

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 2 (48)

Санкт-Петербург
2020

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ АКАДЕМИЧЕСКОГО ВЕСТНИКА:

С.В. Жолован (председатель)
И.В. Гришина (заместитель председателя)
А.С. Горшков
О.Н. Журавлева

Э.М. Никитин
Н.А. Панов
С.В. Тарасов
Е.Б. Спасская
А.П. Тряпицына

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

Е.Е. Гузова
Е.А. Криницина
Е.А. Петрова
Н.Н. Яковлева

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Яковлева Н. Н. Современное состояние образования обучающихся с ОВЗ и перспективы развития5

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В РАЗЛИЧНЫХ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ УСЛОВИЯХ

Прокофьева Н. А. Организация и управление инклюзивным образованием в школе9
Валькова И. А., Голубева И. И., Зигле Л. А., Микшина Е. П. Актуальные проблемы организации ранней помощи семьям в ДОО 11
Александрова Е. А., Даморатская И. А. Инновационная деятельность образовательной организации при реализации ФГОС НОО ОВЗ 17
Елизарова Ю. Г., Журавлев А. Д., Тен М. В. «Голос страны – время действовать». Фестиваль безграничных возможностей 20

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Петрова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение родителей обучающихся с ОВЗ 24
Жданова О. В., Иноземцева В. Г. Опыт информационно-ресурсного центра в сопровождении развития практики инклюзивного образования 29
Афанасьева Е. А., Лебедева Н. В. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС 33

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕТЕРБУРГСКОЙ ШКОЛЕ

Петрова А. Б., Сыроватко М. В. Проектирование нового содержания образования обучающихся с множественными нарушениями развития 38
Никитина Л. Н., Степаненко Е. М. Возможности применения дистанционных образовательных технологий для индивидуализации обучения 41
Балака Л. П., Сихра Д. Н., Третьякова Н. В. Развитие социально-коммуникативных навыков детей с РАС в условиях инклюзивного образования 46

Аннотации 50
Сведения об авторах 55

CONTENT

EDITORIAL COUNCIL COLUMN

Yakovleva N.N. Current state of education of students with disabilities and development prospects5

MANAGEMENT OF EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN VARIOUS ORGANIZATIONAL CONDITIONS

Prokofyeva N. A. Organization and management of inclusive education at school.....9
Valkova I.A., Golubeva I.I., Zigle L.A., Mikshina Ye.P. Current problems of organizing early assistance to families in pre-school organizations 11
Aleksandrova Ye.A., Damoratskaya I.A. Innovative activity of an educational organization in implementing the Federal State Educational Standard of Primary General Education of Students with Disabilities.....17
Yelizarova Yu. G., Zhuravlev A. D., Ten M. V. «Voice of the country-time to act». Festival of infinite possibilities..... 20

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARTICIPANTS IN EDUCATIONAL RELATIONS

Petrova Ye.A. Psychological and pedagogical support for parents of students with disabilities24
Zhdanova O.V., Inozemtseva V.G. Experience of the information resource center in supporting the development of inclusive education practices in the Nevsky district of St. Petersburg29
Afanasyeva Ye.A., Lebedeva N.V. Organization of psychological and pedagogical support for students with autism spectrum disorder33

MODERN PRACTICES OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE ST. PETERSBURG SCHOOL

Petrova A.B., Syrovatko M.V. Designing new educational content for students with multiple developmental disabilities38
Nikitina L.N., Stepanenko Ye.M. Possibilities of using distance educational technologies for individualization of the learning process41
Balaka L.P., Sikhra D.N., Tretyakova N.V. Development of social and communication skills in children with autism spectrum disorders (ASD) in the context of inclusive education46
Abstracts 50
Information about authors.....55

КОЛОНКА РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Н. Н. Яковлева

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

По статистическим данным Министерства просвещения РФ, в образовательных учреждениях обучаются 1,15 миллиона детей с особыми образовательными потребностями, число детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных организациях составляет 6,8% общего числа детей, посещающих ДОО. В Санкт-Петербурге число детей школьного возраста, обучающихся по адаптированным и основным образовательным программам (АООП), составляет более 19 тысяч, обучающихся в дошкольных образовательных организациях – до 12% общего числа детей дошкольного возраста.

Обучение детей с ОВЗ осуществляется в различных организационно-педагогических условиях.

Традиционная система обучения детей раннего и дошкольного возраста предполагает образование обучающихся с ОВЗ в группах компенсирующей направленности, на условиях инклюзивного образования в группах комбинированной, общеразвивающей направленности, в группах кратковременного пребывания детей. Сравнительно недавно в ДОО появились вариативные формы дошкольного образования: службы ранней помощи для детей младенческого и раннего возраста (от 2 месяцев до 3 лет) и центры развития ребенка от 3 до 7 лет, где дети с особыми образовательными потребностями, их родители могут получить помощь специалистов. Кроме того, сохранились и продолжают работать логопедические пункты, в которых занимаются дети с несложными речевыми нарушениями.

Следует обратить внимание, что в распределении дошкольников с ОВЗ по нозологическим группам преобладает число детей с тяжелыми нарушениями речи, около 25% общего числа детей с ОВЗ.

Обучающиеся школьного возраста с ОВЗ получают образование в школах, реализующих АООП, их в городе 56 для разных нозологических групп в классах коррекционной направленности; в школах, реализующих инклюзивное образование, оказывается индивидуальная коррекционно-развивающая помощь на школьных логопедических пунктах.

Среди обучающихся, имеющих особые образовательные потребности и получающих образование в школе, наиболее представлены школьники с интеллектуальными нарушениями. Это обусловлено тем, что с 2011 года все дети школьного возраста, проживающие в домах-интернатах и ранее считавшиеся необучаемыми, были включены в образовательный процесс.

Помимо вышеперечисленного дети с ОВЗ обучаются индивидуально на дому (рис. 1).

Достаточно большое число школьников, имеющих нарушения речи и обучающихся по основным общеобразовательным программам, получают помощь на логопедических пунктах. Ежегодно учителями-логопедами обследуется около 93 тысяч школьников, из них около 22–23% имеют отклонения в речевом развитии, что препятствует качественному освоению программ по русскому языку и литературе. Лишь половина из них получает логопедическую помощь (рис. 2).

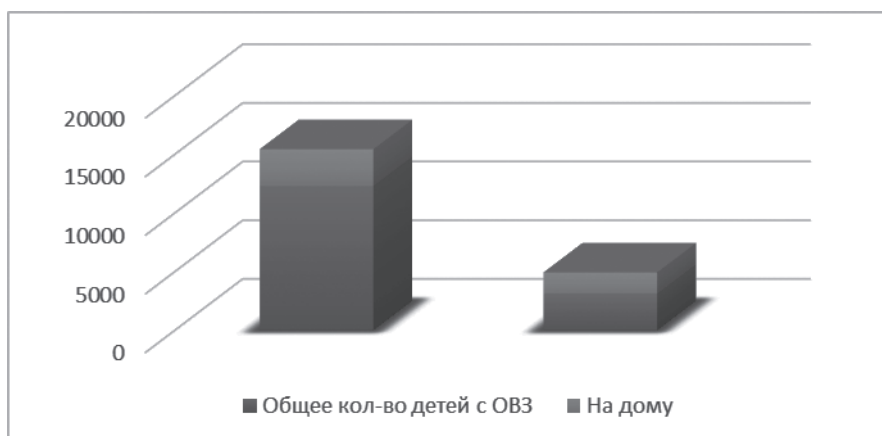


Рис. 1. Соотношение детей с ОВЗ, обучающихся в образовательных учреждениях и на дому

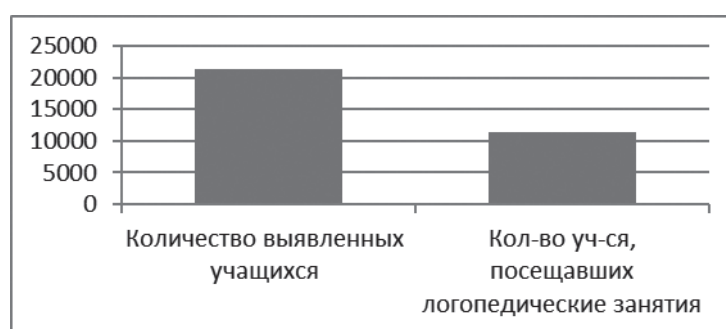


Рис. 2. Количество детей с нарушением речи

Национальный проект «Образование» определил перспективные направления, позволяющие значительно обновить, усовершенствовать инфраструктуру образовательных учреждений в рамках Федерального проекта «Современная школа», расширить возможности получения дополнительного образования для данной категории детей в рамках Федерального проекта «Успех каждого ребенка». Существуют также другие нормативные правовые акты, направленные на создание условий, обеспечивающих качество образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Относительно обучающихся с ОВЗ, наиболее приемлемым, на наш взгляд, является определение качества образования, данное А. М. Кацом [1], которое понимается как «совокупность свойств образования, обуславливающих его способность удовлетворять определённые потребности гражданина, общества, государства в соответствии с назначением». Для

того чтобы обучающиеся с ОВЗ овладели системой социально обусловленных компетенций, необходимо создать условия, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей детей различных нозологических групп с учетом их психофизического развития.

Рассмотрим, какие же задачи стоят перед образовательной системой для детей с ограниченными возможностями здоровья с младенческого возраста до окончания обучения по обеспечению качества образования, по формированию жизненных компетенций, необходимых им для успешной социализации.

Первая задача связана с диагностикой развития детей всех возрастов на уровнях общего образования. На сегодняшний день назрела острая необходимость в создании банка диагностического инструментария, позволяющего проводить адекватную диагностику. Зачастую многообразие диагностических материалов не является способом рассмотрения всесторон-

него развития ребенка, не позволяет представить истинную многогранность структуры нарушения, что в дальнейшем затруднит выстраивание психолого-педагогической коррекции. Кроме того, вышеназванный банк должен быть пополнен современными валидными методиками, учитывающими возраст детей и адаптированными с учетом психофизических особенностей обучающихся, и рекомендован как психолого-педагогическим комиссиям, так и образовательным учреждениям.

Еще один вопрос связан с родительским сообществом. При рождении в семье особенного ребенка многие родители начинают искать виновного, при этом теряя драгоценное время, когда необходима диагностика и практически сразу же должна начинаться коррекционная работа. Поэтому необходимы:

- профилактические мероприятия, а затем и систематическая работа в службах ранней помощи;
- разработка программ раннего вмешательства с целью раннего выявления проблемы и оказания своевременной коррекционной помощи;
- налаживание взаимодействия с медицинскими, психолого-педагогическими, образовательными организациями, службами социальной поддержки населения.

Довольно часто в образовательных организациях используются традиционные формы работы с родителями, которые не всегда являются эффективными. Проблема заключается в том, что очень часто родители в большей степени осведомлены о современных методиках, которые можно использовать в работе с детьми, помогает в этом и активная деятельность коммерческих организаций, реализующих обучение по этим методикам. Как известно, незнание приводит к непониманию. Необходима разработка программ сотрудничества семьи, образовательных организаций, что возможно при организации инновационных площадок, создании ресурсных центров в образовательных организациях, имеющих положительный опыт такого взаимодействия. Отсюда вытекает следующая достаточно актуальная задача – со-

провождение сопровождающих, иными словами, сопровождение педагогов, специалистов, тьюторов в образовательном процессе. Для её решения необходимы разработка и реализация программ повышения квалификации педагогических работников в области современных технологий обучения, сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; организация конкурсов для педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ.

Национальный проект «Образование» одновременно с выделением средств на создание условий для реализации предметной области «Технология» поставил серьезную задачу – разработать программы, подготавливающие обучающихся к соответствующим современным и востребованным на рынке труда профессиям. На сегодняшний день программы школ и организаций среднего профессионального образования (СПО) очень отличаются, в них нет преемственности в реализации программ по профилям обучения. По существу, школьники с ограниченными возможностями здоровья оказываются неподготовленными к освоению той профессии, которую им предлагают в СПО. Для отдельных категорий обучающихся (дети с интеллектуальными нарушениями) этот пробел может оказаться невосполнимым, так как требуются годы на пропедевтическое обучение. Кроме того, ограничен круг профессий, в том числе и рабочих, которые могут получить обучающиеся с ОВЗ. Поэтому у образовательных организаций непростая задача – выбрать направления предпрофессиональной подготовки, обеспечить современным оборудованием, а также наладить связь с СПО для организации преемственности обучения с целью успешной социализации обучающихся с ОВЗ.

Качественное обучение обучающихся с особыми образовательными потребностями возможно при организации комплексной поддержки со стороны специалистов (педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов), тьюторов. Для этого необходимы трансформация и усиление деятельности психолого-педагогических консилиумов образовательных учреждений, способных к при-

нятию самостоятельных решений в вопросах сопровождения обучающихся.

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с ОВЗ и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) появились вопросы, связанные с обеспечением учебниками, учебно-методическими пособиями, программами. Поскольку учебники и учебно-методические пособия являются компетентностью Министерства просвещения, мы не можем влиять на этот процесс, но обеспечить реализацию программ и методических материалов к ним для коррекционно-развивающих курсов может образовательная организация. С этой целью были созданы инновационные региональные площадки по разработке и реализации программно-методических комплексов нового поколения для детей с ограниченными возможностями здоровья. Данные площадки закончили свою работу в рамках опытно-экспериментальной работы, но необходима апробация этих комплексов и их разработка для основной школы.

Хотелось бы поставить несколько задач, которые нельзя решить за один год силами только региона, но внести свои предложения, поучаствовать в их разработке возможно, имея такую разветвленную сеть образовательных организаций, которые много лет осуществляют образование обучающихся с ОВЗ. Какие же это задачи?

Во-первых, разработка контрольно-измерительных материалов для обучающихся с ОВЗ с учетом их психофизических возможностей по оценке качества обученности по предметам, метапредметных результатов.

Во-вторых, разработка программ, учебников и учебно-методических пособий для обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

В заключение следует отметить, что поставленные задачи не так быстро, как хотелось бы, решаются. Важная роль в их решении принадлежит руководителям, педагогам образовательных учреждений, продолжающим традиции дефектологического образования, обогащая их новыми современными направлениями деятельности.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В РАЗЛИЧНЫХ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ УСЛОВИЯХ

Н. А. Прокофьева

ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ШКОЛЕ

Мы длинной вереницей идем...

Еще шесть лет назад разговоры об инклюзии, ресурсном классе вызвали недоумение не только у обывателя, но и у тех, кто своей профессией избрал возможность обучать, воспитывать детей. Безусловно, были совместные инклюзивные мероприятия, говорили о «разных и равных», но системы, нормативной базы, конкретных воплощений идей инклюзивного образования было ничтожно мало.

Изучение международного опыта, российских педагогических инноваций в развитии инклюзивного образования, настоятельного запроса потребителей образовательных услуг со стороны родителей особых детей дали хороший старт этому направлению в педагогической практике.

На сегодняшний день для развития инклюзивного образования в формате работы ресурсного класса в Санкт-Петербурге при участии Комитета по образованию, администраций районов, кафедры специальной (коррекционной) педагогики Академии постдипломного педагогического образования, руководителей образовательных организаций есть все основания. В 2019–2020 учебном году в Санкт-Петербурге открыто более 10 ресурсных классов для обучающихся с расстройством аутистического спектра в общеобразовательных школах.

Как руководитель школы, в которой с 2015 года работает ресурсный класс для обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС), уверена, что обстоятельства требуют открытия таких классов в большинстве школ города. Осуществляя прием граж-

дан, могу отметить, что до 15% посещений за год – это обращения родителей, имеющих детей с диагнозом РАС.

Опираясь на опыт работы ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга по открытию ресурсного класса, хочу предложить в действие Дорожную карту по организации инклюзивного образования в образовательной школе.

1 этап – подготовительный. Независимо от того, есть ли подобные запросы от законных представителей или нет, каждая образовательная организация сегодня должна вступить в этот этап, который подразумевает создание в школе не столько архитектурной доступности, сколько атмосферной. Уже сейчас любая школа может уделять инклюзивному образованию то внимание и в тех формах, которое позволит всем участникам образовательного процесса принять и особых детей, дать возможность получить педагогам необходимые знания на курсах повышения квалификации на различных образовательных площадках. Сейчас особую роль в этом образовании педагогов будет играть их участие в работе ресурсных центров по теме «Комплексное сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной школе». Атмосферную и содержательную доступность слушатели получат однозначно.

Получив запрос от родителей об открытии ресурсного класса, и администрация, и педагоги, и обучающиеся с родителями будут готовы начать разговор о создании особой формы работы для особого ребенка в формате инклю-

зивного образования, где ресурсный класс станет пространством, стартовой площадкой для дальнейшего образовательного полета ребенка с расстройством аутистического спектра в пространстве школы. Этот период может длиться от молниеносного сиюминутного рождения проблемы до относительно долгого отсроченного периода. Главное – начать двигаться в направлении развития инклюзивного образования. Теоретически мы создали необходимые настроения и атмосферу в образовательной организации и можно переходить ко II этапу.

II этап – организационный. Включает в себя организационные мероприятия, которые будут воплощены в период от 1 месяца до 1 года. Рассмотрим подробно, каковы действия руководителя образовательной организации в этот период.

Получив запрос от родителей в виде заключения ПМПК, необходимо согласовать с учредителем вопросы финансирования, возможности обеспечения материально-технической базы. Параллельно руководитель уже может формировать учебный план, согласовывать штатное расписание, составлять тарификационный список. Создание команды – особая задача, стоящая перед руководителями на этом этапе. Уровень образования, опыт, возраст, уровень коммуникации, способность к эмпатии – это все качества, которые важны при формировании команды для работы в ресурсном классе. Подготовка внутренних локальных актов, формирование психолого-педагогического консилиума – основа для четкой координации инклюзивного образования в формате ресурсного класса. На этом этапе важно четко соблюсти все требования нормативных документов и сделать не так, как удобно, а так, как рекомендовано. Именно прохождение этого этапа в организации ресурсного класса, основанное на четком исполнении всех законных актов, может создать конструктивные диалоги между образовательной организацией и родителями. Каждый участник знает свое предназначение, роль, права и обязанности.

III этап – реализация инклюзивного образования в общеобразовательной школе. На этом этапе проходит все самое важное для детей – обучение в школе. Обучающиеся приходят на 11 лет, но, имея свои собственные истории, их обучение может иметь разную продолжительность.

