;
- Обучение родителей навыкам стимулирующего общения с собственным ребёнком;
- Психолого-педагогическое сопровождение нормально развивающихся дошкольников, вовлечённых в интегрированное обучение.

Практическое задание к теме:

1. Перечислите основные методы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.
2. Опишите особенности психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Задания к очным занятиям.

Работа в малых группах: разработка личностно-ориентированной модели взаимодействия педагога с детьми в ДОО.

Тема 3.5. Интерактивные технологии в системе образования детей с ОВЗ

Современная модель дошкольного образования приблизилась к тому моменту, когда возникла потребность в создании и применении педагогических технологий, которые обеспечивают самое главное в образовательном процессе – развитие личности каждого воспитанника, его активности. На сегодняшний день современный воспитатель должен идти в ногу со временем, применяя новейшие технологии. Перед педагогами встает стратегическая задача: обеспечить индивидуальный путь развития ребенка через использование всех видов детской деятельности, предусмотренных ФГОС: образовательных, индивидуальных, конструктивно-исследовательских, организационно-проектных.

Известно, что дошкольный возраст – это сензитивный период для расширения и обогащения детских представлений о разнообразии окружающего мира, для формирования фонематического восприятия детей, для развития всех сторон речи. Поэтому задача детского сада – обогатить представления дошкольника об окружающем мире, научить его видеть в нем закономерности, зависимости, взаимовлияния, научить свободно и грамотно строить свои высказывания, подкреплять их доводами и фактами из различных областей знаний, доступных воспитаннику, пробуждать познавательный интерес. Дошкольник проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется при-

чинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать.

«Невозможно переоценить значение познавательной деятельности, – утверждает Г.М. Щукина, – для общего развития учащегося и формирования его личности, под влиянием познавательной деятельности развиваются все процессы сознания». Познание требует активной работы мысли и совокупности всех процессов сознательной деятельности. Овладение знаниями, их «присвоение» требует не только запоминания, но и их переосмысливания. Сравнение, систематизация, конкретизация, анализ, обобщение и множество других операций познавательной деятельности способствует апробированию знания, совершенствованию их усвоения. Знания, наполненные глубокими понятиями, приобретают для ребенка личностную значимость и надолго остаются в их памяти.

Сегодня очень эффективен и широко используется новый подход в обучении дошкольников – интерактивное обучение.

Термин «интерактивность» происходит от английского слова, которое в переводе означает «взаимодействие».

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда образовательная деятельность протекает таким образом, что практически все дети оказываются вовлеченными в процесс познания, имея возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Интерактивная методика основывается на обучении действием и посредством действия: человек лучше запоминает и усваивает то, что он делает своими руками.

Интерактивная форма обучения позволяет найти индивидуальный подход к каждому слушателю и участнику методического мероприятия также позволяет построить субъект – субъективные взаимоотношения не только между педагогами детского сада, но и между педагогами и их воспитанниками.

Образовательная деятельность, в основе которой лежит интерактивное обучение, организована таким образом, что практически все дети оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. В процессе освоения учебного материала, дошкольники осуществляют совместную деятельность, это означает, что каждый вносит в работу свой вклад, происходит обмен опытом, знаниями и умениями. Причем это происходит в доброжелательной обстановке и при взаимной поддержке друг друга.

Одна из целей интерактивного обучения состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых обучаемый чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным и эффективным весь процесс обучения. Интерактивная деятельность предполагает диалоговое общение, так как оно влечет за собой взаимопомощь, взаимопонимание и привлекает к решению задач совместными способами.

Практика показывает, что интерактивное обучение влияет на структуру непосредственной образовательной деятельности с детьми, требует особой организации и особого выбора необходимых интерактивных методов и приемов обучения. Технология интерактивного обучения дает возможность одновременно реализовать познавательные, коммуникативно-развивающие и социально-ориентационные аспекты образовательного процесса. Это позволяет педагогу решать комплекс обучающих задач за более короткое время и с более высоким качеством усвоения материала.

Цель интерактивного обучения состоит в обеспечении эмоционально-личностного роста каждого ребенка, в создании комфортных условий, при которых дети активно взаимодействуют между собой и при этом каждый чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Организация познавательной деятельности детей в форме интерактивного обучения позволяет решать такие задачи, как:

- развивать мыслительные процессы дошкольников (анализ, синтез и т.д.);

- развивать способности решать интеллектуальные и личностные задачи, адекватные возрасту;
- развивать речевую активность детей;
- развивать коммуникативные умения и навыки;
- формировать мотивационную готовность к межличностному взаимодействию дошкольников;
- формировать способность принимать нравственные нормы и правила при работе в команде.

Активное использование интерактивных технологий при работе с детьми с ОВЗ позволяет повысить показатели познавательной активности и развития психических познавательных процессов.

Интерактивные и мультимедийные средства призваны вдохновить и призвать детей к стремлению овладеть новыми знаниями.

Интерактивные игры вызывают у детей:

- познавательный интерес;
- способствуют снятию напряжения, перегрузки и утомления;
- могут служить средствами развития речи и двигательных качеств;
- развивают мелкую моторику, координацию;
- развивают двигательную память;
- повышают работоспособность головного мозга;
- готовят руку к письму.

Интерактивные игры, конечно же, не заменят обычные игры, а дополняют их, войдя в их структуру, обогащая педагогический процесс новыми возможностями.

Многочисленные интернет- сайты помогут в подборе интерактивных игр. Одни их них можно скачать и использовать без подключения интернета. Эти игры похожи на презентации, другие можно использовать в режиме онлайн – игр.

Применение интерактивных технологий в коррекционно-образовательном процессе в сочетании с традиционными методами значительно повышает эффективность воспитания и обучения дошкольников с ОВЗ. Анализ практической деятельности позволяет сделать вывод, что активное применение интерактивных технологий активизирует познавательную активность и способствует развитию психических познавательных процессов детей с ОВЗ.

Классификация интерактивных методов. Эффективность интерактивных методов в обучении лиц с ОВЗ.

ФГОС дошкольного образования определяет цель образования – подготовка высокоинтеллектуальных и разносторонне развитых личностей, способных к активной социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию.

Преимущества использования интерактивных технологий в образовательном процессе ДОУ неоспоримы:

- предъявление информации на экране компьютера или на проекционном экране в игровой форме вызывает у детей огромный интерес;
- несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам;
- движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка;
- стимулирует познавательную активность детей;
- предоставляет возможность индивидуализации обучения;
- в процессе своей деятельности за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе;
- позволяет моделировать жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни.

Формы организации интерактивного взаимодействия:

- 1) Индивидуальная (каждый участник выполняет задание самостоятельно);

- 2) Парная (задание выполняется в паре);
- 3) Групповая (задание выполняется в подгруппах);
- 4) Коллективная или фронтальная (все участники выполняют задание одновременно);
- 5) Планетарная (группа участников получает общее задание, например, разработать проект; разбивается на подгруппы, каждая из которых разрабатывает свой проект, затем озвучивает свой вариант проекта; после этого выбирают лучшие идеи, которые составляют общий проект).

Для решения воспитательных и образовательных задач воспитатели ДОО используют следующие интерактивные формы и методы:

Кейс-метод в виде проблемных ситуаций в процессе освоения отдельных образовательных областей. Суть метода состоит в том, что участникам дается описание определенной ситуации, которая смоделирована как реальная. В ходе совместной деятельности они знакомятся с проблемой и обдумывают способы ее решения. В небольших группах происходит коллективное обсуждение приведенного случая из практики.

В своей педагогической деятельности педагоги используют несколько видов ситуаций:

– *Ситуация-проблема* представляет собой описание реальной проблемной ситуации, задача участников найти решение или прийти к выводу о его невозможности.

– *Ситуация-оценка* описывает положение, выход из которого уже найден, задача участников провести анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения.

– *Ситуация-иллюстрация* представляет ситуацию и поясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения, в этом случае задача участников оценить ситуацию в целом, провести анализ ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие-несогласие.

– *Ситуация-упражнение* описывает применение уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировочный характер, служит иллюстрацией к той или иной теме, для этого участникам предлагается проанализировать данные ситуации и найденные решения, используя при этом приобретенные знания.

– *Метод «Мозговой штурм»* заключается в том, чтобы на протяжении ограниченного периода времени путем расторможения необходимо собрать от всех участников как можно больше идей относительно заданной темы.

– *Метод «Дерево предсказаний»* заимствован у американского учителя Дж. Белланса, работающего с художественным текстом и наиболее эффективен на стадии введения в новую тему, помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии.

Для дошкольников более подходящими методами обучения являются игры. Характерное отличие ролевой игры – условность действий, что делает общение оживленным и захватывающим.

Цель игры – развитие навыков и отношений, а не углубление знаний. Методики проведения ролевых игр способствуют развитию навыков критического мышления, решению проблем, отработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях, воспитанию понимания других людей. Через игру участвующие могут лучше понять собственные действия в реальной жизни, избавиться от страха за последствия своих ошибок.

Главное в организации *интерактивной игры* с дошкольниками – создание условий для обретения значимого для них опыта социального поведения. Под интерактивной игрой понимается не просто взаимодействие дошкольников друг с другом и педагогом, а совместно организованную познавательную деятельность социальной направленности. В такой игре дети не только узнают новое, но и учатся понимать себя и других, приобретают собственный опыт. Существует много вариантов интерактивных игр, но способ их проведения достаточно универсален и основывается на следующем алгоритме:

– подбор педагогом заданий и упражнений для группы детей (возможно проведение подготовительного педагогического мероприятия);

– дошкольников знакомят с проблемой, которую предстоит решить, с целью, которой надо достичь. Проблема и цель задания должны быть четко и доступно сформулированы воспитателем, чтобы у детей не возникло ощущения непонятности и ненужности того, чем они собираются заниматься;

– детей информируют о правилах игры, дают им четкие инструкции. В процессе игры дети взаимодействуют друг с другом для достижения поставленной цели. Если какие-то этапы вызывают затруднение, педагог корректирует действия дошкольников;

– по окончании игры (после небольшой паузы, призванной снять напряжение) анализируются результаты, подводятся итоги. Анализ состоит из концентрации внимания на эмоциональном аспекте – на чувствах, которые испытали дошкольники, и обсуждения содержательного аспекта (что понравилось, что вызвало затруднение, как развивалась ситуация, какие действия предпринимали участники, каков результат).

Важно, чтобы дети получали удовольствие от игры, попробовав себя в новой ситуации. Не следует путать интерактивную игру с ролевой и деловой игрой. Ролевая игра по сути своей напоминает театр: в ней решение проблемы не является основным; главное, есть те, кто разыгрывает роли, и наблюдатели. В процессе деловой игры происходит формирование профессиональных навыков на основе приобретаемого опыта и личностных качеств. Кавтарадзе Д.Н. выделяет несколько видов ролевых игр: ролевая игра в форме дискуссии и специальная ролевая игра, для проведения которой необходимо сформулировать и осознать смысл ситуации.

