



ГБОУ ВО «СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

АДАПТИВНАЯ БЕЗОПАСНО-
РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В
ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ОСОБЕННОСТИ
РЕАЛИЗАЦИИ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ



Краевая инновационная площадка

Ставрополь
2020

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

**АДАПТИВНАЯ БЕЗОПАСНО-РАЗВИВАЮЩАЯ
СРЕДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ
ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

КОМПЛЕКСНАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
«АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА»

2003 / 2020

Ставрополь
2020

УДК 376.23 : 796.3 : 57.017.3
ББК 74.044.6
А 28

Печатается по решению
РИС ГБОУ ВО «Ставропольский
государственный педагогический
институт»

Рецензенты:

Ромаева Н.Б. – доктор педагогических наук, профессор, ГБУДПО СКИРО ПК и ПРО г. Ставрополь;

Горбунова Н.В. – доктор педагогических наук, профессор РАО отделения философии образования и теоретической педагогики, Директор института педагогики, психологии и инклюзивного образования (Гуманитарно-педагогическая академия (Филиал), ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте).

Скуратовская М.Л. – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Дефектология и инклюзивное образование», Донской государственный технический университет.

Авторский коллектив:

доктор педагогических наук, профессор Р.Р. Магомедов (Вместо предисловия, Глава 5, § 5.1-5.4); кандидат психологических наук, доцент Е.С. Слюсарева (Глава 2); кандидат педагогических наук, доцент В.М.Акименко (Глава 4); кандидат педагогических наук, доцент А.Ю. Кабушко (Глава 1); кандидат психологических наук, доцент Н.Н. Мизина (Глава 3); кандидат педагогических наук, доцент И.Н. Моргун (Глава 5, § 5.4); старший преподаватель М.Р. Попова (Глава 5, § 5.1); аспирант В.А. Филиппова (Глава 2).

А 28 Адаптивная безопасно-развивающая среда в инклюзивном образовании: проектирование, особенности реализации для лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебно-методическое пособие / под ред. Р.Р. Магомедова, Е.С. Слюсаревой – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2020. – 136 с.

ISBN 978-5-6044707-5-6

Пособие предназначено для студентов высших и профессиональных учебных заведений, изучающих педагогическую антропологию, а также аспирантов, преподавателей, слушателей повышения квалификации, проводящих научно-исследовательскую работу в области теоретических и практических подходов к проектированию и оценке адаптивной безопасно-развивающей среды в инклюзивном образовании. Особое внимание уделено вопросу изучения теоретических и практических возможностей адаптивной физической культуры в реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Пособие составлено сотрудниками ВНИК-6 «Антропологические основы технологического, методического и психолого-педагогического обеспечения реализации специального и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в социализирующем и образовательном пространстве школы и семьи» комплексной научной лаборатории «Антропология детства» в рамках реализации научной программы «Подготовка педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды» для работы в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов для развития системы образования Ставропольского края», финансируемой Правительством Ставропольского края.

УДК 376.23 : 796.3 : 57.017.3
ББК 74.044.6

ISBN 978-5-6044707-5-6

© Авторский коллектив, 2020
© ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», 2020
© Издательство «Тимченко О.Г.», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ	4
ГЛАВА 1. Особенности проектирования и оценки безопасно- развивающей образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья	8
ГЛАВА 2. Архитектурный дизайн как условие адаптивной безопасно-развивающей среды в инклюзивном образовании	33
ГЛАВА 3. Формирование безопасного межличностного взаимодействия в адаптивной безопасно развивающей образовательной среде	49
ГЛАВА 4. Разработка адаптивной безопасно-развивающей образовательной среды как условие профилактики школьных трудностей у детей с ограниченными возможностями здоровья	76
ГЛАВА 5. Подготовка учителей адаптивной физической культуры к применению гуманитарных методик в условиях инклюзивного образования	86
5.1. Применение учителями адаптивной физической культуры гуманитарных методик в условиях инклюзивного образования	88
5.2. Практико-ориентированная адаптивная физическая культура для дошкольников, школьников и студентов (инклюзивное образование)	92
5.3. Проектирование адаптивной безопасно-развивающей образовательной среды в сфере адаптивной физической культуры	111
5.4. Здоровьесберегающие методики инклюзивной направленности на уроках и занятиях адаптивной физической культуры (рисунки-схемы и комментарии)	114
ПРИЛОЖЕНИЯ	131
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ-СОСТАВИТЕЛЯХ	135

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

Современное состояние формирования инклюзивной методической компетентности будущих учителей

Освоение антропологических приёмов формирования инклюзивной методической компетентности будущих учителей в нашей страны требует изначальной расшифровки фундаментальных представлений об инклюзии. В настоящее время очень актуален процесс изучения адаптивной безопасно-развивающей среды в инклюзивном образовании, в которой непосредственно осуществляется проектирование, особенности и реализации обучения людей, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Практически в каждой учебной дисциплине, изучающей человека, его происхождение, развитие, существование в естественной (природной) и искусственной (культурной) средах, фигурирует понятие инклюзивного воздействия на человека с ОВЗ. Следует помнить, что сам инклюзивный фактор является ответным состоянием экстремальной мобилизации жизненных сил, которое возникает в организме, душе, психике человека. Именно это состояние может иметь принципиально два исхода при обучении человека: *благоприятный* (для чего, собственно, и предназначена адаптивная безопасно-развивающая среда в инклюзивном образовании) и *неблагоприятный*.

В настоящее время продолжается внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего и среднего профессионального педагогического образования, разработанных на основе компетентностного подхода (*competence approach*), выступающего в качестве альтернативы традиционному «знанию» подходу.

В отечественной антропологической педагогике проблема подготовки учителей на основе формирования компетенций и компетентностей, в том числе и приёмов формирования инклюзивной методической компетентности будущих учителей, разрабатывается сравнительно недавно. В различных подходах к рассмотрению феномена компетентности педагога, в том числе, в области инклюзивного образования, необходимо отметить фундаментальный вклад А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, И.Я. Лернера и др. ученых, обосновавших необходимость ориентировать обучение на освоение конкретных способов деятельности.

Современными лидерами этого научного направления в Российской Федерации являются ученые-педагоги государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» города Ставрополя (ГБОУ ВО

СГПИ). Исследование феномена компетентности педагога отражено в работах В.А. Адольфа, В.М. Акименко, С.В. Бобрышова, З.К. Каргиевой, А.Ю. Кабушко, Р.Р. Магомедова, Л.Л. Редько, Н.Б. Ромаевой, В.А. Сластинина, Е.С. Слюсаревой, Е.Н. Шиянова и др.

Однако проблема формирования различных аспектов инклюзивной компетентности будущего учителя в учебных заведениях исследована недостаточно.

Анализ документов и специальной литературы, обобщающей практический опыт, выявил, что необходимо совершенствовать инклюзивное образование таким образом, чтобы выпускники сразу же после окончания учебного заведения могли полноценно исполнять должностные обязанности, т.е. иметь достаточный уровень методической компетентности. Между тем усвоенные студентами научно-педагогические знания либо несовершенны, либо недостаточны для решения этого вопроса в образовательной практике.

Наиболее уязвимым звеном является овладение будущими учителями, обучающимися в высших и средних профессиональных учебных заведениях, деятельностью по целостному методическому обеспечению процесса изучения адаптивной безопасно-развивающей среды в инклюзивном образовании и воспитании человека.

Разрозненное постижение проблемы позволило выявить цепь противоречий между:

- возрастающими требованиями к профессиональной деятельности будущего учителя в соответствии с ФГОС и реальным уровнем профессиональной инклюзивной компетентности выпускников высших и средних профессиональных учебных заведений в процессе изучения адаптивной безопасно-развивающей среды в инклюзивном образовании и воспитании человека;

- необходимостью формирования у будущих учителей методической инклюзивной компетентности адаптивной безопасно-развивающей среды в инклюзивном образовании как значимого структурного компонента их профессиональной компетентности и слабой разработанностью теоретических основ исследуемого процесса в высших и средних профессиональных учебных заведениях;

- возможностью формирования методической инклюзивной компетентности будущих учителей в средних профессиональных учебных заведениях и недостаточной разработанностью адаптивной безопасно-развивающей среды в инклюзивном образовании, а также научно-методическим обеспечением этого учебного процесса.

Таким образом, подготовка компетентного учителя – реальное требование общества, в связи с этим вопрос о содержании профессиональной, в частности, методической инклюзивной компетентности будущих учителей и способах ее формирования в адаптивной безопасно-развивающей среде приобретает особую актуальность.

В первых четырех главах учебного пособия рассмотрены подходы к проектированию адаптивной безопасно-развивающей образовательной среды, исходя из ее структурных компонентов: пространственно-предметного (требования архитектурного дизайна), содержательно-методического (выстраивание образовательного маршрута ребенка с особыми образовательными потребностями), коммуникационно-организационного, сущностью которого является выстраивание позитивного взаимодействия между субъектами образовательных отношений.

В пятой главе предложены подходы к проектированию адаптивной безопасно-развивающей образовательной среды в сфере адаптивной физической культуры. Почему безопасная развивающая инклюзивная среда занимает важное место в жизни человека с ОВЗ? Каково научное содержание, роль учителя и алгоритм ценностно-смыслового образовательного инклюзивного процесса для лиц с ОВЗ, здоровьесберегающей направленности адаптивной физической культуры, здорового образа жизни (ЗОЖ), а также регулирование работоспособности человека?

Человечество издавна применяло физическую культуру и спорт (физическую подготовку), физическое воспитание, а затем и адаптивную физическую культуру (АФК) для борьбы с травмирующей ситуацией, люди поняли, что для успешной жизнедеятельности нужно тренироваться, тем самым готовить себя к преодолению трудностей. Человек, лишая себя радостей жизни, тренирует дух, готовя его к жизненным испытаниям. Человек-спортсмен упорно тренируясь, выполняет тяжелую мышечную работу, пробегая много километров или поднимая большой вес, готовит к испытаниям свое тело. Действия людей всегда направлены на реализацию одной цели – **адаптировать свой организм к работе в безопасной и развивающей образовательной, в том числе и инклюзивной среде.**

Занятия адаптивной физической культурой, адаптивным спортом мобилизуют организм занимающихся, заставляя его постоянно испытывать легкое возбуждение и интерес к жизнедеятельности. «Спортивная деятельность, имея резко выраженную соревновательную направленность конкурентного типа, протекает в условиях максимального напряжения физических и духовных сил как во время соревнований, так и во время подготовки к ним. Это не может не сказаться на ее характере: она практически всегда протекает в зоне риска!» (Магомедов Р.Р., Водолажская М.Г. и др., 2019). Доподлинно известно, что физкультурная деятельность положительно влияет на такие качества, как работоспособность, волевые и моральные качества, умение терпеть, рисковать, лидерские позиции, коммуникабельность и жизнелюбие.

В системе современного инклюзивного образовательного процесса новейшие правительственные программы вновь выводят адаптивную физическую культуру на лидирующие позиции. Ведь в процессе физкультурно-оз-

доровительной деятельности человек с ОВЗ гармонично развивается, а параллельно - происходит эмоционально-волевая подготовка к чрезвычайным жизненным ситуациям, которыми так насыщен современный быт человека.

Учебно-методическое пособие выполнено в рамках инновационной деятельности ГБОУ ВО СГПИ и имеет научную и практическую значимость для специалистов, магистров, аспирантов, студентов, слушателей курсов повышения квалификации, включенных в инклюзивную образовательную практику.

ГЛАВА 1. Особенности проектирования и оценки безопасно-развивающей образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья

Под безопасностью образовательной среды следует понимать целостную качественную характеристику внутренней жизни образовательного учреждения (ОУ), представляющую собой совокупность всех позитивных возможностей обучения, воспитания и развития личности. Безопасная образовательная среда ОУ предполагает, что каждому участнику образовательного процесса гарантируется соблюдение их прав и норм психолого-физической безопасности, что создаются условия для индивидуального развития каждого обучающегося. При выстраивании такой образовательной среды необходимо учитывать особенности взаимодействия участников образовательного процесса, стратегии и технологии обучения и воспитания обучающихся, технологии сопровождения участников образовательного процесса [7].

Признание права ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на образование, учет его индивидуальных потребностей и возможностей, организация комплексной помощи в процессе его развития и обучения, обеспечение оптимальных условий для его социализации и интеграции являются в настоящее время важнейшими задачами образовательной практики.

К группе детей с ОВЗ относятся дети, психофизическое состояние которых препятствует освоению ими всех или некоторых разделов образовательной программы вне специальных условий воспитания и обучения. Эта группа неоднородна, в нее входят дети различных нозологических групп с разной степенью выраженности, имеющихся нарушений. Специфичностью для данной категории детей является наличие особых образовательных потребностей, которые задаются спецификой нарушения в развитии. Особые образовательные потребности определяют особую логику построения учебного процесса и находят свое отражение в структуре и содержании образования.

Удовлетворению особых образовательных потребностей детей с ОВЗ способствует правильная организация образовательной среды в образовательной организации.

В соответствии с действующими ФГОС как дошкольного, так и начального общего образования для обучающихся с ОВЗ безопасная образовательная среда должна:

- гарантировать охрану и укрепление физического и психического здоровья детей с ОВЗ;
- обеспечивать эмоциональное благополучие детей с ОВЗ;

- способствовать профессиональному развитию педагогов, работающих с детьми, имеющими ОВЗ;
- создавать условия для развивающего вариативного образования детей с ОВЗ;
- обеспечивать открытость образования;
- создавать условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности [4].

Специфика безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ определяется несколькими факторами:

- типовыми и видовыми особенностями образовательного учреждения, в котором обучается ребенок с ОВЗ;
- системой организации и управления жизнедеятельностью ребенка в зависимости от его индивидуальных особенностей и специфических особенностей нозологической группы, к которой принадлежит ребенок;
- группами детей – учебных классов, временных детских коллективов (например, в системе дополнительного образования), наличием «лидеров» и «отстающих»; включенностью ребенка с ОВЗ в коллективную деятельность, группы и группировки, уровнем защищенности ребенка в них;
- социальными контактами субъектов образовательного учреждения, включенных в образовательный процесс с детьми с ОВЗ (образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения (сотрудничество, взаимопомощь, господство, авторитарность и т. п.), личный пример, опыт);
- информационной составляющей образовательной среды (правила внутреннего распорядка, устав и т. п.);
- фактическим отношением окружающих к ребенку с ОВЗ;
- предписаниями и правилами личной и общественной безопасности;
- дидактическими средствами в образовательном учреждении (адаптация учебного материала, требования, приказы, советы, рекомендации, пожелания, т.е. персонально адресованное обучающемуся с ОВЗ воздействие);
- материальной и соматической составляющими среды (условия обучения, досуга и отдыха; здоровье и психическое состояние; психологический микроклимат) ... и т.п.

Таким образом, образовательная среда – это многокомпонентное образование, по мнению С.В. Тарасова, обобщенно включающее в себя три компонента:

- 1) пространственно-семантический;
- 2) содержательно-методический;
- 3) коммуникационно-организационный [4].

В обозначенном контексте одной из главных задач образовательной среды выступает создание условий для позитивного развития личности, способной к саморазвитию. Безопасная образовательная среда должна «ра-

ботать» на ребенка с ОВЗ, содействовать получению знаний и социализации; это целый комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей.

Один из авторов модели школы адаптивного типа Е.Я. Ямбург утверждал, что в образовательном учреждении должны быть созданы условия для успешного обучения любого ребёнка в соответствии с его способностями, познавательными возможностями, интересами. Решение этой непростой задачи связано, в частности, с созданием в общеобразовательном учреждении особой образовательной среды, которая соответствовала бы различным образовательным потребностям детей [12].

Современными исследованиями доказано, что в случае, когда ребенок с ОВЗ приходит в общеобразовательное учреждение, в котором еще не сформирована необходимая образовательная среда, у него возникает психоэмоциональный и культурный вакуум, что приводит к снижению самооценки и способности к саморегуляции, возникновению тревожности, агрессивности, росту нервно-психологического напряжения и социогенных заболеваний.

В чем же особенности построения безопасной образовательной среды в учреждениях, где обучаются дети с ОВЗ?

Прежде всего безопасная образовательная среда должна актуализировать возможности ребенка с ОВЗ. Организуя учебный процесс с ребенком, имеющим ОВЗ, необходимо учитывать, что когнитивный компонент не является главным и определяющим в обучении таких детей. Главным является коррекционно-реабилитационная помощь, обеспечение социальной направленности образовательного процесса. Прежде всего ребенка с ОВЗ необходимо оградить от разнообразия сенсорики и социальных взаимодействий, от психической депривации, неудовлетворенности своим положением в детском коллективе и учебными успехами. В процессе организации деятельности и общения педагога должны создаваться условия для интериоризации, перевода во внутренний план сознания внешних раздражителей и стимулов, что развивает психическую деятельность ребенка с ОВЗ. Знания у детей формируются поэтапно, с опорой на материализованные опоры. Естественно, что в работе с детьми с отклонениями в развитии требуются в большей мере, чем с обычными детьми, планомерное повторение, актуализация житейских знаний; индуктивный путь познания (от частного к общему) здесь предпочтительнее дедуктивного (от общего к частному).

В обучении детей с ОВЗ необходимо использовать большее разнообразие наглядно-образных средств, инновационные педагогические технологии, предусматривающие полифонию, варьирование, импровизацию. Педагоги должны планировать и организовывать работу по актуализации опорных знаний обучающихся как подготовительный этап, используя при организации занятий или уроков деятельностный метод обучения детей с

ОВЗ, позволяющий быстро и качественно включить обучающихся в освоение нового знания. Однако все педагогические инновации для детей с ОВЗ должны быть основаны на коррекционном обучении [3].

Ресурсом для выстраивания индивидуализации и дифференциации образовательного процесса выступает материально-техническая база образовательной организации, призванная обеспечить реализацию образовательного процесса с детьми с ОВЗ. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса (пространственно-семантический компонент среды) детей с ограниченными возможностями здоровья должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям детей каждой категории.

В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения выделяются требования к:

- организации пространства, в котором обучается ребенок с ОВЗ;
- организации временного режима обучения;
- организации рабочего места ребенка с ОВЗ;
- техническим средствам обеспечения комфортного доступа ребенка с ОВЗ к образованию (ассистирующие средства и технологии);
- техническим средствам обучения для каждой категории детей с ОВЗ (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей);
- специальным учебникам, рабочим тетрадям и дидактическим материалам, отвечающим особым образовательным потребностям детей.

Специфика требований к материально-техническому обеспечению образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья ориентирована на освоение ими основных образовательных программ по уровням образования.

Безопасная образовательная среда предполагает:

- доступность классов, других помещений школы (создание безбарьерной среды);
- технические средства обеспечения комфортного доступа (ассистирующие средства и технологии);
- предметно-пространственную среду для обучения и социализации;
- помещения (зоны) для отдыха, восстановления работоспособности, оздоровления, наличие разработанных на базе основных общеобразовательных программ с учетом психофизических особенностей и возможностей таких обучающихся и др.

Более подробно требования к пространственно-семантическому компоненту среды представлены в Главе 2.

Большая роль в работе всех субъектов образовательного процесса отводится содержательно-методическому компоненту адаптивной безопасно-развивающей образовательной среды, которое включает разработку

адаптированных образовательных программ, подготовку материалов к консилиумам, методическим объединениям, педагогическим советам, грамотное оформление учебной документации.

Адаптированная образовательная программа (АОП) предусматривает решение основных задач:

- обеспечение условий для реализации прав обучающихся с ОВЗ на получение бесплатного образования;
- организация качественной коррекционно–реабилитационной работы с учащимися с различными формами отклонений в развитии;
- сохранение и укрепление здоровья обучающихся с ОВЗ на основе совершенствования образовательного процесса;
- создание благоприятного психолого-педагогического климата для реализации индивидуальных способностей обучающихся с ОВЗ;
- расширение материальной базы и ресурсного обеспечения школы для организации обучения детей с ОВЗ.

Адаптированная образовательная программа представляет собой нормативно-управленческий документ, характеризующий имеющиеся достижения и проблемы, основные тенденции, главные цели, задачи и направления обучения, воспитания, развития обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, особенности организации, кадрового и методического обеспечения педагогического процесса и инновационных преобразований учебно-воспитательной системы, критерии, основные планируемые конечные результаты.

Адаптированная образовательная программа разрабатывается на базе основной общеобразовательной программы школы с учетом адаптированной основной образовательной программы для категории детей с ОВЗ, к которой относится ребенок. При этом адаптации и модификации подлежат программы учебных предметов (образовательных областей в дошкольном образовании), дидактический материал (например, учебники и рабочие тетради), электронные средства и формы организации обучения; способы работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности (способы организации коллективной учебной деятельности, способы коммуникации, способы предъявления и выполнения заданий, способы работы с текстовыми материалами, формы и способы контроля и оценки знаний, компетенций и др.).

Адаптированная образовательная программа также предусматривает включение разделов (модулей), обеспечивающих коррекционно-развивающую направленность образования (индивидуальные и групповые занятия коррекционно-педагогической и психологической направленности в соответствии со специфическими психофизическими особенностями и образовательными потребностями той или иной группы обучающихся.

Обучающиеся с ОВЗ нуждаются в изменении способов и сроков подачи информации, способов представления результатов.

При организации образовательного процесса педагогу необходимо:

- предлагать задания на выбор по содержанию, форме выполнения, формулировать их как в устном, так и в письменном виде;
- использовать четкие указания;
- поэтапно разъяснять задания;
- учить последовательно выполнять задания;
- повторять инструкции к выполнению задания;
- демонстрировать уже выполненное задание (например, способ решения задачи или выход из проблемной ситуации);
- использовать различные виды деятельности (например, чередовать занятия и физкультурные паузы);
- изменять при необходимости темп занятия;
- предоставлять дополнительное время для завершения задания;
- предоставлять дополнительное время для сдачи домашнего задания;
- использовать вербальные поощрения;
- предоставлять ребенку право покинуть рабочее место, если этого требуют обстоятельства;
- использовать кодовую систему общения (слова, жесты), которая даст ребенку понять, что его поведение является недопустимым на данный момент;
- игнорировать незначительные поведенческие нарушения, но, в то же время, иметь «в арсенале» меры вмешательства в случае недопустимого поведения на занятии/уроке.

Учитывая весь спектр особенностей развития, которые могут встретиться у детей с ОВЗ, к используемым дидактическим материалам должны применяться определенные требования:

1) *требование к уровню содержательной сложности*– учебные задачи, стоящие перед ребенком, должны находиться в зоне его ближайшего развития;

2) *требование к вариативности и разноуровневости учебных материалов* – учебные материалы должны предполагать возможность вариативности заданий на одном и том же материале (если ребенок справился с заданием I уровня, ему предлагается задание II уровня, затем следующего уровня и т.д., т.е. каждый ребенок выполняет задание, адекватное его возможностям);

3) *требования к восприятию дидактических материалов* – зрительная насыщенность, размер шрифта, пространственное расположение и т.п. При выборе натуральных предметов для демонстрации следует обращать внимание на их «удобство» для зрительного и осязательного обследования, они должны быть узнаваемой формы, ярко окрашены, с выраженными основными деталями. Иллюстрированный наглядный материал должен иметь четкое смысловое содержание, характеризоваться доступностью для

понимания детьми, информативностью. В учебных материалах должны использоваться понятные детям обозначения.

4) *требования к эмоциональной составляющей учебных материалов* – материал должен привлекать ребенка, вызывать у него интерес, мотивировать к познанию;

5) *требование к работе с текстами* – необходима предварительная работа по адаптации текста, объяснения всех непонятных слов, идиоматических словосочетаний; при необходимости допускается некоторое сокращение текста, не влияющее на передачу основной мысли, идеи художественного рассказа. Обязательно прорабатываются вопросы к тексту, в первую очередь, они должны быть направлены на понимание прочитанного.

При наличии общих правил адаптации учебного материала для обучающихся с ОВЗ педагогу необходимо знать и особенности его модификации для разных нозологических групп, что достаточно подробно представлено в специальной (дефектологической) литературе.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов: оздоровление, воспитание, коррекция нарушений развития, социальная адаптация, а так же использование в практике эффективных педагогических технологий:

- здоровьесберегающие технологии: пальчиковая гимнастика, занятия в спортивных кружках и секциях, гимнастика для глаз, различные дыхательные упражнения, элементы самомассажа, прогулки, пешеходные экскурсии.
- игровые технологии (коррекционно-развивающие игры и упражнения);
- поэтапное формирование умственных действий (концентрическая система обучения);
- разноуровневое обучение;
- технология индивидуализированного обучения;
- элементы ИКТ и др.