Никаких доминант в выстраивании модели отношений между участниками образовательного процесса нет. Администрация, педагоги, обучающиеся с ОВЗ или без ОВЗ, родители детей с ОВЗ или без ОВЗ, социальные партнеры – одно целое, каждый имеет свои права и обязанности, которые регулируются договорными отношениями. Дети с РАС зачислены в общеобразовательные классы, поэтому мы говорим об едином образовательном процессе школы. На этом этапе, бесспорно, важны и мероприятия по созданию условий обучения для детей с РАС, необходима нормативная база, психолого-педагогическое сопровождение, где важную роль играют педагоги-психологи, учителя-логопеды, социальный педагог. Обязательно сопровождение не отдельно взятого обучающегося, а рассмотрение его проблем, побед в системе взаимоотношений всех участников образовательного процесса.

Различные совместные проекты, общие праздники, одни учителя, помещения, сотрудники – все это и есть единая образовательная среда. Конечно, при написании дополнительных образовательных общеразвивающих программ инклюзивная школа должна это учитывать.

Родители XXI века, на первый взгляд, отличаются по своему настрою, доли участия в педагогическом процессе от родителей прошлого века. Но их объединяет одно банальное качество – желание видеть своего ребенка востребованным среди сверстников, умеющим то, чего не могли они сами. С родителями необходимо подписать договор, который будет регулировать действия сторон в образовании и воспитании ребенка. Активное участие в общих делах, обязательное присутствие на советах родителей придаст им уверенности и сформирует доверие к образовательной организации.

Мониторинг – неотъемлемая часть любого процесса. Вовремя поставить педагогический «диагноз», найти правильные выходы из сложившихся проблемных ситуаций, определить точки взлета и падения – небольшой перечень задач, которые мы ставим перед проведением мониторинга.

У наших детей еще впереди получение документа об образовании, пока мы в пути.

«Мы длинной вереницей идем за Синей птицей!» – это рефрен пьесы Мориса Метерлинка «Синяя птица». Каждый из нас идет к своей мечте, к своему возможному действию – увидеть, понять, встретиться, получить, отдать... Работа ресурсного класса – это некая Синяя птица, которую получают в руки семьи, где воспитывается ребенок с расстройством аутистического спектра.

Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».
2. Прокофьева Н. А., Афанасьева Е. А., Мехова Т. А. Роль образовательной среды школы в формировании эмпатии у подростков в условиях инклюзивного образования // Социальная педагогика в России. – 2017. – № 5. – С. 59–64.
3. Афанасьева Е. А. Проектирование образовательной среды в условиях реализации инклюзивной практики // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2016. – Вып. 1 (166). – С. 14–17.
4. Козырева О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2014. – Вып. 1 (142). – С. 112–115.
5. Кириллова И. О. Социализация младших школьников с ограниченными возможностями здоровья средствами учебной деятельности в общеобразовательной школе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2015. – Вып. 3 (9). – С. 83–91.

И. А. Валькова, И. И. Голубева, Л. А. Зигле, Е. П. Микшина

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАННЕЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ В ДОО

В настоящее время оказание ранней помощи является одним из приоритетных направлений деятельности Российского государства. Свидетельством этому служат принятые и реализуемые правительственные документы [2–6]. Исторически именно наш регион является родоначальником ранней помощи в России. Здесь зародились смысловые дефиниции ранней помощи: понятия, характеристики процесса, которые позволяют идентифицировать содержание раннего вмешательства и выделить его как отдельное направление в работе с семьями. Инициатива региональной груп-

пы в начале 2000-х годов сменила и смысловую парадигму от раннего вмешательства на раннюю помощь. В 1992 году на базе ГБДОУ № 41 Центрального района Санкт-Петербурга была открыта первая в российском дошкольном образовании «Служба ранней помощи» (СРП) для семей, воспитывающих детей младенческого и раннего возраста группы риска. До принятия «Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации до 2020 года» в Санкт-Петербурге уже в 2014 году «Служба ранней помощи» получила официальный статус благодаря «Методическим рекомендациям

по организации вариативных форм психолого-педагогической и (или) коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в системе образования», принятыми Комитетом по образованию Правительства Санкт-Петербурга [4].

Согласно существующим документам, регламентирующим развитие системы ранней помощи в России, оказываемые услуги могут предоставляться тремя ведомствами – образования, здравоохранения и социальной защиты. На сегодняшний момент все ведомства осуществляют свои перечни государственных

услуг. В системе образования развитие ранней помощи рассматривается как базовый структурный компонент, способный кардинально изменить результативность образовательной системы в целом [1].

В соответствии с распоряжением Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 01.08.2019 № 2258-р в службах ранней помощи осуществляется подуслуга «коррекционно-развивающая, компенсирующая и логопедическая помощь обучающимся в дошкольном образовании». Содержание услуги и кадровое обеспечение представлены в табл. 1.

Таблица 1

Услуги ранней помощи, предоставляемые в «Службе ранней помощи» в ОУ

Вид, состав, действия	Трудовые ресурсы	Численность персонала
Проведение специалистами СРП психолого-педагогического обследования детей в возрасте от 0 до 3 лет с ОВЗ, детей в возрасте от 0 до 3 лет с ОВЗ, имеющих отставание в развитии, испытывающих трудности поведения, адаптации, формирования психического здоровья, детей инвалидов (далее – дети)	Учитель-дефектолог Учитель-логопед Педагог-психолог Инструктор по физической культуре (адаптивной физкультуре) Музыкальный руководитель	1,75 на 6 детей Время выполнения на единицу персонала: максимальная нагрузка индивидуальных и групповых занятий с ребёнком 3,5 часа в неделю
Оказание комплексной психолого-педагогической и коррекционно-развивающей помощи детям		
Осуществление работы по адаптации, социализации и интеграции детей в образовательную среду, определение дальнейшего образовательного маршрута ребёнка		

Анализ услуг, предусмотренных Концепцией развития ранней помощи, на этапе реализации индивидуальной программы ранней помощи и сопровождения ребёнка и семьи [3] показывает, что 3 из 15 услуг могут быть реализованы исключительно специалистами учреждений системы здравоохранения (медицинские услуги по уходу за ребёнком и по обучению уходу за больным ребёнком; патронажные услуги; услуги по подбору питания ребёнка). Социально-педагогические услуги, направленные на формирование у детей позитивных интересов, в том числе в сфере досуга, в большей степени могут быть реализованы как учреждениями социальной защиты, так и многочисленными центрами, открывающимися при общественных организациях родителей детей-инвалидов. Большинство услуг тра-

диционно реализуются в системе дошкольного образования.

Необходимо расширить оказание услуг ранней помощи в системе образования за счёт услуг на этапах выявления и включения ребёнка в программу ранней помощи, а также услуг на этапе вхождения ребёнка и семьи в целевую группу получателей ранней помощи.

По данным Комитета по образованию Санкт-Петербурга, в 2019–2020 учебном году на базе дошкольных учреждений функционируют 34 СРП. Однако такие службы имеются не во всех административных районах города (рис. 1).

Из рис. 1 видно, что имеется явный дисбаланс предоставления услуг ранней помощи в дошкольном образовании. Анализ законодательной базы, знакомство с деятельностью

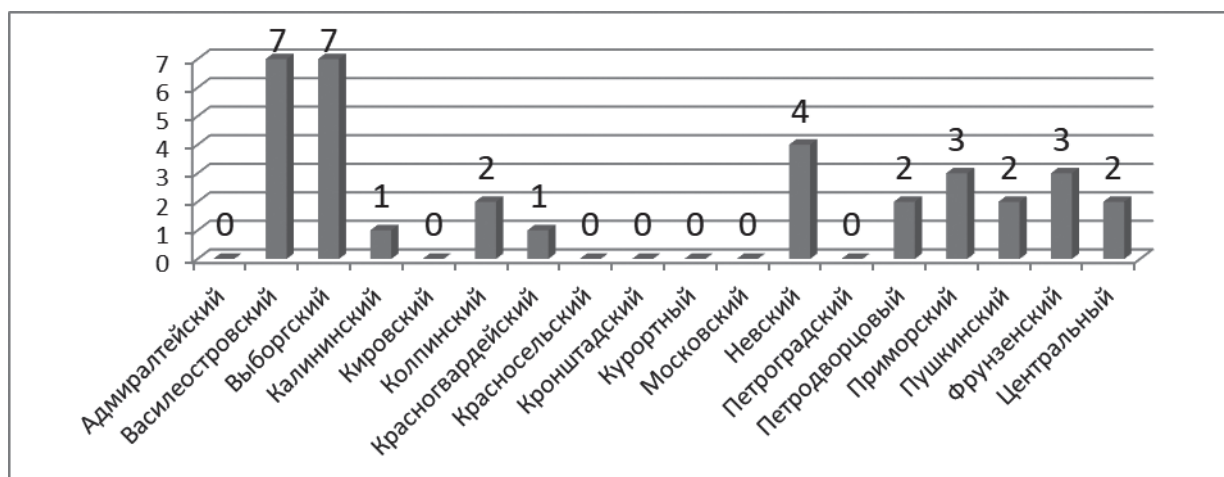


Рис. 1. Наличие служб ранней помощи в системе дошкольного образования Санкт-Петербурга на 2019/20 учебный год

городских служб ранней помощи, а также собственный многолетний опыт психолого-педагогической работы по сопровождению семей, имеющих детей от 0 до трех лет, позволяет авторам статьи определить наиболее актуальные проблемы реализации Концепции развития ранней помощи [2; 3]. Рассмотрим эти проблемы. Порядок рассмотрения не означает ранжирования проблем: все они равнозначны по значимости и требуют одновременного решения.

- *Проблема межведомственного взаимодействия.* В этой проблеме можно выделить два аспекта: взаимодействие служб ранней помощи разных ведомств и формирование междисциплинарной команды.

Межведомственная проблема возникает в связи с принятым в «Концепции развития ранней помощи» определением ранней помощи как комплекса медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых на межведомственной основе. Соответственно, в Санкт-Петербурге «Службы ранней помощи» открываются на базе учреждений разных ведомств, в том числе и на территории одного и того же района. С одной стороны – это очевидный плюс для семей с детьми, так как обеспечивается реализация принципа доступности. С другой стороны, для семьи возникает дилемма выбора ведомства. Зачастую психолого-педагогические услуги предоставляются на базе медицинских учреждений (поликлиники,

медицинские центры) и в учреждениях социальной защиты (реабилитационные центры). В образовании, в свою очередь, не предусмотрены специализированные медицинские и социальные услуги. Возникает вопрос: «Кто мы? Конкуренты? Единомышленники? Как организовать качественное сопровождение нуждающейся в ранней помощи семьи и ребенка, не разделяя проблемы на «свои» и «чужие»? Поиски ответа наводят на мысль о необходимости тщательного изучения отраслевого перечня государственных услуг здравоохранения и социальной защиты, оказываемых в службе ранней помощи, чтобы понимать дальнейшие шаги по организации взаимодействия служб разных ведомств, для дополнения друг друга и предотвращения дублирования услуг. Важным условием такого взаимодействия является заключение договоров о межведомственном сотрудничестве СРП разных ведомств с целью обмена информацией и организации преемственности в сопровождении семей. Актуальным является детализация услуг служб ранней помощи по ведомственной принадлежности. Все это в совокупности позволит разработать «дорожную карту» для реализации индивидуальной программы ранней помощи с распределением «зон ответственности» и обозначением сроков реализации.

Межведомственное взаимодействие важно на всех этапах оказания ранней помощи.

Это позволит обеспечить своевременное выявление нуждающихся в ранней помощи, определить содержание программы сопровождения, оказывать помимо психолого-педагогического сопровождения, медицинскую и социальную помощь. Казалось бы, очевидным является тот факт, что система образования более других ведомств готова к предоставлению качественных услуг по ранней помощи, учитывая профессиональные и материальные ресурсы дошкольного образования, при условии, что специалисты должны будут повысить свою квалификацию по ранней помощи. Однако, как показывает практика, в службах ранней помощи не обойтись без медицинских и социальных сотрудников, так как, согласно «Методическим рекомендациям по организации ранней помощи» [2], услуги должны носить междисциплинарный характер. Компетенции врача как члена междисциплинарной команды значимы для определения нужды ребенка в ранней помощи; оценки влияния особенностей соматического здоровья и биологических предпосылок на актуальное развитие ребёнка; принятия решения о необходимости дополнительных обследований, лечения; для оценки рисков ограничений/нарушений в будущем; составления индивидуальной программы сопровождения ребёнка и семьи и оценки её эффективности. Несовершенство законодательной базы затрудняет полноценное участие врача в междисциплинарной команде СРП. Имеются определенные трудности привлечения в команду физических терапевтов, эрготерапевтов, имеющих качественное специальное педагогическое образование. То же самое можно сказать и о социальном работнике, роль которого очень значима для оказания консультативной помощи семье по вопросам их прав и обязанностей; при разработке образовательного маршрута для ребенка; установления связей семьи с другими образовательными учреждениями и с учреждениями других ведомств.

- *Проблема комплектования служб ранней помощи.* К этой проблеме относятся такие аспекты, как информационный и процедурный.

Как показывает практика, недостаточная информированность родительского и профессионального сообщества разных ведомств о существовании и деятельности служб ранней помощи в образовании ограничивает возможности выбора и получения семьями своевременной помощи. Следствием этого является запоздалое обращение семей с ребенком в СРП. Поэтому необходимо наладить постоянно обновляющийся процесс информирования общества о службах ранней помощи, ввести этот вид деятельности в обязательный перечень услуг. Возможны следующие практические шаги: размещение соответствующей информации в социальных сетях, на сайтах Комитета по образованию и отделов образования районных администраций, Государственного бюджетного учреждения региональный центр психолого-педагогической, медицинской социальной помощи «Центр диагностики и консультирования Санкт-Петербурга (ГБУ ЦДК), учреждений дополнительного образования центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; оформление и распространение буклетов/информационных листов, справочников для родителей и специалистов. Необходимо планировать публичные выступления на межведомственных конференциях, методических объединениях, семинарах, совещаниях в течение года. Преодоление информационного дефицита обеспечит доступность ранней помощи с момента рождения ребёнка.

Рассмотрим процедурный аспект комплектования служб ранней помощи. Ценность ранней помощи заключается в оперативном, без промедления оказании комплексных услуг семье (медицинских, психолого-педагогических, социальных). Только в этом случае эффективность ранней помощи будет явно положительной. Известны случаи, когда благодаря межведомственному взаимодействию, психолого-педагогическая помощь семье была предоставлена на второй неделе жизни ребенка, который еще находился в стенах больницы/роддома. Или, семья обратилась в СРП с ребенком, который не имеет статуса ОВЗ, но требуется кратковременное сопровождение семьи, чтобы

предотвратить возможное отставание в развитии в силу разного рода обстоятельств (социальных, психологических, медицинских). Случаи, требующие безотлагательного и/или кратковременного сопровождения, – это неперенный атрибут оказания ранней помощи. К сожалению, в настоящее время оперативность/кратковременность работы с семьей является добровольным желанием специалистов, которое не имеет «законодательных рамок». В настоящее время для того, чтобы семья с ребенком начала получать услуги в СРП в системе образования, необходимо, чтобы ребёнок: а) получил статус «ребенка с ОВЗ», пройдя территориальную или центральную медико-психолого-педагогические комиссии (ТМППК/ГМППК); б) был зачислен в списочный состав дошкольной организации, пройдя процедуру постановки в очередь в МФЦ и получения направления в СРП детского сада. Всё это требует достаточно длительного времени и определенных усилий со стороны родителей, у которых на руках младенец и сами они находятся в ситуации стресса. При этом упускаются важные для абилитации ребёнка и семьи периоды. Следовательно, необходимо упростить алгоритм оформления на долгосрочное сопровождение; разработку алгоритма оформления семей на краткосрочное и долгосрочное сопровождение в течение всего учебного года, в том числе и семей, у которых ребенок не имеет статуса ОВЗ/инвалидности. Исходя из практического опыта, представляемого авторами статьи, для ускорения прохождения ТМППК необходимо включать руководителя СРП в состав ТМППК, а междисциплинарную команду СРП считать «рабочей группой» ТМППК, специализирующейся по детям младенческого и раннего возраста.

• *Проблема «реализации ФГОС ДО».* В этой проблеме можно выделить такие аспекты, как *содержательный, организационный, кадровый.*

Относительно *содержательного аспекта* значимым является вопрос о реализуемых программах. Известно, что целевой группой для оказания ранней помощи являются семьи,

имеющие ребенка от рождения до трех лет со статусом ОВЗ/инвалидность или относящегося к «группе риска». Существующая практика образовательной деятельности предлагает нам следующий алгоритм: для детей с ОВЗ должна использоваться адаптированная образовательная программа. Если у ребенка нет этого статуса, но он относится к группе риска, тогда должна реализовываться основная программа. Последняя редакция Приказа Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 (ред. от 21.01.2019) «Порядок реализации программ дошкольного образования» говорит нам о том, образовательная программа дошкольного образования реализуется только в группах, которые функционируют не менее 3 часов. Однако в соответствии с Распоряжением Комитета по образованию «Об утверждении Методических рекомендаций по организации вариативных форм психолого-педагогической и (или) коррекционно-развивающей помощи детям с ОВЗ в системе дошкольного образования» службы ранней помощи открываются как структурные подразделения, т. е. служба ранней помощи не является группой. Можно предположить, что СРП имеют право на разработку и реализацию «Индивидуальной программы ранней помощи и сопровождения ребёнка и семьи», как рекомендуется во всех документах, посвященных ранней помощи. Важно подчеркнуть, что программа разрабатывается не только для ребенка, но и для его родителей. При наличии возможности семейного образования, службы ранней помощи, которые осуществляют практически все, законодательно обозначенные психолого-педагогические услуги, имеют право на получение статуса консультативных центров с более широким диапазоном услуг, включающим реализацию «Индивидуальных программ ранней помощи и сопровождения ребёнка и семьи».

Организационный аспект проблемы прежде всего затрагивает реализацию требований ФГОС ДО к развивающей предметно-пространственной среде. Учитывая специфику деятельности СРП, необходимо обеспечить такое пространство, которое предусматривает обя-

зательное непосредственное участие родителей в совместных встречах со специалистами; специфику младенческого и раннего возраста с точки зрения питания, режима, индивидуальности реализуемых программ и пр. Всё это определяет необходимость выделения отдельного помещения для службы ранней помощи как структурного подразделения дошкольной организации. Важным с организационной и содержательной точки зрения является отсутствие в настоящий момент удобных стандартизированных диагностических методов для определения сильных и слабых сторон ребёнка и семьи и построения индивидуальной программы ранней помощи (ИПРП). Службы сами определяют перечень диагностических методов. Для создания единого регионального образовательного пространства по ранней помощи необходимо создание перечня диагностических инструментов с учетом опыта специалистов служб и принятие его всеми действующими службами ранней помощи в системе образования как стандарта диагностики.

При оказании ранней помощи используются различные организационные формы работы с ребенком и семьей, в том числе и нетрадиционные для системы дошкольного образования – «домашнее визитирование» и дистанционное сопровождение. Однако такие формы работы при всей очевидности их необходимости пока не имеют правового регламента, что вызывает определённые трудности в практике их организации.