Во-первых, ролевая игра предусматривает принятие участниками на себя определенных ролей, реализация которых требует от них дополнительных знаний, относящихся к принятой роли. Участники ролевой игры имеют различные цели и исполняют разные роли, способствующие формированию умений и навыков, помогающих решению проблем профессионального самоопределения.

Во-вторых, ролевая игра предполагает подражание ее участников действительности в речевом и неречевом поведении.

В-третьих, взаимодействие участников игры не только на основе диалога и полилога, наличие сотрудничества и партнерства между участниками.

Организация целесообразного взаимодействия в результате ролевой игры считается невозможной без соблюдения определенных ее правил:

- наличие ролей;
- доброжелательная, творческая атмосфера проведения;
- активное взаимодействие всех участников игры.

При подготовке к игре совершенствуются познавательные умения анализировать, сопоставлять, делать выводы.

Выделяя основные особенности *имитационной игры* как интерактивной, можно отметить, что в ней используется только одна роль, которая тиражирована, значит, взаимодействие ролей отсутствует. Кроме этого, отсутствует модель управляемой системы и объекта управления, общая цель игрового коллектива, а деятельность игроков оценивается по конечному результату.

Дискуссия, как интерактивный метод обучения, – целенаправленное, коллективное обсуждение конкретной проблемы, сопровождающееся обменом идеями, суждениями, мнениями в группе. В процессе дискуссии наиболее полно представлена возможность:

- моделировать реальные жизненные проблемы;
- вырабатывать у участников процесса умение слушать и взаимодействовать с другими;
- продемонстрировать характерную для большинства проблем многозначность решений;
- обучить анализировать реальные ситуации, отделять главное от второстепенного.

Дискуссия, сама по себе, выявляет многообразие существующих точек зрения на какую-либо проблему, инициирует всесторонний анализ каждой из них, формирует собственный взгляд каждого участника дискуссии на ту или иную проблему.

В результате использования интерактивных методов происходит: эффективное усвоение информации; коммуникативная компетентность; сотрудничество; доверие; толерантность; эмпатия; рефлексия; познавательная активность; творческая самостоятельность; удовольствие от совместной деятельности; сплоченность; взаимоуважение; приобретение важных социальных навыков; индивидуализация обучения.

Преимущества использования интерактивных технологий в дошкольном образовании: если начать внедрять такие интерактивные методы обучения в ДОО с самого раннего возраста, то человек, развиваясь, будет нести в себе зерно интерактивных методов. Все конструктивные особенности этих методов будут проявляться и в дальнейшей жизни. Это поможет ребенку эффективно налаживать взаимодействия в любой сфере своей деятельности, быть хорошим собеседником и уметь воспринимать информацию, а также научит его самостоятельно прорабатывать, обрабатывать и использовать информацию, использовать интерактивные технологии в дошкольном образовании.

Компьютерные технологии открывают новые, малоисследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров. Практика показывает, что компьютерные программы имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения. Они обеспечивают создание коммуникативной ситуации, лично значимой для каждого ученика, таким образом, повышается мотивация к выполнению трудных для ребенка видов деятельности. При использовании компьютерных технологий создается благоприятная психологическая атмосфера, при этом вырабатывается правильная реакция ребенка на ошибку, неудачу при выполнении заданий. Компьютерные технологии качественно индивидуализируют процесс образовательной деятельности, обеспечивают индивидуальный темп и количество повторений.

Поэтому применение в коррекционно-воспитательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей с ОВЗ, позволит повысить эффективность коррекционно-развивающей деятельности, снизить риск социальной дезадаптации.

Применение интерактивных игр в процессе коррекционно-развивающей деятельности является чрезвычайно эффективным, так как они позволяют корригировать психические функции, осуществляя традиционную деятельность по-новому. В зависимости от возраста и особенностей ребенка можно подобрать/создать игру, соответствующую потребностям и решаемым образовательным и коррекционно-развивающим задачам. Интерактивные игры учитывают основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста, создают проблемную ситуацию с опорой на его жизненный опыт, позволяет наиболее эффективно учитывать возрастные особенности детей. При создании интерактивных игр применяется игровой принцип моделирования среды, в рамках которой ребенок самостоятельно (или с помощью взрослого) осуществляет свою деятельность, тем самым развивая способность принимать решения, учиться доводить начатое до конца. Использование компьютерной игры повышает мотивацию ребенка за счет игровой стратегии, за счет получения обратной связи в виде одобрения со стороны компьютера, видит результат своих действий на экране.

Поскольку у дошкольников с ОВЗ внимание, как правило, произвольное, имеются трудности концентрации, переключения, то применение интерактивных игр становится для них особенно целесообразным, так как позволяет представлять информацию, задания в привлекательной форме. Общение с компьютером вызывает у них живой интерес, который лежит в основе формирования познавательной мотивации, произвольности психических процессов.

С помощью интерактивных игр совершенствуется пространственная ориентировка, таким образом, обеспечивается совместная деятельность различных анализаторов (слухового, зрительного, моторного).

В процессе образовательной деятельности с применением компьютера дети в ОВЗ учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты; дети учатся целеполаганию, планированию и контролю через сочетание различных приемов. Решая заданную в игре проблемную ситуацию, ребенок стремится к достижению положительных результатов, подчиняя свои действия поставленной цели.

Таким образом, использование интерактивных игр помогает развивать у детей с ОВЗ такие волевые качества, как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а также развивает эмоциональность, эмпатию ребенка.

Одним из актуальных направлений внедрения информационных технологий в образовательно-воспитательный процесс являются мультимедийные презентационные технологии. Электронные презентации предназначены, как правило, для решения локальных педагогических задач. Презентация дает возможность педагогу проявить творчество, индивидуальность, избежать формального подхода к проведению образовательной деятельности.

С помощью редактора Microsoft PowerPoint можно создавать мультимедийные презентации для решения различных целей и задач. Также с помощью данного редактора можно создавать развивающие интерактивные игры. Отличительной особенностью такой игры от обычной презентации является наличие особого алгоритма, который с помощью системы гиперссылок позволяет управлять процессом игры, обеспечивая обратную связь с ребенком. Для создания подобных интерактивных игр, имеющих целью развитие высших психических функций детей с ОВЗ, подойдут задания, в которых ребенку необходимо выбрать какой-либо вариант действия.

Интерактивные игры можно широко использовать как на фронтальной, так и во время индивидуальной образовательной деятельности. Каждый специалист может смоделировать игры на конкретном учебном материале в соответствии с изучаемой темой.

При активном внедрении интерактивных игр и других мультимедийных средств, качественно меняется использование наглядно-иллюстративных методов, при этом происходит стимуляция интеллектуальной деятельности, эмоциональности и работоспособности детей с ОВЗ.

Интерактивная доска является удобным инструментом в организации образовательной деятельности. Особенность интерактивной доски – тактильное управление, которое помогает реализовывать различные стили обучения. Доска реагирует на прикосновение пальцев как на нажатие компьютерной мыши. Методические образовательные решения на основе технологии Smart Board позволяют опираться на естественные психофизиологические возможности ребенка, не только аудиальную и визуальную, но и тактильную систему. В отличие от других компьютерных средств это не сужает функциональные возможности кисти, не превращает ее в простое приспособление для удерживания управляющей точки (мышки), а предлагает много других способов контакта. Кинезиологическая – двигательная активность человека, его мышечная пластика могут быть развиты, а при необходимости – и скорректированы, с помощью особенностей интерактивных досок резистивного типа.

Итак, интерактивная доска – еще один инструмент, данный в продолжение коррекционной работы по развитию пальцевой моторики, тактильного восприятия; по преодолению моторной неловкости, неточности движений. Если освоение ребенком материала идет только в виде просмотра и прослушивания, то получается один результат и, соответственно, прогноз. Если же человек не пассивно поглощает поток информации, а динамично с ним взаимодействует, т.е. интерактивен, тактильно связан с этой культурной средой, то мы можем предположить иной результат, а значит, и иную перспективу.

Таким образом, использование интерактивных технологий в педагогическом процессе ДОО положительно влияет на качество образовательного процесса и позволяет осуществлять текущую коррекцию его результатов, так как обладает двойной направленностью: на повышение эффективности воспитания и обучения детей и на снятие «отрицательных последствий образования». Именно интерактивное обучение развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между участниками, обеспечивает решение ряда воспитательных задач, так как учит работе в команде, т.е. в сообществе (совместном обществе – вместе), взаимопониманию, умению аргументировано отстаивать свою точку зрения, наблюдательности, а также развивает творческие способности и фантазию.

Практическое задание к теме:

1. Укажите активные и интерактивные методы обучения детей с ОВЗ, которые, по Вашему мнению, являются наиболее эффективными при обучении детей данной категории. Ответ оформите в таблице (укажите не менее трех методов).

Активные методы обучения детей с ОВЗ				
№ п/п	Наименование метода	Категория детей с ОВЗ	Преимущества	Недостатки
Интерактивные методы обучения детей с ОВЗ				
№ п/п	Наименование метода	Категория детей с ОВЗ	Преимущества	Недостатки

Тема 3.6. Основное положение ФГОС ДО: развитие профессиональных компетенций педагога дошкольной организации

Дошкольное образование – первая и, пожалуй, одна из важнейших ступеней образовательной системы. Сложно переоценить её значение, ведь основная задача дошкольного образования – гармоничное всестороннее развитие ребенка и создание фундаментальной базы для его дальнейшего обучения и личностного развития. Собственно, поэтому данный уровень образования заслуживает особого внимания и правильной организации учебного процесса.

Формально педагог-дошкольник не попадает под категорию «учитель», но принятый Федеральный Закон «Об образовании Российской Федерации» относит дошкольное образование к одному из уровней общего. Кроме того, в новом законе, наряду с такой функцией, как уход и присмотр за ребенком, за дошкольными организациями закрепляется обязанность осуществлять образовательную деятельность, выделяемую в отдельную услугу.

Отсюда возникает необходимость единого подхода к профессиональным компетенциям педагога дошкольного образования и учителя.

Необходимые умения:

- Организовывать ведущие в раннем и дошкольном возрасте виды деятельности: предметно-манипулятивную и игровую, обеспечивая развитие детей.
- Организовывать совместную и самостоятельную деятельность дошкольников.

- Реализовывать педагогические методики физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста.

- Использовать методы и средства анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющие оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них необходимых интегративных качеств, необходимых для дальнейшего обучения и развития в начальной школе.

- Выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения.

- Владеть ИКТ-компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста. Необходимые знания:

- Знать специфику дошкольного образования и особенности организации образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

- Знать основные принципы психологических подходов: культурно-исторического, деятельностного и личностного.

- Знать общие закономерности развития ребенка в раннем и дошкольном детстве.

- Знать особенности становления и развития детских деятельностей в раннем и дошкольном возрасте;

- Знать основы теории физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста.

- Понимать высокую ответственность за жизнь, здоровье и развитие детей.

- Уметь проявлять терпение, быть доброжелательным и беспристрастным, понимать возможности каждого ребенка.

- Следить за собственной культурой речи, поведения и общения.

- Следить за изменениями в культуре для детей (книги, фильмы, игрушки и пр.).

Профессионально-педагогическая компетентность педагогов не является простой суммой предметных знаний, сведений из педагогики и психологии, умений проводить занятия или мероприятия. Она приобретается и проявляется в конкретных психолого-педагогических и коммуникативных ситуациях, в ситуациях реального решения профессиональных задач, постоянно возникающих в образовательном процессе.

Педагогическая деятельность относится к числу таких видов профессиональной деятельности, которые накладывают отпечаток на всю личность человека и часто становятся для него тем, что определяет тот образ мира, через который преломляются его внешние факторы. Исследования отечественных и зарубежных психологов свидетельствуют: дети дошкольного возраста воспринимают нормы взаимодействия со взрослыми практически без изменений, что становится основой их дальнейшего личностного развития. Причем различного рода взаимодействие педагога с детьми оказывает не однозначное влияние на развитие ребенка. Профессиональная компетентность педагога дошкольного учреждения в сфере интеллектуального развития детей это способность ценностного самоопределения педагога в отношении целей, задач, средств и перспектив взаимодействия с детьми, нацеленных на их интеллектуальное развитие.

К основным характеристикам профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения в сфере интеллектуального развития ребенка относятся:

- Способность к ценностному самоопределению в отношении целей и средств интеллектуального развития.

- Личностно-гуманистическая ориентация детей.

- Обладание профессионально значимыми личностными свойствами и ценностными ориентациями.

- Наличие педагогической рефлексивной культуры.

- Владение педагогическим мастерством и технологией проектирования интеллектуального развития дошкольников.
- Способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации;
- Креативность в профессиональной сфере.

На сегодняшний день все педагоги ДОО озадачены новой ситуацией в системе дошкольного образования – организацией образовательного процесса в дошкольном учреждении в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом. Педагогические работники ДОО понимают, что в нынешних условиях образование должно не только видоизменяться в соответствии с общественными переменами, но и придавать импульс инновационным процессам. Образовательная стратегия ориентирует дошкольных работников на освоение новых профессиональных компетенций, следовательно, стратегическим направлением работы с педагогическими кадрами должно стать непрерывное совершенствование уровня профессионального мастерства педагогов. Педагогические работники должны обладать основными компетенциями в организации мероприятий, направленных на укрепление здоровья воспитанников и их физическое развитие; организации различных видов деятельности и общения детей; организации образовательной деятельности по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования; осуществлении взаимодействия с родителями образовательной организации; методическом обеспечении воспитательно-образовательной деятельности.

Профессиональное развитие педагога предполагает повышение его профессиональной компетентности. Инновационный характер педагогической деятельности придает ориентация педагога не только на передачу знаний, но и на формирование личности детей, их социализацию, творческое развитие.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – Стандарт) представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования (далее – Программа).

Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка, в основе которых заложены следующие основные принципы.

1) поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства – понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду;

2) лично-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей;

3) уважение личности ребенка;

4) реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

Стандарт направлен на достижение следующих целей:

1) повышение социального статуса дошкольного образования;

2) обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;

3) обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения;

4) сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования.

Стандарт направлен на решение следующих задач:

1) охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

2) обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);

3) обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее – преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования);

4) создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

5) объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

6) формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

7) обеспечения вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

8) формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

9) обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Стандарт является основой для:

1) разработки Программы;

2) разработки вариативных примерных образовательных программ дошкольного образования (далее – примерные программы);

3) разработки нормативов финансового обеспечения реализации Программы и нормативных затрат на оказание государственной (муниципальной) услуги в сфере дошкольного образования;

4) объективной оценки соответствия образовательной деятельности Организации требованиям Стандарта;

5) формирования содержания профессионального образования и дополнительного профессионального образования педагогических работников, а также проведения их аттестации;

6) оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

Программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне дошкольного образования.

Программа обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учётом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей и должна быть направлена на решение задач, указанных в пункте 1.6 Стандарта.

Структурные подразделения в одной Организации (далее – Группы) могут реализовывать разные Программы.

Программа формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объём, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

Программа направлена на: создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности; на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

Программа разрабатывается и утверждается Организацией самостоятельно в соответствии с настоящим Стандартом и с учётом Примерных программ. При разработке Программы Организация определяет продолжительность пребывания детей в Организации, режим работы Организации в соответствии с объёмом решаемых задач образовательной деятельности, предельную наполняемость Групп. Организация может разрабатывать и реализовывать в Группе различные Программы с разной продолжительностью пребывания детей в течение суток, в том числе Групп кратковременного пребывания детей, Групп полного и продлённого дня, Групп круглосуточного пребывания, Групп детей разного возраста от двух месяцев до восьми лет, в том числе разновозрастных Групп. При круглосуточном пребывании детей в Группе реализация программы осуществляется не более 14 часов с учетом режима дня и возрастных категорий детей. Программа может реализовываться в течение всего времени пребывания детей в Организации.

Содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее – образовательные области): социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных

ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка):

в младенческом возрасте (2 месяца – 1 год) – непосредственное эмоциональное общение с взрослым, манипулирование с предметами и познавательно-исследовательские действия, восприятие музыки, детских песен и стихов, двигательная активность и тактильно-двигательные игры;

в раннем возрасте (1 год – 3 года) – предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками; экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого, самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.), восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок, двигательная активность;

для детей дошкольного возраста (3 года – 8 лет) – ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

Содержание Программы должно отражать следующие аспекты образовательной среды для ребёнка дошкольного возраста:

- 1) предметно-пространственная развивающая образовательная среда;
- 2) характер взаимодействия со взрослыми;
- 3) характер взаимодействия с другими детьми;
- 4) система отношений ребёнка к миру, к другим людям, к себе самому.

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Стандарта.

Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях (пункт 2.5 Стандарта).

В части, формируемой участниками образовательных отношений, должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений Программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках (далее – парциальные образовательные программы), методики, формы организации образовательной работы. Объём обязательной части Программы рекомендуется не менее 60% от её общего объёма; части, формируемой участниками образовательных отношений, не более 40%.

Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте:

- ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;

- использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;

- владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;

- стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;

- проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;

- проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинок, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;

- у ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

- у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Исходя из современных требований, можно определить основные пути развития профессиональных компетенций педагога:

- работа в методических объединениях, проблемно-творческих группах;
- исследовательская, экспериментальная и проектная деятельность;
- инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий;
- различные формы психолого-педагогической поддержки, как для молодых педагогов, так и для педагогов со стажем, наставничество;
- открытые просмотры и взаимные посещения занятий;
- педагогические ринги – ориентирует педагогов на изучение новейших исследований в психологии и педагогике, методической литературе, способствует выявлению различных подходов к решению педагогических проблем, совершенствует навыки логического мышления и аргументации своей позиции, учит лаконичности, четкости, точности высказываний, развивает находчивость, чувство юмора;
- активное участие в профессиональных конкурсах различных уровней;
- обобщение собственного педагогического опыта на городских мероприятиях и в интернет-пространстве;
- работа педагогов с научно-методической литературой и дидактическими материалами;
- организация практических семинаров, практических занятий, всеобучи;
- тренинги: личностного роста; с элементами рефлексии; развития креативности;
- психолого-педагогические гостиные, деловые игры, мастер-классы и др.

Круглый стол: «Профессиональные компетенции педагога ДОО».

Вопросы для обсуждения:

1. Какова основная цель федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования?

2. Предусматривает ли ФГОС ДО реализацию инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации? Обоснуйте свой ответ.
3. На что должна быть направлена образовательная программа дошкольного образования с учетом ФГОС ДО?

Тема 3.7. Развивающая предметно-пространственная среда ДОО.

Специальные условия для детей с ОВЗ

Цель: Повышение профессиональной компетентности педагогических работников дошкольного образования в освоении и реализации требований ФГОС к развивающей предметно-пространственной среде в ДОО, том числе и к специальным условиям для детей с ОВЗ.

Задачи:

- Систематизировать представления педагогов ДОО о развивающей предметно-пространственной среде, особенностях её организации в соответствии с требованиями ФГОС ДО.
- Развивать творческую активность педагогов в решении разнообразных задач и ситуаций, аналитические способности.

Форма проведения: деловая игра.

Оборудование: мультимедийная установка, презентация с игровыми заданиями, листы бумаги для моделирования РППС в группах ДОО, маркеры.

Правила игры.

Ведущий объясняет правила игры, которая включает в себя выполнение определённых игровых заданий. Все участники делятся на 2 команды и выполняют по ходу игры определённые задания. За быстроту реакции и правильность ответа команды получают баллы. Итоги игры подводятся подсчётом баллов.

Сценарий деловой игры.

Ведущий приглашает педагогов ДОО принять участие в деловой игре. Все участники делятся на 2 команды и выбирают капитанов. Ведущий объясняет правила игры:

1. Командам предлагаются различные игровые задания, для выполнения которых от участников требуются внимание и выдержка: сначала внимательно слушай и только потом отвечай!
2. Право на ответ имеет тот, кто руку поднимает. При нарушении правил – ответы не принимаются и баллы не засчитываются.
3. Если одна команда допускает ошибку при ответе на вопрос, право на ответ получает другая команда.
4. За быстроту реакции и правильность ответа команды получают баллы. Итоги игры подводятся подсчётом баллов.

Педагогическая разминка.

Игровое задание «Кто быстрее?». Закончите следующее утверждение, дав быстрый и правильный ответ: «В соответствии с ФГОС ДО предметная среда в детском саду называется...»

Ответ: Развивающая предметно-пространственная среда.

Игровое задание «Выбери правильный ответ».

Для 1-й команды: Создание развивающей среды предметно-пространственной (РППС) в ДОО – это результат реализации какой группы требований ФГОС?

- К результатам освоения Программы.
- К структуре Программы.
- К условиям её реализации.

Для 2-й команды: Какое количество основных требований к РППС в ДОО определено в Стандарте?