К наиболее эффективным и доступным технологиям, используемым в работе с детьми с ОВЗ, относятся:

1. **Здоровьесберегающие технологии.** Их целью является создание условий для формирования у обучающихся представления о здоровом образе жизни, об умении оказать себе и ближнему первую медицинскую помощь, а также формирование и развитие знаний, умений и навыков, необходимых для поддержания собственного здоровья. Формы работы: спортивные праздники, физкультминутки между занятиями, утренняя гимнастика, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика, пальчиковая и динамическая гимнастика, релаксация, и т.п.

2. Проектная деятельность. Ее цель заключается в создании проблемной деятельности, которая осуществляется ребёнком совместно с педагогом. Знания, которые ребёнок получает в ходе работы над проектом, становятся его личным достоянием и прочно закрепляются в уже имеющейся системе знаний об окружающем мире.

3. Развивающие технологии. Их цель – обучение ребенка к самостоятельному принятию решений в результате анализа своих действий.

4. Коррекционные технологии, целью которых является снятие психоэмоционального напряжения (используются такие технологии, как сказкотерапия, имаготерапия, ароматерапия и т.п.).

5. Информационные технологии, целью которых является более прочное закрепление новых получаемых знаний за счет визуальной поддержки материала, вызывания активного познавательного интереса у детей с ОВЗ к изучаемым явлениям.

6. Познавательно-исследовательская деятельность. Её целью является создание экспериментальной деятельности, активным участником которой выступает ребёнок. Непосредственное участие ребёнка в ходе эксперимента позволяет ему воочию увидеть процесс и результаты.

7. Личностно-ориентированные технологии предполагают создание демократичных партнёрских гуманистических отношений между педагогом и ребёнком, а также обеспечение условий для развития личности обучающихся.

Еще одной важнейшей характеристикой образовательной среды для ребенка с ОВЗ является ее интенциональность, т.е. мотивационно-смысловая направленность.

Под мотивационно-смысловой направленностью следует понимать воздействие образовательной среды на становление личности ребенка с ОВЗ, определение его действий в будущем, его цели, ориентиры поведения и личностного развития. Мотивационно-смысловая интенция отображает значимые для данного возраста достижения, т.е. готовность к самоопределению, самоизменению. Дети с ОВЗ испытывают трудности проникновения в смысл человеческих отношений, потому что не могут познать их теми способами, которыми пользуются дети с нормативным психофизическим развитием. И здесь на первый план выходит создание условий для социализации (социальной интеграции) ребенка с ОВЗ.

Особенности социальной интеграции детей с ОВЗ должны, прежде всего, рассматриваться через призму межличностного общения, а также через особенности поведения данной категории детей. В психолого-педагогических исследованиях, посвященных изучению детей с ОВЗ, отмечается, что для них характерна некая необдуманность действий, недостаточная возможность критически их осмыслить, в межличностных отношениях отмечается индифферентное отношение к своему положению в группе и лабильность.

Причина такого рода особенностей заключается в низком уровне самосознания ребенка, ограниченности мотивационной основы его деятельности и трудностями формирования характера. Поэтому образовательный процесс должен обеспечивать, прежде всего, адаптацию в микросоциуме, которым является группа (класс), социально-психологическую коррекцию и социальную реабилитацию. На занятиях/уроках формируются знания о предметном мире, обеспечивается самосознание ребенка.

Образовательный процесс строится на диагностической основе, т.е. начинается со всестороннего психолого-педагогического обследования, определения структуры нарушений, уровня актуального и ближайшего развития. На основе материалов обследования составляется психолого-педагогический паспорт ребенка, разрабатывается индивидуальная программа обучения и коррекции со стороны учителя, дефектолога, психолога, социального педагога, которая согласовывается с родителями ребенка, обсуждается на консилиуме образовательного учреждения и закрепляется в локальных актах. Обучение ребенка с особенностями психофизического развития должно быть практико-ориентированным. Практика выступает как источник формирования новых знаний и сферы приложения теоретических положений.

Таким образом, организация безопасной образовательной среды должна подразумевать и создание системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме (в школе, в семье). В рамках организации данного направления работы необходимо решить систему следующих задач:

1. Ранняя диагностика отклонений в развитии и анализ причин трудностей адаптации.
2. Изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребёнка.
3. Изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся.
4. Изучение условий семейного воспитания ребёнка.
5. Изучение уровня социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.
6. Распознавание, диагностирование и разрешение конфликтов, затрагивающих интересы ребенка, проблемных ситуаций на ранних стадиях развития с целью предотвращения серьезных последствий.
7. Помощь ребенку в устранении причин, негативно влияющих на его год посещаемость и успеваемость.
8. Оказание помощи в учебной деятельности и личностном росте, выработка единых педагогических требований в работе с каждым ребёнком с ОВЗ.
9. Разработка индивидуальной программы сопровождения. Выбор оптимальных для развития ребёнка с ограниченными возможностями здо-

ровья коррекционных программ/методик, методов и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями.

10. Консультирование педагогов по результатам диагностики, по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с обучающимися.

11. Помощь родителям в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

12. Системный разносторонний контроль над уровнем и динамикой развития ребёнка.

13. Организация досуга детей с ОВЗ, вовлечение их в кружковую, секционную, трудовую деятельность с целью проявления творческих способностей ребёнка и обеспечения его занятостью в свободное время (экскурсии, участие в праздниках, концертах, спектаклях и т.п.).

14. Содействие в приобретении обучающимися психологических знаний, умений, навыков необходимых в преодолении трудностей общения, обучения.

15. Содействие в выборе будущей профессии.

В зависимости от возраста ребенка с ОВЗ при построении образовательного процесса могут использоваться различные методы стимулирования развития личности:

- метод поощрения (устная благодарность, вручение грамоты, приза и т.д.);
- метод наказания (взглядом, порицанием в индивидуальной беседе, замечанием, обсуждением проступка в коллективе и т.п.);
- метод «предоставления дополнительных полномочий» (обучение поиску дополнительных средств для достижения цели);
- метод критики (обучение самоанализу действий и поступков);
- метод «ролевой игры» (представление себя в ролях отрицательных и положительных персонажей);
- метод самодиагностики (обучение анализу своих индивидуальных особенностей, потребностей, возможностей, поступков);
- метод самооценки (обучение адекватному оцениванию себя, адекватности целей, использованных средств);
- метод самоорганизации (обучение самостоятельному планированию режима дня, питания, физических и интеллектуальных нагрузок, сна, отдыха и т.д.);
- метод самореабилитации (самостоятельный способ восстановления физических и психических сил посредством расслабления, водных процедур, смены видов деятельности и т.д.);
- метод самоопределения (создание ситуаций, когда ребенок должен самостоятельно сделать выбор);

– метод самореализации (создание условий для выполнения индивидуальной работы в соответствии с поставленными задачами, например, выполнение поручений и т.п.);

– метод самоконтроля (самостоятельный способ наблюдения за собой и своими поступками);

– метод самопрогнозирования (построение перспектив своего дальнейшего развития, стратегии и тактики саморазвития, планирование ближайшей и отдаленной перспектив своей деятельности).

Непременным условием успешности и результативности образовательного процесса в безопасной образовательной среде для детей с ОВЗ является взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (педагогов (воспитателей, учителей), психологов, дефектологов, родителей и обучающихся) на личностно-деятельностной основе, подразумевающей перевод учебных целей в средство актуализации личностных, познавательных и творческих возможностей обучающихся с учетом психофизических возможностей каждого ребенка.

Целью такого комплексного психолого-педагогического сопровождения является всестороннее развитие и коррекция с учётом индивидуальных и потенциальных возможностей ребенка с ОВЗ.

Достижение данной цели возможно лишь при соблюдении определенных требований, определяющих содержание комплексной коррекционно-педагогической работы:

1. Единство коррекционных, образовательных и воспитательных задач.
2. Принцип коррекционной направленности всех видов деятельности обучающихся с ОВЗ.

3. Развивающий характер работы и формирование качеств личности ребенка с ОВЗ. Принцип максимального выявления и использования резервов психического развития.

4. Развитие познавательной активности и самостоятельности. Опора на личный опыт детей.

5. Строгая последовательность и систематичность в закреплении сформированных умений и знаний. Доведение умений до автоматизированных навыков на каждой ступени обучения.

6. Разнообразие и вариативность дидактического материала и приемов коррекционно-педагогической работы всех специалистов.

7. Применение принципа деятельностного подхода, активное использование различных видов, особенно ведущего вида деятельности в общеобразовательных и коррекционных целях.

Составной частью безопасной образовательной среды является предметно-пространственная среда. Она представлена специально организованным пространством, материалами, оборудованием и инвентарем для развития

детей в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития. Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ должна соответствовать требованиям ФГОС и СанПиН.

Наполнение предметно-пространственной среды должно обеспечивать игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность ребенка, нести ярко выраженную коррекционно-развивающую направленность, обеспечивать двигательную активность (в том числе, развитие крупной и мелкой моторики), предоставлять каждому ребенку возможность самовыражения. Большое значение для развития ребенка с ОВЗ имеет многофункциональность предметно-развивающей среды (возможность использовать предметы и игрушки в различных видах деятельности, в качестве предметов-заместителей).

В образовательном учреждении необходимо предусмотреть специально организованные пространства, постоянно доступные детям и различающиеся по своей функции и атмосфере, по-разному окрашенные эмоционально: для общения и для уединения; для подвижных игр и для спокойной работы и общения; для пробы своих возможностей и для демонстрации своих достижений; для поиска информации. При организации предметно-пространственной среды рекомендуется зонировать помещения следующим образом:

1. Учебная зона (включает в себя магнитную-маркерную доску, комплекты «парта-стул», рабочее место учителя; должна быть насыщена дидактическим и цифровым оборудованием, позволяющим организовывать разные виды образовательной деятельности, работать с детьми фронтально, в парах, в малых и больших группах; должна предоставлять ребенку возможность для активного исследования и решения задач и пр.).

2. Зона отдыха (содержит игровое оборудование, игрушки, игровую атрибутику разного рода, игровые материалы, необходимые для игровой деятельности детей, столик со стульчиками для настольных игр, массажные коврики, массажные мячи, резиновые мячи различной величины, пластмассовые гантели, кегли, скакалки; можно поставить мягкие диванчики для бесед и чтения книг, создать зеленые уголки, где дети будут наблюдать и ухаживать за растениями и пр.).

3. Творческая зона (создается для творческих занятий детей по интересам (лепка, рисование, конструирование, различные виды ремесел, игра на музыкальных инструментах); может включать выставку детских поделок и рисунков и пр.).

4. Коррекционная зона (в ней размещаются различные игры (как для индивидуальной, так и для групповой работы) на развитие сенсомоторных процессов, дидактические игры, развивающие познавательные процессы, шнуровки, мозаики, пазлы и пр.).

Создавая предметно-пространственную среду, необходимо учитывать следующие требования:

1. Она должна выполнять образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организованную, коммуникативную функции, работать на развитие самостоятельности и самодеятельности ребенка.

2. Она должна служить удовлетворению потребностей и интересов ребенка.

3. Необходимо учитывать закономерности психического развития детей, показатели их здоровья, психофизиологические и коммуникативные особенности, а также показатели эмоционально-потребностной сферы.

4. Форма и дизайн предметов ориентирована на безопасность и возраст детей.

5. Элементы декора должны быть легко сменяемыми.

6. Цветовая палитра должна быть представлена теплыми, пастельными тонами.

7. Материалы, оборудование должны меняться в зависимости от возрастных особенностей детей, периода обучения, образовательной программы.

8. Необходимо предоставить детям возможность участвовать в создании и преобразовании предметно-пространственной среды.

Деятельность детей с ОВЗ в условиях правильно организованной предметно-пространственной среды позволяет проявлять развивать у них психические процессы, пылливость, любознательность, способствует познанию окружающего мира и творческому отображению познанного. В условиях такой среды ребенок реализует свое право на свободу выбора деятельности – он действует, исходя из своих интересов и возможностей, стремится к самоутверждению. Развивающая функция предметно-пространственной среды требует для своей реализации сочетания традиционных и новых, необычных компонентов, что обеспечивает преемственность развития деятельности от простых ее форм к более сложным, т.е. содержание среды каждой деятельности должно соответствовать «зоне актуального развития» самого слабого и находиться в «зоне ближайшего развития» самого сильного в группе ребенка.

Рассматривая образовательную среду как психолого-педагогическую реальность, содержащую специальные условия для формирования, а также возможности для развития личности, чрезвычайно важным является восприятие и оценка степени комфортности своего пребывания в ней каждого субъекта образовательного процесса.

В толковом словаре С.И. Ожегова «комфортность» определяется как условие жизни, пребывания, обстановка, обеспечивающие удобство, покойствие и уют [8]. Данное трактование комфортности подразумевает прежде всего психологическую комфортность образовательной среды. Психологическая комфортность в образовательной среде переживается участни-

ками образовательного процесса как состояние, которое указывает на чувства радости, удовольствия, удовлетворения, спокойствия, защищённости. К условиям, обеспечивающим психологическую безопасность в образовательном учреждении, безусловно, относится сохранение устойчивых чувств общности с группой, доверия, поддержки. Следовательно, комфортная образовательная среда должна удовлетворять следующим потребностям:

- 1) обеспечивает всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей;
- 2) создает определенные условия для развития всем участникам образовательного процесса.

Вне зависимости от заявленных притязаний на уровень образования любое образовательное учреждение должно оцениваться не только по качеству обучения, но и по таким критериям, как культура общения, ощущение внутренней свободы каждым пребывающим в ее стенах; атмосфера взаимного благорасположения; стремление каждого «быть лучше»; его личная защищенность и уверенность в справедливости и поддержке со стороны окружающих; положительное эмоциональное самочувствие [5].

Переполненные группы или классы, где бывает трудно сохранить индивидуальный и дифференцированный подход, неприятие других культур или особенностей психофизического развития ребенка; отчуждение и предвзятое отношение к ребенку с ОВЗ со стороны сверстников и/или преподавателей; напряженность в межличностных отношениях – это характеристики, уменьшающие способность образовательной среды быть безопасной.

Комфортное психическое состояние показывает оптимальный уровень активности психической деятельности и оптимальность протекания психических процессов. Положительные эмоции, характерные для психологического комфорта, – это своего рода движущая сила в поведении человека, мотивация в его деятельности, способах и моделях построения взаимодействия со средой и ее субъектами. Источниками психологического комфорта выступают, в первую очередь, организационно-коммуникативные условия, т.е. организация межличностных взаимодействий субъектов.

Для системы «педагог – обучающийся с ОВЗ» – это отношения в процессе совместной деятельности, которые характеризуются устойчивым положительным эмоциональным состоянием, обоюдными доброжелательными отношениями. В личностном смысле это выражается в эмпатическом принятии друг друга, активном слушании, доверии и т.д. Для педагога важно овладеть навыками эмпатического слушания, цель которого – создание у ребенка ощущения того, что его чувства и переживания приняты, поняты и интересны педагогу. От педагогического влияния зависит, насколько ребенок, имеющий особенности развития, будет эмоционально насыщен, насколько интересен и увлекателен будет для него образовательный процесс.

Действия педагога по конструированию комфортной среды заключаются в обеспечении наиболее благоприятных условий для взаимодействия, в том, чтобы дать возможность ребенку проявиться в полной мере как личности.

В качестве конкретных способов осуществления действия В.А. Ситаров определяет такие, как просьба вместо требования или приказа, убеждение вместо физического или агрессивного словесного воздействия, организация вместо жесткой дисциплины, компромисс вместо конфронтации и т.д. Что касается непосредственных способов осуществления индивидуальной поддержки как помощи, по мнению В.А. Ситарова, к ним можно отнести такие, как подбадривание, услуга, снятие напряженного состояния, защита и т. д. Результат осуществления помощи всегда взаимоприятен: для ребенка это выравнивание личности, сохранение психического здоровья; для педагога – удовлетворенность, радость от проявления своих личностных качеств, видимый результат в лице счастливых и благодарных воспитанников [10].

Взаимодействие всех участников образовательного процесса внутри школы порождает особую педагогическую среду. Оно может быть построено как на основе принуждения, авторитаризма, так и на основе достижения взаимного доверия, понимания, комфортных состояний всех субъектов.

При создании комфортной среды развития необходимо исходить из эргономических требований к жизнедеятельности детей с ОВЗ: антропометрических, физиологических и психологических особенностей. С точки зрения психолого-педагогических требований образовательная среда должна отвечать заботе о ребенке, эмоциональному благополучию и создавать условия для его развития, обязательно строиться с учетом возможностей ребенка общаться не только со своими сверстниками, но и в разновозрастных сообществах, т.к. личность развивается полноценно только тогда, когда есть весь разнообразный спектр общения. Чтобы ребенок с ОВЗ чувствовал себя комфортно, работа по организации безопасной образовательной среды должна основываться на гуманистически-ориентированных технологиях и нормах личностного развития.

Для достижения высокого качества педагогической деятельности организация комфортной образовательной среды важна и для педагогов. И здесь условия внешней предметно-пространственной среды не могут служить основным критерием комфортности работы педагогов. Такая потребность как потребность в защищенности и безопасности может быть удовлетворена через оказание помощи педагогу, педагогическому коллективу в тех вопросах, в которых есть проблемы и затруднения. Относительно работы с детьми, имеющими ОВЗ, у педагогов могут возникать разнообразные проблемы, в числе которых:

- отсутствие специальной практической подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения к работе с детьми с ОВЗ; незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии;

- недостаточность знаний о механизмах усвоения детьми с ОВЗ учебного материала и отсутствие чётких и ясных представлений о своей роли в разработке и реализации адаптированных образовательных программ;
- психологическая неготовность к работе с детьми с ОВЗ, боязнь нестандартных ситуаций и неумение находить выход из них; отсутствие мотивации к работе с детьми, имеющими нарушения в развитии и т.п.

При организации образовательной среды в учреждении необходимо предусмотреть систему повышения квалификации (обучающие семинары, вебинары и т.п.), которая была бы направлена на развитие у педагогов требуемых компетенций, и, тем самым, на предупреждение проблем, которые могут возникнуть у них в профессиональной деятельности.

Комфортности деятельности способствует организация «помогающих отношений», когда у педагогов есть возможность обратиться за помощью к педагогу-наставнику, имеющему опыт работы с данной категорией детей, а также возможность решить возникающие проблемы на медико-психолого-педагогическом консилиуме образовательного учреждения.

Индивидуальная помощь педагогу должна быть прежде всего лично ориентированной, поскольку профессиональное совершенствование и развитие педагога невозможны без установления им как своих личных достижений, так и возникающих трудностей. В процессе индивидуальной работы педагог выступает субъектом процесса обеспечения комфорта в своей образовательной деятельности, определяя самостоятельно свои образовательные проблемы и способы их преодоления. Удовлетворение потребности в принадлежности к социальной группе выражается в удовлетворенности педагогов общей психологической атмосферой в коллективе, благоприятным социально-психологическим климатом. Удовлетворение потребности в уважении и признании очень важно для педагога, так как оценка и признание администрации, коллег, а также их воспитанников является наиболее ярким подтверждением профессионализма педагога. Поэтому созданию комфортной среды в образовательном учреждении будет способствовать система признания заслуг педагогов, а также поддержка и поощрение инициативы, активности педагогов в постановке и решении профессиональных проблем (например, коллективные и индивидуальные конкурсы, организация инновационной, творческой деятельности, участие в конференциях и т.п.). Таким образом, если образовательная среда образовательного учреждения будет характеризоваться защищенностью каждого члена коллектива, наличием «помогающих отношений», поощрением к личностному росту и развитию, ее можно будет назвать комфортной для всех ее участников.

Создание безопасных условий взаимодействия в образовательных учреждениях должно базироваться на основе формирования культуры безопасности всех его субъектов.

Это предполагает:

- обучение детей и педагогических работников правилам поведения в чрезвычайных ситуациях;
- реализацию образовательных программ по основам безопасности жизнедеятельности;
- соблюдение культуры общения, исключаящей формы насилия в межличностном взаимодействии;
- оказание помощи семьям, находящимся в социально опасном положении;
- обеспечение постоянного выполнения законодательства по охране жизни и здоровья детей в образовательных учреждениях;
- организацию благоприятного социально-психологического климата в ОУ для успешной реализации учебно-воспитательного процесса.

Для решения вышеперечисленных задач от образовательной организации требуется реализация таких мероприятий как:

- санитарно-гигиеническое обеспечение учебного процесса;
- проведение медико-психолого-педагогического мониторинга обучающихся с ОВЗ;
- построение научно обоснованного учебного режима на основе функциональной диагностики состояния здоровья учащихся;
- организация и проведение профилактических медицинских осмотров детей с последующим оздоровлением детей
- проведение диспансеризации детей с ОВЗ;
- внедрение во все предметные области здоровьесберегающих образовательных технологий;
- проведение учебных мероприятий по эвакуации учащихся при возникновении чрезвычайных ситуаций;
- поддержание режима запрета курения, употребления алкогольных напитков, наркотических средств и психотропных веществ, их аналогов на территории ОУ во время учебной и внеурочной деятельности;
- обеспечение безопасности обучающихся с ОВЗ во время пребывания в ОУ во время учебной и внеурочной деятельности;
- ежегодные педагогические консилиумы специалистов по вопросам обучения детей с ОВЗ и детей, включенных в группу соматического и социального риска;
- проведение дней здоровья в ОУ;
- проведение спортивно-оздоровительных мероприятий в дни школьных каникул;
- проведение семинаров по профилактике развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов;
- проведение семинаров нацеленных на профилактику зависимого поведения;

- проведение семинаров для родителей, направленных на оказание помощи в укреплении семейных отношений;
- отслеживание работоспособности, тревожности и других психических показателей учащихся с ОВЗ во время учебного процесса и внеурочной деятельности;
- психодиагностическая и коррекционная работа с детьми с ОВЗ.

Очевидно, что в совокупности все компоненты безопасности обеспечивают как комфортные условия пребывания ребенка в образовательном учреждении, так и комфортные условия обучения как процесса получения знаний и взаимодействия с педагогом. Это в конечном итоге обуславливает и безопасность образовательной среды и личности в целом.

Организация безопасной образовательной среды для обучения детей с ОВЗ должна базироваться на специальной системе принципов:

– *Принцип уважения потребностей ребенка.* Любой ребенок наряду с потребностями в защищенности, эмоциональном комфорте, движении, общении, познании, экспериментировании испытывает разнообразные социальные нужды, обусловленные характерными для каждого возраста чувствительными периодами и особенностями психофизического развития. В силу имеющихся особенностей физического и психического развития дети с ОВЗ имеют особые потребности в условиях и технологиях обучения, воспитания, требуют особого внимания и комплексной психолого-социально-педагогической поддержки при разных видах обучения: дифференцированном, интегрированном, инклюзивном. В этой связи организация осуществляет заполнение образовательной среды, подбор оборудования, материалов, видов и форм детского взаимодействия определяются не только особенностями их возрастного развития и принадлежностью к определенной гендерной и этнической группе, а также особыми образовательными потребностями, зависящими от принадлежности к определенной нозологической группе.

– *Принцип уважения к мнению ребенка.* Образовательную среду выстраивают для детей взрослые. Они стараются, чтобы окружающая их обстановка была содержательной, функциональной, комфортной. Однако нельзя забывать, что представления взрослого об удобствах, уюте и комфорте далеко не всегда совпадают с представлениями детей. Целесообразно при организации образовательной среды учитывать результаты наблюдений за деятельностью детей и мнение самих детей о том, к чему они проявляют склонности, какие виды активности предпочитают и т.д. Кроме того, источником интересной и полезной информации о детских интересах и предпочтениях могут стать родители. Учет мнения детей позволит обеспечить эффект, когда окружающая ребенка обстановка становится для него более уютной и комфортной, в первую очередь потому, что он сам принимал участие в ее создании.