В связи с тем, что ранняя помощь может быть продлена в особых случаях до 7 лет (см. «Концепцию развития ранней помощи в РФ»), возникает вопрос об уточнении сроков и воз-

можностях продления ранней помощи при соотношении паспортного возраста ребенка, уровня его развития, сроках учебного и финансового года.

При наличии обязательного для ранней помощи завершающего этапа сопровождения – организации перевода ребенка и семьи в другие программы, имеется необходимость в разъяснении, каким образом организовывать эту работу как внутри «своего» учреждения, если семья переходит из СРП в дошкольную группу, так и при переходе семьи в другие образовательные или иные организации. Внутри этой проблемы много юридических тонкостей. Необходимо принять единый для региона перечень документов, сопровождающий семью при переходе в другие программы.

О кадровом аспекте уже говорилось в связи с межведомственным взаимодействием. Необходимо подчеркнуть еще раз, что в Службе ранней помощи должна функционировать междисциплинарная команда специалистов, которая способна выявлять нуждающихся в ранней помощи, разрабатывать и реализовывать индивидуальную программу сопровождения ребенка и семьи при наличии многообразия вариантов развития ребенка и индивидуальных особенностей каждой семьи.

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что понимание проблем, это уже почти половина их решения. Возможно, что совместными усилиями практиков и органов управления станет реальным позиционирование служб ранней помощи на базе дошкольных образовательных учреждений как базового структурного компонента региональной системы ранней помощи.

Список литературы

1. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Развитие ранней помощи в образовании детей с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты // Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020–2030 годы. Альманах ИКП РАО № 36. URL: alldef.ru
2. Методические рекомендации по организации ранней помощи. URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/29>
3. Распоряжение Правительства РФ № 1839-р от 31 августа 2016 г. «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года». URL: <https://rosmintrud.ru>

4. Распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга «Об утверждении Методических рекомендаций по организации вариативных форм психолого-педагогической и (или) коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в системе образования» (1357-р от 04.04 2014 г.).
5. Рекомендации Министерства образования и науки РФ № ВК-15/07 от 13.01.2016 органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по реализации моделей раннего выявления отклонений и комплексного сопровождения с целью коррекции первых признаков отклонений в развитии детей.
6. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/

Е. А. Александрова, И. А. Даморатская

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ Организации при реализации ФГОС НОО ОВЗ

Наше образовательное учреждение – это школа, которая за свою более чем 30-летнюю историю стала современным и по-настоящему тёплым большим домом для детей с ограниченными возможностями здоровья. Очень не просто рассказать о том, чем была наполнена эта история. Конечно, волнениями и надеждами... Конечно, победами и ошибками.

Но было и остаётся в этой работе главное: распутывая узлы повседневных, рутинных проблем, мы стараемся работать на опережение. Поэтому совершенно естественно, что инновационная деятельность, творческий поиск являются неотъемлемой частью жизнедеятельности школы. Сегодня у нас проходят обучение дети с разным уровнем психофизического развития. Реализуются адаптированные общеобразовательные программы для детей ЗПР и интеллектуальными нарушениями.

Уже традиционно наше образовательное учреждение входит в национальный реестр ведущих образовательных организаций России. Мы – лауреаты всероссийского конкурса «Образовательная организация XXI века. Лига лидеров-2018 в номинации «Лучшая школа для детей с ОВЗ», победители конкурса «Школа – территория здоровья». Наша «Антинаркотическая программа» и программа профилактики правонарушений заняли призовые места в городском конкурсе.

Конечно, достижения ко многому обязывают и позволяют не только видеть собственные возможности, но и подсказывают направления дальнейшего развития.

С января 2017 года мы работаем в режиме региональной инновационной площадки по теме: «Создание программно-методических комплексов, обеспечивающих реализацию ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Проект был нацелен на преодоление трудностей, с которыми неизбежно сталкиваются ученики с ОВЗ, их родители, учителя и воспитатели.

Известно, что с сентября 2016 года вступили в силу два федеральных стандарта – начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и стандарт обучающихся с умственной отсталостью. Также были приняты примерные адаптированные основные образовательные программы для разных категорий обучающихся. Однако до настоящего времени не подготовлены учебники, дидактические материалы, учебно-методические комплекты, которые сделали бы процесс обучения детей с ОВЗ полноценным и продуктивным, а главное – отвечающим новым стандартам.

Конечно, можно использовать существующие УМК, но только в случае, если учащиеся получают образование не в пролонгированные

сроки, а в течение 4 лет. К сказанному можно добавить и то обстоятельство, что практически не существует учебно-методических комплексов для школ, реализующих инклюзивное образование. А ведь именно такие УМК позволили бы переложить на язык практических действий идею инклюзивного образования. Это было бы действительно хорошим подспорьем для всех школ.

Разумеется, разработка учебников не является компетенцией образовательного учреждения, но вот создание программ коррекционных курсов и иных средств достижения планируемых результатов обучения является нашей непосредственной задачей – и задачей, как мы видим, актуальной.

Вот, собственно, те обстоятельства, которые и позволили нам обратиться к теме инновационного проекта и начать разработку «Единой комплексной программы коррекционно-развивающих занятий». Новизна проекта опытно-экспериментальной работы заключалась в комплексном подходе в разработке учебно-методического комплекса к коррекционным курсам, который позволил бы разработать принципиально новый, не имеющий аналогов в России продукт, включающий в себя:

- диагностический инструментарий, обеспечивающий индивидуальную диагностику обучающегося с целью определения индивидуальной образовательной траектории;
- программы коррекционных курсов;
- методические разработки, включающие поэтапную систему занятий по тематическим направлениям и с усложнением по годам обучения;
- конспекты занятий;
- рекомендации к использованию современных образовательных технологий в коррекционной работе;
- проекты занятий с использованием современных образовательных технологий, в том числе электронных;
- рабочие тетради к каждому курсу, в том числе и в электронном виде;
- критерии оценки результатов коррекционной работы, обеспечивающих анализ лич-

ностных и метапредметных результатов обучающихся.

Психологическое направление программы было наполнено методическими материалами, содержание которых составляют цифровые ресурсы – компьютерные развивающие игры, направленные на развитие познавательной и эмоционально-волевой сфер.

В рамках логопедического направления разработаны рабочие тетради на каждый год обучения, а также технологические карты для педагогов, что делает образовательный процесс оснащенным в методическом плане.

Педагогическое направление также включает в себя разработку рабочих тетрадей и технологических карт по двум курсам – «Занимательный русский язык» и «Математическая шкатулка».

Таким образом, всего разработано 15 рабочих тетрадей.

Каждое направление обеспечено комплексом диагностических материалов, в том числе цифровых, а также методическими рекомендациями для специалистов.

Каждая инновационная деятельность, каждый эксперимент, с одной стороны, опирается на профессионализм педагогов, а с другой – служит импульсом для объединения усилий, для обновления их профессионального репертуара. В этой связи мы активно продвигаем в практику универсальные формы работы, которые соединяют в себе коллективные, групповые и индивидуальные методы. Особое значение имеют такие формы повышения квалификации, которые позволяют за короткий срок передавать слушателям необходимый объем информации и обеспечивать достаточный уровень его овладения. Система «внутрифирменного» повышения квалификации педагогов принципиально обновляется наряду с каскадной формой работы, широко используются дистанционные технологии, вебинары, дистанционные конференции. Новые технологии позволили нам значительно расширить контур педагогического общения и обмена.

Здесь нельзя не отметить также, что осознанную практическую отдачу от реализации экс-

перимента мы получаем благодаря партнерству, взаимодействию с вузами и представителями научного сообщества Санкт-Петербурга. Идея сотрудничества, интеграции, совместного использования ресурсов – это для нас не слова, а практика, которая подтверждает, что улучшение качества работы педагогов – это процесс, в большей степени коллективный, нежели индивидуальный. Особое внимание мы уделяем работе с родителями. В школе организован родительский всеобуч, в рамках которого родителям даются рекомендации по самостоятельному использованию тетрадей с целью подготовки детей к школе, развитию и коррекции познавательных функций. Практическая составляющая всеобуча реализуется через мастер-классы по работе с интерактивными играми и играми с песком. Кроме этого, материал представлен на сайте школы в специальном разделе, что сделано с целью расширения родительской аудитории.

Такая система взаимодействия позволяет добиться положительных результатов в коррекционно-развивающей работе, а следовательно, и в учебной деятельности. Обучающиеся получают своевременную помощь специалистов школы. А также имеют возможность индивидуально или вместе с родителями осваивать коррекционно-развивающие курсы дистанционно, благодаря электронным образовательным ресурсам, размещенным на сайте школы.

Динамика результатов проведенного анкетирования свидетельствует об удовлетворенности родителей образовательными услугами, что позволяет их считать полноценными партнерами. Наблюдения за активностью родителей показывает, что они с интересом следят не только за успехами своих детей, но и интересуются тем, что предлагается на сайте как для детей, так и для родителей. Увеличилось количество родителей, которые принимают участие в различных мероприятиях учреждения. Из ре-

зультатов анкетирования можно сделать вывод о достаточно высокой степени удовлетворенности образовательными услугами.

Функционирование нашей школы в инновационном режиме давно перешагнуло за рамки образовательного учреждения. Наши материалы апробируются в школах и дошкольных учреждениях района. Рабочие тетради, которые мы разработали, проходят апробацию и среди родителей, и в группах продленного дня как дополнительный материал для развития когнитивной сферы учащихся.

Результаты экспериментальной работы неоднократно представлялись на уровне района и города, российских регионов и неизменно вызывали интерес и положительный резонанс.

Эффективность инновационной деятельности, творческая активность педагогов зависят не только от того, насколько они готовы действовать по-новому, но и в какой мере управление школой дополняется такими функциями, как мотивация, стимулирование к инновационному поведению.

Если говорить совсем коротко, то наша позиция такова: управление должно обеспечивать и актуальное, и перспективное качество, быть динамичным в решении стратегических и оперативных задач. Вот почему мы формулируем предназначение нашей модели управления так: объединение и интеграция организационных, методических, кадровых, управленческих усилий и ресурсов в интересах достижения высокого качества образовательных услуг.

Первейшая задача современного общества – компенсировать трудности незащищенных групп населения вниманием к их нуждам, заботам и, конечно, реальными шагами, подтверждающими, что люди с ограниченными возможностями здоровья могут созидать, творить, жить активной и полноценной жизнью. За этими словами – наша миссия, наша основная задача, наш каждодневный труд, наша такая сложная и такая интересная работа!

Ю. Г. Елизарова, А. Д. Журавлев, М. В. Ген

«ГОЛОС СТРАНЫ – ВРЕМЯ ДЕЙСТВОВАТЬ». ФЕСТИВАЛЬ БЕЗГРАНИЧНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Сегодня конкурсное движение является неотъемлемой частью воспитательного процесса и занимает одно из ведущих мест в современном образовательном пространстве, охватывая как педагогов, так и обучающихся. Участие в различных конкурсах позволяет не только раскрыть творческие, спортивные, научно-технические способности обучающихся, но и даёт возможность выйти за пределы образовательного учреждения, демонстрируя свой опыт незнакомой аудитории как в очном, так и в заочном формате.

Особое значение придаётся конкурсам и фестивалям, направленным на развитие социальной активности обучающихся через реализацию различных творческих и социальных проектов. Такие фестивали становятся площадкой для демонстрации социально значимой деятельности ребёнка, где его инициативы могут быть услышаны и приняты незнакомой аудиторией. Только в нашем городе проводится около 1000 фестивалей и конкурсов различного уровня.

Одним из них стал городской ученический фестиваль для обучающихся с ОВЗ «Голос страны – время действовать». Фестиваль проводится в Санкт-Петербурге с 2017 года и на сегодняшний день объединяет более 400 детей с ОВЗ из 40 образовательных учреждений Санкт-Петербурга. Учредителями фестиваля являются Комитет по образованию Санкт-Петербурга и Администрация Адмиралтейского района. Организаторами – Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 522 Адмиралтейского района и Государственное бюджетное нетиповое образовательное учреждение «Академия талантов» Санкт-Петербурга.

Чем же отличается наш фестиваль от всех прочих? В первую очередь наш фестиваль придуман и создан для детей с ограниченными возможностями здоровья. Конечно, ребенок

с ОВЗ может принимать участие в неспециализированных мероприятиях, поскольку в обществе уже созданы предпосылки для инклюзии как в образовательной деятельности, так и в конкурсном движении. Но система оценивания участников в неспециализированных мероприятиях такова, что ребенок с ОВЗ чаще всего будет иметь поощрительные и утешительные призы или необъективную, завышенную оценку. И эта ситуация не полезна ни детям с ОВЗ, ни детям с нормативным развитием. Группа детей с ОВЗ очень неоднородна и, если дети с сенсорными нарушениями за счет компенсаторных механизмов развивают способности [3], которые помогают им бороться за победу в конкурсах на равных, то дети с проблемами в интеллектуальном развитии зачастую оказываются неконкурентоспособными.

Принцип психологической безопасности создает идеологическую основу нашего фестиваля и гарантирует участникам комфортную среду для позитивного развития и сохранения психического здоровья в процессе конкурсного взаимодействия. На фестивале созданы такие условия, которые вызывают у участников чувство принадлежности к обществу (референтной среде). Эти условия убеждают ребенка в том, что он пребывает вне опасности, они не несут в себе риск негативного влияния на формирование и развитие личности и создают предпосылки его устойчивости к отрицательным воздействиям социума. Каждый ребенок может реализовать свой творческий потенциал, получить опыт успешной деятельности, будучи конкурентоспособным в принимающей его среде.

Еще один важный принцип специальной педагогики, который очень ценят организаторы фестиваля, – это принцип педагогического оптимизма. Мы исходим из того, что участвовать в нашем фестивале могут все дети. Все педагоги, которые готовят детей на конкурс,

подчеркивают важность высокого уровня ожиданий по отношению к ребенку, веры в его силы и возможности, акцентируют внимание на решающей роли благоприятных педагогических условий для стимулирования и активизации внутренних компенсаторных механизмов психической деятельности, гармонизации развития.

Принципиальное отличие нашего фестиваля от бесконечных творческих конкурсов, проходящих у нас в стране по инициативе всех отраслей экономики, состоит в реализации деятельностного подхода. Дети не только рисуют или выступают с творческими номерами, хотя такая активность тоже имеется. Ребята делают и защищают социально значимые проекты, участвуют в социальных акциях, то есть проявляют свою гражданскую позицию по теме фестиваля. Так, на фестивале реализуется принцип социально адаптирующей направленности образования. Коррекция и компенсация недостатков развития рассматриваются в специальном образовательном процессе не как самоцель, а как средство обеспечения человеку с ограниченными возможностями здоровья самостоятельности и независимости в социальной жизни.

Социально адаптирующая направленность фестиваля позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», помогает найти ту социальную нишу, в которой недостаток развития и ограничение возможностей максимально компенсировались бы, позволяя вести независимый, социально и материально достойный человека образ жизни. [1]

Еще одно отличие нашего фестиваля от аналогичных заключается в ежегодной сменяемости темы фестиваля. Каждый год фестиваль наполняется новым содержанием, а его тематика соответствует теме года Российской Федерации. Таким образом, имея общее название «Голос страны – время действовать», каждый год девиз фестиваля меняется в соответствии с темой года, утверждённой Указом Президента РФ. Этот принцип позволяет нам создавать все необходимые предпосылки для формирования у детей с ОВЗ чувства сопричастности

к социально значимым событиям, происходящим в стране, а для организаторов сменяемость тем позволяет непрерывно творить и придумывать новые и новые номинации для каждого нового фестиваля.

Собственно, формирование чувства сопричастности детей с ОВЗ к значимым событиям, происходящим в Российской Федерации, и является целью фестиваля. Для ее достижения в ходе подготовки и проведения фестиваля решаются следующие задачи:

- социализация обучающихся с ОВЗ через их активное включение в социально значимую деятельность;
- содействие обучающимся с ОВЗ в выборе социально активной жизненной позиции;
- формирование у обучающихся с ОВЗ чувства ответственности за будущее своей страны – России;
- вовлечение обучающихся с ОВЗ в инклюзивное добровольчество;
- активизация творческого потенциала обучающихся с ОВЗ.

Фестиваль проходит в три этапа и включает в себя открытие, закрытие, а также конкурсную программу фестиваля, которая предполагает как заочное представление работ, так и очную защиту социальных проектов или показ театральных постановок. В заочном этапе принимают участие номинации, связанные с изобразительным искусством или литературным творчеством.

В 2020 году фестиваль проходит уже в четвертый раз. С каждым годом увеличивается число школ-участников (как правило, это школы, реализующие АООП): в 2017 году их было 27, в 2018 – 30 (из них 5 общеобразовательных школ, где обучаются дети с ОВЗ), в 2019 – 35 (число «массовых» школ сохранилось). В 2020 году для участия в фестивале подали заявки дети с ОВЗ, воспитанники домов творчества Санкт-Петербурга, а также воспитанники Центров содействия семейному воспитанию города. Соответственно растет число как учащих-конкурсантов (с 1 по 12 класс), так и предоставляемых ими творческих работ и проектов: в 2017 – 170 человек и 130 творческих

работ и проектов; в 2018 – 200 человек и более 150 творческих работ и проектов; в 2019 – 230 человек и более 200 творческих работ и проектов. В разные годы фестиваль был посвящен экологии, добровольчеству, театру, их девизами были: «Голос природы – время действовать», «Голос доброй воли – время действовать» и «Голос искусства – время творить». В 2020 учебном году фестиваль проходит под девизом «Голос Победы – память вечна», он посвящен 75-летию победы советского народа в Великой Отечественной войне.

Неотъемлемой частью фестиваля является разнообразие номинаций и творческих площадок, учитывающих особенности и возможности каждого ребенка. Традиционными номинациями являются «Изобразительное творчество», «Социальные проекты», «Социальные видеоролики», «Виртуальные экскурсии», «Литературное творчество», «Конкурс костюмов и декораций».

В зависимости от темы фестиваля меняется и содержание самих номинаций. Так, в разные годы номинация «Изобразительное творчество» существовала в формате экологических плакатов, театральных афиш, эскизов театральных костюмов или рисунков, посвященных битвам и сражениям в годы Великой Отечественной войны. Все работы оценивались профессиональным жюри, по итогам работы которого были сформированы выставки работ призеров и победителей.