- 5

- 6
- 7

Ответ:

для 1-й команды – к условиям её реализации)

для 2-й команды – 6

Основная часть.

Игра «Волшебники». В таблице закодированы названия основных требований, предъявляемых ФГОС ДО к развивающей предметно-пространственной среде (РППС). Необходимо быстро и правильно расшифровать эти названия и озвучить их согласно данной последовательности цифр.

1	2	3	4	5	6
Т	О	С	Р	О	У
С	Т	О	Ф	Ц	Л
Ь	Ь	В	М	Т	Ф
Е	С	И	Т	С	И
Ы	Д	Р	А	О	П
Н	С	А	С	Б	Н
А	Т	Н	И	Ь	О
Н	Н	А	О	Н	К
С	О	Т	Ь	З	А
Щ	Ц	Ь	Н	Е	И
О	У	И	С	А	Н
Н		Т	Р	С	Ь
		В	О		Ц
			Е		Т
			М		С
			У		О
			Р		Л
			Т		О
					Ь
					Н

Ответы: 1 – насыщенность; 2 – доступность; 3 – вариативность; 4 – трансформируемость; 5 – безопасность; 6 – полифункциональность.

Конкурс капитанов.

Капитанам предлагается отгадать загадки про оборудование РППС.

Загадка № 1. (Загадывает ребёнок)

У меня есть огурец, огурец зелёный.
Только этот огурец не свежий, не солёный,
Он зовётся «дикий», ростом «невеликий».
С огурцом люблю играть, я могу его катать
По щеке и по руке – он даёт здоровье мне. **ЧТО ЭТО?**

Ответ: массажёр «Дикий огурец».

Загадка № 2. (Что лежит в «педагогическом сундучке»?)

Я удобный и простой – не соскучишься со мной!
Будешь строить и играть, мир со мною познавать
И движенья выполнять: прыгать, бегать и шагать,
Можешь просто отдыхать.
Тренажёр и балансир – я известен на весь мир! **КТО Я?**

Ответ: игровой набор мягких модулей.

Загадка № 3. Как называются напольные и настольные макеты в современном игровом пространстве ДОО?

Ответ: маркеры игрового пространства.

Игра «Заполни пропуски» (об особенностях РППС В ДОО).

Командам предлагается коротенький текст в виде отдельных предложений об особенностях развивающей предметно-пространственной среды в детском саду. Необходимо

вставить в каждое предложение недостающие по смыслу слова или фразы. Оцениваются быстрота и правильность выполнения задания.

- *Среда должна быть каждому: и взрослому, и ребёнку.*
- *Среда должна обеспечивать богатый выбор для.....работы с детьми.*
- *Чтобы ребёнок был успешным, среда должна давать ему право на.....*
- *Для организации партнёрских взаимоотношений взрослого с детьми среда должна быть богата.....*

Ответ: ...интересна...;

...коллективной и индивидуальной работы...;

...на ошибку...;

...ситуациями...

Игра «Модераторы РППС в ДОО».

Командам предлагается смоделировать развивающую предметно-пространственную среду в группах ДОО по **ЦЕНТРАМ АКТИВНОСТИ**. Оценивается разнообразие названий и количества развивающих центров, оригинальность подходов и идей.

3. Подведение итогов.

По итогу деловой игры побеждает та команда.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем учебном пособии авторы попытались найти наиболее доступные формы изложения лекционного материала в рамках освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в ДОО». Пособие предназначено для педагогических работников ДОО, обучающихся по программе дополнительного профессионального образования повышения квалификации.

В учебном пособии рассмотрен широкий спектр вопросов, связанных с особенностями психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в условиях ДОО. Пособие включает три модуля в соответствии с дополнительной профессиональной программой повышения квалификации.

Учебное пособие призвано:

- * способствовать углублению и закреплению знаний, полученных слушателями на лекциях и в ходе самоподготовки;
- * развивать у слушателей способность к творческому, самостоятельному анализу учебной и нормативной литературы;
- * вырабатывать умение систематизировать и обобщать усвоенный материал, критически оценивать его;
- * формировать и укреплять навыки практического применения своих знаний, аргументированного, логического и грамотного изложения своих мыслей;
- * служить материалом для самопроверки при изучении и закреплении отдельных тем.

Каждая тема содержит лекционный материал, а также практические задания для самостоятельного выполнения слушателем.

Значительное внимание в пособии уделено вопросам нормативно-правового обеспечения образовательной деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, психолого-педагогического сопровождения разных категорий детей (дети с ЗПР, с аутизмом, нарушением опорно-двигательного аппарата), структуре и содержанию ФГОС ДО и др.

Таким образом, структура и содержание пособия охватывает достаточно большой круг проблем сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данное пособие поможет слушателям в изучении лекционного материала дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в ДОО».

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Дополнительная профессиональная программа (повышение квалификации) «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в ДОО»

Категория слушателей: педагогические работники дошкольных образовательных организаций.

Трудоемкость: 108 часов.

РАЗДЕЛ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ

1.1. Актуальность программы

Дополнительная профессиональная программа (повышение квалификации) разработана в соответствии с Законом Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года, на основе Приказа Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (зарегистрирован в Минюсте России 20.08.2013 № 29444), Приказа Минтруда России от 18.10.2013 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного начального общего, основного общего, средне общего образования) (воспитатель учитель)», № 544н; Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»; письма Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО от 9.10.2013 года № 06-735 «О дополнительном профессиональном образовании»; приказа Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 № 38993); письма Минобрнауки России от 10.04.2014 № 06-381 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по использованию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ»); письма Минобрнауки России от 07.05.2014 № АК-1261/06 «Об особенностях законодательного и нормативного правового обеспечения в сфере ДПО»; письма Минобрнауки России № 08-415, Общероссийского Профсоюза образования № 124 от 23.03.2015 «О реализации права педагогических работников на дополнительное профессиональное образование»; письма Минобрнауки России от 30.03.2015 № АК-821/06 «О направлении методических рекомендаций по итоговой аттестации слушателей»; письма Минобрнауки России от 21.04.2015 № ВК-1013/06 «О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации дополнительных профессиональных программ с использованием дистанционных образовательных технологий, электронного обучения и в сетевой форме»); письма Минобрнауки России от 22.04.2015 № ВК-1032/06 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями-разъяснениями по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов»); письма Департамента государственной политики в сфере образования от 27.12.2017 года № 08-2739 «О модернизации системы дополнительного педагогического образования в Российской Федерации».

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) – принципиально новый для дошкольного образования документ, на многие годы определяющий стратегию развития ДОО. Он модернизирует все компоненты педагогической системы образовательного учреждения и, безусловно, требует готовности со стороны педагогических работников.

Проблемы детей с ОВЗ в ДОО на сегодняшний день очень актуальны, т.к. с каждым годом количество таких детей увеличивается, возрастает нагрузка на педагога. Принимая ребенка с ОВЗ в ДОО важно обеспечить не только уход и присмотр, но и по его возможности, помочь ему освоить образовательную программу наравне с другими детьми.

Забота о реализации права ребенка с ограниченными возможностями здоровья на полноценное и свободное развитие является сегодня неотъемлемой частью деятельности любой дошкольной образовательной организации, следовательно, в настоящее время в системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательной деятельности.

В теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка.

Главная цель сопровождения при этом видится в создании таких социально-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своей жизни: своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Дополнительной профессиональной программой повышения квалификации предусматривается использование разнообразных методов и инструментов, позволяющих сделать обучение интересным, доступным для понимания, практичным, наглядным: Интерактивные лекции – содержат в себе теоретические материалы курса, подача которых происходит через преломление теоретической базы в практике работы. Практические занятия привлеченными специалистами – с решением проблемных ситуаций элементами моделирования, проектирования, рефлексии, проведением мастер-классов, знакомство с развивающей предметно-пространственной средой ДОО, отвечающей требованиям ФГОС ДО.

Настоящая программа адресована педагогам для повышения уровня профессиональной компетентности, осуществляющим дошкольное воспитание, обучение и развитие в дошкольной образовательной организации.

В результате обучения по дополнительной профессиональной программе слушатели приобретут компетенции в области реализации ФГОС ДО и осуществления педагогической деятельности в соответствии с новыми требованиями, будут способны осуществлять управление процессом реализации стандарта, разрабатывать и реализовывать АООП дошкольного образования.

Построение программы включает специфические для сферы дополнительного профессионального педагогического образования базовые принципы обучения:

- рефлексии собственной педагогической деятельности;
- единства развития общих и профессиональных компетенций;
- проектирования образовательной деятельности и построения ее вариативных модулей;
- единства теоретического, практического и технологического уровней освоения знаний;
- применения знаний в нестандартных, изменяющихся условиях деятельности.

1.2. Цель дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации) совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций, необходимых для организации образовательной деятельности детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в соответствии с трудовыми функциями профессионального стандарта педагога.

1.3. Планируемые результаты обучения.

В результате освоения дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации), воспитатель дошкольной организации сможет построить свою систему работы в образовательной организации, направленную на изменение нормы профессионального сознания, в соответствии с целями ФГОС ДО с детьми с ОВЗ, позволит осуществлять педагогическую деятельность по проектированию и реализации, адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования детей с ОВЗ.

Освоение дополнительной профессиональной программы направлено на профессиональное развитие слушателей по 4 группам профессиональных компетенций: предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных, необходимых для профессиональной деятельности в рамках имеющейся квалификации.

Виды деятельности/ ОТФ/ТФ	Профессиональные компетенции (имеющиеся или осваиваемые)/ТД	Знать	Уметь	Владеть
1	2	3	4	5
ВД: Педагогическая деятельность по реализации образовательных программ дошкольного образования ТФ: Планирование деятельности по реализации образовательных программ дошкольного образования в дошкольной образовательной группе	ПК Осуществление отбора и адаптации форм и методов организации познавательной, речевой, игровой, творческой, физкультурно-оздоровительной, досуговой деятельности детей, соответствующих их возрасту, индивидуальным особенностям и обеспечивающих их развитие	Особенности организации образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детьми-инвалидами по адаптированным образовательным программам дошкольного образования	Осуществлять отбор форм и методов образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детьми-инвалидами по адаптированным образовательным программам дошкольного образования	Способами реализации современных теоретических подходов к организации образовательного процесса (деятельностный, развивающий и др.) в практике работы с дошкольной образовательной группой

1.4. Категория обучающихся (слушателей): педагогические работники дошкольных образовательных организаций.

1.5. Форма обучения – очная с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

1.6. Режим занятий, срок освоения программы.

Режим занятий – 6 часов в день.

Срок освоения дополнительной профессиональной программы обеспечивает возможность достижения планируемых результатов и включает 108 часов.

1.7. Структура и особенности реализации дополнительной профессиональной программы.