– *Принцип функциональности среды.* Образовательная среда заполняется ресурсами, имеющими развивающий потенциал, вызывающими интерес у детей, а также стимулирующие самостоятельность и творчество. Материалы и оборудование должны быть многофункциональными, вариативными и в случае необходимости легко перестраиваться из одних средовых комплексов в другие.

– *Принцип динамичности.* Ребенок постоянно изменяется, развивается, естественно, что его окружение тоже требует изменений. Образовательная среда не может быть построена окончательно, иначе через некоторое время она уже перестанет стимулировать развитие, а затем и тормозить его. Из этого следует, что необходимо с достаточной частотой изменять количественные и качественные характеристики образовательной среды.

– *Принцип доступности для полисенсорного восприятия.* Полисенсорное восприятие дает целостный образ предмета или явления; оно предполагает наличие разнообразных ощущений и протекает вместе с ощущениями. Восприятие зависит от определенных отношений между ощущениями, взаимосвязь которых, в свою очередь, зависит от связей и отношений между качествами и свойствами, различными частями, входящими в состав предмета или явления. Образовательная среда должна стимулировать и обеспечивать возможность широко привлекать информацию от разных органов чувств, как при восприятии отдельных объектов, так и существующих между ними отношений.

– *Принцип смысловой упорядоченности.* Все виды отношений в образовательной среде должны быть организованы в соответствии с определенной системой правил, понимание и выполнение которых значительно повышает эффективность жизнедеятельности ребенка с особенностями психофизического развития. Соблюдение данного принципа задает определенный порядок действий всех субъектов образовательного процесса.

– *Принцип социализации.* Организация образовательной среды должна обеспечивать ребенку событийную общность, стимулировать его активное взаимодействие и сотрудничество с окружающими людьми. Педагогический аспект «событийности» – это реальное многообразие доступных форм и видов социально и лично значимой деятельности, в которые ребенок с ОВЗ может включаться на основе собственного выбора, с учетом личных предпочтений.

– *Принцип опоры на ведущую деятельность.* Образовательная среда на разных возрастных этапах ребенка должна соответствовать ведущей деятельности, характерной для ребенка с ОВЗ (игра, учение, общение) и психологическим возможностям и ограничениям, связанным с особенностями психофизического развития (самооценка, самосознание и др.).

Таким образом, среда должна выполнять образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организационную, коммуникативную функции. Но самое главное – она должна способствовать развитию само-

стоятельности ребенка с ОВЗ, удовлетворению его потребностей сферы, включающей физиологические потребности, потребности в безопасности, любви, привязанности, признании, уважении, самоактуализации, формированию умения общаться, чувствовать себя частью сообщества.

Модель безопасного образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья содействует реализации основных принципов специального (коррекционного) образования; принципа активного привлечения ближайшего социального окружения; принципа педагогического оптимизма. Грамотная организация такого пространства требует объединения управленческих решений и практического опыта учителей, воспитателей, логопедов, дефектологов, психологов, других специалистов образовательных учреждений, а также родителей воспитанников и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Организация безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ должна осуществляться на основе принципов коррекционной педагогики и предполагает со стороны педагогов глубокое понимание основных причин и особенностей отклонений в развитии ребенка, умение определять условия для его обучения и развития и создавать личностно-развивающую среду, позволяющую реализовать познавательные резервы воспитанников. В этом и состоит залог успешности развития ребенка с ОВЗ.

Особенности оценки безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ

Мониторинг безопасности образовательной среды – это система организации сбора, хранения, обработки, распространения информации о деятельности системы (подсистемы) образования, которая призвана обеспечивать не только непрерывное слежение за ее состоянием, но и прогнозирование ее развития. Мониторинг предполагает функционирование в течение определенного временного периода [7].

Основные задачи, решаемые в ходе мониторинга безопасной образовательной среды:

- выявление угроз и рисков, возникающих в ходе учебно-воспитательного процесса и всей деятельности образовательного учреждения;
- выработка комплекса показателей, обеспечивающих целостное представление о состоянии безопасности образовательной среды, о качественных и количественных изменениях в ней;
- систематизация информации о состоянии и развитии системы безопасности образовательной среды;
- обеспечение регулярного и наглядного представления информации о процессах, происходящих в образовательном учреждении;
- информационное обеспечение анализа и прогнозирования состояния и развития системы безопасности образовательной среды учреждения, разработка управленческих решений [7].

К оценке безопасной образовательной среды можно отметить два подхода:

- *диагностический*, состоящий из пакета психодиагностических методик, адресованный отдельным участникам,
- *экспертный*, представляющий набор оценочных суждений как самих участников учебно-воспитательного процесса, так и независимых экспертов, знающих или знакомящихся с состоянием образовательной среды образовательного учреждения (И.А. Баева, ЕА. Лактионова).

Диагностический подход к оценке эффективности образовательной среды предложен в исследованиях И.А. Баевой и содержит три основных аспекта:

- 1) анализ структурных компонентов;
- 2) изучение результатов воздействия среды на ее участников (как правило, на учеников и в значительно меньшей степени на педагогов и других участников).
- 3) сочетание первых двух [2].

Исходя из данного подхода, а также рассмотренных выше компонентов безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ, можно выделить следующие критерии анализа и параметры ее мониторинга.

1. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса детей с ОВЗ:

- доступность – возможность педагогу и ребенку (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) пользоваться ресурсами внутри и вне образовательного учреждения, беспрепятственный доступ обучающихся с ОВЗ к объектам инфраструктуры образовательного учреждения;
- трансформируемость и зональность – возможность изменять пространство образовательного учреждения в соответствии с потребностями обучающихся с ОВЗ;
- насыщенность оборудованием – реализация образовательных задач должна быть обеспечена разнообразными видами технической поддержки, наличием рабочих мест для обучающихся с ОВЗ;
- наличие санитарно-бытовых условий для детей с ОВЗ (специально оборудованная санитарно-гигиеническая комната, места личной гигиены, наличие оборудованных гардеробов, специализированные кабинеты по охране и укреплению здоровья (комнаты релаксации, психологической разгрузки т.д.);
- соблюдение санитарно-гигиенических норм образовательного процесса (распорядок дня, расписание учебных занятий/уроков, обеспечение режима отдыха, питания и т.п.).

2. Развивающий эффект образовательной среды:

- уровень сформированности ценностных ориентаций учащихся (целей, приоритетов, ценностей, интересов);
- уровень сформированности качеств личности и видов деятельности детей с ОВЗ;

- уровень социализации детей с ОВЗ, их коммуникативных качеств;
- готовность детей с ОВЗ к самоопределению, самоизменению;
- организация взаимодействия с различными социальными институтами для решения задач социальной интеграции и адаптации детей с ОВЗ.

3. Содержательность образовательной среды (организационно-педагогические условия):

- наличие нормативной базы, фиксирующей права ребенка с ОВЗ;
- наличие адаптированных программ, соответствующих образовательным потребностям детей с ОВЗ;
- наличие соответствующей учебно-методической литературы и материалов по всем учебным предметам для реализации адаптированной образовательной программы;
 - адаптация содержания учебного материала, выделение необходимого и достаточного для освоения ребенком с ОВЗ;
 - адаптация имеющихся или разработка необходимых дидактических материалов;
 - наличие специальных технических средств обучения;
 - система воспитательной работы и дополнительного образования для детей с ОВЗ;
 - наличие комплекса реабилитационных и других медицинских мероприятий;
 - использование здоровьесберегающих технологий, обучение способам действий при возникновении чрезвычайных ситуаций, угроз здоровью.

4. Кадровое обеспечение образовательной среды:

- укомплектованность образовательного учреждения педагогически и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;
- наличие в штатном расписании специалистов психолого-педагогического сопровождения для детей с ОВЗ (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, социальный педагог, тьютор);
- организация психолого-педагогического сопровождения в образовательном учреждении, в том числе и посредством сетевых форм;
- обеспечение систематического повышения квалификации педагогических работников в аспекте работы с детьми с ОВЗ.

5. Индекс психологической безопасности субъектов образовательного процесса:

- тип взаимодействия педагогов с обучающимися с ОВЗ;
- стиль общения и неформальных отношений между детьми как имеющих ОВЗ, так и с детьми с нормативным психофизическим развитием;
- удовлетворенность образовательной средой всеми субъектами образовательного процесса – детьми, педагогами, родителями (возможность обратиться за помощью; проявить инициативу; высказать свою точку зре-

ния; внимание к просьбам и предложениям; помощь в выборе собственного решения; учет личных проблем и затруднений и т.п.).

При проведении мониторинга безопасной образовательной среды могут быть использованы такие методы как:

1) анализ материально-технической, нормативно-правовой и учебно-методической документации образовательного учреждения;

2) анкеты-опросники, разработанные И.А. Бaeвой для каждой категории участников образовательного процесса и адаптированные под каждый изучаемый критерий [4];

3) комплекс диагностических методик, направленных на изучение психологической безопасности субъектов образовательного процесса:

– анализ представлений о психологической безопасности образовательной среды школы как защищенности от психологического насилия во взаимодействии учителей, учащихся и их родителей; об условиях психологической безопасности образовательной среды школы (Н.Г. Рассоха) [9];

– изучение типов межличностных отношений на основе «Я-реального и Я-идеального образов» в группах учащихся и учителей, непосредственно включенных во взаимодействие друг с другом (Л.Н. Собчик) [11];

– диагностики уровня эмоционального выгорания как одного из проявлений нарушения психологического здоровья педагогов (В.В. Бойко) [1];

– тест школьной тревожности Филлипса, направленный на исследование нарушений психологического здоровья школьников [6] и др.

Метод анализа материально-технической, нормативно-правовой и учебно-методической документации образовательного учреждения, а также использование анкет-опросников предполагает использование экспертного подхода к оценке безопасной образовательной среды. Субъектом экспертного оценивания является эксперт – лицо, субъективное мнение которого об оцениваемом объекте, основанное на его профессиональном опыте, является ядром оценочной деятельности.

Количество экспертов должно быть не менее трех. В качестве экспертов могут выступать педагоги и специалисты образовательных учреждений, реализующих обучение детей с ОВЗ, специалисты муниципальных и региональных органов управления образованием, преподаватели профильных кафедр (реализующих программы подготовки по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» высших учебных заведений.

Особо важным компонентом экспертного заключения являются рекомендации, в которых необходимо отразить те оцениваемые позиции, которые требуют изменений и дополнительной работы образовательного учреждения. Рекомендации должны быть достаточно детализированными, чтобы стать основой для разработки образовательной организацией плана мероприятий по корректировке и созданию условий для обучения детей с ОВЗ в соответствии с требованиями нормативно-правовой базы.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение безопасной образовательной среды.
2. Перечислите требования к безопасной образовательной среде в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами.
3. Какими факторами определяется специфика безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ?
4. Перечислите компоненты безопасной образовательной среды.
5. Что составляет структуру материально-технической базы ОУ для обучения детей с ОВЗ?
6. На решение каких задач направлена адаптированная образовательная программа?
7. Какие требования предъявляются к педагогу при организации образовательного процесса с детьми с ОВЗ?
8. Перечислите и охарактеризуйте технологии, используемые в образовательном процессе с детьми с ОВЗ.
9. Определите задачи, решение которых способствует успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей с ОВЗ.
10. Что подразумевает организация пространственной среды в процессе обучения детей с ОВЗ? Каким требованиям она должна соответствовать?
11. Что способствует созданию комфортной среды в образовательном учреждении?
12. Какие мероприятия направлены на формирование культуры безопасности субъектов образовательного процесса?
13. Перечислите принципы организации безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ.
14. Назовите критерии и параметры мониторинга безопасной образовательной среды.
15. Какие диагностические методики направлены на изучение безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ.

Литература

1. Бойко, В.В. Диагностика эмоционального выгорания личности / В.В. Бойко, Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С.394-399.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.
3. Баринаева, Т.П. Роль образовательной среды школы в создании индивидуальной образовательной траектории с учётом требований ФГОС

для детей с ОВЗ и детей-инвалидов / Т.П. Барина, В.Н. Казакова, С.В. Карюкина // Молодой ученый. – 2016. – № 19.1 (123.1). – С. 11-14. – URL: <https://moluch.ru/archive/123/32498/> (дата обращения: 15.04.2020).

4. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки: монография / под науч. ред. И.А. Бaeвой, С.В. Тарасова. – СПб.: ЛОИРО, 2014. – 269 с.

5. Зарубин, В.Г. Социальная комфортность как средство оптимизации образовательной среды / В. Г. Зарубин, В.А. Макаридина, Н.И. Алмазова // Образование XXI века: проблемы, прогнозы, программы, проекты. – СПб.: Питер, 1998. – С. 18-24.

6. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлиппа [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://azps.ru/tests/tests_philips.html

7. Непрокина, И.В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: учеб. пособие / И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 92 с.

8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и образование, 2015. – 1375 с.

9. Рассоха, Н.Г. Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений ее участников: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.Г. Рассоха. – СПб., 2005. – 157 с.

10. Ситаров, В.А. Проблема социальной адаптации детей с ограниченными возможностями развития в образовательной сфере / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – № 3. – 2013. – С.243-248.

11. Собчик, Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2002. – 95 с.

12. Ямбург, Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №3. – С. 9-18.

13. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2002. – 365 с.

ГЛАВА 2. Архитектурный дизайн как условие адаптивной безопасно-развивающей среды в инклюзивном образовании

Включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в социокультурную деятельность требует обеспечения психологически безопасной образовательной среды для всех субъектов образовательного процесса: учащихся, имеющих разный физический и психический статус, их родителей, педагогов, администрации образовательной организации.

Концепция психологической безопасности образовательной среды – это система взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия (И.А.Баева) [2].

Рассматривая данный вопрос, в первую очередь остановимся на условиях создания психологической безопасности для включаемых – детей с ограниченными возможностями здоровья. При организации совместного обучения очень важно удовлетворить потребность в безопасности, которая, в первую очередь, начинается с физической безопасности ребенка, который имеет сенсорную, двигательную дефицитарность (дети с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата).

Данное условие предполагает соответствующее возможностям и потребностям ребенка обеспечение пространственно-предметного (В. Ясвин) или пространственно-семантического (С. Тарасов) компонента инклюзивной образовательной среды [2, с. 15].

Пространственно-предметный компонент предполагает определенную предметную и пространственную организацию среды, позволяющую минимизировать у ребенка с особенностями психофизического развития чувство неуверенности и страха: доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация.

С.В. Алехина отмечает, что в западных исследованиях это предполагает разработку универсального дизайна помещений для занятий с учетом инклюзивного образования. Понятие универсального дизайна пока не закрепилось в России. Этот термин используется американскими коллегами, которые прошли большой путь по созданию доступности социальной инфраструктуры для людей с инвалидностью. Универсальность дизайна помещений требует открытости и доступности всех пространственных решений в наших зданиях для удовлетворения в движении людей с любыми нарушениями (двигательными, сенсорными). [1, с. 22]

Создателем универсального дизайна обучения (Universal Design for Learning) как наиболее распространенного подхода к обучению, ориентированному на учет различий между учениками, является D.H. Roze.

Универсальный дизайн обучения рассматривается автором не только и не столько по отношению к пространственной организации среды, а подразумевает среду, обеспечивающую гибкость и вариативность подачи учебного материала учителем, способов выражения учащихся в реализации учебных действий, способов вовлечения учеников в процесс обучения [11].

В отечественной же практике понятие универсального дизайна просматривается в архитектурном дизайне и включает в себя архитектурную доступность, наличие специального оборудования для каждой категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, информационную доступность и безопасность.

Архитектурная доступность предполагает наличие средств и условий для безопасного передвижения в образовательном пространстве образовательной организации [5].

Для учащихся с нарушением зрения необходимо наличие следующих средств обеспечения безопасного передвижения:

- направляющих рельефных дорожек с противоскользящим покрытием;
- ровное рельефное покрытие со скошенными бордюрами;
- поясняющие таблички, выполненные на брайлевском шрифте, возле учебных аудиторий, на лестничных маршах и других помещений;
- звуковые сигналы возле входа в здание школы;
- звуковое оповещение учащихся о событиях в школе;
- цветное маркирование первой и последней ступеньки марша лестницы, обязательное наличие поручней.

Для учащихся с нарушениями слуха:

- наличие электронных табло с бегущей строкой, которые дают возможность оперативно получить информацию визуальным способом;
- наличие светодиодных указателей;
- обеспечение зданий системой световой сигнализации об опасности и оповещения о других важных мероприятиях для детей с нарушениями слуха;
- наличие указателей пути движения к помещениям, зонам и местам обслуживания внутри здания в соответствии с нормативными требованиями к путям эвакуации из здания для лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- проведение с детьми и с их сопровождающими инструктажа по технике безопасности, знакомство со средствами ориентирования, основными и дополнительными выходами, расположением и оборудованием различных помещений и устройством прилегающей территории.

Для учащихся с нарушениями функций ОДА необходимо наличие:

- лифтов;
- пандусов (стационарных, переносных, откидных, для преодоления порогов), которые представляют собой съезды для лиц, пользующихся инвалидными колясками и ходунками, позволяющие преодолевать лестницы и другие архитектурные препятствия;

- обеспечение всех дверей в здании школы автоматическими системами открытия (на основе фотоэффекта) либо с соответствующими кнопками, расположенными на уровне, доступном для ребенка, сидящего в коляске;
- поручни, которые позволяют учащимся с двигательными расстройствами удерживать баланс равновесия и совершать требуемые опции передвижения;
- подъемники, предназначенные для транспортировки учащихся в инвалидных креслах по лестницам, на которых нет возможности установить пандус или которые имеют слишком крутой наклон.

Наличие специализированного оборудования является неотъемлемой частью архитектурного дизайна.

Специализированное оборудование для организации учебного процесса учащихся с нарушениями зрения представлено следующими требованиями [5]:

- электронные видеоувеличители, очки, лупа, с увеличением примерно в 20 раз;
- набор письменных принадлежностей по Брайлю;
- устройство для воспроизведения обучающих аудиопособий;
- портативный дисплей-клавиатура Брайля;
- принтер для печати шрифтом Брайля;
- трость ориентировочная (тактильная).

Специализированное оборудование для организации учебного процесса учащихся с нарушениями слуха:

- индивидуальные слуховые аппараты (кохлеарные импланты);
- наличие зеркал в лекционных аудиториях для отражения артикуляции педагога во время проведения занятий спиной к аудитории
- индивидуальные FM-системы. Направлены на передачу звука с микрофона непосредственно на динамики слуховых аппаратов обучающихся. Востребованы в случае значительных слуховых нарушений.

Специализированное оборудование для организации учебного процесса учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата:

- инвалидные коляски (кресла-каталки, прогулочные, спортивные, с ручным приводом, с электроприводом, с рычажным приводом, с санитарным оснащением и т.д.);
- ходунки для людей с инвалидностью. Служат основным вспомогательным средством при передвижении лиц, имеющих нарушения координации равновесия в пространстве или проблемы с нижними конечностями;
- костыли и трости для людей с нарушениями опорно-двигательных функций (локтевые, с малой квадратной опорой, под рост, трость-стул и т.д.);
- специальные клавиатуры предназначены для содействия и использования компьютера детьми с ограниченными моторными функциями;
- специальное оборудование в сенсорной комнате для релаксации и расслабления.

Информационная доступность представлена совокупностью технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др.) [5].

К таким технологическим средствам относятся:

– Информационный терминал, предназначенный для получения общей информации об учебном заведении: расписание занятий, мероприятия и т.д. Обладает мультимедийным интерфейсом и возможностью адаптации под конкретные требования пользователя. При слабом слухе к нему предлагается удобная индукционная панель, при нарушении зрения - увеличивается размер шрифта и т.д. .

– Интерактивная компьютерная доска с проектором. Представляет собой удобный способ обучения для учащихся с нарушением мелкой моторики, когда для написания на доске достаточно сенсорного управления.

– Компьютерный класс для работы с информацией и при необходимости возможность ее увеличение, изменение контрастности и т.д.

– Радиоаудитории могут быть необходимы для лиц с нарушениями слуха, с двигательными расстройствами, имеющих сопутствующие нарушения слуха и представляют собой использование специальных приемников для улучшения слышимости как во время академических занятий, так и при проведении культурных, экскурсионных, спортивных и других мероприятий.

– Акустические системы, которые являются дополнительным элементом радиоаудитории и служат для создания в учебных помещениях условий хорошей слышимости для всех групп учащихся.

– Информационные (индукционные) панели. Служат для передачи голоса или иного аудиосигнала с микрофона непосредственно в слуховые аппараты или кохлеарные имплантанты учащегося с нарушениями слуха, с нарушением опорно-двигательных функций, имеющего одновременно слуховые расстройства, с бисенсорными нарушениями (одновременными нарушениями слуха и зрения). Используются в крупных общественных помещениях, когда нет возможности апробировать индивидуальные приемники.

– Сурдологопедические тренажеры представляют собой комплексные программы по коррекции разных сторон устной и письменной речи учащихся со слуховыми и двигательными-коммуникативными и слуховыми нарушениями.

– Коррекционно-развивающий программный комплекс по развитию коррекции слуха и речи учащихся с нарушениями слуха, двигательными и слуховыми дисфункциями в образовательных учреждениях. Включает в себя набор учебно-коррекционных программ, персональный компьютер или ноутбук, микрофон, колонки или акустическую систему, интерактивную компьютерную доску и мультимедийный проектор.

Помимо наличия технологических средств, в понятие информационной доступности включается и понятие «информационная безопасность».

Причины нарушения доступности информации могут быть самыми различными – от неисправностей оборудования и сбоев программного обеспечения до успешных реализаций сетевых атак на отказ в обслуживании (PING-flooding, SYN-flooding, DoS, DDoS).

Риск нарушения работоспособности информационной системы (ИС), содержащей запрашиваемую пользователем информацию, зависит от надежности совокупности аппаратных и программных компонентов, составляющих систему, а также от адекватности оператора, управляющего их работой. Нарушения доступности возникают из-за несоблюдения требований стандартов на этапе проектирования, производства или эксплуатации системы. Кроме того, нарушения доступности системы или ее компонентов могут быть вызваны внешними по отношению к ней факторами – отключениями электропитания, стихийными бедствиями и другое.

Доступность информации не может быть полноценной, если не реализовывать другие критерии, например, мониторинг ситуаций, которые могут привести к нарушению информационной доступности системы. Сервис может быть недоступен пользователю не потому, что он технически неисправен, а по причине загруженности: т.е. он не способен обработать большое количество запросов. Еще одна причина – это невозможность со стороны пользователя произвести те или иные манипуляции на сервисе, например, имеются препятствия зрительного, слухового или иного восприятия со стороны субъекта.

Необходимо, чтобы сам интерфейс был доступен и понятен пользователю. Именно этому достаточно много внимания уделяется процессу формирования индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся школ и студентов, имеющих отдельные нарушения, например, зрения, слуха, опорно-двигательной системы. В процессе обеспечения информационной доступности важно, чтобы интерфейс сервиса был понятен пользователю с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогу и его близким как участникам образовательного процесса.

Здесь необходимо заметить, что учащиеся, педагоги и близкие должны иметь единообразное представление о доступности сервиса для конкретного обучающегося с инвалидностью, но это не означает, что педагог и родственники должны заместить учащегося. Сервисы должны давать максимально самостоятельности в процессе получения образования и последующего активного труда.

В рамках подпрограммы «Обеспечение доступности приоритетных объектов и услуг в ключевых сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения» государственной программы «Доступная среда» ведущую роль занимает проблема получения в равной степени информации и ее доступность в государственных и муниципальных учреждениях, образовании, культуре, спорте, социальном обеспечении [6].

Обратимся к вопросу обеспечения информационной доступности образования и соответствующих учреждений. Говоря об информационной доступности, мы обращаемся не только к получению информации, необходимой для образования, но и для передвижения, взаимодействия со средой.

В понятие информационной доступности мы будем включать:

- 1) средства навигации и ориентирования в пространстве;
- 2) разные источники информации, выполненные в бумажном варианте, электронной форме, стенды;
- 3) адаптивные технические средства;
- 4) доступное пространство международной информационно-коммуникационной среды.

Правила универсального дизайна говорят о том, что все люди, которые пришли в организацию (образования, здравоохранения, социальной защиты), должны быть обеспечены информацией не только об объекте, но и возможности найти в нем нужное: например, аудиторию, буфет, актовый зал, кабинет заведующего, санитарную комнату. Систему доступного информирования в организации считают достаточно эффективной тогда, когда люди, имеющие нарушения зрения, слуха, двигательной системы, смогут беспрепятственно ориентироваться в здании, пользоваться всеми услугами, не используя предоставляемую им помощь со стороны сотрудников или других посетителей.