Одной из самых важных и широко представленных является номинация «социальный проект». В этой номинации участники в очном формате представляют различные социальные проекты, связанные с темой фестиваля – экология, добровольчество, театральные проекты. Лучшие проекты защищаются в формате небольшого выступления перед жюри и другими участниками. Для нас важно, чтобы ребенок сам рассказал о своей работе. Безусловно, особенности каждого школьника с ОВЗ определяют форму этого представления, однако процесс подготовки к выступлению и само выступление являются ключом к социальному развитию ребенка с ОВЗ, к вовлечению его в социально

значимую деятельность. Преодолевая трудности в общении, трудности в эмоциональном контакте с окружающими людьми, ребенок делится своими идеями, своей работой, ощущая себя частью целого [2]. Такое представление работы было бы невозможно без педагога-наставника, являющегося опорой для каждого участника фестиваля.

В 2017 году представленные социальные проекты были посвящены различным экологическим инициативам детей с ОВЗ. Школьники рассказали, как курируют приюты для животных, проводят общешкольные акции по сбору макулатуры и батареек, создают экологические добровольческие отряды. Одной из самых запоминающихся презентаций экологических проектов стала демонстрация костюмов, созданных из различных трудно перерабатываемых материалов. Пластик, целлофан, жест обрели новую жизнь в удивительных костюмах и платьях. Ребята не только продемонстрировали созданные костюмы, но и рассказали о том, как создавали и придумывали свои шедевры.

В 2018 году социальные проекты участников фестиваля были посвящены добровольчеству. Ребята активно рассказывали о том, как они курируют районные центры социального обслуживания населения, выступают, поздравляют ветеранов Великой Отечественной войны, собирают посылки для детских больниц. Большое внимание было уделено и созданию социальных роликов, призывающих совершать добрые безвозмездные поступки. В этом же году в рамках конкурсной программы фестиваля состоялась защита проектов номинации «Мы помогаем – нам помогают». В этой номинации своим опытом поделились различные общественный и добровольческие организации, поддерживающие детей с ОВЗ.

Театральные постановки и литературно-музыкальные композиции также являются неотъемлемой частью конкурсной программы фестиваля. Особое значение эти номинации приобрели в 2019 году в Год театра в России, когда фестиваль проходил под девизом «Голос искусства – время творить». За 2 месяца

жюри фестиваля оценило более 30 спектаклей, показанных на базе образовательных учреждений. В основу спектаклей легли детские сказки, произведения классической литературы, современные рассказы и повести. Внутри самой номинации участники фестиваля продемонстрировали различные жанры и формы театральной постановки: театр теней, социальный театр, музыкальный театр, жестовое пение и пантомима. Театральные постановки призёров и победителей были показаны во время закрытия фестиваля на камерной сцене Санкт-Петербургского академического театра им. Ленсовета.

Ни один фестиваль не должен проходить без призов. Дети должны получать подарки. В нашем случае обеспечивать детей призами

нам помогает международная благотворительная некоммерческая организация «Спасем детей». В каждом фестивале разыгрывается не менее шести номинаций в двух или трех возрастных группах. Таким образом, мы вручаем более 50 достойных призов и подарков.

Фестиваль «Голос страны – время действовать» постоянно развивается. В планах организаторов расширить географию фестиваля и сделать его всероссийским. Фестиваль растет и давно назрела необходимость в организации профессионального общения для педагогов, поэтому в ближайшее время будет создана площадка, на которой члены профессионального сообщества смогут обсудить проблемы образования и воспитания детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Вовк В. Н. Категориальный аппарат специальной педагогики // Образование детей с интеллектуальной недостаточностью: учеб-метод. пособие. – СПб., 2018. – С. 17–30.
2. Вовк В. Н. Формирование позитивного поведения у подростков с задержкой психического развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2020. – № 195. – С. 38–46.
3. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2010.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Е. А. Петрова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Определяя проблемное поле специальной педагогики, необходимо рассматривать не только вопросы организации образования и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и вопросы сопровождения семьи.

В связи с рождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья (или постановкой диагноза в более поздний период) происходят качественные изменения в семьях, проявляющиеся на психологическом, социальном и соматическом уровнях [7]. На психологическом уровне изменения происходят в миропонимании и ценностных ориентациях родителей, характере внутрисемейных отношений, а также отношений с окружающим миром. Для социального уровня характерны разводы, сужение круга общения, контакты становятся избирательными, возникает необходимость смены профессиональной деятельности или ухода с работы, как следствие, общество теряет квалифицированных специалистов. Значительная физическая и психологическая нагрузки, связанные с уходом за ребенком, его развитием, вызывают различные соматические, психические, астенические, вегетативные расстройства и заболевания.

Для семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, характерны следующие особенности [7]:

- высокий уровень психической травмированности родителей, вызванный рождением ребенка с нарушениями развития;
- низкая психолого-педагогическая компетентность родителей и низкая мотивация к обретению педагогических знаний;

- пассивная позиция родителей в отношениях «родитель – ребенок с ограниченными возможностями здоровья – специалист»;
- низкий уровень реабилитационных возможностей для оказания помощи ребенку.

На психоэмоциональное и личностное состояние родителей оказывают влияние особенности сенсорного, психического, речевого, двигательного, эмоционально-волевого развития ребенка [7; 10], на глубину переживаний влияют степень выраженности нарушений, длительность и стойкость. Более глубокой психотравма оказывается в том случае, если у самого родителя нет отклонений психофизического развития. Родители, имеющие сенсорные, двигательные или интеллектуальные отклонения, как правило, психологически легче адаптируются к проблемам ребенка, идентифицируя нарушения ребенка с собственными, что в их сознании воспринимается как норма.

Особенности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, определяют необходимость организации психолого-педагогического сопровождения.

Концепция сопровождения начала разрабатываться в 90-х годах XX века. Впервые термин «сопровождение» употреблен в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития» [1]. Идеология сопровождения состоит не в решении проблем сопровождаемого, а в необходимости создания условий для осуществления самостоятельного, осознанного и ответственного выбора.

Концепция сопровождения разработана Е. И. Казаковой в 1995–2001 годах [5]. В теории

сопровождения значимым является положение о том, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает ребенок, родители, педагоги, ближайшее окружение, что предопределяет необходимость рассматривать психолого-педагогическое сопровождение применительно ко всем субъектам образовательного процесса.

Вопросам психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, посвящены исследования Е. А. Екжановой, А. В. Закрепипой, И. Ю. Левченко, Е. М. Мاستюковой.

В психолого-педагогической литературе встречаются различные подходы к определению понятия «сопровождение»:

- взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого (Н. Л. Коновалова) [6];

- система организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и учащихся, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды, дающей личности возможность самореализоваться (Т. Г. Янчева) [12];

- особая форма взаимодействия, направленная на оказание помощи сопровождаемому в процессе его личностного роста, выбора способов поведения, принятия решений (Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова) [11].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить основные характеристики сопровождения:

- индивидуальный характер,
- приоритет интересов сопровождаемого,
- взаимодействие,
- обеспечение необходимости системного сопровождения и его непрерывный характер.

Задачи сопровождения определяются возрастом ребенка, этапом жизненного цикла, проживаемым семьей в данный момент, индивидуальными потребностями семьи. Жизненный цикл семьи – это этапы развития, на каждом из которых жизненный стиль семьи относительно стабилен, и каждый из членов

семьи занят задачами, соответствующими этому периоду его жизни, переход на следующий этап сопровождается кризисной ситуацией в семье, связанной с изменением ролевого поведения ее участников в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, эти кризисные этапы усугубляются.

К общим задачам психолого-педагогического сопровождения семьи, характерным для всех этапов жизненного цикла, можно отнести следующие:

- развитие принятия ребенка с особенностями развития;
- снижение эмоционального дискомфорта, вызванного нарушениями развития ребенка;
- поддержание веры родителей в возможности развития ребенка;
- повышение родительской компетенции в вопросах развития ребенка;
- создание условий, способствующих самореализации родителей.

На этапе, связанном с постановкой диагноза (младенческий/ранний возраст или иной возрастной период), первостепенная задача – психологическая и психотерапевтическая поддержка родителей.

На этапе дошкольного детства результатом сопровождения должно стать не только принятие ребенка в семье, повышение уровня педагогической компетентности родителей по вопросам создания условий, способствующих развитию ребенка, но и готовность родителей к осознанному выбору формы обучения ребенка – специальное или инклюзивное образование.

Психолого-педагогическое сопровождение на этапе школьного обучения должно способствовать улучшению психоземotionalного состояния родителей, созданию в семье оптимальных условий для организации развития, обучения и досуговой деятельности ребенка, самореализации родителей. В подростковый период необходимо учитывать проблемы, связанные планами на определение будущего ребенка.

Этапы организации психолого-педагогического сопровождения семьи: диагностический,

проективный, деятельностный, рефлексивный – могут носить циклический характер, что определяется возникновением новых трудностей, требующих решения и сопровождения.

На диагностическом этапе происходит выявление проблемы, определение ее причин и сути. Задача проективного этапа – определение стратегии сопровождения, прогнозирование ее эффективности, разработка тактических задач – конкретизация методов решения проблемы, составление плана сопровождения. Деятельностный этап – реализация плана сопровождения. Значимым является рефлексивный этап, направленный на осмысление результатов сопровождения. Рефлексивный этап может стать заключительным в решении отдельной проблемы или промежуточным в проектировании дальнейших шагов сопровождения.

Учитывая тот факт, что аудитория родителей – это аудитория взрослых людей, все взаимодействие в ходе сопровождения необходимо строить с учетом возрастных особенностей взрослого человека и на основе принципов андрагогики.

К возрастным особенностям взрослого человека, которые необходимо учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения, относятся наличие жизненного опыта, осознанное отношение к обучению и его практическая направленность, стремление к самостоятельности.

Учитывая данные возрастные особенности, в андрагогике определены основные принципы образования взрослых: самостоятельность, рефлексивность, опора на социальный и жизненный опыт обучаемых, кооперативность и индивидуализация обучения, развитие образовательных потребностей, актуализация результатов обучения [3].

Организация психолого-педагогического сопровождения должна строиться с учетом андрагогических принципов, его отсутствие заведомо ведет к потере эффективности сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей может осуществляться в различных формах: групповые формы взаимодействия,

организация совместной деятельности родителей с детьми, индивидуальные формы.

Групповые формы направлены на повышение педагогической компетентности родителей по вопросам развития ребенка, формирование позитивного отношения к ребенку, умения его понять и принять. Занятия носят образовательные и психотерапевтические цели, что является значимым для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

К групповым формам взаимодействия относятся: университет педагогических компетенций, конференции, практикумы, родительские чтения, тренинги / групповые коррекционные занятия, деятельность родительских групп / родительского клуба, педагогические мастерские и т. д.

Университет педагогических компетенций – система лекционно-практических занятий, направленных на повышение педагогической компетентности родителей. Проведение занятий возможно как в очной форме, так и дистанционно в режиме вебинаров.

Конференция – трансляция опыта и обсуждение актуальных вопросов обучения, воспитания, развития и социализации детей. Активными участниками конференций выступают не только специалисты и педагоги, но и родители, определяя актуальные проблемы, требующие обсуждения, обобщая и представляя свой опыт.

Практикум – форма освоения технологий и приемов по решению возникающих проблем в воспитании и обучении детей.

Родительские чтения – форма работы с родителями, которая дает им возможность изучать и анализировать литературу по актуальным проблемам развития и социализации детей, обсуждать, рефлексировать и проецировать на процесс воспитания в семье.

Тренинг / групповое коррекционное занятие – активная форма работы с родителями, которые хотят изменить свое отношение к поведению и взаимодействию с ребенком. Тренинг проводит психолог.

Родительские группы / родительский клуб – создание пространства психологической поддержки семей и повышения родительской

компетентности, которое предполагает сочетание клубной, терапевтической и семинарской формы работы в неформальной обстановке. Задачи:

- формирование позитивной самооценки родителей;
- снятие тревожности и преодоление психологических барьеров;
- развитие родительской рефлексии;
- совершенствование коммуникативных форм поведения;
- формирование навыков адекватного общения с окружающим миром;
- организация досуга.

Основными принципами работы клуба являются добровольность, индивидуальный подход, открытость, постоянство обратной связи, соблюдение педагогической этики. Планирование работы клуба проводится с учетом интересов родителей.

Технология «Педагогические мастерские» создана во Франции в 1920-х годах. Педагогические мастерские имеют определенный алгоритм построения, способствующий созданию условий для диалога, с целью совместного поиска знаний, формирования личностного отношения к предмету обсуждения. В работе с родителями предлагается использовать мастерские ценностных ориентаций, в которых на первое место выдвигается задача построения целостной картины мира, на второе – поиск своего «Я» в этом мире [8].

Привлечение родителей к совместной с детьми деятельности (игровой, учебной и трудовой) проводится с целью развития потребностей и навыков продуктивного взаимодействия с ребенком.

Для многих семей, воспитывающих детей с ОВЗ, серьезной проблемой является организация досуга в выходные дни, что связано с проявлением замкнутости в семейном кругу. Интересным и эффективным является вариант организации совместной деятельности детей, педагогов и родителей, реализуемый в Центре лечебной педагогики в Москве, – программа субботних прогулок [2]. Семьи с детьми вместе с педагогами, специалистами, волонтерами ходят в парки,

кафе, музеи, в детские театры и на аттракционы. Прогулки являются способом сближения и поддержания общения со всей семьей. Посещение общественных мест, куда часто даже не заглядывают с детьми, имеющими нарушения развития, способствует расширению опыта детей, психологической поддержке родителей.

Отличительной чертой индивидуальных форм взаимодействия является возможность учета индивидуальных особенностей и потребностей каждой семьи. Внимание родителей акцентируется на особенностях ребенка, проблемах и успехах, динамике развития относительно самого себя, обсуждаются образовательный маршрут и пути его реализации.

К индивидуальным формам работы с родителями относятся: индивидуальные занятия, индивидуальное консультирование, домашнее визитирование и т. д.

В процессе проведения индивидуальных занятий решаются следующие задачи:

- обучение родителей специальным коррекционно-развивающим приемам, необходимым для проведения игр и занятий в домашних условиях;
- коррекция детско-родительских отношений;
- коррекция внутреннего психологического состояния родителя.

В исследованиях А. В. Закрепиной, О. Б. Половкиной [4; 9] предложена последовательность включения родителей в индивидуальные занятия: наблюдение за ходом занятия, кратковременное включение в ход занятия, проведение под руководством педагога отдельных игр и упражнений, выполнение домашних заданий. Такой подход способствует обучению умения наблюдать за ребенком, его действиями, анализировать результаты наблюдений, распознавать потребности ребенка, оценивать его возможности, организовывать взаимодействие с ребенком.

Домашнее визитирование позволяет решить несколько задач:

- оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи в домашних условиях;

- обучение эффективным способам взаимодействия с ребенком в домашних условиях;
- помощь в организации развивающей среды для ребенка дома;
- формирование у родителей активной жизненной позиции, включение их в процесс обучения и воспитания ребёнка.

Принципы организации домашнего визитирования: добровольность, конфиденциальность, ориентированность на семью и личность ребенка, партнерские отношения.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение родителей является неотъемлемой частью организации общей системы сопровождения и образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность организации психолого-педагогического сопровождения определяется психоэмоциональным состоянием родителей и трудностями, с которыми сталкивается семья на разных этапах жизненного цикла. Принятие ребенка с особенностями в семье, снижение эмоционального дискомфорта, вызванного нарушени-

ями развития ребенка, повышение педагогической компетентности родителей по вопросам развития ребенка – основные задачи, решаемые в ходе организации психолого-педагогического сопровождения. Специфические задачи сопровождения определяются трудностями, с которыми сталкиваются родители на разных этапах жизненного цикла семьи, а также индивидуальными потребностями.

Психолого-педагогическое сопровождение включает четыре основных этапа реализации – диагностических, проективных, деятельностный и рефлексивный. Деятельностный этап включает три взаимосвязанных формы реализации – групповые, индивидуальные формы работы, а также организацию совместной деятельности родителей с детьми. Результатом психолого-педагогического сопровождения родителей является гармонизация внутрисемейных отношений, повышение педагогической компетентности родителей по вопросам развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Бардиер Г., Розман Н., Чередникова Т. Психологическое сопровождение естественного развития младших школьников. – Кишнев; СПб.: Дорваль: Соц.-коммерческий филиал «Человек», 1993.
2. Битова А.Л. О сотрудничестве с семьями / А. Л. Битова, А. В. Рязанова // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практич. сб. – М.: Теревинф, 2009. – С. 129–138.
3. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография. – Псков: изд-во ПОИПКРО, 1997.
4. Закрепина А. В. Организация индивидуальной педагогической работы с родителями в условиях групп кратковременного пребывания // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 1. – С. 21–27.
5. Казакова Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.
6. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. – СПб.: изд-во СПбГУ, 2000.
7. Левченко И.Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. – М.: Просвещение, 2008.
8. Петрова Е. А. Система работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие. – СПб.: СПб АППО, 2019.
9. Половинкина О. Б. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005.

10. Ткачева В. В. Психологическая помощь семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья: некоторые итоги развития // Коррекционная педагогика. Теория и практика: научно-методический журнал. – М. – 2016. – № 4 (70). – С. 48–55.
11. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: метод. пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. – М.: Академия, 2007.
12. Янчева Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. С. 101–119.

О. В. Жданова, В. Г. Иноземцева

ОПЫТ ИНФОРМАЦИОННО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА В СОПРОВОЖДЕНИИ РАЗВИТИЯ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время одним из приоритетных направлений социальной активности, прежде всего родительской общественности, а также деятельности Министерства просвещения РФ является работа по обеспечению доступного качественного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей.

Министр просвещения С. С. Кравцов в феврале 2020 года подчеркнул, что «...всего в России 1664 специальные (коррекционные) школы для детей с ограниченными возможностями здоровья, каждая четвертая школа – инклюзивная (с условиями для полноценного обучения особых детей). В настоящее время удалось остановить процесс массового закрытия коррекционных школ. За последние два года не закрыта ни одна из них. На федеральном уровне решено, что коррекционные школы помимо образования должны стать ресурсными методическими центрами для детей и родителей, в них будет оказываться психолого-педагогическая помощь» [1].

Многолетний опыт работы в образовательных учреждениях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), коррекционные практики, педагогические техники и технологии обучения, воспитания и реабилитации детей с ОВЗ, позволил

образовательным учреждениям (ГБОУ школа № 34 Невского района Санкт-Петербурга, ГБУ ДО ЦППМСП Невского района Санкт-Петербурга) осуществить построение собственной инновационной модели информационно-ресурсного центра – Пункт инклюзивного образования (ПИО), в основу которой положена идея организации сетевого образовательного партнерства, направленного на повышение качества инклюзивного образования.