Программа включает: цель, планируемые результаты обучения, учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин

(модулей), организационно-педагогические условия, формы аттестации, оценочные материалы.

Данная программа базируется на модульном построении учебного курса и включает базовую и профильную части.

Базовая часть:

– Модуль 1. Государственная политика в области образования;

Профильная часть:

– Модуль 2. Психолого-педагогические основы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО.

– Модуль 3. Структура, содержание, принципы построения ФГОС дошкольного образования. Организация коррекционно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии;

Построение программы включает специфические для сферы дополнительного профессионального педагогического образования базовые принципы обучения:

– рефлексии собственной педагогической деятельности;

– единства развития общих и профессиональных компетенций;

– проектирования образовательной деятельности и построения ее вариативных модулей;

– единства теоретического, практического и технологического уровней освоения знаний;

– применения знаний в нестандартных, изменяющихся условиях деятельности.

Данная программа включает обучение слушателей по очной форме обучения с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Очная форма обучения включает 30 часов, 78 часов отводится на электронную форму обучения с применением ДОТ.

1.8. Требования к подготовке обучающихся (слушателей):

Обучение слушателей осуществляется в сети Интернет (посредством применения оболочки Moodle или электронной почты). Кроме того, слушателям обеспечена возможность общения с преподавателем-консультантом по телефону или Skype.

Для обучения на курсе слушатель должен:

– иметь первоначальные навыки работы на компьютере;

– уметь отправлять и получать электронную почту;

– уметь запускать и выполнять базовые операции в Интернет-браузере.

Для обучения необходимо наличие неограниченного доступа к мультимедийному компьютеру, подключенному к интернету, оснащенному наушниками, микрофоном, веб-камерой. Дополнительное оборудование и программное обеспечение, необходимое для обучения, указано в отдельных разделах.

Все работы, выполняемые слушателями, оценки, комментарии, все сообщения в форуме собираются и хранятся системой Moodle. При прохождении данного курса осуществляется практико-ориентированный подход к обучению: в процессе обучения каждый преподаватель-консультант, используя возможности информационной среды, обеспечивает активное учебное взаимодействие со слушателями.

Обучение слушателей предполагает выполнение ими практических заданий. Задания можно выполнять с ответом в виде текста, с ответом в виде файла или задания с ответом вне сайта. Задание с ответом в виде текста выполняется в специальном поле для ответа, все работа производится прямо в системе Moodle. Преподаватель-консультант имеет возможность оценить и прокомментировать результаты работы слушателей. Задание с ответом в виде файла выполняется слушателем самостоятельно в программе Microsoft Word 2003 и загружается на сервер. В случае выполнения задания с ответом вне сайта можно использовать электронную почту.

Рекомендуется выполнение практических заданий слушателем ежедневно, в соответствии с расписанием учебных занятий.

Работа по электронному курсу обучения должна быть завершена каждым слушателем в полном объеме не позднее последнего дня обучения (в соответствии с расписанием занятий).

РАЗДЕЛ 2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

2.1. Учебный план

№ п/п	Название модулей и тем	Всего часов	В том числе				Форма контроля
			Очное			Электронное обучение с применением ДОТ	
			Лекции	Практические занятия	Практики ОО		
Базовая часть							
1.1.	Модуль 1. Нормативно-правовые основы образовательной деятельности педагога	12				12	
1.1.1	Государственная образовательная и антикоррупционная политика Российской Федерации: новые приоритеты	2				2	Практическая работа
1.1.2	Национальная система учительского роста и профессиональный стандарт педагога как инструменты повышения качества образования	2				2	Практическая работа
1.1.3	Противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде	2				2	Практическая работа
1.1.4	Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования	4				4	Практическая работа
1.1.5	Организация образовательной деятельности детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования	2				2	Практическая работа
Профильная часть (предметно-методическая)							
2.1	Модуль 2. Психолого-педагогические основы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО	54		10		44	
2.1.1	Понятие нормы и отклонения от нормы в развитии ребенка дошкольного возраста	4				4	Практическая работа
2.1.2	Методологические основы инклюзивного образования	4				4	Практическая работа
2.1.3	Игра в дошкольном детстве: требования ФГОС ДО	4				4	Практическая работа
2.1.4	Организация мониторинга в ДОО в соответствии с ФГОС ДО	8		4		4	Практическая работа
2.1.5	Инклюзивная практика как инновационная педагогическая деятельность	4				4	Практическая работа
2.1.6	Педагогическая поддержка семейного воспитания: современные подходы в соответствии с ФГОС ДО	4				4	Практическая работа
2.1.7	Ранняя помощь и дошкольное образование в системе непрерывного образования детей с ОВЗ	4				4	Практическая работа
2.1.8	Система работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра в ходе реализации требований ФГОС ДО	4				4	Практическая работа

2.1.9	Система работы с детьми, имеющими задержку психического развития в ходе реализации требований ФГОС ДО	4				4	Практическая работа
2.1.10	Система работы с детьми, имеющими нарушения зрения и слуха в ходе реализации требований ФГОС ДО	4				4	Практическая работа
2.1.11	Система работы с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата в ходе реализации требований ФГОС ДО	4				4	Практическая работа
2.1.12	Личностно-ориентированные технологии в системе инклюзивного образования	6		6			Практическая работа
3.	Модуль 3. Структура, содержание, принципы построения ФГОС дошкольного образования. Организация коррекционно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	38	4	10	2	22	
3.1	Общие вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде	4				4	Практическая работа
3.2	Проектирование адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования	8	2	2		4	Практическая работа
3.3	Особенности проектирования образовательного маршрута для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	4				4	Практическая работа
3.4	Методы и приемы психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования	6		2		4	Практическая работа
3.5	Интерактивные технологии в системе образования детей с ОВЗ	6				6	Практическая работа
3.6	Основное положение ФГОС ДО: развитие профессиональных компетенций педагога дошкольной организации	6	2	4			Практическая работа
3.7	Развивающая предметно-пространственная среда ДОО. Специальные условия для детей с ОВЗ	4		2	2		Практическая работа
4.	Итоговая аттестация	4					Защита
Итого		108	2	22	2	78	

2.3.Календарный учебный график

Трудоемкость Вид деятельности	1 день	2 день	3 день	4 день	5 день	6 день	7 день	8 день	9 день	10 день	11 день	12 день	13 день	14 день	15 день	16 день	17 день	18 день
Электронное обучение с использованием дистанционных образовательных технологий (теоретические занятия)	6ч.	6ч.	6ч.	6ч.	6ч.	6ч.	6ч.	6ч.	6ч.	6ч.	6ч.	6ч.	6ч.					
Аудиторные (практические) занятия														6ч.	6ч.	6ч.	6ч.	
Практика																		2ч.
Итоговая аттестация																		4ч.

2.4. Рабочая программа (содержание)

БАЗОВАЯ ЧАСТЬ

Модуль 1. Нормативно-правовые основы образовательной деятельности педагога

Тема 1.1.1. Государственная образовательная и антикоррупционная политика Российской Федерации: новые приоритеты

Лекция – 2 часа (дистанционное обучение).

Общие положения государственной политики в сфере образования. Фундаментальные основы государственной политики в сфере образования. Задачи, цели, принципы государственной политики.

Приоритеты государственной политики в сфере образования на период до 2024 года. Формирование современной модели образования на период до 2024 года – Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года; Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года.

Правовые механизмы предупреждения коррупции в сфере образования. Коррупция в образовательных организациях: понятие и признаки. Указ Президента РФ от 29.06.2018 г. № 378 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2018-2020 годы».

Тема 1.1.2. Национальная система учительского роста и профессиональный стандарт педагога как инструменты повышения качества образования

Лекция – 2 часа (дистанционное обучение).

Основные цели и задачи, перспективы внедрения Национальной системы учительского роста. Модель аттестации учителей в контексте внедрения Национальной системы учительского роста. Актуальные проблемы формирования Национальной системы учительского роста в РФ.

Профессиональный стандарт педагога – как инструмент повышения качества образования. План мероприятий (дорожная карта) Министерства образования и науки РФ по формированию и введению Национальной системы учительского роста утвержденный Приказом Минобрнауки России от 26.07.2017 г. № 703.

Тема 1.1.3. Противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде

Лекция – 2 часа (дистанционное обучение).

Основные принципы противодействия экстремизму и терроризму в Российской Федерации. Информационное противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма в сетях Internet. Профилактическая деятельность образовательной организации по предупреждению распространения идеологии экстремизма и ксенофобии.

Тема 1.1.4. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Международные (подписанные СССР или Российской Федерацией). Федеральные (Конституция, законы, кодексы – семейный, гражданский и др.). Правительственные (постановления, распоряжения). Ведомственные (Министерства образования). Региональные (правительственные и ведомственные).

Тема 1.1.5. Организация образовательной деятельности детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования

Лекция – 2 часа (дистанционное обучение).

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. Создание предметно-пространственной развивающей среды.

ПРОФИЛЬНАЯ ЧАСТЬ

Модуль 2. Психолого-педагогические основы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО

Тема 2.1.1. Понятие нормы и отклонения от нормы в развитии ребенка дошкольного возраста

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Понятия нормы и отклонения. Теория Л.С. Выготского о сложной структуре аномального развития. Понятие дизонтогенеза. Структура дизонтогенеза.

Тема 2.1.2. Методологические основы инклюзивного образования

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Понятие и сущность инклюзивного образования. Цель и задачи инклюзивного образования. Основные принципы инклюзивного образования.

Тема 2.1.3. Игра в дошкольном детстве: требования ФГОС ДО

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Понятие и сущность игры. Виды игр в дошкольном детстве. Требования ФГОС ДО.

Тема 2.1.4. Организация мониторинга в ДОО в соответствии с ФГОС ДО

Практическое занятие – 4 часа (очно).

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Понятие мониторинга, его основные задачи. Способы осуществления мониторинга (наблюдение, обследование детей, анализ продуктов детской деятельности и специальные педагогические пробы, организуемые педагогом, анкетирование родителей).

Целевые ориентиры ФГОС ДО. Мониторинг образовательного процесса (мониторинг освоения образовательной программы). Создание индивидуального образовательного маршрута дошкольника. Мониторинг освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Тема 2.1.5. Инклюзивная практика как инновационная педагогическая деятельность

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Построение образовательного процесса в ДОУ, реализующих инклюзивную практику. Принципы организации инклюзивной практики. Модель дошкольного инклюзивного образовательного учреждения.

Тема 2.1.6. Педагогическая поддержка семейного воспитания: современные подходы в соответствии с ФГОС

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Понятие «воспитание» в современном прочтении. Организации сотрудничества с семьей в рамках ФГОС ДО. Семейное воспитание и его поддержка. Условия семейного воспитания: Система принципов семейного воспитания. Воспитательный потенциал семьи и эффективность его реализации. Негативные факторы семейного воспитания. Стили межличностных взаимоотношений в семье.