Мы выделяем следующие значимые составляющие доступной среды ориентирования:

- 1) возможность получить любую информацию в любой момент времени;
- 2) возможность получить экстренную информацию в случае возникновения непредвиденных ситуаций;
- 3) идентичное восприятие информации, то есть человек, имеющий нарушения слуха, может понять все сведения точно также, как и те, кто подобных нарушений не имеет. Это предполагает использование единых знаков и символов для предоставления конкретной информации. Такая символика закреплена международным правом и требует соблюдения всеми участниками общественных отношений. По этой причине необходимо, чтобы идентичной была информация о входах и выходах, транспортных зонах, кассах, сервисах обслуживания, подъемниках, лифтах и другое.

В универсальный дизайн образовательной организации необходимо включать разного рода устройства и средства информирования, которые можно подразделить на:

- тактильные устройства,
- направляющие и поручни в коридорах, холлах,
- поэтажные планы, в том числе рельефные,
- таблички и надписи, выполненные выпуклым шрифтом и шрифтом Брайля,

- разные типы покрытия пола, например, по цвету или выпуклости,
- информационные экраны, звуковые оповестители и др.,
- радиоточки в зданиях или визуальные информаторы,
- бумажные источники информации,
- для людей с нарушениями зрения должна быть предусмотрена возможность получения информации в альтернативной форме – звуковой или выполненной шрифтом Брайля.

Резюмируя все вышеозначенное, следует понимать, что информационная доступность сервисов присутствует не только на экране ПК или в книге, она должна быть и в самом образовательном учреждении, давая возможность обучающемуся с ОВЗ и/или инвалидностью самостоятельно передвигаться, общаться, получать все необходимое, без ожидания сопровождения. Безусловно, это не исключает возможности волонтерской помощи, но это снижает уровень самостоятельности обучающегося с ОВЗ и/ или инвалидностью, приводя к появлению многочисленных комплексов и барьеров.

Требования к информационной доступности обусловлены типологическими и индивидуально-психологическими особенностями включаемой категории лиц (ментальные, дефицитные, аффективные и т.д. расстройства).

Рассмотрим особенности информационной доступности для обучающихся с нарушениями зрения.

Современные педагогические исследования уделяют достаточно много внимания проблемам специальной организации образовательного процесса для детей с нарушениями зрения, организации доступности, механизмам получения информации.

Для организации эффективного обучения педагог должен понимать, что условно всех обучающихся с нарушением зрения можно подразделить на три большие группы:

1. Тотально слепые люди (незрячие). Такие обучающиеся для письма используют шрифт Брайля или ПК с речевым выходом. Следует учитывать, что уровень получения знаний в этом случае тесно связан с периодом потери зрения: если тотальная слепота наступила в доречевой период (врожденные или рано приобретенные нарушения зрения), то они не имеют зрительных представлений, а если нарушения зрения возникли в более поздние периоды, то для обучения вполне можно будет использовать имеющийся зрительный опыт. Заметим, что тотально незрячие учащиеся полностью не имеют остаточного зрения, то есть они не способны отличить день от ночи, для этой цели они используют часы, которые важны при определении наступления темноты или светлого времени суток.

2. Слабовидящие, но не способные прочесть плоскопечатный шрифт, крупные буквы, детально рассмотреть рисунок – это вторая группа обучающихся. Они видят свет, могут понять освещенность, рассмотреть

крупные и яркие предметы, тем не менее, для письма и чтения они также используют шрифт Брайля, программы экранного доступа на ПК и синтезированную речь. Такие учащиеся отличают день от ночи.

3. Последняя группа обучающихся – это лица с высоким уровнем остаточного зрения: они могут читать плоскочечатный текст, писать шариковой ручкой в тетради, часто им не требуются программы экранного доступа и синтезированная речь, а в работе они активно могут использовать разнообразные лупы и видео увеличители.

Представленная классификация весьма условна, так как многое зависит и от индивидуальных особенностей, например, наличия побочных заболеваний глаз, полей зрения, светобоязни, возможности коррекции зрения путем использования контактных линз или очков. Тем не менее, прежде, чем заниматься с незрячим, педагогу стоит понимать его зрительные возможности. Описать их могут родители, бабушки и дедушки, другие близкие, непосредственно проживающие с учащимся, сами незрячие, а также педагогу нужно ознакомиться с теми рекомендациями, которые предоставляет офтальмолог.

Начиная процесс обучения, педагог вместе с родителями и законными представителями незрячего ребенка, должен убедиться в наличии следующих технических устройств, способных облегчить процесс обучения.

Для totally незрячих (1 группа) обязательно:

1. Наличие ПК с программами экранного доступа, то есть программное обеспечение, позволяющее переводить текст на экране в звук. Этот процесс осуществляется через использование синтезаторов речи. К числу стандартных можно отнести «экранный диктор» (встроен в операционную систему Windows 10), NVDA (также программа экранного доступа, с бесплатной лицензией), есть и другие аналоги. Основной функционал – это чтение всего, что представлено на экране ПК.

Достоинством программы выступает ее бесплатность для пользователя, легкость настройки, незначительные требования к производительности ПК, возможность использовать компьютер как незрячим, так и видящим пользователем, так как они не только могут видеть идентичную информацию, но и программа легко выключается, если в ней не имеется необходимости пользователя. К одной программе экранного доступа может быть подключено несколько синтезаторов речи, они могут имитировать как мужские, так и женские голоса. Выбор синтезатора целиком и полностью определяется предпочтениями незрячего. При организации рабочего места обучающегося с ограниченными возможностями по зрению активно используются стандартные ПК (это не специализированные продукты, на обычный бытовой компьютер устанавливают соответствующее программное обеспечение).

2. Брайлевский прибор, грифель, бумага для письма по системе Брайля, необходимы для записи текстов или иной информации от руки. Шрифт Брайля - рельефно-точечный тактильный шрифт, предназначенный для письма и чтения незрячими и плохо видящими людьми. Разработан в 1824 году французом Луи Брайлем. Для изображения букв в шрифте Брайля используются шесть точек. Точки расположены в два столбца. При письме точки прокалываются, и поскольку читать можно только по выпуклым точкам, «писать» текст необходимо с обратной стороны листа. Текст пишется справа налево, затем страница переворачивается, и текст читается слева направо. Сегодня этот шрифт реализован во многих технических новинках, прежде всего – это тактильные дисплеи.

3. Необязательным, но все же очень нужным в обучении слепых людей, является тактильный дисплей – это прибор, который может предоставлять информацию, выводимую на мониторе ПК по средствам шрифта Луи Брайля. На планке прибора, в зависимости от модели и производителя, может быть от 14 до 80 клеток с шеститочиями. Эти приборы имеют большую стоимость, они не предоставляются лицам с инвалидностью, но многие образовательные учреждения ими не обеспечены.

4. Брайлевский принтер – это устройство, способное вывести информацию на бумажные носители также с использованием рельефно-точечного шрифта.

5. Читающие устройства и машины включают в себя технические решения, которые могут читать печатную продукцию, используя синтезатор речи. Такое устройство сканирует текст, распознает его и читает пользователю по запросу. Сканированная информация может быть сохранена на электронном носителе.

Велика роль и современных сенсорных мобильных устройств, позволяющих слушать аудиокниги, читать электронные книги, использовать Интернет-поиск. В современных смартфонах имеются программы экранного доступа, которые есть в каждом приобретаемом устройстве, требуется лишь, чтобы пользователь активировал программу. Каждая программа имеет множество синтезаторов речи, возможно применение совместно со смартфоном и тактильным дисплеем.

Обучение слабовидящих, которые могут видеть свет, но не способны прочесть текст (2 группа), совпадает с тем, что описано выше. Если тотально слепые не нуждаются в интенсивном освещении по понятным причинам, то для этой категории учащихся свет очень важен, часто его качество выступает ключевым элементом эффективной работы.

Для учащихся, которые читают укрупненный шрифт и могут писать шариковой ручкой необходимо иметь:

1. Компьютер с монитором, имеющим диагональ не менее 24 дюйма и числом смены кадров не менее 75 ГЦ, чем выше, тем лучше, так как это сглаживает картинку.

2. ПК, как с программами экранного доступа, так и с экранной лупой.
3. Ручной и стационарный видеоувеличитель.
4. Принтер для печати, стандартный.
5. Настольную лампу.
6. Лупу с подсветкой или без.

Заметим, что для таких обучающихся возможность увеличивать текст или части экрана весьма важна, так как это позволяет видеть детали, снижая нагрузку на остаточное зрение. В качестве увеличителей могут применяться как стационарные, закрепляемые на столах, так и ручные, имеющие в своем составе камеру и позволяющие фиксировать изображение. Есть и специализированное ПО, способное помочь увеличить часть экрана ПК или полностью изображение. Здесь очень важно наличие и расположение света, так как должно быть не только локальное освещение, но и местное.

Рассматривая информационную доступность для обучающихся с нарушениями слуха необходимо отметить, что точно также, как и для людей с нарушением зрения, для учащихся с нарушением слуха имеются специальные устройства, способные облегчить не только процесс обучения, но и жизнедеятельности в целом. Прежде чем перейти к анализу этих средств, отметим, что у людей, имеющих сочетанную патологию слуха и зрения, есть возможность использовать технические средства как из одной, так и из другой группы.

Основным устройством, которое предназначено для компенсации ослабленного слуха считают слуховой аппарат, его предназначение – преобразование сигнала, который создает источник звуковой информации, так чтобы он смог быть воспринят человеком.

Среди средств технической помощи незлышащим выделяют сигнализаторы, имеющие световую или вибрационную индикацию. Это детекторы задымленности, работы приборов, световые табло и другое.

Телефонные устройства с текстовым выходом необходимы для восстановления способности к общению. В современном мире для этого также используют смартфоны и чаты мессенджеров.

Для оснащения учебных классов используется информационная индукционная система, она применяется для того, чтобы помочь не слышащим людям понять подаваемую аудиоинформацию. Стационарная информационная индукционная система с усилителем может быть подключена к системам оповещения, громкой связи и другим источникам сигнала. Помимо этого, активно применяются разнообразные табло и бегущие строки, которые содержат текстовую информацию.

Цифровая вибрационно-световая система позволяет решать целый ряд жизненных задач. Основной принцип работы – определение важных сигналов (дверного звонка, звонков телефона, домофона и телефона, плача

ребенка, определения пожара, утечки воды, движения) и сообщение о них пользователю устройства. Информация поступает на мобильный приемник (в виде текста или специальных пиктограмм) и дублируется с помощью вибросигнала и ярких световых импульсов.

В комплект системы входят вибрационный приемник, способный разбудить человека, находящегося даже на самом глубоком уровне сна; беспроводные тревожные датчики, которые незамедлительно информируют о чрезвычайных происшествиях в доме; наручный приемник, имеющий светодиодную индикацию о поступающих звуковых сигналах и оснащенный встроенным вибратором, позволяет избавить пользователей от лишних проводов и дает возможность получать информацию с датчиков на расстоянии до 30 м. Каждому сигналу соответствует своя светящаяся пиктограмма.

Заметим, что неслышащие люди значительную часть мира воспринимают, используя зрение. В связи с этим, в процессе их образования широко применяется наглядность, различные преобразователи аудио информации в текст. Пути получения информации неслышащим или слабослышащим человеком могут быть различными – письмо, движение губ, жестовая речь. Чаще всего применяются две совершенно независимые системы общения.

Они почти не применимы в дистанционном обучении, тем не менее, активно используются в очном: дактилология (дактильная речь) и жестовая речь.

Дактилология и жестовая речь используются как альтернативная (заменяющая) или аугментивная (вспомогательная) коммуникация.

Главное, что объединяет эти системы – визуально-кинестический способ передачи и восприятия информации.

Дактильная (пальцевая) речь (дактильное письмо) – это особая кинестическая система, в которой конфигурации пальцев, движения рук обозначают не слова и явления, а буквы алфавитов национальных языков. Равно как буквы являются элементами слов (единиц письменной речи) мельчайшей частью слова, не имеющими самостоятельного значения, так и дактилемы имеют буквенный эквивалент и не несут самостоятельного значения. Используя набор дактильных знаков, говорящий «пишет пальцами» слова звукового языка, следуя грамматике словесного языка.

Система жестового общения глухих имеет сложную структуру и включает две разновидности жестовой речи: калькирующую жестовую речь и разговорную жестовую речь.

Калькирующая жестовая речь (КЖР) – вторичная знаковая система общения, калькирующая лингвистическую и морфологическую структуру словесного языка, где жесты являются эквивалентами слов. Разговорная жестовая речь (РЖР) – эта система общения базируется на национальном жестовом языке и представляет собой особую полноценную лингвистическую систему, отличающуюся от звукового языка, как любой иностранный

язык. При помощи РЖР ведутся беседы в основном на бытовые темы. РЖР характерна для глухих, не владеющих (или слабо владеющих) звуковой устной и письменной речью.

С людьми, которые одновременно не слышат и не видят (слепоглухие), разговаривают рукой в руке (контактная дактилология). Чтобы понимать такую речь, слепоглухой человек легко касается чуткими пальцами дактилирующей руки собеседника и таким образом воспринимает ту информацию, с которой к нему обращаются.

Дактильно-контактное общение – процесс двухсторонний: один человек говорит, другой – слушает. Значит, и навыки требуются разные, так как имеют место пусть взаимосвязанные, но разные процессы, из которых состоит такое общение. Поэтому разным понятиям, входящим в состав дактильно-контактного общения, присвоены разные названия: дактилодикция – это говорение пальцевым кодом; дактилектика – это считывание рукой знаков пальцевой азбуки.

Выделяют следующие практические советы, которые помогут при общении со слепоглухим человеком:

1. Когда обращаетесь к слепоглухому человеку, коснитесь его плеча. Иначе он просто не узнает, что вы к нему обращаетесь. Для того, чтобы общаться со слепоглухими людьми существует дактилология (ручная грамота), дермография (письмо на ладони), шрифт Брайля, простейшее приспособление для общения - алфавитная карточка.

2. Спрашивайте у слепоглухого человека, нужна ли ему помощь. Если помощь не нужна, не навязывайте ее.

3. Если вы идете рядом со слепоглухим человеком, можете предложить ему взяться за ваш локоть.

4. В разговоре не избегайте слова «посмотри». Незрячие и слепоглухие люди используют те же слова, что и все остальные.

5. Когда рассказываете об окружающей обстановке, употребляете наречия направления «слева», «справа» и так далее. Слово «там» – ничего человеку не скажет.

6. Интересоваться причиной инвалидности некорректно. Если вы близкие друзья, то в целом можно спросить. Но если только недавно познакомились - не нужно.

7. Если слепоглухой человек интересуется вашей внешностью или внешностью какого-то другого человека – описывайте ее доходчиво и тактично.

8. При повторной встрече со слепоглухим человеком, вы можете снова назвать себя. Дело в том, что вряд ли человек запомнит вас с первого раза. А если ему будет это не нужно – то вообще не запомнит.

9. Какие-то вещи и предметы передавайте слепоглухому прямо в руки, чтобы ему потом не пришлось искать место, куда вы это положили.

10. Если вы хотите познакомить слепоглухого человека с каким-то предметом, не водите его руку силой – дайте ему самому возможность ощупать вещь так, как он привык.

11. Если вы вместе едите, то не надо класть приборы в тарелку слепоглухому, он сам их найдет и положит, как ему удобно. Для описания того, что в тарелке, используйте принцип циферблата. Начинайте с того, что лежит на 12 часах и двигайтесь по часовой стрелке.

12. Помните, что перед вами такой же человек, со своими чувствами и переживаниями.

Из специфических требований к информационной доступности для лиц, имеющих нарушения функций опорно-двигательного аппарата, можно отметить необходимость применения технических средств, способных сделать работу с ПК более удобной. Такие устройства сокращают время и затрачиваемые усилия на поиск информации.

Адаптированную клавиатуру отличают более крупные, в сравнении с обычной, клавиши, а расстояние между ними обустроено таким образом, что человек не может нажать две или более одновременно, даже при значительных нарушениях.

В качестве замены компьютерной мыши активно применяются специальные джойстики. В зависимости от индивидуальных особенностей обучающегося может быть использован шар, ручка или рычаг. В целом, устройство передвигает указатель мыши.

К наиболее востребованным командам на ПК можно обеспечить доступ с помощью выносных кнопок. Чаще всего, они разноцветные, применяются для замены основных кнопок мыши.

Немаловажным условием информационной доступности для всех категорий обучающихся является доступность международной коммуникационной сети Интернет.

Из всего разнообразия требований, хотелось бы остановиться только на трех базовых, без которых доступность сайта вообще невозможна и которые отвечают требованиям универсального дизайна:

1. Размер шрифта текста может быть изменен в пределах 200 процентов без применения вспомогательных технологий таким образом, что пользователю не нужно прибегать к горизонтальной прокрутке для прочтения строки при режиме отображения страницы во весь экран. Масштабируемая верстка будет полезна как для слабовидящих, так и для массовых пользователей. Это важно, если пользователь заходит на сайт устройства, имеющего небольшой экран.

2. Контраст текста и фона выступает еще одним важным требованием для доступности сайта. Он может стать частью дизайна, имеющего универсальное значение. Визуальное отображение текста и изображения

текста имеет коэффициент контрастности не менее 4,5:1. Важно, чтобы основной текст на сайте можно было легко прочитать с экранов разной яркости и качества. Также существует множество людей с различными нарушениями зрения. Например, пользователи с расстройствами цветового зрения просто не увидят текст или смогут разглядеть его с большим трудом, если контраст с фоном будет недостаточным.

3. Последним элементом является возможность работать с сайтом, не применяя мышь. Это не запрещает, а дополняет использование мыши. Безусловно, может присутствовать в работе мышь или сенсорный ввод, но все элементы должны быть доступны с применением сочетаний клавиш клавиатуры. Это позволит использовать Интернет людям с нарушениями мелкой моторики или зрения.

Таким образом, главное содержание архитектурного дизайна определяется тем, что люди, имеющие те или иные нарушения, имели равные права и возможности полноценно и с максимальной для себя и общества пользой учиться, работать, повышать уровень своего профессионализма, для чего необходимо без затруднений использовать Интернет, книги, различные технические устройства и другое. Все это должно быть закреплено и оптимально помогать людям с ОВЗ и инвалидностью не только в нормативных указаниях, но и применительно к конкретным образовательным, социальным учреждениям, культурным центрам, в целом, всей инфраструктуре, обеспечивающей жизнь человека в обществе.

Контрольные вопросы

1. Раскройте понятие «универсальный дизайн», «архитектурный дизайн».
2. Рассмотрите требования архитектурной доступности для обучающихся с нарушениями зрения.
3. Рассмотрите требования архитектурной доступности для обучающихся с нарушениями слуха.
4. Рассмотрите требования архитектурной доступности для обучающихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.
5. Дайте характеристику специализированного оборудования для лиц с нарушениями зрения.
6. Дайте характеристику специализированного оборудования для лиц с нарушениями слуха.
7. Дайте характеристику специализированного оборудования для лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.
8. Раскройте понятия «информационная доступность», «информационная безопасность».

9. Рассмотрите причины нарушений информационной безопасности.
10. Рассмотрите требования информационной доступности международной коммуникационной сети Интернет для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие / С.В. Алехина. - Педагогический университет «Первое сентября», 2013. - 33 с.- С. 22.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография / И.А. Баева. - СПб.: издательство «СОЮЗ», 2002. - 271 с.
3. Доступная среда для инвалидов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.normacs.info/uploads/ckeditor/attachments/3403/dostupnaya_sreda_dlya_invalidov_2017.pdf.
4. Зенкина, С. В. Развивающая информационно-образовательная среда дистанционного обучения как фактор социализации детей-инвалидов / С. В. Зенкина, О. А. Савельева, Е. М. Жимаева // Информатика и образование. - 2013. - № 10. - С. 73-76.
5. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий: хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. - М. : МГППУ, 2015. - 334 с.
6. Информация и навигация на объектах социальной инфраструктуры [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://divo.tomsk.ru/files/inform.pdf>.
7. Клуб незрячих пользователей компьютерной техники «Интеграция». <http://www.integr.org>. Дата обращения: 10.04.2020.
8. Компьютерные технологии для незрячих и слабовидящих. <http://www.tiflocomp.ru>. Дата обращения: 11.04.2020.
9. Мазов, Н. А. Классификация рисков информационной безопасности / Н.А. Мазов, А. В. Ревнивых, А. М. Федотов // Вестник Новосибирского гос. ун-та. Серия: Информационные технологии. - 2011. - Т. 9, вып. 2. - С. 80-89.
10. Минаева, А. Функционал для слабовидящих: небольшой обзор и рекомендации /А. Минаева. <https://usabilitylab.ru/blog/funkcional-dlya-slabovidyashhix-nebolshoj-obzor-i-rekomendaczii>. Дата обращения: 13.04.2020.
11. Моргачева, Е.Н. Зарубежный опыт инклюзивного обучения и возможности его использования в отечественной практике / Е.Н. Моргачева// Дефектология. – 3. – 2018. – С. 58-65.

12. Ревнивых, А. В. Доступность ресурсов информационных систем / А.В. Ревнивых, А. М. Федотов // Вестник НГУ. Серия: Информационные технологии. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostupnost-resursov-informatsionnyh-sistem> (дата обращения: 11.04.2020).

13. Ревнивых, А. В. Обзор политик информационной безопасности/ А.В. Ревнивых, А. М. Федотов // Вестник Новосиб. гос. ун-та. Серия: Информационные технологии. – 2012. – Т. 10. – Вып. 3. – С. 66-79.

14. Специальные технические средства обучения для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата и ДЦП [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mininuniver.ru/svedenia/spetsialnye-tekhnicheskie-sredstva-obucheniya-dlya-lits-s-narusheniem-oporno-dvigatel'nogo-apparata-i-dtsp>. Дата обращения: 10.04.2020.

15. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ГЛАВА 3. Формирование безопасного межличностного взаимодействия в адаптивной безопасно развивающей образовательной среде

С модернизацией современной системы российского образования вопрос о создании безопасной образовательной среды становится особенно актуальным. В Федеральном государственном образовательном стандарте утверждается и закономерно ставится вопрос о факторах и условиях, необходимых для создания успешной реализации безопасной образовательной среды. Среди условий реализации основной образовательной программы в рамках ФГОС определены психолого-педагогические условия, включающие вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, в том числе, сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни, дифференциация и индивидуализация обучения [10].

По мнению В.А. Ясвина [8], образовательная среда – это система условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно предметном окружении. Образовательная среда выступает функциональным и пространственным объединением субъектов образования, между которыми устанавливаются взаимосвязи, в том числе и через межличностные взаимодействия.

Успешность учебно-воспитательного процесса и правильное развитие учащегося будет идти только в комфортной и безопасной образовательной среде. В связи с этим встает вопрос о путях создания и поддержания психологически благоприятного климата в образовательном учреждении. Если человек будет убежден в безопасности среды, где он обитает, то он чувствует себя в нем комфортно и, соответственно, создаются условия, способствующие саморазвитию и самореализации учащихся.

Отметим, что безопасная образовательная среда предполагает не только обеспечение физической безопасности, но и психологическую безопасность всех субъектов образовательного процесса.

И.А. Баева под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в неё участников [2, с. 108].

В качестве показателей психологической безопасности образовательной среды М.Ф. Секач и Э.Э. Сыманюк также выделяют:

- низкий уровень психологического насилия;

– преобладание диалогической направленности субъектов общения; позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников;

– преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды;

– высокий уровень удовлетворенности школьной средой [39, с. 41; 41].

Создание безопасной образовательной среды в образовательном учреждении предусматривает внедрение специального педагогического обеспечения данной работы.

По мнению Н. Ю. Шепелевой, педагогическое обеспечение призвано содействовать успешному решению поставленных задач социализации учащихся в рамках возрастной нормы и с учетом специфики родительского заказа, индивидуальных и личностных ресурсов участников образовательного процесса в образовательном учреждении [44, с. 46].