При организации этой модели мы ориентировались на решение следующих задач:

- обеспечение единого подхода к реализации государственной политики в области специального и инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ;
- организация методического, материально-технического, программно-информационного и кадрового сопровождения образовательного процесса обучающихся с ОВЗ;
- повышение квалификации педагогов образовательных учреждений, реализующих практику образования обучающихся с ОВЗ;
- взаимодействие в разработке и реализации педагогических инноваций в организации практики образования обучающихся с ОВЗ;
- организация мониторинга деятельности образовательных учреждений, реализующих практику образования обучающихся с ОВЗ.

Предпосылки построения подобной инновационной модели информационно-ресурсного центра – Пункта инклюзивного образования – базируются прежде всего на том положении, что в современных условиях интенсивного развития практики инклюзивного образования, приближенного к месту проживания детей различных возрастных групп и вариативных форм ограничений здоровья, требующих специфического оборудования, реабилитационных и коррекционных средств, учебников и пособий, порой крайне сложно найти оптимальные и экономически обоснованные пути оснащения индивидуального и группового обучения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии.

Проблемы и задачи, возникающие перед любым образовательным учреждением, в которое в соответствии со своим правом зачислены дети, имеющие по заключению ПМП-комиссии статус: относится к категории обучающихся с ОВЗ и инвалидов, нуждающихся в создании специальных условий получения образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов, очевидны:

- организация самого процесса качественного образования инклюзивного обучающегося с ОВЗ;
- разработка необходимого «пакета» локальных, программно-методических, информационно-методических документов и учебных материалов;
- повышение квалификации и прохождение стажировки педагогов и специалистов, включенных в инклюзивный процесс обучения обучающегося с ОВЗ;
- проведение закупки специального реабилитационного/ абилитационного оборудования для обучающихся с ОВЗ;
- подбор и обеспечение специальными учебниками, учебно-методическими комплексами, индивидуальными средствами обучения для каждого ребенка с учетом вида ОВЗ.

Таким образом, не вызывает сомнений тот факт, что далеко не каждая общеобразовательная организация имеет в наличии всю совокупность ресурсов, необходимых для организации

специальных условий инклюзивного образования для детей с различного вида ограничениями здоровья. Серьезной поддержкой в организации инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов могут стать информационно-ресурсные центры.

Методологические идеи организации подобного ресурсного центра – Пункта инклюзивного образования – побудили нас к мысли о том, что при организации процессов информационно-ресурсного обеспечения инклюзивного образования возможна реализация модели смешанного типа сопровождения инклюзии, основанной на организации сетевого образовательного партнерства с включением в нее участников, уже имеющих длительный практический опыт работы с различными категориями обучающихся с ОВЗ. Прежде всего, имеются в виду образовательные учреждения, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с ОВЗ, которые могут стать «кураторами», «проводниками» инклюзии для определенной категории обучающихся с ОВЗ.

Пункт инклюзивного образования (ПИО) – это полифункциональная система, способная предоставить широкий спектр качественных образовательно-реабилитационных услуг на основе сетевого взаимодействия организаций.

Структуру Пункта инклюзивного образования можно представить следующим образом:

- Многофункциональный кабинет инклюзивного образования.
- Мобильная библиотека.
- Мобильные комплекты реабилитационного оборудования.
- Интерактивные образовательные системы и технологии ПИО.
- Диагностические и коррекционно-развивающие программы.

В ПИО предусмотрено активное использование современных дистанционных и сетевых форм методического сопровождения инклюзии. Особенно это актуально при работе с образовательными учреждениями других районов Санкт-Петербурга и регионов страны, зарубежья. Широко применяются выездные

целевые сессии с проведением совместных мероприятий, направленных на повышение качества инклюзивного образования, диссеминацию передового опыта, технологий работы с детьми с ОВЗ и инвалидами, расширение партнерских отношений и волонтерского движения. Дистанционные формы сотрудничества и партнерского взаимодействия, такие как: видеоконференции, практико-ориентированные семинары, методические семинары, видеоуроки, консилиумы, видеоконсультации (индивидуальные, групповые, целевые по запросам и т. п.), обеспечены специальным оборудованием ПИО, подключенным к сети Интернет. Диапазон дистанционного сетевого сотрудничества показал высокую востребованность и актуальность вопросов, решаемых ПИО совместно со своими партнерами, круг которых постоянно расширяется, что наглядно демонстрирует спектр участников последнего вебинара на базе ПИО по теме: «Алгоритм разработки адаптированной образовательной программы (АОП) при организации инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ», в котором участвовали 16 регионов, республика Татарстан и участники из Таджикистана.

Особое место в деятельности ПИО занимает организация стажировок не только педагогов образовательных учреждений и родителей, включенных в инклюзивную практику, но и специалистов Центров ППМСП, ресурсных служб, расширяющих рамки своей деятельности и партнерских отношений. Одна из таких стажировок была проведена в 2019 году на основе запроса в Комитет по образованию Санкт-Петербурга, поступившего из ресурсного центра Тамбовской области на базе ТОГАОУ «Котовская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ».

Одной из основных миссий основанного ПИО на базе ГБОУ школа № 34 Невского района Санкт-Петербурга является разработка дифференцированных блоков локальных актов по организации инклюзивного образования на различных уровнях: административный уровень, уровень практических педагогов и профильных специалистов, уровень обучающихся

и родителей. Все эти уровни могут быть обеспечены по запросам различного вида ресурсами: информационными, организационными, методическими, материально-техническими, кадровыми. Информация по этим направлениям предоставляется партнерам ПИО на электронных носителях в виде электронных кейсов, включающих весь набор необходимых локальных актов по организации инклюзивного образования. Данные постоянно действующего районного мониторинга инклюзивного образования позволяют планировать дальнейшее развитие сетевого образовательного партнерства по индивидуальным запросам образовательных учреждений и всех участников инклюзивного образования.

Особое место в ПИО уделяется работе с целевой группой педагогов, впервые столкнувшихся с требованиями организации специальных условий, подходов и методов для различных категорий обучающихся с ОВЗ. Пункт инклюзивного образования позволил создать тренажерные площадки для педагогов, не имеющих практического опыта и четких представлений о видах и типах нарушений, специальных образовательных потребностях детей, включающихся в инклюзивное обучение. С этой целью на базе ГБОУ школа № 34 Невского района Санкт-Петербурга и ее партнеров организованы вариативные демонстрационно-стажировочные классы, в которых педагоги инклюзивных школ могут ознакомиться с особенностями организации образовательно-реабилитационного процесса для детей с различными видами ОВЗ.

В построении подобной модели сетевого образовательного партнерства предусмотрен принцип поэтапности, отражающий три ступени включенности партнеров в инклюзивное образовательное пространство:

- *договорные партнерские отношения 1-й ступени* – предусматривают заключение соглашений о сотрудничестве с администрацией образовательного учреждения, реализующего инклюзивное образование и родителями/законными представителями обучающегося с ОВЗ. На этом этапе персональный

консультант ПИО осуществляет подбор образовательного учреждения для реализации инклюзивного образования;

- *договорные партнерские отношения 2-й ступени* – Пункт инклюзивного образования осуществляет комплексное ресурсное обеспечение инклюзии, обеспечивает реализацию специальных условий ПМП-комиссии, осуществляет персонифицированную систему повышения квалификации педагогов, участвующих в инклюзивном обучении;

- *договорные партнерские отношения 3-й ступени* – Пункт инклюзивного образования осуществляет организационно-методическое сопровождение всех участников партнерских отношений инклюзивного образования – кадровый аутсорсинг. На этом этапе в договорные партнерские отношения включаются другие образовательные организации, центры социальной помощи, центры реабилитации детей-инвалидов, общественные организации по оказанию помощи детям с ОВЗ и детям-инвалидам, медицинские организации и центры, консультативные службы.

В итоге с каждым этапом совместной работы происходит углубленное наращивание партнерских связей с разнопрофильными учреждениями, спектра услуг и переход на новое качество организации инклюзивного образования.

Инновационная модель подобного информационно-ресурсного центра, актуальная, легко тиражируемая в условиях любого района, региона, уже подтвердила свою эффективность, став в 2018 году победителем конкурса между образовательными учреждениями, вне-

дряющими инновационные образовательные программы (проводился Комитетом по образованию Санкт-Петербурга, *Распоряжение Комитета по образованию № 660-Р от 05.03.2018 года*), в 2020 году победителем Санкт-Петербургского конкурса «Лучшая инклюзивная школа» в номинации «Лучший инклюзивный ресурсный центр» [2] и финалистом Конкурса инновационных продуктов «Петербургская школа 2020» (*Распоряжение Комитета по образованию от 20.11.2018 года № 3266 – р*).

Победа в этих конкурсах позволила образовательным учреждениям – ГБОУ школа № 34 Невского района Санкт-Петербурга и ЦППМСП Невского района Санкт-Петербурга – реализовать на практике модель использования потенциала социального образовательного партнерства при реализации образовательных программ и проектов, направленных на обеспечение качественного инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов в Невском районе Санкт-Петербурга.

Практика деятельности ПИО на протяжении двух лет показала высокую востребованность и практическую значимость созданного ресурсного центра, обеспечивающего сопровождение всей системы инклюзивного образования в Невском районе Санкт-Петербурга.

Как видно из вышесказанного, Пункт инклюзивного образования на базе ГБОУ школа № 34 Невского района Санкт-Петербурга в полной мере и на высоком профессиональном уровне решает широкий спектр задач, направленных на формирование партнерских связей, направленных на повышение доступности качественного инклюзивного образования.

Список литературы

1. Выступление министра просвещения РФ Кравцова С. в ходе рабочей поездки по Северному Кавказу и Чеченской Республики. URL: <https://edu.gov.ru/press/2142/sergey-kravcov-za-poslednie-dva-goda-v-strane-ne-zakryta-ni-odna-korrekcionnaya-shkola/>
2. Новости Комитета по образованию Санкт-Петербурга. URL: <http://k-obr.spb.ru/o-komitete/news/54461/>

Е. А. Афанасьева, Н. В. Лебедева

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС

В настоящее время инклюзивное образование признается наиболее приемлемой моделью для большинства детей с аутистическим расстройством (Алехина С. В., Азимова М., Хаустов А. В. и др.). В ряде исследований подчеркивается, что именно в условиях инклюзивного обучения возможно полноценное развитие социальных и коммуникативных навыков, навыков адекватного поведения, преодоление основных дефицитов детей с РАС, которые выступают барьером их социального развития (Т. А. Бондарь, И. Ю. Захарова, А. В. Хаустов, М. В. Яремчук и др.). Рассмотрим вопросы организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в условиях инклюзивного обучения в ресурсном классе.

Ресурсный класс. Особенности реализации АООП, АОП, СИПР в условиях ресурсного класса для обучающихся с РАС в общеобразовательной школе. Организация режима дня в пространстве регулярного класса. Контингент ресурсного класса – это дети с различными синдромами аутизма, имеющие речевую и соматическую патологию; у 80% из них отмечается снижение интеллекта различной степени выраженности. Стойкие нарушения социального взаимодействия – те особенности, которые препятствуют социальной адаптации и обучению детей с аутизмом больше всего.

Ресурсный класс – это пространство в школе, созданное для успешной адаптации детей с РАС и подготовке их к обучению в общеобразовательных классах. Приоритетным направлением работы ресурсного класса является инклюзивное образование. Также работа в ресурсном классе ведётся по следующим направлениям: диагностическо-аналитическое, коррекционно-развивающее, профилактическое, воспитательно-образовательное, социально-педагогическое, организационно-методическое, консультативное, культурно-просветительское [3; 4].

Для целенаправленной и успешной работы по всем перечисленным направлениям в школе разрабатываются адаптированные основные общеобразовательные программы для групп учеников со схожими нарушениями в развитии. Эти программы разрабатываются на весь период обучения в начальной школе (4–6 лет) и могут быть представлены в четырёх вариантах: 8.1 – для обучающихся с РАС, 8.2 – для обучающихся с РАС, осложнёнными задержкой психического развития, 8.3 – для обучающихся с РАС, осложнёнными лёгкими интеллектуальными нарушениями, 8.4 – для обучающихся с РАС, осложнёнными умственной отсталостью.

Также для каждого ученика с РАС составляются адаптированные общеобразовательные программы (АОП, варианты: 8.1, 8.2, 8.3) или специальные индивидуальные программы развития (СИПР, вариант 8.4). Основой для выбора варианта программы обучения являются рекомендации ТПМПК (комиссии). Практическая реализация АОП и СИПР с детьми с РАС имеет особенности, которые касаются использования специальных образовательных технологий, материалов, оборудования, специальной организации учебного пространства и режима обучения. Так, в процессе реализации программ, используются здоровьесберегающие, информационно-коммуникативные, личностно ориентированные, игровые и другие образовательные технологии, среди которых технологии инклюзивного образования и АВА-технологии занимают особое место. Для учеников с РАС при поддержке поведенческого специалиста создаются специальные программы по формированию необходимых навыков и работе с нежелательным поведением.

Реализация задач АОП и СИПР происходит не только на уроках, но и в процессе внеурочной деятельности и коррекционно-развиваю-

щих занятий, а также в процессе режимных моментов, инклюзивных перемен, школьных проектов, праздников, экскурсий, квестов и других видах деятельности. Для детей с РАС основная цель всех проводимых внеурочных мероприятий – социализация, коммуникация с типично развивающимися сверстниками и взрослыми, полноценное включение в общество.

Огромное значение приобретает и соблюдение структуры и режима дня. Каждое утро в пространстве начинается со специально организованного приветствия. На неделю назначается дежурный по приветствию, который при помощи закрепленного листа с визуальными подсказками здоровается со всеми присутствующими выбранным им способом: улыбкой, рукопожатием и другими способами невербальной коммуникации. Традиционное начала дня в классе – это утренний круг. Он представляет собой эмоционально и сенсорно наполненное ритмическое занятие, которое помогает организовать учащихся и настроить их на работу в течение дня [2].

В течение дня для обучающихся предусмотрены групповые уроки, индивидуальные консультации с учителем-дефектологом, занятия с тьютором, логопедом, психологом, а также занятия, направленные на развитие координации движений и крупной моторики. Часть уроков по таким учебным дисциплинам, как «Музыка», «Физкультура», «Изобразительное искусство», «Окружающий мир» и др., обучающиеся проводят в регулярных классах. Посещение урока проходит в сопровождении тьютора, в чью задачу входит адаптация материала, организация индивидуальной работы обучающегося с учетом его возможностей, необходимая помощь при взаимодействии с одноклассниками.

На перемене в пространстве ресурсного класса ежедневно организуются инклюзивные игры, направленные на развитие коммуникативных способностей учащихся и их адаптацию в среде нормотипичных сверстников. В инклюзивных играх обязательно принимают участие обучающиеся регулярных классов. Кроме этого, проводится релаксационная пауза в специально предусмотренной для этого зоне класса.

В этот промежуток времени организуется сенсорная разгрузка, уменьшается интенсивность освещения, минимизируется внешний шум, детям дается возможность принять удобную для них позу на матах и пуфах.

Структура режима дня способствует как получению академических знаний, так и развитию коммуникативных навыков обучающихся, формирует навыки взаимодействия детей друг с другом и с педагогом, повышает интерес к общению со взрослыми и сверстниками.

Организация помещения и подбор оборудования для работы ресурсного класса требует особого внимания. Для реализации основных образовательных задач, режимных моментов и внеурочной деятельности в школе специально оборудовано пространство ресурсного класса. Оно представляет собой пять взаимосвязанных зон: учебная, игровая, интерактивная, спортивная и релаксационная. Каждая из зон имеет свое ценное значение при работе с детьми с РАС и учитывает индивидуальные сенсорные особенности обучающихся.

Учебная зона представляет собой оборудованное пространство в классе, которое состоит из парт и стульев по числу детей, индивидуальных стеллажей с контейнерами, где находятся учебные принадлежности каждого обучающегося, а также учебный материал для организации урочной деятельности. Кроме этого, доска и пространство около нее позволяет организовать работу по пространственно-временной ориентировке с помощью альтернативных средств коммуникации. В учебной зоне находятся индивидуальные парты для занятий со специалистами службы сопровождения, тьютором. *Игровая зона* представлена разнообразием стимульного материала, настольно-печатных игр и пособий, предметных картинок, игровых комплексов, которые расположены в зоне с учетом лексических тем и соответствуют возрастным и психолого-педагогическим особенностям обучающихся класса. *Спортивная зона* представляет собой спортивный комплекс «Дом совы», комплект матов и дорожки «Сенсорная тропа», обручи, различного размера и тяжести мячи и другой спортивный инвентарь, который

регулярно дополняется и обновляется исходя из интересов и потребностей обучающихся. Для снятия усталости обучающихся (отдых от сенсорных раздражителей), для оказания успокаивающего или расслабляющего действия или для получения дополнительных стимуляций организована зона *релаксации*, которая представлена индивидуальными пуфами для релаксации, подушками, пледами, утяжелителями, фитболами, батутом и другими предметами для сенсорных впечатлений, которые подбираются индивидуально для каждого ребенка.

Деятельность и структура взаимодействия специалистов в классе «Рассвет». Специалисты класса «Рассвет» в соответствии с рекомендациями ПМПК и с письменного согласия родителей (законных представителей) разрабатывают и реализуют адаптированные образовательные программы, которые предусматривают полную комплексную адаптацию образовательного процесса под потребности детей с РАС. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение учащихся с РАС осуществляется специалистами ресурсного класса: учителем-дефектологом (учитель ресурсного класса), педагогом-психологом, учителем-логопедом, тьюторами, учителями-предметниками, которые проводят уроки в классах с обучающимися с РАС и др. Для реализации полноценной работы класса в рамках данной модели обучения необходима поддержка администрации образовательной организации, учителей регулярных классов, родителей. Рассмотрим специфику деятельности специалистов ресурсного класса.

Учитель-дефектолог организует, координирует работу специалистов ресурсного класса проводит диагностику учащихся с РАС, принимает участие в разработке АООП, АОП, СИПР и программы внеурочной деятельности. Учитель-дефектолог проводит групповые и индивидуальные занятия с учащимися с РАС, адаптирует учебные материалы с учетом особенностей обучающихся. В течение учебного года учитель-дефектолог оказывает консультационную поддержку родителям и работникам школы по вопросам обучения и сопровождения учащихся с РАС. Важным направлением

работы учителя-дефектолога является координация и обучение тьюторов, которые сопровождают процесс обучения учащихся с РАС.

Практически весь день обучающиеся проводят с тьюторами. Тьютор сопровождает обучающегося на каждом уроке в ресурсном или регулярном классе, оказывая необходимую помощь и поддержку. Кроме сопровождения, данный специалист проводит индивидуальные занятия и принимает активное участие в коррекции поведения ребенка, основываясь на рекомендациях поведенческого специалиста. Перед каждым уроком или занятием тьютор, совместно с учителем, адаптирует необходимый учебный материал, учитывая особенности обучающегося. Организация взаимодействия ученика с учителями и сверстниками из регулярных классов также является одной из важнейших задач тьютора. В конце каждого дня тьютор передает обучающегося родителям, рассказывая об основных моментах и различных ситуациях, возникших в течение дня.