Роль дошкольной образовательной организации в педагогической поддержке семейного воспитания. Современные подходы к воспитанию. Методы воспитания. Совместная продуктивная деятельность. Формы и средства воспитания.

Тема 2.1.7. Ранняя помощь и дошкольное образование в системе непрерывного образования детей с ОВЗ

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Актуальность создания системы ранней помощи. Основные направления деятельности службы ранней помощи. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 1839-р от 31 августа 2016 г. «Об утверждении Концепции развития ранней помощи».

Тема 2.1.8. Система работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра в ходе реализации требований ФГОС ДО

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Специфические закономерности психического развития детей с различными расстройствами аутистического спектра (РАС). Основные типологические варианты искаженного развития. Особенности включения детей с различными вариантами РАС в ДОУ и необходимые для этого условия. Особенности организации образовательного маршрута с учетом наличия инклюзивной образовательной вертикали в ДОУ.

Тема 2.1.9. Система работы с детьми, имеющими задержку психического развития в ходе реализации требований ФГОС ДО

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Общие и специфические закономерности нарушенного развития дошкольников с ЗПР. Особенности включения детей с ЗПР в ДОУ. Формы и методы работы с детьми с задержкой психического развития.

Тема 2.1.10. Система работы с детьми, имеющими нарушения зрения и слуха, в ходе реализации требований ФГОС ДО

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Специфические закономерности психического развития детей с нарушениями зрения и слуха. Общие положения о создании специальных условий для получения образования детьми с нарушениями зрения и слуха в ДОУ. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями зрения и слуха в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Тема 2.1.11. Система работы с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата в ходе реализации требований ФГОС ДО

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Специфические закономерности психического развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА). Особенности организации работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях ДОУ.

Тема 2.1.12. Личностно-ориентированные технологии в системе инклюзивного образования

Практическое занятие – 6 часов (очно).

Понятие личностно-ориентированного обучения. Основные отличия личностно ориентированного обучения от традиционной дидактической системы. Ведущие идеи личностно ориентированного обучения. Принципы личностно-ориентированного обучения.

Модуль 3. Структура, содержание, принципы построения ФГОС дошкольного образования. Организация коррекционно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Тема 3.1. Основное положение ФГОС ДО: развитие профессиональных компетенций педагога дошкольной организации

Лекция – 2 часа (очно).

Практическое занятие – 4 часа (очно).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: цели, содержание.

Структура стандарта: требования к планируемым результатам, структуре основной образовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации. Особенности требований к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования как к целевым ориентирам.

Вызовы времени: инклюзия и интеграция (определение, принципы, классификация). Философия ФГОС дошкольного образования в отношении детей с ОВЗ.

Тема 3.2. Общие вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Понятие и сущность инклюзивной образовательной среды. Основные принципы инклюзивного образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Методологические и теоретические аспекты обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде.

Тема 3.3. Интерактивные технологии в системе образования детей с ОВЗ

Лекция – 6 часов (дистанционное обучение).

Интерактивные технологии обучения как одно из условий развития и коррекции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Классификация активных и интерактивных методов. Эффективность активных и интерактивных методов в обучении лиц с ОВЗ.

Тема 3.4. Проектирование адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования

Практическое занятие – 4 часа (очно).

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Структура адаптированной основной образовательной программы ДО в соответствии с ФГОС ДО. Характеристика примерных адаптированных основных образовательных программ ДО, размещенных на Fgosreestr.ru. Кадровые условия реализации адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования. Материально-техническое обеспечение адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования.

Тема 3.5. Особенности проектирования образовательного маршрута для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Лекция – 4 часа (дистанционное обучение).

Структура индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ. Основные этапы разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ. Организационно-педагогические условия проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Тема 3.6. Методы и приемы психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

Практическое занятие – 2 часа (очно).

Лекция – 4 часа (дистанционно).

Формы и методы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с ОВЗ: принципы, технологии.

Тема 3.7. Развивающая предметно-пространственная среда ДОО. Специальные условия для детей с ОВЗ

Практическое занятие – 2 часа (очно).

Практики ОО – 2 часа (очно).

Принципы построения и проектирования предметно-пространственной среды. Особенности предметно-развивающей среды группы ДО для детей с ОВЗ всех категорий. Создание специальных образовательных условий для дошкольников с ОВЗ.

РАЗДЕЛ 3. «ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ»

3.1. Учебно-методическое обеспечение и информационное обеспечение программы

Нормативно-правовые документы

1. Указ Президента Российской Федерации от 13.03.2012 №297 «О национальном плане противодействия коррупции на 2012-2013 годы и внесении изменений в некоторые акты Президента Российской Федерации по вопросам противодействия коррупции».
2. Указ Президента Российской Федерации от 13.04.2010 №460 «О Национальной стратегии противодействия коррупции и Национальном плане противодействия коррупции на 2010-2011 годы».
3. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2010 №925 «О мерах по реализации отдельных положений Федерального закона «О противодействии коррупции».
4. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
6. Федеральный закон от 17.07.2009 №172-ФЗ «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов» (в ред. Федерального закона от 21.11.2011 №329-ФЗ).
7. Федеральный закон от 21.11.2011 №329-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием государственного управления в области противодействия коррупции».
8. Федеральный закон Российской Федерации от 3.05.2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
9. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (зарегистрирован в Минюсте России 20.08.2013 № 29444).
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»».

Список основной литературы

1. Глухов В. П. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии (курс лекций). Учебное пособие для студентов гуманитарных и педагогических вузов, М. 2015.
2. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://educ.wikireading.ru/203>
3. От рождения до школы. «Основная общеобразовательная программа дошкольного образования» / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – С. 293-311.
4. Практические рекомендации по тематике формам и методам проведения информационно-пропагандистских кампаний антитеррористической и антиэкстремистской направленности [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ulgov.ru/page/index/permlink/id/3880>
5. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.
6. Танцюра С.Ю. Индивидуальная образовательная программа в условиях инклюзии (методические рекомендации). Изд-во «Сфера», 2016.

Список дополнительной литературы

1. Сиротюк А.Л. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. Изд-во «Сфера», 2014.
2. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка Издательство: ВЛАДОС, 2014.
3. Методические рекомендации для руководящих и педагогических работников образовательных организаций Ставропольского края по организации образовательной деятельности в 2018/2019 учебном году. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2018. – [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://stavirpkr.ru>.

Интернет-ресурсы

1. Интернет-ресурсы по коррекционной педагогике [электронный ресурс] Режим доступа: <http://ikpraо.ru/>
2. Форум родителей «Особые дети» [электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.kid.ru/forum/index.php?showforum=82>
3. - Ленинградский госуниверситет им. А.С. Пушкина Факультет дефектологии и социальной работы [электронный ресурс] Режим доступа: <http://lengu.ru/pages/faccpp.php>
4. Каталог «Дошкольное образование. Всё о дошкольном образовании: методики, статьи, советы родителям, обучающие игры, пособия, материалы, сказки» – <http://www.school.edu.ru/>
5. Портал для родителей Дошкольное образование – [электронный ресурс] Режим доступа: www.mosparents.ru/reducation/
6. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [электронный ресурс] Режим доступа: www.mon.gov.ru
7. Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования [электронный ресурс]. Режим доступа: www.apkpro.ru
8. Официальный сайт профсоюза работников народного образования и науки РФ [электронный ресурс]. Режим доступа: www.ed-union.ru
9. Сайт ФГАУ «ФИРО» [электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.firo.ru>

3.2. Материально-технические условия реализации программы

Реализация дополнительной профессиональной программы предполагает наличие учебных кабинетов, а также технические средства обучения, используемых в учебном процессе для освоения дисциплины:

- компьютерное и мультимедийное оборудование;
- пакет прикладных обучающих программ;
- видео- и аудиовизуальные средства обучения и др.

Для обучения слушателям предоставляется доступ к мультимедийному компьютеру, подключенному к интернету, оснащенный наушниками, микрофоном, веб-камерой.

3.3. Кадровое обеспечение программы

Реализация программы обеспечивается главным образом профессорско-преподавательским составом СКИРО ПК и ПРО с привлечением специалистов, владеющих необходимыми профессиональными знаниями. Планируется, что не менее 80% преподавателей будут иметь ученую степень.

Для проведения очной, практико-ориентированной части курсов повышения квалификации привлекаются лучшие учителя Ставропольского края, победители ПНПО, лауреаты конкурсов профессионального мастерства с целью проведения мастер-классов и учебных занятий.

РАЗДЕЛ 4 «ФОРМЫ АТТЕСТАЦИИ И ОЦЕНОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ»

4.1. Рекомендации по проведению входного контроля

Входной контроль проводится на начальном этапе дистанционного обучения в форме тестирования, которое обязательно должны пройти все слушатели курсов повышения квалификации.

Система заданий входного контроля (диагностики) определяет исходный уровень овладения слушателями профессиональными компетенциями (умениями и знаниями), совершенствование/освоение которых является целью программы «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в ДОО».

Входное тестирование включает вопросы и задания по вопросам ФГОС ДО.

Результаты входного тестирования используются преподавателями, в том числе, для индивидуального подхода в обучении слушателей.

Входной контроль

Система заданий входной диагностики предметной компетентности педагогов

Дополните:

1. Структура и содержание ФГОС ДО:

Стандарт состоит из разделов:

2. Основные принципы дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС ДО:

3. ФГОС ДО является основой для: _____

4. Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

5. Требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования

6. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования состоит из двух частей:

7. АООП ДО содержит следующие разделы:

- 1.
- 2.
- 3.

8. Назовите требования к развивающей предметно-пространственной среде

9. Каковы особенности организации образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста _____

10. Чем характеризуется профессиональная компетентность воспитателя? _____

Критерии оценки результата:

зачтено: более 70% заданий выполнено верно

не зачтено: менее 70% заданий выполнено верно.

4.2. Рекомендации по проведению текущего контроля

4.2.1. Задания для текущего контроля к дистанционной части обучения

Текущий контроль знаний слушателей является одна из составляющих оценки качества освоения дополнительной профессиональной программы, который проводится с использованием технологий дистанционного обучения и с целью определения качества освоения и закрепления слушателями лекционного и практического материала.

Курс состоит из модулей (разделов). В начале каждого курса есть организационно-информационный блок, который включает новостной форум, расписание занятий, форум по курсу, инструкцию по работе на сайте и другие организационно-информационные материалы, которыми должен руководствоваться слушатель при выполнении заданий дистанционной части.