Педагогическое обеспечение дает возможность осуществлять процесс социализации детей и молодежи в рамках целенаправленного педагогического управления в соответствии с диагностированием, на основе специальной программы, посредством организации взаимодействия в разных формах и разными методами участников образовательного процесса друг с другом и с социумом.

Таким образом, одним из ключевых звеньев создания безопасной образовательной среды является формирование в образовательном учреждении качественных и гармоничных межличностных взаимодействий между всеми субъектами образовательного учреждения.

Под **межличностным взаимодействием** в отечественной психологии, как указывают А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, понимается взаимное влияние, оказываемое людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения. В характере и способах межличностного взаимодействия проявляются межличностные отношения – субъективно переживаемые связи между людьми [17, с. 176].

В социальной психологии понятие «межличностное взаимодействие» используется для:

1) характеристики действительных реальных контактов людей (действий, контрдействий, содействий) в процессе совместной деятельности;

2) для описания взаимных влияний (воздействий) друг на друга в ходе совместной деятельности или шире в процессе социальной активности.

Социальные психологи, рассматривая межличностное взаимодействие, выделяют также в нем несколько феноменов: взаимопонимание, взаимовлияние, взаимные действия, взаимоотношение, межличностное общение, совместимость и срабатываемость.

В отечественной психологии общепризнанно в структуре межличностного взаимодействия выделяются три взаимосвязанных компонента:

праксический, аффективный, гностический (см.: А. А. Бодалев [4; 5]); поведенческий, аффективный, когнитивный (см.: Я. Л. Коломинский [16]); регулятивный, аффективный, информационный (см.: Б. Ф. Ломов [22]).

Кроме того в психологии разрабатывается ряд других понятий, которые характеризуют и раскрывают смысл понятия «межличностное взаимодействие»: «взаимоотношение» (нормальное или ненормальное в смысле удовлетворенности), «взаимопомощь» (как содействие людей друг другу), «взаимопонимание» (понимание людьми друг друга, согласие). Все эти понятия можно рассматривать как видовые, включающиеся в родовое понятие «взаимодействие». Указанные понятия раскрывают аффективный, гностический (когнитивный, информационный), поведенческий (праксический, регулятивный) компоненты реального взаимодействия человека с человеком.

Остановимся на содержании каждого из компонентов межличностного взаимодействия.

Как указывает Н.Н. Обозов [27], поведенческий компонент содержит в себе: результаты деятельности (в частности, ее успешность – неуспешность) и поступки; мимику, жестикуляцию, пантомимику, локомоцию и речь, т. е. все, что люди наблюдают друг в друге. В ходе наблюдения поведения человека наблюдающий интерпретирует особенности его личности (мотивы поведения, особенности характера, темпераментальные особенности).

Аффективный компонент содержит в себе все, связанное с состоянием личности, с ее переживаниями. Состояние человека можно определять при помощи специальных инструментальных физиологических средств регистрации состояний, так как чаще всего состояние человека скрыто. Можно также использовать и субъективное описание человека своих переживаний. Но иногда переживания личности (например, удовлетворенность или неудовлетворенность) бывают настолько сильными, что обнаруживаются в моторике и вегетативных проявлениях (покраснение и побледнение).

Гностический (когнитивный, информационный) компонент можно определять как осознание субъектом объекта. Психологической характеристикой осознания является активность субъекта, который принимает и перерабатывает информацию. В межличностном взаимодействии это процессы восприятия и понимания.

Рассматривая проблему безопасности межличностных взаимодействий субъектов образовательной среды, нельзя обойти вниманием феномены межличностного взаимодействия, которые мы уже обозначили выше.

Итак, один из основных феноменов межличностного взаимодействия – **межличностное взаимопонимание**. Существенная характеристика взаимопонимания, обеспечивающая безопасность межличностного взаимодействия, – его адекватность. Адекватность взаимопонимания определяется точностью и объективностью отражения личности партнера и зависит от

характера взаимоотношений между партнерами, степени объективации личностных свойств в поведении, времени знакомства. Правильность, точность взаимопонимания требует некоторого оптимального времени и определенной тесноты знакомства, однако не зависит от того, насколько близко и интимно знакомство. Одним из главных параметров образа партнера является оценка его интеллекта [27, с. 82]. Механизмом понимания личности партнера по взаимодействия является когнитивная идентификация, т.е. представление субъекта о том, насколько тождественны его собственные свойства свойствам партнера.

Вторым значимым феноменом межличностного взаимодействия является **межличностное взаимовлияние**, которое понимается как воздействие на личность партнера, которое предполагает, что изменятся поведение, мысли и чувства. Основными механизмами взаимовлияния являются подражание, внушение и конформность. Межличностное взаимовлияние находится в зависимости от характера межличностных отношений: при положительных отношениях люди быстрее и больше поддаются взаимному влиянию. Этим облегчается приход их к согласию по спорным вопросам.

То, насколько глубоко изменится одна личность под влиянием другой, связано с механизмами конформности и внушения. Причем выражаться межличностное взаимовлияние может не только на когнитивном уровне, но и на уровне состояний и свойств личностей, которые взаимодействуют.

Нужно отметить, что степень межличностного влияния находится в зависимости от стажа знакомства людей.

Третьим значимым феноменом межличностного взаимодействия являются **взаимные действия**, которые могут выражаться в содействии (помощи и взаимопомощи), бездействии и противодействии поступкам и деятельности партнера. Оценка практического компонента межличностного взаимодействия приобретает важность, когда необходимо проанализировать, насколько сработаны партнеры в совместной деятельности.

Следующим феноменом межличностного взаимодействия, который нельзя обойти вниманием, являются **межличностные отношения**, под которыми понимается статическая, структурная характеристика межличностного взаимодействия. Как отмечал В.Н. Мясищев, самое главное и определяющее личность – ее отношения к людям, являющиеся одновременно взаимоотношениями. Тогда субъективное отношение, отчетливо проявляясь в реакциях и действиях, обнаруживает свою объективность, а индивидуальное-психологическое становится социально-психологическим [25].

В социальной психологии межличностные взаимоотношения понимаются как взаимная готовность взаимодействующих партнеров к определенному типу переживаний и действий. А в свою очередь готовность понимается как система установок, ориентации и ожиданий, которые определяются

эмоциональной оценкой процесса и результата общения. Межличностные отношения формируются, развиваются и разрушаются в ходе общения, которое является процессом реализации отношений.

Межличностные отношения можно классифицировать по различным критериям.

Выделяются официальные и неофициальные отношения, обусловленные степенью закрепления отношений в документах и инструкциях.

Кроме того выделяют деловые и личные отношения. Деловые – это отношения, связанные с совместной деятельностью и направленные на то, чтобы получить совместный полезный результат, продукт деятельности. Личные отношения – это отношения, обусловленные потребностью в общении.

Также можно различать межличностные отношения по знаку – они могут быть положительными, индифферентными или отрицательными.

Первой фазой установления межличностных отношений служит межличностная привлекательность, которую можно рассматривать как внутренний стимул для установления отношений. Межличностная привлекательность зависит от опыта прошлых контактов личности, визуального облика партнера и т.п. Устойчивые переживания позитивной установки по отношению к личности, которая привлекательна, может перейти в готовность к взаимодействию с ней.

Различаются и мотивы межличностных отношений: потребность в общении мотивирует приятельские отношения, потребность сотрудничать при выполнении общей деятельности (познание, учеба, игра, производство) мотивирует товарищеские отношения. А то, насколько успешно сотрудничество, оказывает влияние на мотивы отношений дружбы.

Одной из центральных в психологической науке является проблема общения [11; 34]. Взаимосвязи понятий «межличностное взаимодействие» и «общение» не однозначны. С одной стороны, можно интерпретировать и межличностные взаимодействие, и общение как тождественные понятия и явления, понимая их как обмен информацией. С другой стороны, можно рассматривать соотношение между ними как отношение формы некоторого процесса и его содержания. Иногда говорят о самостоятельном существовании общения как коммуникации (обмене информации) и взаимодействия как интеракции.

Как отмечает Н.Н. Обозов, «фундаментальным понятием психологии межличностного взаимодействия является межличностное общение. Это динамическая, процессуальная сторона взаимодействия. В общении формируются все вышеупомянутые феномены взаимодействия, формируются межличностные отношения. Межличностное общение – это специфическая форма контакта между людьми, включающая в себя взаимный обмен мыслями и чувствами с одновременным созданием общего фонда этих мыслей и чувств» [26, с. 86].

Исходя из всего сказанного выше, нам представляется возможным рассматривать понятие «межличностное взаимодействие» в рамках описания проблематики общения субъектов образовательного процесса.

Межличностное общение – это процесс взаимодействия, по крайней мере, двух лиц, направленный на взаимное познание, установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на их состояния, взгляды и поведение, а также на регуляцию их совместной деятельности [40, с. 498 – 499]. Межличностное общение – процесс последовательных взаимно ориентированных во времени и пространстве действий, поведенческих актов (как вербальных, так и невербальных, физических). В общении происходит обмен информацией, формирование характера взаимоотношений, психологическое воздействие, осуществление и регулирование совместной деятельности субъектов образовательной среды.

В западной психологии можно выделить три подхода к изучению проблемы общения:

- информационный (ориентированный на передачу и прием информации) (К. Шеннон, В. Вивер, К. Черри, И. Гофман);
- интеракционный (ориентированный на взаимодействие) (Р. Бёдвистелл и др.);
- реляционный (ориентированный на взаимосвязь общения и взаимоотношений) (Р. Бёдвистелл, Г. Бэйтсон).

В отечественной психологии общение достаточно широко исследовалось в контексте деятельностного подхода и само рассматривалось как особый вид деятельности (Г.М. Андреева, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, А.У. Хараш и др.) [1; 18; 19; 20; 21]. Согласно одной точке зрения, общение рассматривалось как условие совместной деятельности людей, как средство организации и развития деятельности (Г.М. Андреева, В.В. Давыдов, С.Г. Якобсон и другие). Другая точка зрения, напротив, рассматривала деятельность как средство общения людей (А.В. Петровский и другие).

Подход к проблеме взаимосвязи общения и деятельности в отечественной психологии также реализуется посредством методологического принципа общения как субъект-субъектного взаимодействия (Б. Ф. Ломов и др.) [22].

Обычно выделяют три уровня анализа структуры общения. Первый уровень – общение индивида с другими людьми рассматривается как важнейшая сторона его образа жизни. На втором уровне рассматривается динамика общения, анализируются используемые средства (вербальные и невербальные), фазы или этапы, в ходе которых осуществляется обмен представлениями, идеями, переживаниями. Главным предметом исследования на третьем уровне являются элементарные единицы общения как транзакции, рассматриваемые как взаимодействие поведенческих актов участников.

Под функциями общения понимаются роли или задачи, которые выполняет общение в процессе социального бытия человека.

В общении выделяют три взаимосвязанных стороны, или характеристики: информационную, интерактивную и перцептивную (Г. М. Андреева). Соответственно, различают три функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную (Б. Ф. Ломов, В. В. Знаков, Г. М. Андреева и др.).

Информационно-коммуникативная функция общения в широком смысле заключается в обмене информацией или ее приеме – передаче между взаимодействующими индивидами.

Передача любой информации возможна посредством различных знаковых систем. Обычно различают вербальную (в качестве знаковой системы используется речь) и невербальную коммуникацию (различные неречевые знаковые системы). В свою очередь, невербальная коммуникация также имеет несколько форм:

- кинесику (оптико-кинетическая система, включающая жесты, мимику, пантомимику);
- паралингвистику (система вокализации голоса, паузы, покашливания и т. п.);
- проксемику (нормы организации пространства и времени в общении); визуальное общение (система «контакта» глазами).

Невербальные средства общения помогают людям ориентироваться в различных социальных ситуациях и регулировать собственное поведение, глубже понимать друг друга и на основе этого строить свои отношения, быстрее воспринимать социальные нормы и корректировать действия.

В процессе взаимодействия людей осуществляется регуляция поведения и непосредственная организация совместной деятельности. В этом заключается регуляторно-коммуникативная (интерактивная) функция общения.

Аффективно-коммуникативная функция общения связана с регуляцией эмоциональной сферы человека.

Наиболее изученной из всех аспектов взаимодействия и общения является проблема восприятия человека человеком. Результаты зарубежных исследований этого аспекта проблемы представлены в работах Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской и П.Н. Шихирева [1; 3; 30; 45].

Межличностная перцепция – восприятие человека человеком и понимание человека, что предполагает подключение к процессу восприятия человека и других познавательных процессов.

В данном процессе важная роль принадлежит социально-психологической наблюдательности, в основе которой лежат различные виды сензитивности [9].

Отметим, что социально-психологическая компетентность человека предполагает определенный объем знаний и уровень сформированности

навыков и умений, позволяющих адекватно ориентироваться в различных ситуациях общения, объективно оценивать людей, прогнозировать их поведение, формировать с ними необходимые отношения и успешно воздействовать на них, исходя из сложившихся условий (Ю.И. Емельянов и др.). Межличностная компетентность является частью социально-психологической компетентности, но ограничено межличностными контактами. Коммуникативная компетентность предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами общения.

Помимо всех феноменов межличностного взаимодействия, рассмотренных нами ранее, социальные психологи еще выделяют феномены **совместимости** и **сработываемости**.

Основными характеристиками совместимости партнеров служат максимальная удовлетворенность партнеров друг другом, значительные эмоционально-энергетические затраты на взаимодействие, высокая когнитивная идентификация. Н.Н. Обозов отмечает, что в качестве ключевого для совместимости можно рассматривать аффективный компонент межличностного взаимодействия. Задействован здесь и когнитивный компонент, проявляющийся в когнитивной идентификации партнеров.

А вот основными характеристиками сработанности являются максимальная успешность совместной деятельности, низкие эмоционально-энергетические затраты на взаимодействие, высокая удовлетворенность результатами работы, высокая адекватность взаимопонимания партнеров. Здесь значимой является практическая сторона (успешность работы) межличностного взаимодействия.

И еще один значимый феномен межличностного взаимодействия между субъектами адаптивной безопасной образовательной среды – это **эмпатия**.

Эмпатию можно рассматривать в качестве механизма развития межличностных отношений. Одни исследователи считают, что эмпатия – это эмоциональные процессы, другие – эмоциональные и когнитивные процессы. Н.Н. Обозов рассматривает эмпатию как процесс и включает в него когнитивные, эмоциональные и действенные компоненты. [26]

Как свидетельствуют результаты экспериментальных исследований в России и за рубежом, одной из основных форм проявления эмпатии является симпатия. Она обусловлена принципом подобия определенных биосоциальных особенностей общающихся людей. Принцип подобия представлен в многочисленных работах Ф. Хайдера, Т. Ньюкома, Л. Фестингера, Ч. Осгуда и П. Танненбаума, И.С. Кона, Н.Н. Обозова, Т.П. Гавриловой и др.

Очень близкое к понятию «эмпатия» понятие «синтонность», под которой понимается способность приобщаться к эмоциональной жизни другой личности, обусловленной потребностью в эмоциональном контакте. В нашей литературе данное понятие встречается довольно редко.

Важное значение в формировании межличностных отношений имеют конкретные условия, в которых люди общаются. Прежде всего, это связано с видами совместной деятельности, в ходе которой устанавливаются межперсональные контакты (игра, учеба, работа, отдых).

Субъективная и фундаментальная значимость межличностных отношений для жизни человека и развития его личности не вызывает сомнений.

Особую роль общению со сверстниками в интеллектуальном и моральном развитии ребенка отводил Ж. Пиаже.

В текстах Л.С. Выготского и его последователей отношения ребенка с другими людьми выступают как всеобщий объяснительный принцип, как средство освоения мира.

Исследование влияния общения на психическое развитие ребенка широко представлено и в работах М.И. Лисиной. Опираясь на концепцию Л.С. Выготского, она исходила из того, что главным условием психического развития ребенка является его общение с взрослым. В общении ребенка с взрослым создается «зона ближайшего развития», где сотрудничество со старшим партнером помогает ребенку реализовать свои потенциальные возможности. Экспериментальные исследования, проведенные под руководством М.И. Лисиной, показали, что именно в общении развиваются внутренний план действий ребенка (А.В. Болбочану, Г.И. Капчеля), сфера его эмоциональных переживаний (С.Ю. Мещерякова, А.И. Сорокина), познавательная активность детей (Е.О. Смирнова, Т.А. Землянухина), произвольность и воля (Г.И. Капчеля, Е.О. Смирнова), самооценка и самосознание (Н.Н. Авдеева) и др.

Проблема становления и развития межличностных отношений детей привлекает внимание как психологов, так и педагогов. Этой теме посвящено значительное число экспериментальных и теоретических исследований (W. Damon, K. Rubin, В.К. Котырло, Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина и другие).

В социологически ориентированных исследованиях межличностные отношения рассматриваются как избирательные предпочтения одних детей перед другими, а сверстник соответственно выступает как предмет эмоциональной или деловой оценки.

Распространенным подходом к исследованию отношений детей является также изучение поведения ребенка, направленного на сверстника. При этом особо выделяется так называемое просоциальное поведение, которое обнаруживается действиями ребенка «в пользу другого». Степень просоциальности поведения обычно рассматривается в качестве главного показателя межличностных отношений.

Очень интересна тема межличностного общения детей в условиях образовательных учреждений. Стоит отметить, что о своеобразии учебных сообществ и особенностей межличностных отношений учащихся

ся исследователи говорили еще в XIX в. (Г.О. Шмидт и др.). В работах Е.А. Аркина, Г. Фортунатова также указывалось на особенности детского коллектива. В отечественной психологии проводились исследования межличностных отношений, межличностного восприятия в группах учащихся (Н.Л. Коломинский, И.Н. Чернышева и др.). Проблема учащихся коллективов и межличностные отношения в них интенсивно разрабатывалась и в педагогике (О.С. Газман, А.З. Мудрик, С.Д. Поляков и др.).

Несмотря на различные подходы к изучению общения школьников, мнения ученых совпадают в том, что благоприятные межличностные отношения школьников положительно влияют на их психическое состояние, успеваемость, познавательную деятельность, физическую активность.

Рассматривая проблему формирования безопасных межличностных взаимодействий в адаптивной безопасно развивающей образовательной среде, нельзя обойти вниманием проблему психологических барьеров общения субъектов образовательного пространства.

Под психологическими барьерами межличностного общения подразумеваются как осознаваемые, так и неосознаваемые трудности и препятствия (общепсихологического и социально-психологического характера), которые возникают между индивидами, вступающими друг с другом в психологический контакт [6].

С позиции психологии барьеры общения рассматриваются в контексте межличностного взаимодействия. Как основные можно выделить трудности, связанные с вхождением личности в группу, учебный коллектив, коммуникативные барьеры, связанные с неумением высказать собственное мнение, провести дискуссию, аргументированно доказать свою правоту и субъективные барьеры общения затрудняющие и сдерживающие результаты общения.

С позиции психологии личности барьеры в общении рассматриваются и в контексте индивидуально-личностных различий. Различные индивидуальные особенности по-разному деформируют общение. В зависимости от того, какими являются интегральные личностные образования и как они влияют на общение, меняя его характеристики, у детей возникает совокупность признаков затрудненного или незатрудненного общения.

В настоящее время о психологических барьерах пишут В.Г. Казанская, Б.М. Кедров, А.М. Матюшкин, Р.Х Шакуров, А.Ф. Эсаулов и др.

Исследователи используют понятие «психологический барьер общения» в различных планах. Его рассматривают в контексте эмоциональной напряженности (Л.И. Анцыферова, М.И. Володарская, М.И. Дьяченко, О.О. Косякова, В.Н. Куницына, Н.Д. Левитов, А.И. Пригожий, А.Л. Свенцицкий) и в контексте таких состояний как стрессы, внутренние и внешние конфликты, фрустрации, кризисы (Е. Erikson, Е. Fromm, К. Homey и др.).

Учёные исследуют как типичные для всех закономерности общения, и механизмы его протекания, так и те, которые не соответствуют критериям нормы. Известны психологические трудности, которые не способствуют достижению поставленных человеком задач, вызывают недовольство достигнутым результатом: неправильная оценка окружающих, собственных способностей, нереалистичные цели, использование неподходящих способов общения.

Характер этих барьеров во многом зависит от мотивации человека и содержания мотивационного компонента, действие которого проявляется в нарушении одной или нескольких функций общения.

В возрастной психологии изучаются барьеры общения, вызванные принадлежностью его участников к разным возрастным группам. Несовпадение жизненного опыта накладывает отпечаток на представление собеседников о мире, его природе, обществе и на конкретное поведение участников общения в разных ситуациях деятельности. В процессе общения различия полученного жизненного опыта проявляются в разных уровнях развития и проявлениях познавательных процессов, характере переживаний и богатствах поведенческих форм, которые по-разному соотносятся с мотивационной сферой и сферой потребностей, которые отличаются своей спецификой в разных возрастных группах. Изучая такого рода трудности, рекомендуется учитывать психологические характеристики каждой возрастной группы для того, чтобы правильно оценить их проявление у ребенка, подростка или человека пожилого возраста.

А.М. Матюшкин считает, что появление «психологических барьеров общения» обусловлено прошлым опытом. Барьер возникает из-за того, что привычные способы действия не соответствуют новым ситуациям, и некорректны по отношению к новым требованиям. А.М. Матюшкин полагает, что «психологический барьер» прошлого опыта является одним из основных факторов, способствующим возникновению проблемной ситуации в общении. [24]

В.Г. Казанская в исследовании «психологических барьеров общения» связанных с прошлым опытом в процессе общения дает определение – это характеристика неадекватного влияния сформированного опыта человека на решение новых (творческих) задач [12].

А.И. Пригожий дает следующее определение термина «психологического барьера общения»: привычка, нежелание менять устоявшийся стандарт поведения, боязнь неопределенности [33].

Ряд отечественных исследователей понимают под термином «психологический барьер общения» субъективные переживания трудностей в межличностном взаимодействии. Другие же связывают термин «психологические барьеры общения» с препятствиями, мешающими нормальному протеканию процесса адаптации субъекта.

Существует и более широкий взгляд на это понятие. Л.И. Подлесной «психологический барьер общения» рассматривается как неосознаваемая актуальная установка, детерминирующая индифферентное или отрицательное установочное отношение к общественно значимому новшеству.

А.Л. Свенцицкий также отмечает, что точнее говорить о психологическом барьере в общении как психологическом состоянии личности, в котором неразрывно связаны ее внешне наблюдаемое поведение и субъективные реакции по отношению к новому [38].

Наиболее полно в понятие барьеров общения дано Р.Х. Шакуровым, который обобщил имеющиеся исследования в зарубежной и отечественной психологии и предложил новую теорию в рамках которой он определяет «психологический барьер общения» как внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям межличностного взаимодействия субъекта и его активности [43].

Исследователями разработаны различные классификации психологических барьеров общения, применимые и к выделению различных типов барьеров общения субъектов адаптивной образовательной среды.

Одна из классификаций представлена Г.Г. Камардиной [13]. Она выделяет следующие барьеры:

1. Барьер темперамента.

Люди, имеющие различный тип темперамента, обладают неодинаковыми, иногда даже противоположными свойствами и характеристиками. По этой причине в коммуникативной ситуации между ними могут возникать недопонимание и конфликты.

2. Барьер характера.

Те, или иные характерологические черты собеседника могут восприниматься негативно или неадекватно, что непосредственно отражается на общении субъектов.

3. Барьер акцентуации характера

Акцентуация характера – состояние, при котором отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей устойчивости к другим. В результате появления таких акцентуаций ухудшается взаимодействие с окружающими людьми.

4. Барьер самооценки.

При наличии неадекватно завышенной самооценки у субъекта общения, либо же наоборот – неадекватно заниженной могут возникнуть барьеры в общении. Неадекватно сформированная самооценка влияет на восприятие человеком действий окружающих людей, на выбор средств и форм общения.

5. Барьер манеры общения.