Большую роль в обучении детей играют специалисты службы сопровождения – педагог-психолог, учитель-логопед, поведенческий аналитик.

Педагог-психолог проводит работу по нескольким направлениям: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативно-просветительское, профилактическое. Педагог-психолог проводит диагностику учащихся с РАС, которая позволяет выявить особенности поведения и психического состояния обучающихся с целью определения дальнейших путей и форм помощи. Коррекционно-развивающее направление обеспечивает организацию мероприятий, способствующих личностному развитию обучающихся с РАС, коррекцию недостатков в психическом развитии и освоению ими содержания образования.

Основные задачи деятельности учителя-логопеда направлены на формирование коммуникативной функции речи и коррекцию речевых нарушений у детей с РАС. Учитель-логопед ресурсного класса активно сотрудничает с другими специалистами и педагогами: информирует тьюторов об особенностях ло-

гопедической работы с ребёнком и уточняет, какие рекомендации им следует выполнить; оказывает методическую поддержку учителю общеобразовательного класса по организации речевого режима, адаптации текстов, учебных и дидактических материалов.

Постоянно в ресурсном классе находится поведенческий аналитик. Он наблюдает за процессом обучения, поведением детей и работой других специалистов. Поведенческий специалист наблюдает, делает выводы и формулирует рекомендации по работе с нежелательным поведением для других специалистов. Периодически, запросы на коррекцию какого-либо поведения поступают от родителей. На основании наблюдений составляются поведенческие программы и программы по развитию дефицитарных навыков. Частью работы поведенческого аналитика является взаимодействие с супервизором. Супервизор – это специалист, который большую часть времени работает дистанционно. В его задачи входит анализ видеоматериалов, консультирование родителей и специалистов ресурсного класса, курирование поведенческих программ. Несколько раз в год проходят очные супервизии: специалист посещает образовательную организацию и наблюдает за детьми во время урочной и внеурочной деятельности, проводит индивидуальные занятия с детьми по особым методикам.

Кроме специалистов ресурсного класса большую роль в школьной жизни обучающихся играют учителя регулярных классов. Они не только проводят уроки, в ходе которых непременно учитывают индивидуальные особенности обучающихся ресурсного класса, но и создают в своём классе настрой на принятие обучающихся с особыми образовательными потребностями. Взаимодействие учителей с ресурсным классом происходит в основном через тьюторов.

Психолого-педагогическое сопровождение (поддержка) обучающихся с РАС регламентируется программой коррекционной работы образовательной организации. Психологическое сопровождение и коррекционная работа обучающихся – не изолированный блок рабо-

ты, а составная часть всего образовательного процесса класса «Рассвет». Коррекционная работа вплетается и пронизывает весь образовательный процесс и осуществляется в рамках урочной и внеурочной деятельности. Организационной формой сопровождения является психолого-педагогический консилиум, который проводится каждую четверть. В ходе консилиума обсуждаются успехи, разрешение конфликтных ситуаций, трудности обучающихся, новые достижения и особенности поведения, адаптации каждого обучающегося класса «Рассвет». Консилиум объединяет всех участников, причастных к образовательному процессу обучающихся класса «Рассвет», что способствует их успешной реализации учебных программ, социализации и адаптации в школе.

Мониторинг оценки психоэмоционального состояния, особенностей личности и поведения, сформированности социальной адаптации обучающихся с РАС. В пространстве класса «Рассвет» применяется авторский мониторинг «5 шагов» (авторы Д. А. Зыбалова, Н. В. Лебедева, Т. Н. Мирзоева), который позволяет адекватно оценить актуальный уровень наличия у ребёнка с РАС тех или иных специфических проявлений и на основании этого построить оптимальную траекторию психолого-педагогического взаимодействия. Предлагаемый мониторинг заполняется коллегиально группой специалистов непосредственно принимающих участие в сопровождении ребёнка с РАС. Оценка проводится не менее 3 раз в год, поскольку это позволяет сформировать объективную динамическую картину изменений психоэмоционального состояния, особенностей личности и поведения, сформированности социальной адаптации. Многочисленные исследователи сходятся во мнении, что при расстройствах аутистического спектра нарушаются три взаимосвязанные сферы: мотивационно-волевая, социализация, коммуникация. Таким образом, в мониторинге «5 шагов» оцениваются именно эти сферы. Каждая из перечисленных сфер имеет 11 критериев, которые оцениваются по определённой шкале. Родители имеют право ознакомиться с результатами мониторинга в ходе индивидуальной консультации. Данный мониторинг – уни-

версальное приложение, позволяющее наглядно (в баллах) выявить результативность работы специалистов службы сопровождения по каждому из воспитанников/обучающихся.

Работа школы в статусе ресурсного центра общего образования. В 2019 году, спустя 4 года работы ресурсного класса, образовательная организация при поддержке Комитета по образованию Санкт-Петербурга и Академии постдипломного педагогического образования получила статус ресурсного центра общего образования. В течение 3 лет будет реализовываться программа «Комплексное сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной школе». Накопленный опыт по сопровождению, воспитанию и обучению детей с РАС в условиях инклюзивного образования позволил задуматься о том, как передать и распространить наши идеи в пространстве города. Модель «ресурсный класс» актуальна как никогда. За 4 года открылось более 10 классов в разных районах Санкт-Петербурга. Запланировано открытие новых классов. Соответственно появляются новые рабочие места и потребность в обучении специалистов. Ресурсный центр является тем местом, где можно пройти обучение. В программу центра включены очные лекционные и практические занятия, мастер-классы и дистанционное обучение. Всем слушателям оказывается методическая и информационная поддержка в области комплексного сопровождения обучающихся с РАС, потребность в которой есть в организациях, планирующих открытие ресурсных классов или уже открывших такой класс, а также всем, кто реализует инклюзивное образование для обучающихся с РАС.

Заключение

Современную систему образования характеризует ориентация на создание условий для качественного образования детей с разными образовательными потребностями. В Санкт-Петербурге, наряду с развитием инклюзивного образования, сохраняется система специального (коррекционного) образования, ориентированного на дифференцированный подход в обучении детей с ОВЗ, относящихся к различным нозологическим группам. Выстраивая различные модели инклюзивного образования в образовательной организации, следует перенимать уникальный опыт, накопленный представителями науки и практики отечественной дефектологии и внедрять его в образовательную практику работы инклюзивных школ. Важно учитывать, что возрастает социальный запрос со стороны родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями на получение качественного образования в условиях инклюзии. У педагогического сообщества существует потребность в обмене опытом существующих практик инклюзивного образования, подтвердивших свою эффективность. Дальнейшее развитие идей инклюзивного образования в Санкт-Петербурге, на наш взгляд, должно быть направлено на совершенствование методического сопровождения обучения детей с РАС, дальнейшую подготовку специалистов, обладающих профессиональными компетенциями обучения и сопровождения данной категории детей, оказание тьюторского сопровождения педагогическим коллективам, реализующим инклюзивную практику, со стороны научного и методического сообщества.

Список литературы

1. Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы: коллективная монография / Н. Н. Яковлева, Е. А. Афанасьева, Т. А. Иванова, Е. А. Петрова. – СПб.: СПб АППО, 2019.
2. Кондратьева С.Ю., Лебедева Н. В., Федотова Л. В., Яценко А. В. Практический материал к занятиям «Утренний круг». – СПб.: изд-во. РГПУ им. А. И. Герцена, 2017.
3. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в школе: практическое пособие / рук. авт. коллектива: А. И. Козорез. – М.: АНО Ресурсный класс, 2015.
4. Хаустов А.В., Богорад П. Л., Загуменная О. В., и др. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / под общ. ред. А. В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕТЕРБУРГСКОЙ ШКОЛЕ

А. Б. Петрова, М. В. Сыроватко

ПРОЕКТИРОВАНИЕ НОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Современный этап развития общества ряд ученых связывает со становлением феномена инновационного мира. Изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности человека, характеризуются высокой степенью интенсивности, масштабностью и призваны обеспечить конкурентоспособность нашего государства на мировом уровне. Важным показателем достижения экономического роста, повышения качества жизни и конкурентоспособности нашей страны является развитие инновационной деятельности в различных отраслях, в том числе и в образовании. Любые изменения, происходящие в социальной, политической, экономической жизни, непременно находят свое отражение в данной области. Об этом свидетельствует определение инновационной деятельности, данное в Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации». Согласно ст. 20 закона, инновационная деятельность в этой области осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации [6]. Однако вне зависимости от того, в какой области образования осуществляются инновационные изменения, они так или иначе направлены на достижение основной цели – повышение качества образования.

Настоящая статья посвящена вопросу организации инновационной деятельности в образовательном учреждении, осуществляющем обучение и воспитание детей и подростков с множественными нарушениями развития.

ГБОУ школа № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга осуществляет инновационную деятельность с 2004 года. За этот период педагогическим коллективом школы накоплен значительный практический опыт разработки и внедрения инноваций в педагогическую практику, диссеминации практического и теоретического опыта, проведения практико-ориентированных семинаров, стажировок.

Инновационная деятельность как всей системы образования, так и отдельного образовательного учреждения обусловлена рядом факторов. Во-первых, это внешние предпосылки – объективные мировые тенденции, которые стимулируют процессы, учет которых необходим для развития нашей страны в мировом масштабе.

Долгое время дети с множественными нарушениями развития находились вне системы образования, считаясь «необучаемыми». На рубеже 1980–1990-х годов наше государство подписало несколько международных документов, гарантирующих права детей с ограниченными возможностями здоровья: на развитие, образование, социальное обеспечение. Это стало основанием для развития законодательной базы в области образования для данной категории детей.

По меркам развития специальной педагогики целенаправленная педагогическая работа с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития в нашей стране была начата совсем недавно – с момента ратификации Российской Федерацией Конвенции ООН о правах инвалидов в 2012 году, которая провозглашает

равные права лиц с ограниченными возможностями здоровья на участие в гражданской, политической, экономической, социальной и культурной жизни общества, ликвидацию дискриминации по признаку инвалидности, защиту инвалидов и осуществление ими всех прав человека и основных свобод, в том числе и прав на получение образования.

Таким образом, объективные мировые тенденции, а именно признание права на образование любого человека вне зависимости от степени тяжести имеющихся у него нарушений, позволили быстрыми темпами развивать новое направление в отечественной педагогике – школьное обучение детей с множественными нарушениями развития.

В ГБОУ школе № 25 Петроградского района обучение ранее «необучаемых» детей началось в 2006 году. На первых этапах работы отчетливо наблюдались профессиональные дефициты в области методик, методов и технологий работы. С этого периода в школе уже стала активно осуществляться инновационная деятельность, направленная на создание системы психолого-педагогического сопровождения, разработку содержания образования для данной категории учащихся. Профессиональное сообщество очень быстро стало восполнять обозначенные пробелы, аккумулируя, интегрируя и совершенствуя методы работы с обучающимися данной категории.

В этой связи инновационную деятельность ГБОУ школы № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга можно рассматривать в соответствии с определением Ю. В. Громыко, согласно которому «инновация есть не что иное, как способ организации связей между принципиально новыми образами, культивируемыми и выращиваемыми на экспериментальной площадке, и огромным массивом традиционных практик. Инновации выполняют функцию обеспечения присвоения некоторого принципиально нового образца на достаточно больших и широких массивах практики с последующим его приживлением и сохранением» [2]. Таким образом, инновации не только обогащают практику образовательного учреждения, гото-

вя носителей инновационной деятельности, но и позволяют тиражировать свой опыт работы.

Следующую предпосылку инновационной деятельности следует обозначить как изменения внутри отечественной системы образования, вызванные необходимостью ее модернизации. В этом контексте мы прежде всего говорим об обновлении содержания образования. Введенный в 2016 году Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФГОС О у/о) обозначил, с одной стороны, единообразие образовательных программ для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития, а с другой – оставил за образовательными учреждениями возможность самостоятельно проектировать содержание образования в рамках учебных предметов и коррекционных курсов с учетом особенностей контингента обучающихся [5]. Инновационная деятельность ГБОУ школы № 25 преимущественно отражает именно это положение ФГОС О у/о, так как с момента начала обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития педагогический коллектив обладал значительными разработками в области организации образовательного процесса для данной категории обучающихся.

Профессиональный интерес педагогов, реализуемый в рамках инновационной деятельности, лежит в области разработки нового содержания образования. В период 2016–2019 гг. инновационная деятельность школы была направлена на создание сборника программ коррекционных курсов адаптированной основной общеобразовательной программы (вариант 2). Этот сборник аккумулирует опыт коррекционно-развивающей работы в области сенсорного и двигательного развития, формирования навыков предметно-практической деятельности и альтернативной коммуникации [4]. В этот период педагогическим коллективом параллельно осуществлялась значительная работа по разработке модели психолого-педагогиче-

ского сопровождения, развитию системы оценки индивидуальных достижений обучающихся, трансформации системы воспитательной работы с учетом данного контингента обучающихся, организации взаимодействия с родителями.

Важно отметить, что инновационная деятельность в учреждении, осуществляющем образование детей и подростков с множественными нарушениями развития, носит системный характер, так как затрагивает сразу все стороны работы образовательного учреждения. Это связано с тем, что опыт работы с такой категорией детей относительно небольшой, а необходимость развития и совершенствования всех направления работы очень велика, поэтому возникает острая потребность в развитии одновременно всех направлений работы: содержания образования, организации образовательной деятельности, методов и подходов работы, взаимодействия с родительской ответственностью и пр. Это достаточно сложная работа, так как требует значительных кадровых, финансовых и административных ресурсов. Но именно в ходе такой деятельности полученные результаты носят системный характер, затрагивают все стороны жизнедеятельности образовательного учреждения, тем самым переводя его на качественно новый уровень развития. В данной случае именно инновационная деятельность является важным движущим условием развития образовательного учреждения.

Важным эффектом от погружения в инновационную работу является профилактика профессионального выгорания педагогов. Работа педагога с детьми, имеющими выраженные нарушения развития, сопряжена с сильными эмоциональными проживаниями, отсроченным результатом педагогических усилий, физической нагрузкой, что не может не сказаться на психологическом комфорте педагогов и специалистов, работающих в школе. Н. В. Маркина считает, что обращение педагогов к разработке инновационных образовательных программ, проектов, создание локальных или комплексных инновационных продуктов связано с мощным мотивационным ресурсом [3]. Включение в исследовательскую работу позволяет педаго-

гу переключить свои внутренние переживания и эмоциональное напряжение на деятельность, связанную с признанием профессиональным сообществом его достижений, непосредственным знакомством на практике с результатами работы педагога. Это укрепляет уверенность педагога в значимости той деятельности, которую он выполняет, позволяет сохранить психологическое равновесие. В этом контексте важно отметить разнообразные формы диссеминации опыта, реализуемые в рамках инновационной деятельности. Так, одной из самых распространенных форм является семинар, позволяющий отразить научно-теоретические аспекты работы по разработке и реализации инновационных продуктов. С точки зрения наглядной демонстрации педагогами и специалистами практических навыков работы продуктивной формой является мастер-класс, позволяющий отразить разнообразные формы, методы и приемы работы с обучающимися, имеющими различную степень выраженности нарушений, но обучающимися в одной группе (классе). Также в рамках реализации программы разработки инновационного образовательного проекта педагогическими работниками ГБОУ школы № 25 была освоена новая форма трансляции опыта работы – вебинар, которая выступает удобным инструментом организации корпоративного обучения сотрудников организаций-партнеров, а также позволяет значительно расширить географию профессионально-сетевого взаимодействия с заинтересованными организациями.

Согласно позиции В. С. Лазарева и Б. П. Мартиросяна под инновационной деятельностью школы понимают целенаправленное введение новшеств (нововведений) в педагогическую систему с целью повышения качества образования. Субъектом инновационной деятельности выступает педагогический коллектив или группа педагогов школы, занимающихся внедрением новшества. Содержанием инновационной деятельности является преобразование педагогической системы школы посредством внедрения новшеств [1].

Таким образом, инновационная деятельность ГБОУ школы № 25 направлена на по-

вышение качества образования в широком смысле этого понятия: от разработки нового содержания образования для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития в соответствии с приоритетными направлениями государственной политики и внедрение новшеств в практику собственной ра-

боты, до поиска ответов на ключевые запросы профессионального сообщества и укрепление профессиональных позиций в научно-педагогическом сообществе, а также планомерное расширение сотрудничества с различными организациями на территории Российской Федерации.

Список литературы

1. Адольф В.А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 81–87.
2. Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. – М.: Моск. акад. развития образования. 1996.
3. Погорелов Д. Н. Факторы, обуславливающие профессиональное выгорание педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2. – С. 78–85.
4. Программы коррекционных курсов для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методическое пособие / под науч. Э. Б. Дунаевской: программно-метод. пособие. – СПб.: изд-во «Страта», 2018.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599. Доступ из системы информационно-правового обеспечения «Гарант».
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. Доступ из системы информационно-правового обеспечения «Гарант».

Л. Н. Никитина, Е. М. Степаненко

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Перед педагогами нашей образовательной организации возникла проблема возможности применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) для обеспечения индивидуализации образовательного процесса в связи с выполнением работ по проекту Комитета по образованию. Была заявлена тема, касающаяся использования ДОТ для индивидуализации

обучения разных категорий обучающихся. Учитывая, что контингент одной образовательной организации зачастую не может охватить широкий спектр индивидуальных особенностей детей, в этой работе мы опирались на помощь школ-партнеров.

Действительно, каждая образовательная организация имеет свою специфику, которая

отражается в программе развития учреждения, но все вместе мы работаем на решение задач повышения качества образования и социализации обучающихся, какими бы индивидуальными особенностями не обладали эти дети. Каждая образовательная организация обеспечивает прохождение социализации по тому или иному пути. Учреждения, являющиеся социальными партнерами школы «Динамика» в рамках проекта, очень разные: в них существенно различаются стартовые условия (организационные, педагогические), контингент учащихся (от одаренных детей до детей с проблемами развития). Учащиеся имеют различные образовательные цели; их жизненные ситуации также весьма разнообразны. Общей является для всех ОУ только цель обеспечивать обучающимся социальную адаптацию, качество образования.

Если говорить о субъектной направленности образовательного процесса, то, как отмечает Н. А. Савинова, существует как минимум три взаимосвязанных понятия, отражающих гуманистические ценности: персонализация, дифференциация, индивидуализация. Проблемы индивидуализации являются предметом изучения дифференциальной психологии, или психологии индивидуальных различий. В рамках этой научной отрасли акцент, как правило, ставится на одаренных детях. Так, например, интеллектуально одаренные дети имеют большие трудности в общении. Это, в частности, связано с тем, что быстрое и правильное решение интеллектуальных (математических, физических и т. д.) задач формирует комплекс отстраненности от сверстников, пренебрежение эмоциональным контактом, значимостью отношений.