Электронные учебно-методические материалы предназначены для работы слушателей посредством применения оболочки Moodle. Слушатели выполняют самостоятельную работу с учебными материалами: знакомятся с обязательной и дополнительной литературой, выполняют практические и проектные работы и задания. Используя интернет, слушатели находятся в постоянном контакте друг с другом и с преподавателями:

- задают свои вопросы преподавателю и друг другу в форумах;
- сдают выполненные работы;
- делятся своим практическим опытом, в том числе знакомят остальных со своей методической или учебной деятельностью в Интернете, публикуя в форумах ссылки.

В ходе дистанционного обучения слушателю необходимо:

- изучить электронные курсы лекций и материалы презентаций;
- выполнить практические задания к каждой лекции;
- выполнить тестовые задания;
- принять участие в форуме и др.

Задания можно выполнять с ответом в виде текста, с ответом в виде файла. После каждой темы слушателю необходимо выполнить предложенные задания.

БАЗОВАЯ ЧАСТЬ

Модуль 1. Государственная политика в области образования

Тема 1.1.1. Государственная образовательная и антикоррупционная политика Российской Федерации: новые приоритеты

Практическое задание к теме 1.1.1.

1. Назовите целевые показатели и задачи разработки национального проекта в сфере образования до 2024 года.

2. Разработайте памятку для родителей по профилактике и предупреждению коррупции в образовательной организации.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б.1.1.1. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 1.1.2. Национальная система учительского роста и профессиональный стандарт педагога как инструменты повышения качества образования

Практическое задание к теме 1.1.2.

Изучив материалы лекции, ответьте на вопросы:

1. Как вы понимаете, что такое Национальная система учительского роста?
2. Назовите компетенции, которые включают в себя единые федеральные оценочные материалы (ЕФОМ)?

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б. 1.1.2. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 1.1.3. Противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде

Практическое задание к теме 1.1.3.

1. Изучите материал лекции и дополнительную литературу. Продолжите предложение: «В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», к информации, запрещенной для распространения среди детей, относится информация...

2. Изучите дополнительный материал «Практические рекомендации по тематике, формам и методам проведения информационно-пропагандистских кампаний антитеррористической и антиэкстремистской направленности» (раздел «Виды информационно-пропагандистских кампаний, акции антитеррористической и антиэкстремистской направленности»).

Ответьте на вопрос, какие виды информационно-пропагандистских мероприятий, акций антитеррористической и антиэкстремистской направленности будут наиболее эффективны в вашей образовательной организации? Приведите один – два примера информационно-пропагандистских мероприятий из практики вашей образовательной организации.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б. 1.1.3. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 1.1.4. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования

Практическое задание к теме 1.1.4.

1. Определите перечень документов, необходимых дошкольному образовательному учреждению для развития инклюзивной практики.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б. 1.1.4. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 1.1.5. Организация образовательной деятельности детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования

Практическое задание к теме 1.1.5.

1. В чем заключаются особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ?

2. Изучите дополнительный материал к лекции. После изучения ответьте на вопрос: как вы понимаете «Предметно-пространственная развивающая среда».

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б.1.1.5. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

ПРОФИЛЬНАЯ ЧАСТЬ

Модуль 2. Психолого-педагогические основы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО

Тема 2.1.1. Понятие нормы и отклонения от нормы в развитии ребенка дошкольного возраста

Практическое задание к теме 2.1.1.

1. Разработайте памятку для родителей на тему: «Норма и отклонения в развитии ребенка».

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 2.1.1. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 2.1.2. Методологические основы инклюзивного образования

Практическое задание к теме 2.1.2.

1. Объясните, чем вызвана необходимость развития процесса инклюзии в современном обществе (не менее 3 страниц).

2. Выделите необходимые условия построения инклюзивной образовательной среды в ДОО.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 2.1.2. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 2.1.3. Игра в дошкольном детстве: требования ФГОС ДО

Практическое задание к теме 2.1.3.

1. Составить сценарий с комментариями сюжетно-ролевой игры по своему выбору для любой возрастной группы.

2. Подобрать игру для детей 5-7 лет, способствующую социализации ребенка дошкольного возраста. Ответ представить в письменной форме.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б. 2.1.3. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 2.1.4. Организация мониторинга в ДОО в соответствии с ФГОС ДО

Практическое задание к теме 2.1.4.

1. Дайте несколько определений понятию «Мониторинг» (3-4 понятия).

2. Перечислите основные задачи педагогического мониторинга.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 2.1.4. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 2.1.5. Инклюзивная практика как инновационная педагогическая деятельность

Практическое задание к теме 2.1.5.

1. Подготовьте презентацию на любую из тем (НЕ более 10 слайдов):

ОВЗ.

- Основные направления психолого-педагогической поддержки семье с ребенком

- Модели педагогической поддержки семьям, воспитывающим детей с ОВЗ.

- Сущность и содержание педагогической поддержки семейного воспитания.

- Современные подходы к педагогической поддержке семейного воспитания в соответствии с ФГОС.

- Роль специалиста (*воспитателя, педагога-психолога, учителя-дефектолога, социального педагога и др. на ваш выбор*) в повышении педагогической компетентности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Составьте памятку для родителя по воспитанию ребёнка с ОВЗ (тематика по выбору слушателя).

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 2.1.5. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 2.1.6. Педагогическая поддержка семейного воспитания:

современные подходы в соответствии с ФГОС

Практическое задание к теме 2.1.6.

Ответить на вопросы:

1. Воспитание – это....

2. Каковы основные условия семейного воспитания.

3. Что такое «воспитательный потенциал семьи».

4. Приведите примеры организации сотрудничества с семьёй в ДОО, где Вы работаете.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 2.1.6. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 2.1.7. Ранняя помощь и дошкольное образование в системе непрерывного образования детей с ОВЗ

Практическое задание к теме 2.1.7.

1. Перечислите основные направления работы Служб ранней помощи.

2. Составьте модель Службы ранней помощи для детей с ограниченными возможностями здоровья на базе дошкольной образовательной организации (модель представить в графическом виде с ее описанием).

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 2.1.7. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 2.1.8. Система работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра в ходе реализации требований ФГОС ДО

Практическое задание к теме 2.1.8.

1. Укажите показания и противопоказания к включению детей с РАС в инклюзивное образовательное пространство ДОУ.

2. Опишите особенности деятельности команды специалистов по сопровождению детей с РАС.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 2.1.8. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 2.1.9. Система работы с детьми, имеющими задержку психического развития в ходе реализации требований ФГОС ДО

Практическое задание к теме 2.1.9.

1. Составьте памятку для специалистов ДОУ на тему «Включение детей с ЗПР в ДОУ в соответствии с требованиями ФГОС ДО»

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 2.1.9. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 2.1.10. Система работы с детьми, имеющими нарушения зрения и слуха в ходе реализации требований ФГОС ДО

Практическое задание к теме 2.1.10.

1. Опишите особенности работы педагогов по включению детей с нарушениями зрения и слуха в ДОУ.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 2.1.10. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 2.1.11. Система работы с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата в ходе реализации требований ФГОС ДО

Практическое задание к теме 2.1.11.

1. Перечислите виды нарушений ОДА.

2. Составьте модель психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями ОДА в ДОУ.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 2.1.11. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Модуль 3. Структура, содержание, принципы построения ФГОС дошкольного образования. Организация коррекционно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Тема 3.2. Общие вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде

Практическое задание к теме 3.2.

1. Раскройте понятие и сущность инклюзивной образовательной среды.

2. Перечислите основные принципы инклюзивного образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 3.2. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 3.3. Интерактивные технологии в системе образования детей с ОВЗ

Практическое задание к теме 3.3.

1. Укажите активные и интерактивные методы обучения детей с ОВЗ, которые по Вашему мнению являются наиболее эффективными при обучении детей данной категории. Ответ оформите в таблице (укажите не менее трех методов)

Активные методы обучения детей с ОВЗ				
№ п/п	Наименование метода	Категория детей с ОВЗ (в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ)	Преимущества	Недостатки
Интерактивные методы обучения детей с ОВЗ				
№ п/п	Наименование метода	Категория детей с ОВЗ (в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ)	Преимущества	Недостатки

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 3.3. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 3.4. Проектирование адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования

Практическое задание к теме 3.4.

1. Представьте алгоритм разработки АООП ДО (вид нарушения, возраст детей – по выбору).

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 3.4. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 3.5. Особенности проектирования образовательного маршрута для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Практическое задание к теме 3.5.

1. Разработайте вариант индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ (вид нарушения, тема, возраст детей – по выбору).

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 3.5. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

Тема 3.6. Методы и приемы психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Практическое задание к теме 3.6.

1. Перечислите основные методы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

2. Опишите особенности психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Задание нужно выполнить в одном файле.

Назвать файл по шаблону: «Б 3.6. Задание_Фамилия_Имя_Отчество»

4.2.2. Задания для текущего контроля к очной части обучения

Успешное прохождение текущего контроля является обязательным условием для допуска слушателя к итоговой аттестации.

Задание 1.

На основе содержания компетенции в области организации обучения детей с ОВЗ в соответствии с требованиями ФГОС ДО детей с ОВЗ, выполните оценку Вашей компетентности в этой области на начало очной сессии.

**Самооценка компетентности в области организации обучения детей с ОВЗ
в соответствии с требованиями ФГОС ДО**

Содержание компетенции	Оценка на начало очной сессии	Оценка на окончание очной сессии
Знаю нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ		
Знаю основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализации личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни детей с ОВЗ		
Знаю особенности структуры и содержания адаптированной основной образовательной программы, рабочей программы		
Имею практический опыт разработки адаптированной образовательной программы		
Владею методикой разработки индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ		
Знаю специфику отбора методов, средств и форм организации обучения детей с ОВЗ		

Критерии качества выполнения задания

1. Самооценка дана по всем представленным составляющим компетентности в области организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья
2. Самооценка отражает реальный уровень сформированности данной компетентности.

Задание 2.

На основе результатов диагностической работы сформулируйте свои затруднения, переведите их на язык целей и попытайтесь определить планируемый результат (продукт) для каждой цели. Ответ зафиксируйте в целевом блоке.

Мои затруднения	Мои цели	Предполагаемый результат обучения на КПК

Критерии качества выполнения задания.