С точки зрения манеры общения можно выделить несколько типов субъектов общения:

– Доминантный субъект общения стремится захватить инициативу при ведении диалога, подавить проявления собеседника, проявляет мало внимания к чувствам и эмоциям собеседника;

– Недоминантный субъект общения обладает повышенной чувствительностью к внешним признакам интеллекта, силы, эмоциональности партнера, стремится передать инициативу в общении;

– Ригидный субъект общения внимательно слушает собеседника, подробно и развернуто излагает свою мысль, речь неторопливая, размеренная. Барьеры в общении с таким собеседником возникают у людей эмоциональных, импульсивных, нетерпеливых;

– Экстравертированному субъекту общения свойственна инициативность, внимательность по отношению к собеседнику и его чувствам, направленность на партнерство. Трудности в общении с экстравертированным субъектом общения возникают у людей малоинициативных, эмоционально холодных, застенчивых;

– Интровертный субъект общения обладает высоким уровнем чувствительности, обидчив, часто застенчив, скрытен. Не склонен к разговору на «личные» темы и обсуждение окружающих.

6. Барьер отрицательных эмоций.

Устойчивые отрицательные эмоции, переживаемые одним из субъектов общения могут вызвать устойчивые трудности при взаимодействии с таким субъектом. К таким эмоциям можно отнести горе, страх, обиду, ненависть, чувство вины.

Л.Л. Попова [32] описывает следующие виды барьеров отрицательных эмоций:

1. Барьер страдания. К этому барьеру можно отнести, например, неудовлетворенность субъектом общения своим социальным статусом, сильно заниженную самооценку, трагические события, физические боли у субъекта общения.

2. Барьер гнева. Возникает, как правило, в качестве ответной реакции на действие собеседника, например, в ответ на неожиданное препятствие, оскорбление и т.д.

3. Барьер брезгливости и отвращения. Возникает в результате неприятия одного человека другим вследствие нарушения собеседником гигиенических норм или этических правил общения.

4. Барьер презрения. Возникает при наличии у одного из субъектов общения устойчивых стереотипных представлений о собеседнике, при совершении одним из субъектов общения аморальных поступков.

5. Барьер страха.

6. Барьер вины и стыда. Данный барьер, как правило, возникает у людей с неадекватно заниженной самооценкой. Он проявляется в боязни со-

вершить неправильное действие, неправильно выразить свою мысль, повышенным вниманием к мнению собеседника о себе

7. Барьер плохого настроения. Ситуативный барьер, который возникает при наличии у одного из собеседников негативных эмоциональных переживаний.

8. Барьер речи. Возникает в результате допущения речевых ошибок, неправильного понимания смысла сказанного собеседником.

А.П. Панфилова к барьерам общения относит [28]:

1. Избирательное слушание. При избирательном слушании субъект общения воспринимает только ту информацию, с которой внутренне согласен или которая ему уже известна. Информация, которая противоречит его убеждениям полностью или частично игнорируется.

2. Барьер компетентности. Одна и та же информация может восприниматься собеседниками по-разному в зависимости от накопленного жизненного опыта, уровня имеющихся знаний и профессиональных навыков.

3. Достоверность источника. При условии, что один из партнеров в общении доверяет словам другого, у первого будет складываться доброжелательное отношение к своему собеседнику. Субъект общения сможет сильнее раскрыться в своем общении с человеком, которому доверяет, нежели с человеком, к которому у него нет доверия. При наличии недоверия у одного из участников по отношению к другому, общение стремится к разрушению.

4. Оценочные суждения. В ситуации общения собеседник высказывает оценочные суждения о какой либо ситуации (выражает свое мнение). В то же время партнер по общению определяет справедливость и адекватность этой оценки исходя из собственного мировоззрения. Если позиции собеседников не совпадают, это может послужить причиной возникновения барьеров в общении.

5. Внутригрупповой язык. Жаргон часто создают профессиональные или трудовые социальные группы, понятный только членам этих групп. Такой специфический язык вызывает у членов групп чувство причастности, спаянности и (во многих случаях) самоутверждения и облегчает эффективное общение внутри группы. Но использование такого языка с представителем иной группы может привести к непониманию, так как собеседнику не всегда верно удастся расшифровать смысл сказанного собеседником.

6. Фильтрация. Фильтрация является распространенным явлением в восходящем общении, которое относится к манипулированию информацией и воспринимается позитивно. Например, учителя могут скрывать свои конфликты с подростками от директора, а ученики, в свою очередь, могут утаивать нежелательную информацию от учителей. Причиной этого фильтрации является понимание того, что если нежелательная информация доходит до администрации, то на ее основе принимает решения, связанные с наказанием.

7. Перегрузка общения. Избыток получаемой информации в процессе общения от собеседника может препятствовать успешному ее усвоению. В то же время, когда один из собеседников уже «перегружен» информацией он не сможет эффективно взаимодействовать с партнером по общению и будет стремиться как можно скорее прервать диалог.

8. Различие статуса. При наличии у собеседников разного социального статуса могут возникнуть барьеры при общении. Например, человек, занимающий должность выше, чем его собеседник, может вести себя более уверенно, разговаривать снисходительным тоном, пользоваться своим превосходством над партнером по общению. Человек же, имеющий должность ниже, чем у его партнера наоборот, будет вести себя неуверенно и скованно.

9. Давление времени. В ситуации, когда один из субъектов спешит и не может продолжать диалог могут возникнуть различные трудности в общении.

В свою очередь Л.Л. Попова, чью классификацию барьеров отрицательных эмоций мы рассмотрели выше, предлагает свою классификацию видов барьеров общения [32]:

1. Барьеры по форме изложения:

– семантический барьер возникает из-за значительных различий, несовпадений, существующих в смысловых содержаниях партнеров по общению. Данный барьер связан в основном с проблемой сленгов и жаргонов, а этот феномен вытекает из наличия множества субкультур в любом обществе с достаточным уровнем социальных и этнических различий;

– стилистический барьер возникает при несоответствии стиля речи и актуального психологического состояния реципиента или стиля речи коммуникатора и ситуации общения. К возникновению данного барьера может привести употребление слов-паразитов, ненормативной лексики, непонятных и многосложных слов. Все это может привести к свертыванию общения;

– фонетический барьер может возникнуть при общении на разных языках или диалектах, при наличии у сторон процесса общения – собеседников – различных дефектов дикции и речи. Также, причиной его возникновения может стать употребление в речи скороговорок, звуков-паразитов и т.д.

Как правило, фонетические барьеры не являются существенным препятствием для общения.

2. Идеологические барьеры:

- барьер, возникающий на основе разницы мировоззрений;
- барьер, формирующийся при наличии у партнеров разных стереотипов;
- барьер несовпадения социальных установок;
- барьер различия ценностных ориентаций;
- барьер несовпадения социальных позиций субъектов общения.

3. Социально-психологические барьеры:

- когнитивно-психологические – возникают из-за разного уровня отражения объекта и психологической его оценки субъектами общения;
- организационно-психологические – могут возникнуть по причине неприятия формы общения;
- сенсорно-речевые барьеры – возникают в результате различия навыков высказывания и восприятия у субъектов общения;
- психомоторные барьеры – являются результатом разного навыка и умения вести общение в рамках принятой формы.

4. Барьер отношений может возникнуть при вмешательстве во взаимодействие негативных чувств и эмоций. При условии наличия у партнеров в общении друг к другу симпатии и доброжелательности, возникновение данного барьера невозможно. Люди склонны больше доверять информации, поступающей от симпатичных им других людей, а возникающее непонимание они пытаются преодолеть.

6. Барьер отрицательных эмоций.

И.Р. Ракей выделяет [36]:

1. Пространственные и временные барьеры. К пространственным барьерам можно отнести, например, неудачный выбор места общения. К временным барьерам – неправильный выбор времени встречи, нехватку или переизбыток времени, уделяемого на общение.

2. Эргономические барьеры – возникают из-за отсутствия подходящих условий для общения. Сюда можно отнести, например, слишком яркое или же наоборот недостаточное освещение, вибрацию, посторонний шум, неприятные запахи, загазованность воздуха. Все эти факторы при возникновении во время общения могут вызвать нервозность.

3. Физиологические и психологические барьеры. Физиологические барьеры возникают в результате плохого самочувствия одного из собеседников. Сюда относятся стресс, депрессия, усталость, какая-либо функциональная патология и т.д. Психологические барьеры связаны со слабой мотивацией в общении, личной неприязнью, негативными ассоциациями, завистью, комплексами неполноценности, страхом, манипуляциями. К ним относятся:

- чрезмерная увлеченность собственной речью. Мы часто не замечаем, как увлекаемся разговорами только о себе и своих проблемах в общении с нашим партнером. Мы рассказываем обо всем, что нас волнует в нашей жизни, не давая собеседнику вставить в нашу речь ни слова. При возникновении такой ситуации, человек, которому не дают сказать даже слова, теряет всякий интерес к «однобокому» разговору. В результате чего может возникнуть конфликтная ситуация и результативность такого общения будет равна нулю;

- пассивное поведение. Общение – это процесс, который требует уделять внимание тому, о чем идет речь, увеличивать сосредоточенность на

предмете разговора. Эффективного общения не произойдет, если с обеих сторон будет отсутствовать активное участие в разговоре;

- чрезмерная застенчивость – многие люди испытывают неловкость от того, что им приходится о чем-то просить.

- необоснованное перебивание;
- бесповоротно сложившееся мнение;
- поглощенность собой, своими заботами и переживаниями;
- сверхэмоциональная реакция;
- низкая культура общения;

- склонность к оценочным суждениям. Одной из причин неэффективного общения является склонность людей к оценивающим суждениям, одобрению или неодобрению мыслей или действий других. Многие предпочитают приказывать, советовать, предупреждать, читать мораль. Часто суждения подобного рода субъективны и, что еще хуже, поверхностны и незрелы;

- «скрытая повестка дня». Возникает в результате наличия у одного из партнеров глубинного, скрытого интереса, неясного его собеседнику. Приводимая информация может казаться не связанной с делом и остаться непонятой. Общение здесь, как правило, затруднено и вызывает напряжение;

- снисходительность к собеседнику;
- невнимание к собеседнику, игнорирование его мнения;

4. «Ленивые вопросы». К таким вопросам относятся вопросы типа «Ну и что?», «Дальше что?», «Ну и что ты хочешь этим сказать?». Такие вопросы дают, понять собеседнику, что его партнер по общению не слишком расположен разговаривать с ним

5. Социальные барьеры. Данные барьеры могут возникнуть в результате несоответствия социальных статусов собеседников, материального положения, положения в обществе, несоответствия возраста партнеров по общению. Следствием всего этого является несовпадение интересов собеседников.

6. Правовые барьеры возникают в случае наличия некоторых противоречий между нормативными актами различных регионов и стран. Незнание и недостаточное владение информацией приводит к мысли о недостаточной подготовке и не заинтересованности в результате диалога.

Итак, рассматривая проблему формирования безопасного межличностного взаимодействия в адаптивной безопасно развивающейся образовательной среде, мы охарактеризовали понятие межличностного взаимодействия; его структуру; основные феномены межличностного взаимодействия (взаимопонимание, взаимовлияние, взаимные действия, взаимоотношение, межличностное общение, совместимость и срабатываемость); механизмы, обеспечивающие данные феномены; рассмотрели различные виды психологических барьеров общения, затрудняющие качественные и гармоничные межличностные взаимодействия между субъектами образовательной среды.

Нужно также отметить, что значимым аспектом рассматриваемой нами проблемы является вопрос подбора эффективных методов повышения социально-психологической компетентности субъектов образовательной среды.

Социально-психологическая компетентность (от лат. *competens* – соответствующий, способный) – способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Особую роль здесь играет умение поставить себя на место другого (феномены рефлексии, эмпатии и т.п.). Социально-психологическая компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность. [14]

Эффективными методами повышения социально-психологической компетентности субъектов образовательного пространства по праву можно считать методы активного социально-психологического обучения.

Рассмотрим, что понимается под активным социально-психологическим обучением в зарубежной и отечественной психологии.

Термином «группа активного социального обучения» в отечественной психологии пользуется Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская вслед за М. Фор-вергом использует термин «социально-психологический тренинг» [31]. Если сравнить определения, соответствующие указанным терминам, то мы обнаружим значительное сходство между ними.

Под тренингом в психологии понимается «способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своими поведением и деятельностью». Он определяется как процесс создания новых функциональных образований (либо развития уже существующих), управляющих поведением, либо как «группа методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности» [23, с. 81]. Особо следует отметить то тренинговое направление, в рамках которого в качестве объекта тренинговых воздействий выступает индивид как субъект своей психической деятельности, как личность развивающаяся, самосовершенствующаяся, несущая ответственность за свои изменения, свой рост и т. д.

Активное социальное обучение, или активное социально-психологическое обучение (АСО, АСПО) рассматривается как социально-дидактическое направление комплексного характера, которое ориентировано на различные сферы социальной практики людей [46]. В рамках этого направления используются разнообразные формы и методы психологического и социально психологического воздействия с целью развития у индивидов

способностей к более эффективному социальному функционированию, а также повышения их психологической культуры и социально-психологической компетентности как субъектов общения.

Целью социально-психологического тренинга (СПТ) является формирование у его участников эффективных коммуникативных навыков, повышение их психологической компетентности в общении. В ходе СПТ происходит овладение определенными социально-психологическими знаниями и коррекция поведения личности, формируются навыки межличностного взаимодействия, развиваются рефлексивные способности (например, способность анализировать ситуацию и собственное поведение), умение гибко реагировать на ситуацию и быстро перестраиваться в различных условиях [35, с. 328].

Можно согласиться с Ю.Н. Емельяновым, который отмечает, что СПТ (а это можно отнести и к АСПО) есть только направление в системе тренинговых технологий, только наименование набора методов, «привязанных» к группе как социально-психологической реальности и не содержащих в себе указаний ни на цель, ни на мировоззренческую принадлежность [9]. Это то направление в психологии, которое иногда еще определяется термином «групповое движение».

В современной западной психологии существует несколько типологий групп социально-психологического обучения.

Так, например, Б. Лабин и У. Эдди классифицируют группы в соответствии с исследовательской ориентацией человеческих отношений в них. Эффектами выделяемых авторами тренинговых групп личностной и межличностной ориентации являются большая открытость и прямота в отношениях к себе и другим (сокращение защитных и игровых типов поведения), увеличение способности обучаться у своего собственного поведения (расширение осознанности потенциалов своего роста), увеличение осознанности чувств и attiтюд; увеличение коммуникаций с другими людьми (развитие новых моделей сотрудничества), выявление чувств и отношений, которые мешают удовлетворяющим и эффективным контактам, их исследование (работа по творческому разрешению конфликтов).

Дж. Гибб подразделяет все виды групп социального обучения на девять основных видов, располагая их в зависимости от степени близости к психотерапевтическим группам, с одной стороны, и традиционному обучению – с другой.

К. Рудестам предлагает типологию групп, исходя из таких важных условий их функционирования, как «степень осуществления руководителем ведущей роли в структурировании и функционировании группы и степень эмоциональной стимуляции в противоположность рациональному мышлению» [37, с. 18].

Как указывает С.С. Харин [42], наиболее важным критерием является ориентация на члена тренинговой группы как на субъекта изменений, уче-

ния, личностного роста и т. п. В связи с этим особый интерес представляет типология групп, которую предложили П. Баченен и Дж. Рейсел. В основу данной типологии ими положена категория «Я». Типы групп могут быть дифференцированы по характеру источника, из которого участник тренинга получает информацию о своем «Я».

Группа, групповые феномены являются неперменным атрибутом активного социально-психологического обучения. Групповая форма позволяет достаточно легко моделировать процесс межличностного взаимодействия, отрабатывать различные его ситуации в зависимости от вида деятельности участников группы, а также с учетом индивидуального уровня развития их коммуникативной деятельности и социально-психологической компетентности.

Среди основных видов групп социального обучения, обзор которых дает Г.А. Ковалев [15], тренинг-группы (Т-группы). В известном смысле Т-группа – это «душа» всей системы активной социально-психологической подготовки в США. В отечественной литературе этот опыт хорошо отражен в публикациях Н.Н. Богомоловой, Ю.Н. Емельянова, Г.А. Ковалева, Л.А. Петровской и др.

Т-группа не является единственной моделью группового обучения. Существуют и другие формы группового опыта. В группах обучения (Studygroups) в отличие от Т-групп в одной из центральных является проблема авторитета, власти. Группы встреч (Encounter-groups) наиболее часто ассоциируются с Т-группами. В отличие от Т-групп, за Е-группами признается большая «эмоциональность», они более личностно ориентированы и нацелены на решение вопросов относительно человеческого существования. М.А. Лиеберман, И.Д. Ялом и М.В. Майлс выделяют до десяти известных направлений активной социально-психологической подготовки, объединенных под общим названием «инкаунтер-группы», среди которых Т - группы, гештальттерапия, транзактный анализ, группы личностного роста, психодрама, психоаналитически ориентированные группы и т.д.

Разновидности тренинга, представленные в отечественной практике психологического воздействия, можно в определенной степени упорядочить, ассоциировав их с тремя базисными аспектами общения, выделяемыми в работах Г.М. Андреевой и др. авторов, а именно с его перцептивным, интерактивным и коммуникативным аспектами.

Теоретический анализ позволил нам выделить следующие виды тренингов как наиболее адекватные цели развития социально-психологической компетентности субъектов образовательного пространства формы социально-психологического воздействия: социально-психологический тренинг партнерского общения, тренинг сенситивности и социально-психологический тренинг методом деловой игры.

Общей целью социально-психологического тренинга партнерского общения является повышение компетентности в общении. Данная цель может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности. Одним из условий успешной работы тренинговой группы является рефлексия ведущим той задачи, которая решается в ходе занятия. Воздействие может осуществляться на уровне либо установок, либо умений и навыков, либо перцептивных способностей и т.д.

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов: принцип активности, принцип исследовательской (творческой) позиции, принцип объективации (осознания) поведения, принцип партнерского (субъект-субъектного) общения. Кроме того, надо указать специфический принцип работы тренера – постоянная рефлексия всего того, что происходит в группе. Рефлексия включает и диагностические исследования тренера во время работы с группой.

Методические приемы СПТ и конкретные средства в рамках этих приемов весьма разнообразны. Их выбор определяется следующими факторами: содержанием тренинга, особенностями группы, особенностями ситуации, возможностями тренинга.

Тренинг сенситивности – одна из форм группового динамического тренинга. Тренинг сенситивности можно рассматривать как разновидность Т-групп. Для групп сенситивности улучшение группового функционирования и развитие личностных умений являются вторичными по отношению к общему развитию личности.

Метацели тренинга сенситивности (Л.А. Петровская) [29]:

- 1) формирование у индивида духа исследования, готовности экспериментировать со своей ролью;
- 2) развитие аутентичности в межличностных отношениях;
- 3) расширение межличностного сознания (т.е. знания о других людях);
- 4) выработка способности вести себя с окружающими в сотрудничающей, а не авторитарной манере и пр.

К непосредственным целям тренинга сенситивности относят:

- 1) развитие психологической наблюдательности как способности фиксировать и запоминать всю совокупность сигналов, получаемых от другого человека или группы;
- 2) осознание и преодоление интерпретационных ограничений, накладываемых теоретическими знаниями и стереотипизированными фрагментами сознания;
- 3) формирование и развитие способности прогнозировать поведение другого, предвидеть свое воздействие на него.

Цель социально-психологического тренинга методом деловой игры – развитие у участников умений, помогающих осознавать наличие проблемных профессиональных ситуаций; развитие способности анализировать данную ситуацию и свое поведение в ней; выработка умений профессионального поведения, которые являются оптимальными в используемой в деловой игре служебной ситуации и способствуют ее разрешению.

СПТ методом деловой игры направлено не только на формирование и коррекцию профессионального поведения, но и на профилактику кризисов профессионального становления. Под такими кризисами понимаются непродолжительные по времени периоды (до года) кардинальной перестройки личности и изменения вектора ее профессионального развития. Эти периоды могут сопровождаться возникновением у педагога раздражительности, внутреннего дискомфорта, неудовлетворенности содержанием и условиями профессиональной деятельности, а также отношениями с коллегами.

Очень часто группы активного социально-психологического обучения состояются из людей, незнакомых друг другу. Такие группы в литературе получили специальное название «Strangergroups». Между тем психологу нередко приходится осуществлять тренинговые программы в рамках уже сформировавшихся и длительно функционирующих контактных групп (педагогический коллектив, ученические классы, академические студенческие группы и т. д.) Такие длительно существующие группы, как правило, уже достигли определенного уровня развития, имеют свою структуру ролевых и межличностных отношений. Они даже получили свое специальное название – family groups.

При работе с family groups необходима диагностика реально существующих внутригрупповых отношений, с выявлением лидеров, группировок и т. д., так как тренер изначально вступает во взаимодействие с группой, прошедшей уже определенный жизненный путь и находящейся на конкретной стадии групповой динамики. «Stranger groups» уже с самых начальных фаз своего становления проходит перед глазами и часто под руководством тренера. Поэтому психотехнические упражнения, которые используются на поздних этапах групповой динамики stranger groups для выявления сплоченности, сработанности, лидерства, в рамках «family groups» целесообразно применять на начальном этапе работы с нею.

Рассматривая группу АСПО, можно выделить целый ряд аспектов ее анализа. Помимо описания типологии групп, необходимо также рассмотреть общие структурные (статические) и динамические характеристики тренинговых групп.

К первым из них следует отнести такие характеристики, как состав и размер группы, принципы ее отбора и комплектования.

Количество участников группы зависит от целого ряда условий: например, от той базовой техники, которой придерживается ее руководитель.

Традиционно объем тренинговой группы колеблется в пределах 8 – 16 человек. Если тренинг проводится с так называемыми семейными группами (family groups), участники которых являются членами какого-либо подразделения конкретной организации, то тогда размеры тренинговой группы определяются размером данного подразделения.

Активное социально-психологическое обучение основывается на некоторых принципах. Содержание этих принципов достаточно полно раскрыто в научной литературе [31]. Соблюдение этих принципов в процессе тренинга является важнейшим условием его эффективности.

В зависимости от целей проведения и концептуальной базы различают тренинговые группы: по возрастному признаку (тренинговая группа для детей, подростков, взрослых, людей пожилого возраста), по клиническим характеристикам (тренинговая группа для больных невротами, больных психическими заболеваниями в состоянии ремиссии, кризисных пациентов и суицидентов и др.), по профессиональному признаку (при проведении обучающих и коммуникативно-ориентированных тренинговых групп), по социальному статусу (в некоторых случаях оправдано проведение обучающего и коммуникативного тренинга для руководителей определенного уровня) и по другим признакам. Общими принципами отбора для любых тренинговых групп являются показания для участия в тренинговой группе и личная мотивация участников.

Успешное проведение АСПО требует от руководителя понимания механизмов и процессов, происходящих в группе, знания и учета динамики группы.

Приоритет в изучении специфических процессов взаимодействия участников групп в современной литературе отдается К. Левину.

Основными элементами групповой динамики являются нормы группы, структура группы и проблема лидерства, сплоченность группы, стадии развития группы. Многие тренеры-психологи, работающие с группами в рамках самих различных течений и школ, выделяют четыре стадии развития группы: знакомство участников группы друг с другом и тренером, стадия агрессии (фрустрационная), стадия устойчивой работоспособности, стадия распада группы (умирания). Применительно к задачам группы, в качестве главной стадии рассматривают третью стадию – устойчивой работоспособности, а две первые считаются подготовительными. Четвертая стадия внимание к себе не привлекает.

В большинстве групп АСПО никак не обойтись без специально подготовленного ведущего. По мнению И.В. Вачкова [7], именно личность психолога (а не уровень его профессиональной подготовки или подход, им проповедуемый) является важнейшим фактором, определяющим успешность или неуспешность тренинга. Многие авторы (А. Голдстейн, С. Краптохвил, М. Либерман, И. Ялом и др.) придавали большое значение исследованию функций, ролей, стилей поведения руководителей групп.

Ряд авторов выделяют профессионально важных личностных черт групповых ведущих (А. Косевска, С. Крадохвил, М. Либерман, К. Роджерс, И. Ялом и др.).

Несмотря на разнообразие конкретных упражнений, приемов и техник, используемых в тренинговой работе, принято выделять несколько базовых методов тренинга (соответственно и АСПО). К таким базовым методам традиционно относят групповую дискуссию и ситуационно-ролевые, дидактические, творческие, организационно-деятельностные, имитационные, деловые игры (А.А. Вербицкий, Ю.В. Громыко, Л.А. Петровская, Г.А. Ковалев, Н.В. Семилет, П.Г. Щедровицкий, Т.С. Яценко и др.). Использование игровых методов в тренинге, по мнению многих исследователей, чрезвычайно продуктивно.