Сегодня изучение одаренных детей приобретает особую значимость и актуальность. В 2014 году был открыт образовательный центр «Сириус». Этот Центр регулярно посещается Президентом РФ, по инициативе которого он и был создан. Центр «Сириус» объединяет для курсового обучения одаренных детей со всей страны. Однако условия обучения даже в образовательном центре такого уровня не всегда учитывают особенности детской ода-

ренности. Это потому, что за последние годы произошел существенный сдвиг в педагогической интерпретации понятия «одаренность». Согласно идеям популярной сегодня концепции, так называемой «мотивационной одаренности» (Аннотация и открытое информационное письмо..., 2018), любой ребенок, подросток может считаться одаренным, если он демонстрирует хоть какие-то способности в конкретной области (музыкальной, художественной, математической и т. д.) и хочет ею заниматься. При этом традиционный взгляд на одаренность предполагает рассмотрение этого уровня развития способностей (Н. С. Лейтес, 1982; Б. М. Теплов, 1961) как особого, существенно высокого и отличающего данного ребенка, подростка от просто способных сверстников. Отчего же популярная педагогическая концепция не принимается в психологии? Почему психологи по-прежнему называют одаренными лишь некоторых детей и подростков? Современные представления об одаренности, безусловно, учитывают мотивационный компонент в структуре этого психического образования (Т. О. Гордеева, 2011; Е. Н. Ибрагимова, Л. М. Попов, Е. А. Полухина, 2015). Так, в концепции Т. О. Гордеевой показано, что не только интеллект вносит существенный вклад в одаренность, но и такие мотивационные феномены, как интерес к делу, радость от его выполнения. Данный автор также включает в модель одаренности веру в собственный потенциал, концентрацию на деле, настойчивость, преданность своим целям (Т. О. Гордеева, 2011). Вообще же одаренность понимается как системное качество психики, которое перманентно развивается в течение человеческой жизни и определяет возможность незаурядных, высоких достижений (Психология одаренности..., 2000; К. Р. Абельханова, Г. В. Семенова, 2018).

Однако психология индивидуальных различий обращается и к проблеме детей с ОВЗ. Инклюзия сегодня предполагает, что в целом, при прочих равных условиях и с помощью социальных педагогов, психологов, дефектологов, ребенок может адаптироваться в условиях общеобразовательной школы, которая, в свою

очередь, создает для этого специальные условия (Г. В. Семенова, Л. Н. Никитина, 2015). Адаптироваться в этом случае – это прежде всего освоить общеобразовательную программу.

Еще один вариант индивидуализации – это профильное обучение, предполагает учет такого фактора, как неравномерность развития. Чтобы освоить какой-то профиль, ребенок должен развиваться в границах нормы, направленной на данный профиль. В то же время в других направлениях могут обнаруживаться отклонения от нормы. Профильное обучение также имеет ряд особенностей. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одной из основных задач регулирования отношений в сфере образования устанавливается необходимость создания условий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации. Направленность (профиль) образования – ориентация образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы (статья 2).

Для анализа существующих подходов к индивидуализации брались разработки, представленные на сайте elibrary.ru. Было отмечено, что в публикациях отечественных авторов слово «индивидуализация» определяется неоднозначно. Оно часто путается с понятиями «дифференциация», «интеграция», «персонализация», «гуманизация», «личностная ориентация», «лично ориентированная парадигма» и пр. Методологических разработок на эту тему оказалось немного, так как пик изучения проблем индивидуализации обучения в нашей стране приходился на начало века. Мы сконцентрировались на методологических разработках последних лет. В частности, рассматривались идеи АСИ – Агентства стратегических инициатив, МЭШ – Московской электронной школы, РЭШ – Российской электронной школы, разработки ученых из СПб АППО и некоторые другие.

Первый вывод, к которому мы пришли, заключается в том, что современные отечественные модели базируются на американской национальной концепции начала XXI века. Так, Департамент образования США в образовательном технологическом плане 2010 года дал определение понятиям «индивидуализация», «дифференциация», «персонализация». Теперь обратимся к современным отечественным моделям, рассматривающим индивидуализацию образования.

С позиции модели А. М. Кондакова, в современном образовании нет места индивидуализации; на смену этому процессу приходит новое явление – персонализация обучения. Действительно, А. М. Кондаков (2019) утверждает, что существует серьезная разница между тремя основными понятиями: индивидуализацией, дифференциацией и персонализацией. Автор идеи Образования 3.0 проф. А. М. Кондаков критически относится к процессам индивидуализации и дифференциации в обучении. Основная характеристика индивидуализации в его представлении – ориентация на потребности конкретного обучающегося. При этом результаты обучения поддаются оценке степени усвоения материала. То есть это идея традиционного образования, которая в его представлении серьезно проигрывает в сравнении с идеями современного персонализированного обучения.

Тем не менее, запрос Комитета по образованию на данную ОЭР в статусе РИП связан именно с индивидуализацией обучения. И некоторые авторы также трактуют индивидуализацию как некий актуальный процесс. Так, Н. А. Савинова, представитель СПб АППО, цитируя работы А. М. Кондакова, просто меняет местами графы соответствующей таблицы – и таким образом оказывается, что индивидуализация из процесса «прошлого века» оказывается явлением «века грядущего». В ее представлении персонализированное обучение становится уже не чем-то новым и актуальным, а просто – более широким понятием, которое включает в себя и индивидуализированное обучение.

Структурно-содержательная модель персонализированного обучения, по мнению Н. А. Савиновой, обеспечивает взаимосвязь трех компонентов: индивидуализированного, межиндивидуализированного и метаиндивидуализированного обучения, каждый из которых, в свою очередь, является частью персонализированного. Формирование индивидуальности в ходе обучения реализуется не только через индивидуализированное обучение, а и во взаимосвязи с двумя другими компонентами. Ведущими механизмами индивидуализации обучения Н. А. Савинова считает самоактуализацию и самореализацию. С нашей точки зрения, эта модель на сегодняшний день является недостаточно обоснованной, эмпирически она пока не доказана. Однако использование этой модели отвечает техническому заданию, полученному от Комитета по образованию. Таким образом, при определенных условиях эта модель может считаться приемлемой.

Возможности применения ДОТ для индивидуализации обучения изучались с помощью анкеты, предлагавшейся к заполнению педагогам партнеров школы «Динамика». Всего получено 18 анкет. Исследование проводилось в письменной форме; респондентам раздавались распечатанные анкеты. В анкетном опросе, проведенном в рамках РИП с целью выявления различных аспектов использования ДОТ учителями, участвовало 6 мужчин и 12 женщин, в возрасте от 25 до 52 лет, все являются учителями школ Санкт-Петербурга.

На вопрос о том, используют ли педагоги в своей деятельности какие-либо сайты или платформы дистанционного обучения, 50% ответили, что используют. Среди указанных платформ и сайтов были названы:

1. Онлайн-школа Фоксфорд. URL: <https://foxford.ru/> (1 человек – 5,6%).

2. Moodle, в том числе сайт Санкт-Петербургского центра оценки качества образования и информационных технологий СПбЦОКОиИТ. URL: <https://do2.rcoikoit.ru/> (5 человек – 27,8%).

3. Электронный ресурс. URL: Сайт <https://www.google.com/> и <https://yandex.ru/> (2 человека – 11,1%).

4. Образовательный портал для подготовки к экзаменам «Решу ЕГЭ». URL: <https://sdamgia.ru/> (1 человек – 5,6%).

5. Школа «Технологии обучения» «iШкола». URL: http://iclass.home-edu.ru/login/forgot_password.php (1 человек – 5,6%).

Следует отметить, что половина педагогов – это достаточно большой процент, свидетельствующий о том, что дистанционные курсы востребованы и используются в профессиональной деятельности. Следовательно, таких курсов должно быть много, – это обеспечит разнообразие и выбор наиболее подходящих вариантов. Политика государства в области образования, в свою очередь, поддерживает эту идею, побуждая активно конструировать и развивать электронную образовательную среду.

На вопрос о том, разрабатывают ли они сами дистанционные учебные курсы, 17 человек (94,4%) ответили отрицательно; 1 человек (5,6%) ответил, что разрабатывает лишь отдельные темы. Таким образом, можно утверждать, что разработка курсов дистанционного обучения – гораздо менее предпочитаемое педагогами дело, чем использование этих курсов. Это рационально, так как разработка хорошего курса – достаточно трудоемкая процедура, требующая системности, занимающая много времени. Гораздо рациональнее использовать то, что уже создано и апробировано коллегами. Важную роль в обеспечении педагогов качественными дистанционными курсами может сыграть данный проект, предполагающий создание образовательных кейсов, в том числе – онлайн-кейсов.

На вопрос о том, есть ли у педагогов опыт формирования индивидуального учебного плана для какого-либо обучающегося, утвердительно ответили 7 человек (38,9%). Более подробно этот опыт согласились описать 5 человек. Описания были следующими:

- «усвоение материала проходит лучше» – 1 человек (5,6%);
- «домашнее обучение» – 3 человека;
- «обучающийся-надомник» работа частично в системе. По электронной почте высылается материал (подборка текстов, видео,

презентации) и ответ. Или почта, или личное присутствие» – 1 человек (5,6%).

Вопрос: «Какие именно категории обучающихся нуждаются в индивидуальном учебном плане?» позволяет судить о представлениях педагогов об индивидуализации обучения: 4 человека (22,2%) полагают, что совершенно все обучающиеся нуждаются в подобном отклонении от традиционного учебного маршрута. Это свидетельствует о незнании педагогами отличий индивидуализации в широком смысле, под которой понимается личностное, субъектное отношение к обучающемуся, и индивидуализации в строгом, официальном смысле.

Такой же вывод позволяет сделать анализ тех источников по данной теме, которые представлены в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ). Содержание некоторых публикаций свидетельствует о том, что индивидуализацией часто называется хорошее отношение, демонстрируемое педагогом к обучающемуся, приоритет гуманизма как ценности, субъект-субъектное отношение.

Половина опрошенных нами педагогов связывают индивидуализацию обучения с особенностями детей, среди которых на первом месте стоят проблемы со здоровьем. Они полагают, что в индивидуальном учебном плане нуждаются прежде всего дети-инвалиды, дети с ОВЗ, часто болеющие дети, учащиеся надомного обучения, дети с тяжелыми множественными нарушениями. Другие категории обучающихся, нуждающихся в индивидуальном учебном плане, по мнению педагогов, – это дети из неблагополучных семей; дети с особенностями восприятия и памяти; неуспевающие обучающиеся; одаренные дети; иногородние заочно обучающиеся (отмечена единичная представленность таких ответов). 27,8% респондентов затруднились ответить на этот вопрос.

Также о недостаточной осведомленности педагогов свидетельствует распределение ответов на вопрос о том, с какими категориями обучающихся у педагогов есть опыт работы. В частности, затруднения вызвала такая категория детей, как «малая группа». Так, малой группой является ограниченная конечным

числом членов социальная общность; любая учебная группа, ограниченная определенным числом людей, будет являться малой группой. Таким образом, малой группой будет считаться и учебный класс, численностью в 40 человек; и диада из детей. Под критерию малой группы не попадает только ребенок, занимающийся с педагогом вдвоем, – ситуация, которая может складываться только при надомном обучении или в случае репетиторства. В этом смысле несколько некорректно сформулирована изначальная тема данной РИП. Поскольку в числе рассматриваемых категорий обучающихся есть группы разнородные, то есть пересекающиеся по своему составу, то речь не идет о неких профилях, свойственных какому-то одному признаку (например, одаренности, или творческим способностям, или инвалидизации), а о профилях, приемлемых для разных категорий обучающихся.

Анализируя ответы педагогов, констатируем следующие факты. У опрошенных преобладающим является опыт работы с детьми в малых группах, однако данный опыт у себя отмечает лишь половина учителей (9 человек). Связано это, с нашей точки зрения, как раз с тем, что респонденты по-разному понимают термин «малая группа». Очевидно, что научное понимание, характерное для социальной психологии, социальной педагогической психологии (предметами этих наук как раз и являются группа и группа в контексте образовательного процесса соответственно), свойственно далеко не всем коллегам. Опыт работы с детьми с ОВЗ отмечают у себя 7 человек, или 38,9%. С творческими группами когда-либо работали 5 человек (27,8%), по 4 человека (22,2%) набирают такие опыты, как работа с профильными группами, работа с одаренными детьми, работа с детьми-инвалидами. Еще 3 человека (16,7%) отметили, что имеют опыт надомного обучения детей, которые не являются инвалидами или детьми с ОВЗ.

Таким образом, можно констатировать, что при необходимости реализовывать идеи индивидуализации обучения надо прежде всего информировать педагогов. При использовании

ДОТ для индивидуализации обучения целесообразно начинать с повышения квалификации педагогов, а также с изучения тех особенностей обучающихся, которые будут определять спецификацию их индивидуальных образовательных траекторий.

Работа выполнена в рамках деятельности в статусе региональной инновационной площадки (Распоряжение Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга № 1584-р от 29.05.2018 г.).

Список литературы

1. *Абельханова К.Р., Семенова Г.В.* Отношение к собственным способностям у музыкально одаренных подростков // Актуальные вопросы психологии в исследованиях студентов и аспирантов: сб. науч. ст. – М., 2018. – С. 4–11.
2. Аннотация и открытое информационное письмо Международной научно-практической конференции по проблемам работы с одаренными детьми «Мотивационная одаренность: от отбора к развитию». URL: <https://leader-id.ru/event/2869>
3. *Гордеева Т.О.* Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования. – 2011. – № 1 (15). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html>
4. *Ибрагимова Е. Н., Попов Л. М., Полухина Е. А.* Внутренняя мотивация личности в развитии одаренности подростков // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 157. Кн. 4. – С. 183–188.
5. *Кондаков А.М.* Образование 3.0: Большая перемена. URL: <https://docplayer.ru/28699839-Obrazovanie-3-0-bolshaya-peremena-aleksandr-kondakov-chlen-korr-rao-d-p-n.html>
6. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2000.
7. *Савинова Н.А.* Психолого-педагогические основания персонализированного обучения // Научное мнение. – 2015. – № 10. – С. 157–164.
8. *Семенова Г.В., Никитина Л.Н.* Использование ассистивных дистанционных технологий как способ повышения психологических ресурсов и адаптационных возможностей детей с ДЦП // Психология человека в условиях здоровья и болезни: материалы V Международной научно-практической конференции. – Тамбов: Бизнес-Наука-Общество, 2015. – С. 150–155.
9. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. – М.: АН РСФСР, 1961.

Л. П. Балака, Д. Н. Сихра, Н. В. Третьякова

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

По данным Всемирной организации здравоохранения один ребенок из 160 детей страдает расстройством аутистического спектра.

Расстройства аутистического спектра (РАС) проявляются в диапазоне состояний, которые характеризуются определенным нарушением социального поведения, коммуникации и вер-

бальных способностей и сужением интересов и деятельности, которые одновременно специфичны для индивидуума и часто повторяются [5].

Одним из основных дефицитов, затрудняющих жизнь людей с РАС, является недостаточное развитие социально-коммуникативных навыков.

«Социальные навыки – набор способов и приемов социального взаимодействия, которыми человек овладевает на протяжении жизненного пути и пользуется для жизни в обществе» [2, с. 140].

Инклюзивная система образования позволяет адаптировать условия социальной среды под особенности детей с РАС, учитывать их ключевые дефициты, развивать социальные навыки поведения и осваивать социальные нормы и правила.

Дети с РАС отличаются от своих нейротипичных сверстников тем, что не могут усваивать социальные нормы и правила в естественном контексте, в процессе общения с другими людьми. Это связано с такими особенностями проявлений спектра, как социальная слепота (сложности в процессе понимания социальных ситуаций и социальных отношений, мыслей и намерений других людей), трудностями с установлением связей (связывание прошлого опыта с ситуациями здесь и сейчас), различными нарушениями коммуникативной сферы. Поэтому требуется создавать специальные программы обучения, направленные на понимание детьми с РАС социальных норм и правил, развитие социальных навыков и тренировку социально приемлемых способов поведения в различных социальных ситуациях.

Большинство экспертов сходятся во мнении, что обучение ребенка с РАС социальным навыкам необходимо начинать как можно раньше. Чем старше становится ребенок, тем больше требований к нему предъявляется [1].

Зачастую родители и специалисты уделяют большое внимание проблемам развития речи и академических навыков детей с РАС, тренируя их на индивидуальных занятиях, но этого недостаточно для полноценного социального развития. Включение ребенка в систему инклюзивного образования позволяет не только обучать ребенка социальным нормам и правилам, но и закреплять их в различных социальных ситуациях.

Особое внимание уделяется таким базовым социальным навыкам, как навык соблюдения социальной дистанции, навык использо-

вания адекватной громкости голоса во время общения, навык приветствия и прощания, умения делиться игрушками, соблюдать очередность, умение следовать правилам игр и многие другие.

Обучение социальным навыкам происходит при помощи игровых занятий, введения дополнительной мотивации и визуальной поддержки (расписаний, карточек с правилами).

Освоить социальные нормы и правила детям с РАС помогают социальные истории. Социальные истории – это методика, которую создала американский психолог Кэрол Грей. Социальные истории признаны мировым профессиональным сообществом в качестве эффективного подхода к социализации детей с РАС.

Социальная история – это история, которая «достоверно описывает ситуацию, навык, достижение или понятие и соответствует при этом всем 10 определяющим критериям» [3, с. 25].

Каждая социальная история пишется индивидуально для конкретного ребенка. В социальной истории должна описываться конкретная ситуация, понятная и узнаваемая ребенком в спокойной повествовательной форме. Содержание истории должно улучшить понимание ребенка, как нужно поступить в трудной ситуации. Не стоит указывать, чего не нужно делать или как не нужно себя вести – это не поможет ребенку и не обучит его нужному поведению. Каждая социальная история состоит из 3 частей: введение, основная часть, заключение. Как уже упоминалось выше, формат социальной истории должен соответствовать индивидуальным возможностям ребенка, его возможностям концентрировать внимание, способности воспринимать информацию, степени развития навыков чтения, возрасту ребенка и т. д. Для детей, очень важно сопровождать содержание картинками или фотографиями. Пишется история от первого или третьего лица и всегда имеет доброжелательный и одобряющий тон. Используется настоящее или будущее время. Текст должен содержать слова в прямом и точном значении. Любая история должна заканчиваться позитивными словами, например: «Я делюсь

игрушками, дети рады, и мы весело играем вместе». [3]

Социальные истории в рамках инклюзивного образования можно использовать и для обучения типично развивающихся детей, рассказывая, как необходимо общаться с детьми с РАС, что необходимо делать, если ребенок с РАС ведет себя нежелательным способом и т. д.