1. Зафиксированы затруднения, выявленные на основе самооценки.
2. Сформулированы цели в соответствии с обозначенными затруднениями.
3. Определены планируемые результаты (продукты) для каждой цели.
4. Язык целей отражает их личностную и событийную направленность

ПРОФИЛЬНАЯ ЧАСТЬ

Модуль 2. Психолого-педагогические основы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО

Тема 2.1.4. Организация мониторинга в ДОО в соответствии с ФГОС ДО

Рассмотрение вопросов в рамках круглого стола:

1. Способы осуществления мониторинга (наблюдение, обследование детей, анализ продуктов детской деятельности и специальные педагогические пробы, организуемые педагогом, анкетирование родителей).
2. Целевые ориентиры ФГОС ДО. Мониторинг образовательного процесса (мониторинг освоения образовательной программы).
3. Создание индивидуального образовательного маршрута дошкольника.
4. Мониторинг освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Тема 2.1.12. Личностно-ориентированные технологии в системе инклюзивного образования

1. Работа в малых группах. Заполнение таблицы: «Основные отличия личностно ориентированного обучения от традиционной дидактической системы».
2. Работа в малых группах. Заполнение информационной карты «Личностно-ориентированные технологии в системе инклюзивного образования» (технология-по выбору слушателей):
 - 1) Название технологии.
 - 2) Краткое обоснование.
 - 3) Цель и задачи применения технологии.
 - 4) Принципы реализации технологии.
 - 5) Сущность и алгоритм реализации технологии.
 - 6) Критерии оценки эффективности технологии.

Модуль 3. Структура, содержание, принципы построения ФГОС дошкольного образования. Организация коррекционно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Тема 3.1. Основное положение ФГОС ДО: развитие профессиональных компетенций педагога дошкольной организации

Круглый стол: «Профессиональные компетенции педагога ДОО»

Вопросы для обсуждения:

1. Какова основная цель федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования?
2. Предусматривает ли ФГОС ДО реализацию инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации? Обоснуйте свой ответ.
3. На что должна быть направлена образовательная программа дошкольного образования с учетом ФГОС ДО?

Тема 3.2. Проектирование адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования

Практическая работа в группах. Рассмотрение вопросов:

1. Нормативно-правовые основы разработки АООП ДО.
2. Структурные компоненты АООП ДО.
3. Алгоритм разработки и реализации АООП ДО.

Тема 3.6. Методы и приемы психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования

Работа в малых группах: Разработка личностно-ориентированной модели взаимодействия педагога с детьми в ДОО.

Тема 3.7. Развивающая предметно-пространственная среда ДОО.

Специальные условия для детей с ОВЗ

Дискуссия на тему: «Особенности построения и проектирования предметно-пространственной среды ДОО». «Создание специальных образовательных условий для дошкольников с ОВЗ».

4.3. Рекомендации по проведению итоговой аттестации

На завершающем этапе обучения проводится итоговая аттестация слушателей курсов повышения квалификации, целью которой является определение уровня совершенствования профессиональных компетенций.

Формой итоговой аттестации является зачет, в рамках которого обучающиеся разрабатывают и защищают педагогический проект.

Объектом оценивания являются совершенствуемые компетенции в рамках данной дополнительной профессиональной программы, предметом – педагогические продукты, подтверждающие совершенствование заявленных компетенций.

Итоговая аттестация осуществляется после освоения всех модулей программы. Итоговая аттестация проводится преподавателями, которые оценивают результат выполнения итоговой аттестации как одного из главных показателей эффективности обучения слушателей.

Объект оценивания	Предмет оценивания	Критерии оценивания	Показатели*
Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО	педагогический проект	соответствие предъявляемой структуре	0-10 баллов
		соответствие содержания тематике, поставленным целям и задачам	0-10 баллов
		четкое выделение концептуальных подходов, идей, которые лежат в основе разработки заявленной темы	0-10 баллов
		соответствие содержания портфолио теме педагогического проекта	0-10 баллов
		практическая значимость работы	0-10 баллов
		грамотность изложения, корректность использования различных источников литературы и Интернет-ресурсов	0-10 баллов

Каждый критерий оценивается по шкале от 0 до 10 баллов.

0 – несоответствие заявленным критериям;

1–4 балла – соответствует заявленным критериям частично, отсутствует аргументированное обоснование актуальности темы, отсутствует практическая значимость работы, работа полностью дублирует Интернет – источники;

5–7 баллов – соответствует заявленным критериям частично, приводится недостаточное аргументированное обоснование актуальности темы, структура не имеет логически выстроенного характера, тема педагогического проекта раскрыта недостаточно полно;

8–10 баллов – соответствует заявленным критериям полностью, дано аргументированное обоснование актуальности темы, использованы оригинальные педагогические подходы, формы, методы и технологии обучения, четко выражена собственная точка зрения.

Примерная тематика проектных работ слушателей

1. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования.
2. Социализация и социальная адаптация детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.
3. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования.
4. Построение индивидуального образовательного маршрута ребенка дошкольного возраста с ОВЗ.
5. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушением речи в условиях инклюзивного образования.
6. Работа с семьей ребенка-дошкольника с ОВЗ.
7. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования.
8. Коррекционно-развивающая среда как условие повышения уровня познавательного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ.
9. Современные модели взаимодействия с родителями, воспитывающими ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.
10. Нетрадиционные формы работы с детьми, имеющими аутистические черты.
11. Формирование связной речи у дошкольников с ОНР.
12. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста, имеющих ОВЗ.
13. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста, имеющих ОВЗ.
14. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.
15. Трудовое воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста.
16. Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста с ЗПР.
17. Особенности коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с сенсорными и двигательными нарушениями в условиях инклюзивного образования.
18. Коррекция эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.
19. Коррекция эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.
20. Развитие мелкой моторики у дошкольников, имеющих ОВЗ.
21. Арт-терапия в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста, имеющими ОВЗ.
22. Использование цвета в психокоррекционной работе с дошкольниками, имеющими ОВЗ.
23. Взаимодействие педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения и семьи, воспитывающей ребенка с общим недоразвитием речи.
24. Дидактическая игра как средство развития произвольности поведения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
25. Использование здоровьесберегающих технологий в системе работы воспитателя в условиях инклюзивного образования.
26. Использование практических методов обучения в системе формирования элементарных математических представлений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
27. Коррекционная работа как средство развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с церебральным параличом

28. Коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи у старших дошкольников с нарушениями зрения.

29. Организация коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

30. Педагогические условия коррекции математического развития детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ с использованием компьютерных технологий.

31. Особенности использования арттерапевтических технологий в коррекции детей с задержкой психического развития

32. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ средствами сказок.

33. Коррекция зрительно-моторной координации у дошкольников с нарушениями зрения на занятиях по изобразительности.

34. Особенности развития пространственных представлений и ориентировки в пространстве детей старшего дошкольного возраста с ДЦП.

35. Физическое воспитание детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Отметка «зачтено» ставится при удовлетворительном усвоении программы слушателем не менее чем на 60%, и слушатель демонстрирует при ответах уровень знаний и совершенствуемых компетенций в соответствии с определенными критериями

Отметка «не зачтено» ставится при усвоении программы менее 60%, и слушатель демонстрирует при ответах уровень знаний и совершенствуемых компетенций не соответствующий определенным критериям.

Лицам, прошедшим соответствующее обучение в полном объеме и итоговую аттестацию, после обучения, выдаются документы установленного образца

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ И ЗАЩИТЕ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ

Проект – комплексная самостоятельная работа, выполняемая слушателем в период прохождения курсов повышения квалификации, имеющая теоретическое обоснование и видение практической реализации предложенной проблемы.

Проект должен способствовать углублению и обобщению знаний, полученных слушателями в период повышения квалификации и применению этих знаний к решению конкретных профессиональных задач.

Слушателям курсов повышения квалификации предоставляется право выбора темы проектов из предложенного перечня. Тематика проектов может быть рассчитана как на индивидуальную, так и на групповую работу (но не более 2 человек на один проект).

Содержание и структура проектной работы

Титульный лист (участники проекта, руководитель проекта)

Актуальность проекта

Проблема проекта

Цель проекта

Задачи проекта

Ожидаемые результаты проекта

Сроки разработки и реализации проекта

Ресурсы проекта

Планирование проекта

Практическая часть проекта

Заключение

Список использованной литературы

Актуальность – соответствие проекта федеральной и региональной образовательной политике, тенденциями развития образования в данной предметной области, потребностям образовательного учреждения и т.д.

Проблема – ситуация, требующая разрешения.

Цель проекта – ожидаемые результаты проекта.

Задачи проекта – способы достижения цели проекта. При формулировании задач проекта необходимо исходить из того, что решение каждой из них позволяет получить конкретный результат.

Результат проекта – качественные изменения, достигнутые при реализации проекта. Цель и результаты должны быть соотносимы!

Мероприятия – совокупность действий, необходимых для реализации проекта.

Календарный план – определение последовательности и сроков выполнения действий по реализации мероприятий проекта.

Заключение – оценка проделанной работы (рефлексия), рекомендации по возможному использованию достигнутых результатов.

Оформление проектной работы

1. Проектная работа представляется в электронном варианте, и в печатном виде. Объем: до 10 машинописных страниц формата листа А4, размер шрифта 14, межстрочный интервал 1,5. Размер полей: левое – 3 см, правое – 1 см, верхнее и нижнее – 1,5 см.

2. Титульный лист оформляется в соответствии с приложением.

3. Страницы проектной работы следует нумеровать арабскими цифрами в нижней части листа, справа.

4. Титульный лист включается в общую нумерацию страниц. Номер на титульном листе не проставляется.

5. Разделы, подразделы (кроме введения, заключения, списка использованных источников и приложений) нумеруются арабскими цифрами, например: раздел 1.; подраздел: 1.1.)

6. Иллюстрации, таблицы, расположенные на отдельном листе, включаются в общую нумерацию страниц.

7. Цифровой материал рекомендуется помещать в работе в виде таблицы. На все таблицы должны быть ссылки в тексте.

8. Каждая таблица должна иметь заголовок, который помещается после слова «Таблица». Начинать эти надписи следует с прописной буквы, точка в которых не ставится.

9. Проектная работа представляется в одном файле.

Законченная проектная работа представляется на защиту на итоговом занятии. Представляя разработанный проект в ходе защиты, слушатель обозначает его актуальность, проблему, цель, задачи, характеризуя содержание и результаты выполненного исследования, высказывает предложения о сфере практического использования данного проекта.

Защита проводится в устной форме, с обязательной демонстрацией проекта. Время, предоставляемое для выступления, 7-10 минут. По выступлению и ответам на вопросы члены аттестационной комиссии принимают решение «Зачтено» или «Не зачтено».

Учебное издание

Авторский коллектив:
М.М. Панасенкова, И.Н. Микулан,
Е.А. Скорик, Н.А. Мезенцева

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ
ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО**

Подписано в выпуск 27.12.19. Формат 60x84/16.
Гарнитура «Times New Roman Cyr».
Электронное издание. Усл. печ. 10,52 л. Уч. изд. 19,03 л. Заказ № 105.

ГБУ ДПО «СКИРО ПК и ПРО»
355000 г. Ставрополь, ул. Лермонтова, 189