Возможности игровых методов в тренинговой работе действительно неисчерпаемы, отсюда такой большой интерес исследователей к организационно-деятельностным играм (и др.). Особо отмечаются достоинства деловой игры как метода активного социально-психологического обучения. Условия деловой игры являются весьма приближенными к условиям реальной деятельности человека. В подобных игровых условиях становится возможным формирование умений конструктивного ролевого поведения, связанного с выполнением определенных профессиональных обязанностей. Другая особенность этого вида тренинга заключается в групповом, а, следовательно, и более интенсивном взаимодействии его участников.

Кроме того, исследователи – теоретики и практики тренингов – предлагают добавить к числу базовых методов тренинг сензитивности (Ю.Н. Емельянов и др.).

Контрольные вопросы

1. Какие аспекты функционирования безопасно развивающей образовательной среды определяют важность формирования в образовательном учреждении качественных и гармоничных межличностных взаимодействий между всеми субъектами образовательного учреждения?
2. Что понимается под качественными и гармоничными межличностными взаимодействиями субъектов безопасно развивающей образовательной среды?
3. Какова структура безопасных межличностных взаимодействий субъектов образовательной среды?
4. Каковы основные психологические феномены, обеспечивающие гармоничность межличностных взаимодействий субъектов безопасно развивающей образовательной среды?
5. Какие факторы мешают установлению качественных и гармоничных межличностных взаимодействий между всеми субъектами безопасно развивающей образовательной среды?

6. Рассмотрите основные подходы к систематизации различных видов психологических барьеров общения между субъектами образовательной среды.

7. Почему важно повышать коммуникативную компетентность всех субъектов безопасно развивающей образовательной среды?

8. Использование каких методов психологического воздействия эффективно обеспечивает развитие коммуникативной компетентности субъектов безопасно развивающей образовательной среды?

9. Каковы основные принципы и требования использования методов активного социально-психологического обучения с целью развития коммуникативной компетентности субъектов безопасно развивающей образовательной среды?

10. Какие, на ваш взгляд, трудности могут возникнуть в связи с использованием методов активного социально-психологического обучения с целью развития коммуникативной компетентности субъектов безопасно развивающей образовательной среды?

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 290 с.

2. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.

3. Богомолова, Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Н.Н. Богомолова. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 191 с.

4. Бодалев, А.А. Восприятие человека человеком / А.А. Бодалев. – Л., 1965. – 123 с.

5. Бодалев, А.А. Формирование понятия о другом человеке как о личности / А.А. Бодалев. – Л., 1970. – 135 с.

6. Бороздина, Г.В. Психологический словарь / Г.В. Бороздина. – М., 2013.

7. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие / И.В. Вачков. – М.: Ось – 89, 2003. – 224 с.

8. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология: Учебное пособие для студентов вузов / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д, 1996.

9. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.

10. Жиркова, А. А. Безопасная образовательная среда как актуальное требование современной начальной школы / А.А. Жиркова, А. Н. Неустроева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 160–163. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770054.htm> (дата обращения: 29.04.2020 г.).

11. Знаков, В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – М.: ИП РАН, 1994.
12. Казанская, В.Г. Педагогическая психология / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
13. Камардина, Г.Г. Психологические трудности общения: основы психотехнологии / Г.Г. Камардина. – Ульяновск, 2000.
14. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998.
15. Ковалев, Г.А. Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада / Г.А. Ковалев // Психологический журнал. – № 1. – 1989. – С. 127 – 136.
16. Коломинский, Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я.Л. Коломинский. – Минск, 1969. – 234 с.
17. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.
18. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1972.
19. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
20. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986.
21. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984.
22. Ломов, Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975, с. 124 – 135.
23. Макшанов, С.И. Методологические аспекты профессионального тренинга / С.И. Макшанов // Вестник СПбГУ. – 1992. – Серия 6. – Вып. 3.
24. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 2003.
25. Мясищев, В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / В.Н. Мясищев // Психология отношений. – Москва – Воронеж, 1995, с. 48 – 53.
26. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л.: ЛГУ, 1979.
27. Обозов, Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия. – / Н.Н. Обозов Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с., с. 80 – 92.
28. Панфилова, А.П. Психология общения: Учебник для СПО / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2013. – 369 с.
29. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
30. Петровская, Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007.

31. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга/ Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
32. Попова, Л.Л. Современные технологии общения / Л.Л. Попова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 180 с.
33. Пригожий, А.И. Методы развития организаций / А.И. Пригожий. – М., 2013.
34. Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981.
35. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом)/ Под ред. А.А. Деркача. – М.: Изд. дом «Красная площадь», 1996.
36. Ракей, И.Р. Основы делового общения / И.Р. Ракей. – Минск: МГВРК, 2007. – 176 с.
37. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.- 384 с.
38. Свенцицкий, А.Л. Социальная психология / А.Л. Свенцицкий. – М.: Проспект, 2013.
39. Секач, М.Ф. Психология здоровья: Учебное пособие для высшей школы / М.Ф. Секач. – М: Академический Проект, 2003. – 192 с.
40. Современная психология: Справочное руководство. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
41. Сыманюк, Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды / Э.Э. Сыманюк. – М., 2004.
42. Харин, С.С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт / С.С. Харин. – Минск: Изд. В.П.Ильин, 1998. – 352 с.
43. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 2010.
44. Шепелева, Н. В. Педагогическое обеспечение процесса социализации учащихся в негосударственном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Шепелева. – Кострома, 2004. – 211 с.
45. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология / П.Н. Шихирев. – М., 1999. – 448 с.
46. Яценко, Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей /Т.С. Яценко. – Киев, 1987.

ГЛАВА 4. Разработка адаптивной безопасно-развивающей образовательной среды как условие профилактики школьных трудностей у детей с ограниченными возможностями здоровья

В последнее время отмечается значительный рост числа обучающихся, отстающих в учебе. Так, по различным данным, число неуспевающих школьников превышает 30 % от общего числа учащихся и составляет от 15% до 40% в начальных классах. В этой связи значительное внимание уделяется анализу проблем, возникающих у детей в связи с началом школьного обучения (Агарков В.И., 1988; Гребняк Н.П., 1990; Аксянова Е.А., Сырцова М.А., 1991; Мاستюкова Е.М., 1992; Аболенская А.В., Маткинский Р.А., Разживина Г.Н., Усанова Е.П., 1996; Безруких М.М., 2000; Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., 2001 и др.). Переход от условий воспитания в семье и дошкольных учреждениях к качественно иной атмосфере школьного обучения, складывающейся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, более сложные требования к личности ребенка и его интеллектуальным возможностям. Учёными обсуждаются проблемы формирования школьных трудностей школьных трудностей у детей группы риска, к которым относятся, прежде всего, и дети с ОВЗ, активно разрабатываются подходы к профилактике и коррекции проявлений школьных трудностей. Между тем сам феномен школьных трудностей, а также распространенность и причины его возникновения в современной популяции детей школьного возраста проанализированы недостаточно.

Обычно рассматриваются три основных типа проявлений школьных трудностей [2].

1. Неудача в обучении по программам, соответствующим возрасту ребенка, включающий такие признаки, как хроническая неуспеваемость, а также недостаточность и отрывочность общеобразовательных сведений без системных знаний и учебных навыков (когнитивный компонент школьных трудностей).

2. Постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, а также перспективам, связанным с учебой (эмоционально-оценочный, личностный компонент школьных трудностей).

3. Систематически повторяющиеся нарушения поведения в процессе обучения и в школьной среде (поведенческий компонент школьных трудностей).

В связи с разнообразием факторов, обуславливающих возникновение школьных трудностей, данная проблема изучается не только логопедами, психологами и педагогами, но также врачами, прежде всего неврологами и

психиатрами (Симерницкая Э.Г., 1991; Ахутина Т.В., Шалаева Н.М., 1995; Вострокнутов Н.В., 1995; Заваденко Н.Н., Петрухин А.С., Манелис Н.Г., Успенская Т.Ю., Суворинова Н.Ю., Борисова Т.Х., 1999; Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М., 2000; Горбачевская Н.Л., Якупова Л.П., Кожушко Л.Ф., Дробинская А.О., 2001; Чиркова О.Ю., 2002).

Трудности обучения (learning disabilities) даже внесены сейчас в международную классификацию болезней DSMIV. По определению американского Центра детей с аномалиями NICHSCY, в это понятие входят трудности чтения, письма, импрессивной и экспрессивной речи, мышления и математики (Learning Disabilities, 2011).

В начальной школе эти трудности проявляются, прежде всего, в нарушениях письма, чтения и счета - видах деятельности, наиболее востребованных социальной ситуацией развития ребенка и поэтому приводящих к ранней школьной дезадаптации. Особенно ярко эти трудности проявляются на начальных этапах школьного обучения, когда выясняется, что большинство детей дошкольного возраста с ОВЗ оказываются не способными к обучению по программе общеобразовательной школы в связи с определенным своеобразием познавательной и личностной сфер (Т.А.Басилова; В.ГодфриКоблинер; И.В.Дубровина; М.А.Егорова; И.А.Зальсина; И.А.Коробейников; М.Ю.Кистяковская; В.В.Ковалев; М.И.Лисина; В.С. Мухина; Э.А.Минкова; В.Н.Ослон; А.М.Прихожан; Э.Пиклер; А.Г.Рузская; Е.О.Смирнова; Е.А.Стребелева; Е.Г. Трошихина; Н.Н.Толстых; А.Б.Холмогорова; М. Ainsworth; J. Bowlby; M. Klein; L. Kreisler; J. Langmeier; Z. Mateysek; M. Rutter; R. Spitz; D. Wmmcott; K. Wolf и др.)

Несмотря на значительное количество работ, посвященных исследованию готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста с ОВЗ (Н.В.Бабкина, Н.Л.Белопольская, Н.Д.Баландина, Е.Е.Дмитриева, В.И.Голод, Т.А.Власова, Н.В.Елфимова, Т.В.Егорова, Г.И.Жаренкова, С.Д.Забрамная, Н.Н.Брагина, Т.А.Доброхотова, С.Ф.Иваненко, О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, И.Н.Садовникова, А.В.Семенович, Э.Г.Симерницкая, Л.Ф.Спирина и др.), вопросы профилактики возникновения школьных трудностей изучены недостаточно.

Сложность обучения детей с ОВЗ в группах общеразвивающей направленности заключается в том, что интенсификация обучения, увеличение объема образовательной нагрузки, расширение спектра дополнительных образовательных услуг приводят к обострению трудностей их обучения и превращают процесс обучения и воспитания в фактор риска для здоровья детей, не позволяя своевременно достигнуть конечного результата – подготовить детей к обучению в общеобразовательной школе [1].

Именно эти дети в школьном возрасте оказываются в группе «не успевающих» учеников (Т.В. Ахутина, М.Н. Русецкая, М.М. Семаго,

А.В. Семенович, О.Н. Усанова). Вопрос обучения дошкольников с легкой степенью выраженности первичного дефекта, но обладающих общими модально-специфическими характеристиками отклонений в развитии остается малоизученным. С учетом стойкого характера изменений параметров психической деятельности и темпов её возрастной динамики, достоверно отличающихся от средних возрастных значений, эту группу детей можно обозначить как «дети с неярко выраженными нарушениями развития».

Оптимальному образованию этих дошкольников в группах общеразвивающей направленности препятствуют существенные противоречия:

1) между наличием контингента детей, имеющих неярко выраженные нарушения развития, нуждающихся в коррекционной помощи, и степенью готовности общеобразовательной системы к её оказанию;

2) потребностью дошкольников в индивидуально-дифференцированном обучении и воспитании и отсутствием у педагогов и специалистов общеразвивающих групп методик и технологий в области коррекционной педагогики;

3) переходом на новые образовательные стандарты, осуществляемые в общеобразовательных дошкольных учреждениях, и возможностями детей с неярко выраженными нарушениями развития освоить их.

Для разрешения перечисленных противоречий необходимо изучить существующую систему обучения и воспитания детей с ОВЗ в группах общеразвивающей направленности в дошкольных учреждениях комбинированного вида и предложить методы усовершенствования организации образовательного процесса с учетом физических, психических возможностей и образовательных потребностей этих детей.

Современная система российского специального образования определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В современном представлении понятие качество образования не сводится к обученности воспитанников дошкольных образовательных учреждений, набору знаний и навыков, а связывается с понятием социальное благополучие, защищенность.

Научные исследования, касающиеся развития системы образования нового типа имеют разносторонний характер и направлены:

– на максимально раннее (с первых месяцев жизни) выявление нарушений в развитии ребенка и оказание комплексной медико-психолого-педагогической помощи (Е.Ф. Архипова, Ю.В. Герасименко, О.А. Денисова, Л.А. Зигле, Л.М. Кобрин, Е.В. Кожевникова, Т.В. Пелымская, О.К. Приходько, Ю.А. Разенкова, Н.Д. Шматко и др.);

– определение и обоснование специализированных стандартов образования, сочетающих общеобразовательные стандарты и стандарты фор-

мирования жизненной компетенции детей с нарушениями в развитии на каждом возрастном этапе (Т.В. Волосовец, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская и др.);

- организацию коррекционно-развивающей среды согласно принципам дифференциации и индивидуализации обучения (М.Л. Баранова (Скуратовская), Л.С. Маркова, И.М. Новикова, Л.И. Плаксина, С.Л. Сековец, С.Н. Сазонова, С.Г. Шевченко);

- обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка и их особая целенаправленная подготовка силами специалистов (Г.М. Ильина, И.Ю. Левченко, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачева, С.М. Хорош);

- создание образовательных учреждений комбинированного вида, наиболее соответствующих образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников (Л.М. Кобрин, Н.Н. Малофеев, М.И. Никитина, Н.Д. Шматко);

- организацию психолого-педагогического, медико-социального сопровождения лиц с проблемами в развитии (О.А. Денисова, Е.А. Екжанова, М.В. Жигорева, Е.И. Казакова, В.А. Калягин, Г.А. Мишина И.Ю. Левченко, О.С. Орлова, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.).

В связи с этим сопровождение дошкольников с ОВЗ не может быть ограничено рамками задач преодоления трудностей в воспитании и обучении, а включает в себя обеспечения успешной социализации, сохранения здоровья, коррекцию нарушений. Каждый ребёнок имеет возможность быть готовым к школьному обучению на своём уровне, соответственно своим личностным особенностям. Организация взаимодействия различных специалистов в условиях дошкольного образовательного учреждения преследует цели всестороннего развития и коррекции воспитанника с ОВЗ с учётом индивидуальных и потенциальных возможностей. Что обеспечивает равные возможности для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства, в процессе обучения в школе независимо от места жительства, пола, национальности, языка в том числе ограниченных возможностей здоровья.

Отечественные специалисты подчеркивают важность обнаружения у детей с ОВЗ предрасположенности к специфическим нарушениям обучения еще до поступления в школу или в самом начале школьного обучения (А.П. Воронова, Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнев, Т.Б. Филичева и др.). Для этого необходимо разрабатывать специальные комплексные программы обследования дошкольников, направленные на выявление группы риска школьной неуспеваемости детей дошкольного возраста с ОВЗ [4].

Комплексность таких программ должна состоять в том, что в них следует включать исследование как вербальных, так и невербальных функций,

лежащих в основе формирования школьной неуспеваемости детей дошкольного возраста с ОВЗ. Сведения о сформированности каких-либо отдельных показателей психического развития ребенка, как правило, не позволяют достоверно сопоставить с проблемами успеваемости ребёнка по тем или иным предметам. В то же время комплексное изучение дошкольников с ОВЗ поможет выявить группу риска возникновения школьной неуспеваемости детей дошкольного возраста с ОВЗ и обоснованно использовать адекватные педагогические меры для оказания помощи каждому ребенку (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова).

У детей с ОВЗ наблюдаются определенные качественные особенности развития психических функций по сравнению с возрастной нормой:

а) зрительное восприятие характеризуется недостаточной сформированностью зрительного гнозиса, целостного образа предметов, снижением способности к переработке оптической информации;

б) внимание недостаточно устойчиво, выявлены низкие показатели развития объема, избирательности и распределения произвольного внимания, что особенно проявляется в невозможности сочетания речевой и какой-либо другой деятельности;

в) память отличается меньшим объемом, низким уровнем отсроченной речеслуховой памяти и плохой тренируемостью на речевые стимулы;

г) мышление характеризуется недостаточной сформированностью образно-логического мышления, понятий, низкими показателями развития мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения и особенно обобщения и классификации.

Наиболее важными элементами обучения дошкольников с ОВЗ становятся ориентация на создание образовательного пространства, способствующего индивидуальному развитию ребенка, и изменение направленности специального дошкольного образования с идеи «адаптации» ребенка к условиям обучения на «приспособление образовательной среды» в соответствии с образовательными потребностями интегрированных детей (Н.М. Амосов, В.И. Слободчиков, О.С. Шнейдер, В.А. Ясвин, R. Bergler, E. Cairns, A. Rougemont, N. Steffens).

Качество образования дошкольников с нарушениями развития определяется способностью окружающего образовательного пространства к трансформациям, что детерминировано спецификой и вариативностью образовательных потребностей детей с нарушениями развития.

Дошкольная подготовка может улучшить качество школьного образования, но только при разумной организации образовательного процесса, предполагающего создание адаптивной образовательной среды поэтому очень важно серьезно продумать формы ее воплощения, иначе вместо «выравнивания стартовых возможностей» можно получить противоположный эффект.

Адаптивная образовательная среда - это система условий, обеспечивающая социально-адаптивное поведение учащихся, направленная на усвоение элементарного образовательного пространства, сохранение и укрепление здоровья, взаимодействие с окружающими людьми

С. Новоселова определяет «адаптивную образовательную среду» как систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание его духовного и физического развития [4].

М. Полякова, определяя адаптивную образовательную среду как ответственную комфортабельную, уютную обстановку, рационально организованную, насыщенную разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами, выделяет такие характеристики развивающей среды, как комфортность и безопасность обстановки, обеспечение богатства сенсорных впечатлений, обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности, обеспечение возможности для исследования [5].

Исходя из данных определений, при создании адаптивной образовательной среды педагогам необходимо учитывать следующие принципы, изложенные в Концепции по дошкольному воспитанию:

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии. Первоочередным условием осуществления личностно-ориентированной модели взаимодействия взрослых и детей является установление контакта между ними. Не менее важно взрослому для осуществления контакта найти верную дистанцию, общее психологическое пространство общения и с каждым ребенком, и с группой в целом. Именно поэтому, педагогу необходимо помнить, что у каждого человека – и у ребенка в том числе – свои особые представления о комфортной дистанции взаимодействия.

2. Принцип активности, самостоятельности, творчества. По сравнению с обычной семейной обстановкой среда в дошкольном учреждении должна быть интенсивно развивающей, провоцировать возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций и чувств. Взрослый обучает детей бытовым операциям в процессе результативной настоящей деятельности и в ходе общения самым естественным образом развивает познавательные, интеллектуальные, эмоциональные и волевые способности ребенка. Для этих целей используются различные функциональные блоки (кухня, мастерская и т.д.). Ребёнок и взрослый в детском саду должны стать творцами своего предметного окружения.

3. Принцип стабильности – динамичности адаптивно-образовательной среды. Среда развития стимулирует детей к активной деятельности с теми предметами, игрушками, которые привлекают своей формой, цветом. Легкая мебель, ширмы позволяют ограничивать или расширять игровое пространство.

4. Принцип эмотиогенности адаптивно-образовательной среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и

взрослого. Одна из задач организации адаптивно-образовательной среды может быть сформулирована следующим образом: для того, чтобы определить структуру оптимальной окружающей среды, в которой может развиваться и комфортно себя чувствовать человек, необходимо провести оптимальный отбор стимулов по количеству и качеству. Среда должна быть организована так, чтобы она побуждала детей взаимодействовать с ее различными элементами, повышая, тем самым, функциональную активность ребенка [7].

Окружение должно давать детям разнообразные и меняющиеся впечатления. Среда должна пробуждать у детей двигательную активность, давая им возможность осуществлять разнообразные движения. В то же время нужно, чтобы окружающая обстановка имела свойство тормозить двигательную активность детей, когда это необходимо.

Для развития адаптивно-образовательной среды детей важно, чтобы их окружение содержало стимулы, способствующие знакомству детей со средствами и способами познания, развитию их интеллекта и представления об окружающем (природа, рукотворный мир, знания о человеке). Комплекты игрового и дидактического оборудования и пособий должны быть соразмерны емкостям для хранения и доступны для детей.

Учитывая, что в детском саду ребенок проводит практически весь день, необходимо создать ему условия отдыха от общения, поэтому в группе должна быть зона для отдыха, где ребенок может уединиться, рассмотреть книгу и т.д., тем самым мы создадим условия для индивидуальной комфортности каждого ребенка.

Также обязательное условие реализации данного принципа - обеспечение личного пространства ребенку (шкаф для одежды, кровать, место для хранения принесенных из дома игрушек).

5. Принцип учета половых и возрастных различий детей. Построение среды с учетом половых и возрастных различий дает возможность педагогу предоставить наполняемость группы различными пособиями, оборудованием, играми, которые будут интересны как девочкам, так и мальчикам. При этом развивающие пособия для девочек по своей форме должны быть привлекательными, прежде всего, для них, но по содержанию должны быть равноценными как для мальчиков, так и для девочек.

Адаптивно-образовательную среду строит для детей педагог. Однако не всегда представления взрослого о комфорте совпадают с представлениями ребенка. К. Крутий, рассматривая адаптивно-образовательную среду как компонент образовательного пространства, акцентирует внимание на организации саморазвивающейся деятельности ребенка. Ученый подчеркивает, что создаваемая взрослыми адаптивно-образовательная среда преимущественно лишь по убеждению педагогов является таковой. Дети же хотели бы играть и действовать с предметами и игрушками, которые

не предусмотрены планами взрослых. Адаптивно-образовательная среда должна обеспечивать ребенку поддержку в становлении чувства уверенности в себе, возможности испытывать и использовать свои способности, самостоятельность, утверждаться в себе как в активном деятеле построения собственного образа Я.

Адаптивно-образовательная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [6]:

1) Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Образовательное пространство должно быть оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

Для детей младенческого и раннего возраста образовательное пространство должно предоставлять необходимые и достаточные возможности для движения, предметной и игровой деятельности с разными материалами.

2) Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

3) Полифункциональность материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;
- наличие в группе полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

4) Вариативность среды предполагает:

- наличие в группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

– периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

5) Доступность среды предполагает:

– доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

– свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

– исправность и сохранность материалов и оборудования.

6) Безопасность адаптивно-образовательной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Таким образом, своевременное выявление школьных трудностей и предпосылок к их возникновению детей с ОВЗ позволит успешно предотвратить возможные трудности обучения или значительно уменьшить их. Основной целью сопровождения детей с ОВЗ является определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов коррекционно-педагогической направленности.

С этой целью в группах должна быть создана адаптивно-образовательная среда, в организации которой следует учитывать индивидуальные особенности детей. Она должна быть насыщена разнообразными сенсорными раздражителями, игровыми материалами, так же адаптивно-образовательная среда должна быть представлена в различных видах деятельности: предметной и речевой, практической и игровой.

Контрольные вопросы

1. Проблема школьных трудностей у детей группы риска в современных исследованиях.

2. Распространенность и причины возникновения школьных трудностей в популяции детей школьного возраста.

3. Основные типы проявлений школьных трудностей у детей школьного возраста.

4. Анализ современных исследований готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста с ОВЗ.

5. Современный взгляд на построение адекватной системы психолого-педагогического сопровождения воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

6. Приоритетные цели и задачи организации взаимодействия различных специалистов в условиях дошкольного образовательного учреждения по профилактике школьной неуспеваемости.

7. Особенности выявления предрасположенности к специфическим нарушениям обучения у детей с ОВЗ до поступления в школу или в самом начале школьного обучения.

8. Условия организации адаптивной образовательной среды, обеспечивающей подготовку к школьному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

9. Принципы организации адаптивной образовательной среды, обеспечивающие подготовку к школьному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Вайзман, Н.П. К вопросу о «детях группы педагогического риска» / Н.П. Вайзман, В. В. Зарецкий // Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – М., 1998. – С.58-61

2. Вострокнутов, Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации / Н.В. Вострокнутов // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф.– М., 1995. – С.8-10.