Не всегда именно незнание социальных норм и правил приводит к нежелательному поведению, тем самым затрудняя социализацию ребенка. Очень часто причиной плохого поведения являются недостаточно развитые коммуникативные навыки. Даже дети, у которых хорошо развита речь, говорящие развернутыми предложениями, могут испытывать трудности в общении.

Согласно данным педагогического словаря «коммуникация – это обмен информацией между людьми, в процессе которого человек сообщает о своих мыслях, чувствах, желаниях, переживаниях и эмоциональном состоянии» [2, с. 93].

Обычно человек общается, используя речь (вербальная коммуникация). Но очень часто люди с целью общения используют жесты, мимику, движения телом (невербальная коммуникация). Дети, имеющие проблемы в коммуникативной сфере, зачастую общаются с окружающими посредством нежелательного поведения: кричат, падают на пол, отбирают игрушки, дерутся и т. д. У типично развивающихся детей навыки, связанные с общением, развиваются естественным образом. У детей с РАС коммуникативные навыки развиваются медленнее, неоднородно и являются ключевым дефицитом.

Для того чтобы лучше понимать уровень развития коммуникативных навыков и выстроить адекватную программу помощи для каждого ребенка, можно использовать такой инструмент, как «Матрица общения». Подробно ознакомиться с «матрицей общения» можно на сайте Communication Matrix. [6]

Общаясь с ребенком с РАС, необходимо помнить, что он может затрудняться с понима-

нием речи собеседника, поэтому он не реагирует на наши слова и создается впечатление, что он нас не слышит. Выстраивая коммуникацию с ребенком с РАС необходимо убедиться, что мы находимся в поле его зрения, а лучше непосредственно перед ребенком, использовать в речи простые фразы, не стоит использовать слова в переносном значении, если мы хотим, чтоб ребенок выполнил нашу просьбу, необходимо обратиться именно к нему, а не ждать пока он поймет инструкцию, обращенную к группе детей.

Иногда необходимо уделять большое внимание развитию навыков невербальной коммуникации – умение смотреть на собеседника, использовать указательный и другие жесты, понимать мимику других людей, умение говорить и действовать по очереди.

Очень важно у детей с РАС развивать и поддерживать такие коммуникативные навыки, как навык просьбы и отказа, отдельно проводить работу по развитию навыка диалога, умения отвечать или задавать вопросы, комментировать происходящее.

Инклюзивная среда является благоприятной почвой для развития коммуникативных навыков детей с РАС. У них есть отличная возможность наблюдать за тем, как общаются типично развивающиеся сверстники, а также самим участвовать в процессе коммуникации с детьми и взрослыми сначала при помощи специалиста, а в дальнейшем и самостоятельно. Специалисты часто привлекают нейротипичных детей как партнеров по коммуникации с ребенком с РАС, с целью отработки нужного навыка.

Отличным способом облегчить процесс общения детей с РАС является обучение использованию средств альтернативной коммуникации.

Альтернативная коммуникация – это система коммуникации, которая заменяет речь и необходима людям, испытывающим проблемы с вербальным общением, речь которых затруднена, неразборчива или есть физические ограничения в использовании голоса [1, с. 74].

Самой распространенной системой альтернативной коммуникации являются карточ-

ки PECS. Система общения с помощью обмена карточками была разработана Лори А. Фрост и Энди Бонди. Эта система обучает самостоятельной инициации общения. Ребенок учится не просто передавать свое желание при помощи карточки, а инициировать общение, смотреть в глаза, искать партнера по коммуникации [4].

Помимо карточек PECS существуют и высокотехнологичные устройства. К ним относят различные коммуникаторы, программное обеспечение для компьютеров или планшетов. Главным преимуществом таких устройств является то, что и ребенок, и партнер по коммуникации слышат слова, которые набираются на устройстве.

Важной задачей специалиста по развитию коммуникации и воспитателей инклюзивных групп является организация совместного взаимодействия нейротипичных детей и детей с РАС. Подбираются простые коммуникативные игры, в которых будут заинтересованы и успешны все дети группы. Иногда родители детей с РАС приносят новые игры, книги, что позволя-

ет повысить мотивацию нейротипичных детей и привлечь их к коммуникации с детьми с РАС, включенных в инклюзивную группу.

Инклюзия как социальное явление имеет большое значение не только для детей с особенностями развития, но и для их нейротипичных сверстников. Они учатся выстраивать свою коммуникацию в различных ситуациях взаимодействия с разными детьми, развивают социальную гибкость и социальный интеллект, проявляют творчество и находят нестандартные подходы в общении. Довольно часто дети инклюзивной группы берут на себя роль природных тьюторов, проявляя заботу о детях с РАС и помогая им понять и включиться в сложный мир социальных отношений, освоить социальные правила и нормы поведения. Несмотря на имеющиеся трудности, дети с РАС также, как и их сверстники, нуждаются в друзьях и общении. Поэтому инклюзивная среда предоставляет большие возможности для помощи ребенку с аутизмом в развитии социальных навыков, общения и игры со сверстниками.

Список литературы

1. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб.: Сеанс, 2018.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
3. Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетенции у детей с аутизмом /Кэрол Грей; предисл. Тони Эттвуда и Барри М. Призанта; пер. с англ. У. Жарниковой; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018.
4. Фрост Лори, Энди Бонди. Система Альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011.
5. Электронный ресурс. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
6. Электронный ресурс. URL: <https://www.communicationmatrix.org>

АННОТАЦИИ

Яковлева Н. Н. Современное состояние образования обучающихся с ОВЗ и перспективы развития

В статье раскрывается современное состояние образования обучающихся с ОВЗ в Санкт-Петербурге, определены перспективные задачи, направленные на развитие качества образования обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, нозологические группы, качество образования, особые образовательные потребности, психофизические возможности, задачи развития.

Yakovleva N.N. Current state of education of students with disabilities and development prospects

The present article reveals the current state of education of students with disabilities in St. Petersburg, identifies promising tasks aimed at developing the quality of education of students with disabilities.

Key words: students with disabilities, nosological groups, quality of education, special educational needs, psychophysical capabilities, development objectives, federal state standards, the concept of the national project «Education».

Прокофьева Н. А. Организация и управление инклюзивным образованием в школе

На основе анализа международного и российского опыта, а также обобщения и систематизации опыта работы образовательной организации разработана дорожная карта реализации практики инклюзивного образования в образовательном учреждении. Определены содержание, условия и примерные этапы подготовки, вхождения и реализации практики инклюзивного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра, представленной в формате модели «Ресурсный класс».

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с расстройством аутистического спектра, ресурсный класс

Prokofyeva N. A. Organization and management of inclusive education at school

Based on the analysis of international and Russian experience, as well as generalization and systematization of the experience of an educational organization, a roadmap for implementing the practice of inclusive education in an educational institution is developed. The content, conditions and approximate stages of preparation, entry, and implementation of inclusive education for students with autism spectrum disorder, presented in the format of the «Resource class» model, are determined.

Key words: inclusive education, students with autism spectrum disorder, resource class

Валькова И. А., Голубева И. И., Зигле Л. А., Микшина Е. П. Актуальные проблемы организации ранней помощи семьям в ДОО

На основе анализа федеральных и региональных нормативных правовых документов, регламентирующих оказание ранней помощи, систематизации опыта работы первой в российском дошкольном образовании «Службы ранней помощи», открытой на базе ГБДОУ № 41 Центрального района, и обобщения опыта Служб ранней помощи Санкт-Петербурга определены актуальные проблемы реализации Концепции развития ранней помощи, намечены практические шаги их решения при создании региональной модели системы ранней помощи.

Ключевые слова: региональная система ранней помощи, служба ранней помощи, оказание услуг ранней помощи, межведомственное взаимодействие, комплектование.

Valkova I.A., Golubeva I.I., Zigle L.A., Mikshina Ye.P. Current problems of organizing early assistance to families in pre-school organizations

Based on the analysis of Federal and regional normative legal documents regulating the provision of early assistance, systematization of work experience in Russian preschool education «Early Assistance Service», opened in preschool educational institution № 41 of the Central district, and generalization of the experience of Early Assistance Services in St. Petersburg, actual problems of implementing the Concept of early assistance system development are identified, and practical steps are outlined to solve them when creating a regional model of early assistance system.

Key words: regional early assistance system, early assistance service, provision of early assistance services, interdepartmental interaction, enrollment

Александрова Е. А., Даморатская И. А. Инновационная деятельность образовательной организации при реализации ФГОС НОО ОВЗ

В статье представлен опыт реализации инновационной деятельности по разработке программно-методических комплексов коррекционно-развивающей работы при обучении школьников начального уровня образования с задержкой психического развития, определены качественные характеристики эффективности работы по проекту.

Ключевые слова: программно-методический комплекс, взаимодействие, социальное партнерство, инновационная деятельность.

Aleksandrova Ye.A., Damoratskaya I.A. Innovative activity of an educational organization in implementing the Federal State Educational Standard of Primary General Education of Students with Disabilities

The article presents the experience of implementing innovative activities for the development of program and methodological complexes of correctional and developmental work in teaching primary-level students with mental retardation and defines the qualitative characteristics of the effectiveness of the project.

Key words: program and methodological complex, interaction, social partnership, innovative activity.

Елизарова Ю. Г., Журавлев А. Д., Тен М. В. «Голос страны – время действовать». Фестиваль безграничных возможностей

В статье представлены настоящие и перспективные направления конкурсного проекта – фестиваля «Голос страны – время действовать» для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инициатором которого стала школа № 522 Адмиралтейского района,

а также раскрываются особенности проведения конкурса, его возможности и значимость как для обучающихся, так и взрослых.

Ключевые слова: фестиваль, социализация, социально активная жизненная позиция, многообразие номинаций, обучающиеся с ОВЗ.

Yelizarova Yu. G., Zhuravlev A. D., Ten M. V. «Voice of the country-time to act». Festival of infinite possibilities

The article presents the current and future directions of the competition project-the festival «Voice of the country-time to act» for students with disabilities, initiated by school No. 522 of the Admiralteysky district, as well as reveals the features of the competition, its opportunities and significance for both students and adults.

Key words: festival, socialization, socially active life position, variety of nominations, students with disabilities.

Петрова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение родителей обучающихся с ОВЗ

В статье представлены особенности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, раскрыты основные теоретические и практические аспекты организации психолого-педагогического сопровождения семей, обеспечивающие гармонизацию внутрисемейных отношений, повышение родительской компетентности родителей.

Ключевые слова: семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение

Petrova Ye.A. Psychological and pedagogical support for parents of students with disabilities

The article presents the features of parents raising children with disabilities, reveals the main theoretical and practical aspects of the organization of psychological and pedagogical support for families, ensuring the harmonization of intra-family relations, increasing parental competence.

Key words: family raising a child with disabilities, psychological and pedagogical support

Жданова О. В., Иноземцева В. Г. Опыт информационно-ресурсного центра в сопровождении развития практики инклюзивного образования

В статье представлен опыт построения инновационной модели информационно-ресурсного центра – пункта инклюзивного образования, в основу которой положена идея организации сетевого образовательного партнерства, направленного на повышение качества инклюзивного образования. Раскрыты задачи и поэтапный механизм реализации модели сетевого образовательного партнерства при организации инклюзивного образовательного пространства.

Ключевые слова: инклюзивное образование, пункт инклюзивного образования, модель информационно-ресурсного центра, качество образования, сетевое партнерство.

Zhdanova O.V., Inozemtseva V.G. Experience of the information resource center in supporting the development of inclusive education practices in the Nevsky district of St. Petersburg

The article presents the experience of building an innovative model of an information and resource center - the Inclusive Education Point, which is based on the idea of organizing a network educational partnership aimed at improving the quality of inclusive education. The tasks and a step-by-step mechanism for implementing the model of network educational partnership in organizing an inclusive educational space are revealed.

Key words: inclusive education, Point of inclusive education, information resource center model, quality of education, network partnership

Афанасьева Е. А., Лебедева Н. В. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС

В статье рассматривается опыт ГБОУ № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга по организации обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Представлена организационная модель инклюзивного образования «ресурсный класс», позволяющая реализовать индивидуальный подход к обучению детей с РАС, раскрыты основные направления деятельности педагогов по сопровождению данной категории детей, описаны особенности образовательной среды в пространстве ресурсного класса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с расстройством аутистического спектра, специальные условия обучения, психолого-педагогический консилиум, взаимодействие специалистов.

Afanasyeva Ye.A., Lebedeva N.V. Organization of psychological and pedagogical support for students with autism spectrum disorder

The article considers the experience of the Admiralteysky district of Saint Petersburg state educational institution No. 232 in organizing training and psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorder (ASD). The article presents the organizational model of inclusive education «resource class», which allows to implement an individual approach to teaching children with ASD, reveals the main activities of teachers to support this category of children, describes the features of the educational environment in the space of the resource class.

Key words: inclusive education, students with autism spectrum disorder, special learning conditions, psychological and pedagogical concilium, interaction of specialists.

Петрова А. Б., Сыроватко М. В. Проектирование нового содержания образования обучающихся с множественными нарушениями развития

В статье отражен опыт организации инновационной деятельности в образовательном учреждении, осуществляющем обучение и воспитание детей и подростков с множественными нарушениями развития. Раскрыты проблемное поле и содержательные аспекты, представлен продукт инновационной деятельности, обозначены риски и пути их преодоления, а также механизм диссеминации передового практического опыта.

Ключевые слова: инновационная деятельность, обучающиеся с множественными нарушениями развития, содержание образования, качество образования.

Petrova A.B., Syrovatko M.V. Designing new educational content for students with multiple developmental disabilities

The article reflects the experience of organizing innovative activities in an educational institution that provides training and upbringing of children and adolescents with multiple developmental disorders. The problematic field and substantive aspects are revealed, the product of innovative activity is presented, risks and ways of overcoming them, as well as the mechanism of dissemination of advanced practical experience, are indicated.

Key words: innovative activity, students with multiple developmental disabilities, educational content, quality of education.

Никитина Л. Н., Степаненко Е. М. Возможности применения дистанционных образовательных технологий для индивидуализации обучения

В статье представлены результаты изучения индивидуализации обучения. Рассматриваются различия в понятиях «индивидуализация» и «персонализация». Приводятся данные о готовности

педагогов и их возможностях использовать дистанционные образовательные технологии для индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, персонализация обучения, одаренные дети, способности, дети с ОВЗ, профильное обучение, механизм дифференциации, дистанционные образовательные технологии.

Nikitina L.N., Stepanenko Ye.M. Possibilities of using distance educational technologies for individualization of the learning process

The article presents the results of studying individualization of training. Differences in the concepts of «individualization» and «personalization» are considered. The article provides data on the readiness of teachers and their capabilities to use distance learning technologies for individualization of the educational process.

Key words: individualization of the learning process, personalization of the learning process, gifted children, abilities, children with disabilities, specialized training, differentiation mechanism, distance educational technologies.

Balaka L. P., Sikhra D. N., Tretyakova N. V. Развитие социально-коммуникативных навыков детей с РАС в условиях инклюзивного образования

Представлен опыт дошкольной образовательной организации, реализующей практику инклюзивного образования детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Определены преимущества инклюзивной образовательной среды в развитии социальных и коммуникативных навыков дошкольников с РАС. Среди методик развития социально-коммуникативных умений отдельное внимание уделяется социальным историям, альтернативной коммуникации.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, дети с расстройством аутистического спектра, инклюзивное образование, социальные истории, альтернативная коммуникация.

Balaka L.P., Sikhra D.N., Tretyakova N.V. Development of social and communication skills in children with autism spectrum disorders (ASD) in the context of inclusive education

The authors present the experience of a preschool educational organization implementing the practice of inclusive education for children with autism spectrum disorder (ASD). The advantages of an inclusive educational environment in the development of social and communication skills of preschoolers with ASD are determined. Among the methods for the development of social and communication skills, special attention is paid to social stories and alternative communication.

Key words: social and communicative development, children with autism spectrum disorder, inclusive education, social stories, alternative communication.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, директор ГБОУ № 432 Колпинского района Санкт-Петербурга

Афанасьева Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики СПб АППО

Балака Любовь Петровна, педагог-психолог ГАДОУ детского сада № 53 Фрунзенского района Санкт-Петербурга

Валькова Ирина Анатольевна, учитель-дефектолог, руководитель службы ранней помощи ГБОУ № 41 Центрального района Санкт-Петербурга

Голубева Ирина Ивановна, заведующий ГБОУ детский сад № 41 «Центр интегративного воспитания» Центрального района Санкт-Петербурга, методист

Даморатская Ирина Анатольевна, заместитель по учебно-воспитательной работе директора ГБОУ № 432 Колпинского района Санкт-Петербурга, педагог-психолог

Елизарова Юлия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, директор ГБОУ школа № 522 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Жданова Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по УВР ГБОУ школа № 34 Невского района Санкт-Петербурга, руководитель Пункта инклюзивного образования

Журавлев Артур Дмитриевич, заведующий ОДОД ГБОУ школа № 522 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Зигле Лилия Александровна, заместитель заведующего по инновационной деятельности, методист ГБОУ № 41 Центрального района Санкт-Петербурга

Иноземцева Вероника Георгиевна, заместитель директора по УВР ГБУ ДО ЦППМСР, руководитель ТПМПК Невского района Санкт-Петербурга

Лебедева Надежда Валерьевна, учитель-дефектолог ГБОУ школа № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Микшина Елена Павловна, учитель-дефектолог ГБОУ № 41 Центрального района Санкт-Петербурга

Никитина Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, заместитель директора ГБОУ «Центр «Динамика» № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Петрова Анна Борисовна, директор, ГБОУ школа № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга

Петрова Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики СПб АППО

Прокофьева Наталья Анатольевна, директор ГБОУ школа № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Сихра Дина Николаевна, педагог-психолог ГАДОУ детский сад № 53 Фрунзенского района Санкт-Петербурга

Степаненко Елена Михайловна, методист ЦИО, ГБОУ «Центр «Динамика» № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Сыроватко Марина Валерьевна, заместитель директора по УВР, ГБОУ школа № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга

Тен Марина Васильевна, заместитель директора по воспитательной работе, ГБОУ школа № 522 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга.

Третьякова Надежда Владимировна, заведующий ГАДОУ детский сад № 53 Фрунзенского района Санкт-Петербурга

Яковлева Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики СПб АППО

Научный журнал

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 2 (48)

Редактор *С.П. Левкович*

Перевод аннотаций *Е.Е. Гузовой*

Компьютерная верстка *М.Н. Бусоргиной*

Подписано в печать 00.00.2020. Формат бумаги 60x84/8. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Объем 7 п. л. Тираж 300 экз. Заказ № 00/24_20

Издательство Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования
191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11-13