3. Новоселова, С. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн - проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С.Новоселова. – М.: Просвещение, 2001. – 89 с.

4. Поливанова, К.Н. Типология индивидуальных вариантов психологического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / К.Н. Поливанова // Новые исследования в психологии. –1988. – № 2. – С.55-68.

5. Полякова, М. Особенности организации предметно-пространственной среды / М. Полякова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 11. – С.43.

6. Смирнова, Е. Детский сад: оценка предметно-развивающей среды / Е. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 2010. - № 4. – С. 18-24.

7. Степанцова, Г. Создаем развивающую среду / Г. Степанцова // Дошкольное воспитание. – 2007. - № 6. – С. 100-101.

ГЛАВА 5. Подготовка учителей адаптивной физической культуры к применению гуманитарных методик в условиях инклюзивного образования

Существуют ли в России какие-либо свои инновационные методики, программы, разработки для инклюзивного образования людей с ограниченными возможностями здоровья? Что следует понимать под инклюзивным образованием?

Широкое понимание социальной инклюзии требует переосмысления принципов международной и национальной образовательной политики, из того, что, являясь неотъемлемой и важной частью международной программы ЮНЕСКО «Образование для всех», современное инклюзивное образование означает равное представление возможностей всем обучающимся получать высококачественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на пол, социально-экономический статус, этничность, расу, географическое местоположение, необходимость в специальном образовании, возраст, религию и т. п.

ЮНЕСКО определяет инклюзивное образование как «процесс учета и удовлетворения разнообразных потребностей всех учащихся через расширение доступа к обучению, культурам и жизни общин и сокращение уровня исключительности внутри системы образования и из системы образования», что ведет к «изменениям и модернизации содержания, подходов, структур и стратегий при обеспечении единства взглядов на всех детей соответствующей возрастной группы и убежденности в том, что ответственность за обучение всех детей несет государство», в том числе и в области адаптивной физической культуры.

Проблемы институализации инклюзивного образования должны быть связаны с необходимостью установления прозрачных границ как между различными образовательными институтами, так и между общественными институтами, в той или иной мере определяющими условия открытости, толерантности социальных отношений, нравственную атмосферу в обществе и ценностные приоритеты его развития. В этом плане одним из ведущих факторов формирования гуманистических основ инклюзивного образования является подготовка педагогических кадров нового типа, ориентированных на широкое понимание социальной инклюзии, особенно в области адаптивной физической культуры.

Первым отечественным нормативным документом, содержащим официальное толкование данного термина, является закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» от 28 апреля 2010 года, № 16. Он определяет инклюзивное образование как

«совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений». Казалось бы, все ясно, суть – совместное обучение (воспитание). Однако многие сторонники инклюзии настойчиво отвергают экспериментально проверенные и методически обеспеченные отечественные модели интегрированного обучения. Основное возражение, состоит в том, что интеграция – это «замаскированное» специальное обучение. На протяжении многих десятилетий огромное количество детей-инвалидов получало качественное дошкольное, школьное и профессиональное образование благодаря технологиям специального обучения.

Инклюзия – одна из форм интегрированного образования. Интеграция понимается нами как процесс совместного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии.

Когда говорят об обучении детей-инвалидов в общеобразовательных школах, используют два термина «интеграция» и «инклюзия». В чем разница? Интеграция предполагает, что ребенок должен адаптироваться к образовательной системе, адаптацию системы к потребностям ребенка. При интеграции ребенок с особенностями в развитии должен выносить школьные нагрузки наравне со всеми. Если он не справляется, то уходит, школьная система при этом не меняется. Инклюзия – более гибкая система. Она основана на том, что все дети разные, что они не должны отвечать нашим требованиям и стандартам, но при этом все могут учиться. Это значит, что школа должна быть предназначена для обучения любого ребенка: кому-то понадобится отдельная образовательная программа, кому-то пандус, лифт. Мы привыкли, что если ребенок не может ходить на физическую культуру, то его освобождают. Инклюзия утверждает, что физическую культуру надо приспособить под ребенка. В школе должен быть преподаватель адаптивной физической культуры. И когда все бегут стометровку, ребенок с инвалидностью, допустим, играет в мяч на той же площадке, что и остальные.

Инклюзия как простое «включение» ребёнка в обычный детский сад или школу, чьи педагогические коллективы не владеют специальными технологиями и методиками обучения, не обеспечивает удовлетворение особых образовательных потребностей. Устранение физических и психологических барьеров, безусловно, крайне важно. Но сможет ли ребенок-инвалид получить соответствующее его возможностям образование, после того как по удобному пандусу въедет в здание школы, спортивный зал, тренажерный зал, плавательный бассейн, зал лечебной физической культуры и т.д., где все будут смотреть на него *«как на равного»*? Но даже и это не главная пробле-

ма инклюзивного образования, осталось придумать, где найти воспитателя, педагога, тренера, учителя адаптивной физической культуры.

После сказанного легче дать ответ на вопрос о научно-методическом обеспечении учебного процесса в условиях интеграции (инклюзии) и наличии инновационных методик. Новация состоит в масштабном переходе на новые организационные условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В этом направлении нами ведется научный поиск.

Однако ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен иметь возможность реализовать свое право на образование в любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь.

5.1. Применение учителями адаптивной физической культуры гуманитарных методик в условиях инклюзивного образования

Инклюзия в общественных отношениях и инклюзия в образовании в настоящее время активно внедряется как ведущая идеология отношения к людям-инвалидам в нашей стране.

Инвалидность как психологическое образование личности, выраженное ее деформацией, тотально препятствующей эффективному социальному функционированию на фоне резко сниженной самооценки, непродуктивных контактов с окружающими является следствием неадекватного понимания здоровыми людьми феномена «инвалидности», излишней изоляции и исключением инвалидов из полноценного участия в общественной жизни, игнорировании большинством их равных прав с другими гражданами страны, что является явной социально-психологической и политической дискриминацией (Н. Голиков, 2006).

Исследования мировой практики акцентируют внимание на том, что дети, с раннего возраста научившись доброжелательному взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками, «не такими, как все», имеющими отклонения в развитии, не страдают «психологией расизма» и в подростковом, и в старшем возрасте. Результаты наблюдений свидетельствуют, что здоровые дети принимают детей с ограниченными возможностями здоровья как партнеров, лишь нуждающихся в помощи, что способствует гуманизации их взаимоотношений (Д.В. Зайцев, 2004). Школьники в основном относятся положительно к появлению такого ребенка в их школе, готовы принять его как равного (особенно это касается детей с отклонениями в развитии сенсорной и двигательной сферы).

Одним из проблемных аспектов обучения детей с инвалидностью является установление ими дружеских отношений со сверстниками. Сто-

ронники инклюзии считают, что ученики с инвалидностью и остальные ребята наладят дружеские отношения, если будут обучаться вместе и, соответственно, получат возможность общаться. Для любого ученика, особенно ребенка с инвалидностью, одним из наиболее важных результатов процесса обучения является обретение друзей.

Сравнительный анализ влияния специального образования и инклюзии на отношения и дружбу между учениками, проведенный Г. Банч, Э. Валео (2008) показал, что результаты воздействия инклюзивной системы обучения носят более позитивный характер. В отличие от учеников, обучающихся по инклюзивным программам, ученики специальных школ имеют существенно меньшее количество друзей среди сверстников-инвалидов. Социальное взаимодействие в школах с инклюзивными программами было в порядке вещей, в то время как в школах с интегрированными классами это взаимодействие значительно ограничивалось.

Следует отметить, что сегодня еще продолжается обсуждение семантического и прикладного значения слов «интеграция» и «инклюзия». Многие исследователи считают эти понятия синонимами. По нашему мнению, интеграция – это приспособление ребенка к среде, а инклюзия – это приспособление среды к ребенку.

Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова обращают внимание на то, что внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой «безбарьерной среды» (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т. п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять рассматриваемую форму образования.

Анализ зависимости изменения мотивации негативного отношения к образовательной интеграции у учителей от стажа педагогической работы исследовал Д.В. Зайцев (2004). Наивысший уровень негативного отношения присущ молодым специалистам, проработавшим в сфере образования не более 10 лет. Он снижается с увеличением стажа педагогической работы. Например, если среди молодых специалистов (стаж до 10 лет) 60% боятся, что они не смогут работать в смешанных классах, то среди педагогов со стажем более 10 и 20 лет таких соответственно 40% и 35%. А у педагогов, проработавших более 40 лет, этот показатель составляет всего 3%.

Наше исследование осуществлялось преподавателями кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры в рамках научно-исследовательской лаборатории «Антропология детства» ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» и показало, что можно выделить главную идею в явлении, обозначаемом «инклюзия»: включение людей с ограниченными возможностями в состоянии здоровья

(ОВЗ) в общество на их собственных условиях, а не на условиях приспособления к правилам мира здоровых людей. Именно поэтому инклюзия должна рассматриваться как основной принцип организации занятий по адаптивной физической культуре с лицами ОВЗ.

В то же время, необходимо отметить, что организация инклюзивного адаптивного физического воспитания несет в себе определенные трудности: разработки программно-нормативных документов, изменения образовательного процесса и физкультурно-образовательной среды. То есть проблема барьерной среды в случае занятий адаптивными физическими упражнениями приобретает еще большее значение и выражается в определенных особенностях, связанных со специальным оборудованием, мест занятий. Изменение содержания образовательного процесса требует не только выбора учебного материала в соответствии с интересами и возможностями всех детей, обучающихся в одном классе, но и определения системы оценивания их успехов в двигательной деятельности.

Кроме этого, повышается психологическое напряжение учителя по физической культуре, так как в значительной степени усложняются выполнения требования обеспечения безопасности занятий физическими упражнениями для всех участников образовательного процесса, так как педагогу необходимо больше внимания уделять детям, имеющим отклонения в состоянии здоровья. Хочется акцентировать внимание, и на том, что от учителя по физической культуре при организации инклюзивного адаптивного физического воспитания требуется профессиональная компетентность во многих областях адаптивной физической культуры, адаптивного спорта в зависимости от заболевания детей.

Все вышесказанное дает основание предполагать, что наиболее доступными в рамках инклюзии являются рекреационные виды занятий физическими упражнениями. Включение детей-инвалидов в совместную со здоровыми детьми физкультурно-рекреационную деятельность определяют термином *«инклюзивная физическая рекреация»* (В.П. Соломин, С.О. Филиппова, Е.А. Митин, А.Е. Митин, Т.В. Соловьева, 2008).

Определенные сложности в организации конструктивного общения занимающихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья, как с педагогом, так и со здоровыми сверстниками актуализирует проблему применения специалистами по физической культуре гуманитарных технологий, ставящих своей задачей конструирование ситуаций, демонстрирующих позитивную перспективу взаимодействия его участникам.

Целесообразность применения гуманитарных технологий в условиях инклюзивного образования связано с тем, что при их конструировании всегда создается определенный творческо-интеллектуальный продукт, предполагающий уникальное, эксклюзивное разрешение конкретной педагогической ситуации.

В рамках рассматриваемой проблемы НИЛ «Адаптивная физическая культура в условиях реализации образовательных программ» филиалом ГБОУ ВО СГПИ в г. Ессентуки и кафедрой физического воспитания и адаптивной физической культуры (ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь) было проведено исследование по выявлению отношения будущих учителей по физической культуре к возможности работы в условиях инклюзивного образования и целесообразности применения гуманитарных методик в такого рода профессиональной деятельности (А.Е. Митин, С.О. Филиппова, Р.Р. Магомедов, 2012; Р.Р. Магомедов и др. 2019).

В результате проведенного исследования А.Е. Митиным, С.О. Филипповой и Р.Р. Магомедовым были получены следующие результаты. Две трети опрошенных положительно относятся к проведению занятий физическими упражнениями совместно здоровых детей и детей-инвалидов. Своё мнение студенты аргументировали следующим образом: «У детей-инвалидов будет выше мотивация для достижения результата», «Детям-инвалидам необходимо приобретать опыт общения со здоровыми сверстниками».

В то же время более 35% студентов отрицательно относятся к инклюзивным занятиям по физической культуре. Они считают, что дети-инвалиды будут некомфортно себя чувствовать, наблюдая, как здоровые сверстники выполняют то, что они выполнить не могут. Кроме того, данная группа респондентов убеждена, что подобные занятия очень сложны как по организации, так и по методике.

В ответе на вопрос: «Какие занятия физическими упражнениями целесообразно организовывать, исходя из принципа инклюзии?» студенты высказали мнение, что в большей степени этой цели может служить физкультурный праздник. Возможно так же совместное участие здоровых детей и детей-инвалидов в утренней гимнастике и физкультурном досуге. По мнению опрошенных, сложнее всего осуществление инклюзивного образования в процессе физкультурных занятий.

На вопрос о предпочтении в работе с детьми определенной нозологической группы, ответы студентов отличались большим разнообразием. Тем не менее, большинство из них хотят работать с детьми, имеющими нарушения речи и слуха. В меньшей степени они считают себя готовыми к работе с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата и зрения. Большинство студентов считают себя не готовыми к работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта.

Практически все респонденты указали на целесообразность применения гуманитарных технологий в условиях инклюзивного образования. Это, по мнению студентов, связано с потенциально большей опасностью появления различных эмоционально сложных и даже конфликтных ситуаций при организации занятий детей с отклонениями в физическом и интеллектуальном развитии совместно со здоровыми сверстниками.

В ходе опроса были выявлены факторы (по 10-балльной шкале), которые могут затруднить работу специалиста по физической культуре при организации совместных занятий здоровых детей и детей-инвалидов.

В большей степени (7,4%) студентов беспокоит отсутствие специальных навыков для общения с детьми-инвалидами (например, владение альтернативными средствами коммуникации – дактилологией, жестовой речью и т.д.), а также недостаток или отсутствие специального оборудования и приспособлений для таких занятий (6,6%). В меньшей степени вызывают затруднения недостаточные знания по методике занятий с детьми-инвалидами (5,1%) и организации взаимодействия здоровых детей и детей-инвалидов (4,8%).

В качестве положительного результата можно отметить невысокие показатели по фактору «психологический барьер в общении с детьми-инвалидами» (4,2%). Это, по нашему мнению, связано с освоением студентами дисциплины «Адаптивная физическая культура дошкольников». Немаловажное значение имеет также опыт близкого общения с людьми-инвалидами (в семье, в период учебы, на работе). На этот факт указали 38% опрошенных.

Таким образом, инклюзивное, совместное обучение не только помогает людям с инвалидностью адаптироваться к жизни, но и позволяет здоровым людям развить толерантность и ответственность.

Проведенное исследование показало, что будущие специалисты по физической культуре адекватно оценивают возможные трудности при работе в условиях инклюзивного образования и уровень своей готовности к их преодолению. Важным является то, что студенты понимают специфику инклюзивных занятий физическими упражнениями и склоняются к организации их в тех формах, которые наиболее целесообразны для решения поставленных задач.

Формирование у будущих специалистов по физической культуре компетентности в области гуманитарных технологий может во многом способствовать их успешной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

5.2. Практико-ориентированная адаптивная физическая культура для дошкольников, школьников и студентов (инклюзивное образование)

Адаптивная физическая культура (АФК) – это вид общей физической культуры для лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Основной целью АФК является максимально возможное развитие жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья, за счет обеспечения оптимального режима функционирования отпущенных при-

родой и имеющихся в наличии (оставшихся в процессе жизни) его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизации для максимальной самореализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта. Максимальное развитие с помощью средств и методов адаптивной физической культуры жизнеспособности человека, поддержание у него оптимального психофизического состояния представляет каждому инвалиду возможности реализовать свои творческие потенции и достичь выдающихся результатов, не только соизмеримых с результатами здоровых людей, но и превышающих их.

Адаптивная физическая культура – это не просто комплекс физических упражнений, это целая система мероприятий, направленная на коррекцию физических и психических нарушений у человека. Адаптивная физическая культура обеспечивает и лечебный, и общеукрепляющий, и реабилитационный, и профилактический и многие-многие другие эффекты.

Но главное, – адаптивная физическая культура позволяет решать задачу интеграции инвалида в общество. Каким образом? Дело в том, что адаптивная физическая культура формирует у человека с отклонениями в физическом или психическом здоровье:

- осознанное отношение к своим силам в сравнении с силами средне-статистического здорового человека;
- способность к преодолению не только физических, но и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни;
- компенсаторные навыки, то есть позволяет использовать функции разных систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных;
- способность к преодолению необходимых для полноценного функционирования в обществе физических нагрузок;
- потребность быть здоровым, насколько это возможно, и вести здоровый образ жизни;
- осознание необходимости своего личного вклада в жизнь общества;
- желание улучшать свои личностные качества;
- стремление к повышению умственной и физической работоспособности.

В целом считается, что адаптивная физическая культура по своему действию намного эффективнее медикаментозной терапии. Адаптивная физическая культура имеет строго индивидуальный характер. Специалисты по адаптивной физкультуре готовят наряду с учителями физической культуры или специалистами по лечебной физической культуре.

Физическая культура для детей всех возрастов, начиная с младенческого, имеет огромное значение. Даже, наверное, намного большее, чем для взрослых. Ведь детство – это время роста и становления всех систем организма. Физическая культура для детей до года жизни невероятно благоприятным

образом влияет на физическое и психическое развитие. Физическая культура для детей способствует своевременному возникновению двигательных и речевых навыков, их правильному развитию и совершенствованию.

Особенно необходима физическая культура для детей с плохим аппетитом, малоподвижных, недоношенных, находящихся на искусственном вскармливании, нервно возбудимых, перенесших болезни. А также физическая культура для детей особенно необходима тем, кто имеет какие-либо отклонения в физическом или психическом развитии.

Адаптивная физическая культура в дошкольном возрасте

Физическая культура для детей до года жизни включает рефлекторные, пассивные и активные упражнения. Рефлекторные упражнения – это неосознанные движения, которые совершает ребенок в ответ на какое-либо раздражение. Пассивные упражнения – это когда занимающийся с ребенком сам делает упражнения за него. А активные упражнения – это те, которые ребенок выполняет самостоятельно. А также физическая культура для детей сопровождается массажем.

Физическая культура для детей от 1,5 до 3-х месяцев. В этом возрасте у детей повышен тонус мышц, выявляются некоторые врожденные рефлексы. В это время используют только рефлекторные упражнения. Физическая культура для детей рекомендует следующие упражнения:

- разгибание позвоночника – рефлекс вызывают, проводя двумя пальцами по обеим сторонам позвоночника от ягодиц до плечевого пояса, при этом ребенок лежит на боку (выполнять по 2-3 раза на каждом боку);
- поднятие головы – рефлекс вызывают, поднимая ребенка, лежащего на животе на одной ладони, придерживая за стопы и голени другой (1-2 раза);
- сгибание и разгибание пальцев стопы – рефлекс вызывают, захватив ноги ребенка одной рукой, а другой сначала надавливая на подошву у корней пальцев, а потом проводя пальцем по наружному краю стопы (3-4 раза);
- «пританцовывание» - рефлекс вызывают, поддерживая ребенка под мышки и ставя на стол (4-6 раз).

Физическая культура для детей от 3-х до 4-х месяцев. В этом возрасте устанавливается равновесие тонуса сгибательных и разгибательных мышц рук. Вводят пассивные упражнения. Физическая культура для детей рекомендует:

- скрещивание рук на груди – пассивное упражнение, совершаемое в положении ребенка на спине (4-6 раз);
- поворот со спины на живот вправо и в влево – пассивное упражнение, для которого удерживают ребенка одной рукой за стопы, а другой за согнутую в локте сначала одну, затем другую руку (1-2 раза);
- разгибание позвоночника и ног – рефлекторное упражнение, для которого нужно, удерживая ребенка одной рукой под живот, а другой за ноги, поднимать его над столом (2-3 раза);

– отведение и приведение стоп – рефлекторное упражнение, для которого нужно положить ребенка на спину и пальцем проводить с легким нажимом по краю и вокруг стопы (2-3 раза);

– «пританцовывание» (6-8 раз).

Физическая культура для детей от 4-х до 5 месяцев. В этом возрасте устанавливается тонус мышц ног и шеи. Физическая культура для детей этого возраста рекомендует следующие упражнения:

– скрещивание рук на груди со сгибанием и разгибанием – пассивное упражнение дополняют сгибанием и разгибанием рук (6-8 раз);

– сгибание головы, позвоночника и ног в положении ребенка на спине – рефлекторное упражнение, при котором нужно взять ребенка под спину и ягодицы и удерживать над столом (1-2 раза);

– «топание» - пассивное упражнение, для которого нужно обхватить голени ребенка руками, сгибать ноги в тазобедренных и коленных суставах, опускать стопы на стол попеременно и обе сразу (8-12 раз);

– поворот со спины на живот вправо и влево – рефлекторное упражнение (1-2 раза);

– разгибание позвоночника и ног – рефлекторное упражнение, при котором ребенка приподнимают, держа под живот (1-2 раза);

– «присаживание» - пассивное упражнение, для которого берут руки лежащего на спине ребенка выше кисти, отводят в стороны и слегка тянут (2-3 раза);

– приподнимание ребенка на ноги – пассивное упражнение, для которого ребенка кладут на живот, а затем отводят руки, согнутые в локтях, назад (2-3 раза);

– «переступание» - активное упражнение, для которого держат ребенка под мышки и приставляют стопами к столу (1 раз).

Физическая культура для детей от 6-ти до 9-ти месяцев. В этом возрасте развиваются произвольные движения. В комплекс вводят активные упражнения, побуждающие ребенка ползать, сидеть и стоять. Физическая культура для детей рекомендует:

– поднимание прямых рук и круговые движения в плечевых суставах – пассивное упражнение, которое делается из положения на спине (4-6 раз);

– поднимание прямых ног – пассивное упражнение, для которого нужно руками зафиксировать колени и поднимать ноги до вертикального положения (4-6 раз);

– круговые движения ног в тазобедренных суставах – пассивное упражнение, делается из положения на спине (4-6 раз);

– поворот со спины на живот вправо и влево – рефлекторное упражнение (1-2 раза);

– отведение плеч назад до сведения лопаток – пассивное упражнение, для которого нужно положить ребенка на живот и отводить его руки назад (1-3 раза);

– сгибание и разгибание ног – пассивное упражнение, делается из положения на спине (3-5 раз);

– ползание – активное упражнение, для которого перед ребенком нужно положить яркую игрушку, а стопы зафиксировать так, чтобы ноги были согнуты в коленных и тазобедренных суставах (4-6 раз).

Физическая культура для детей от 9-ти до 12-ти месяцев. В этом возрасте развиваются координированные движения, стремление ребенка к ходьбе. Физическая культура для детей рекомендует использовать следующие упражнения:

– сгибание и разгибание ног – активное упражнение, выполняется из любого положения (5-6 раз);

– вставание на ноги – активное упражнение, для него нужно лишь поддерживать и направлять ребенка, (1-2 раза);

– наклон и выпрямление туловища в положении стоя – активное упражнение, для которого ребенка прислоняют спиной к взрослому, у ног кладут игрушку, и предлагают ребенку ее поднять (2-3 раза);

– доставание игрушки – активное упражнение, аналогичное предыдущему, с той лишь разницей, что игрушку располагают на уровне плеч ребенка (4-6 раз);

– сгибание и разгибание рук – активное упражнение, для которого ребенку предлагают обхватить кольца и тянут за них, сгибая и разгибая руки (5-6 раз);

– приседание – активное упражнение, при котором предлагают ребенку присесть, придерживая и помогая;

– ходьба – активное упражнение (1-2 минуты).

Физическая культура для детей должна иметь ежедневный характер и доставлять ребенку радость. Попросите педиатра показать вам все эти упражнения, и только затем выполняйте их дома сами.

Что касается детей с отклонениями в здоровье, то, чтобы физическая культура для детей дала положительные результаты, необходимо проводить их в строгом соответствии с рекомендациями лечащего врача, то есть с учетом особенностей патологии, возраста и индивидуальных особенностей ребенка.

Адаптивная физическая культура в школе

Физическая культура в школе имеет решающее значение для воспитания полноценной, целостной личности школьника. Ведь физическая культура в школе решает задачи не только сохранения и укрепления здоровья, но и повышения уровня общительности, социальной активности ребенка.

Физическая культура в школе проходит либо в специально оборудованном спортивном зале, либо на улице, также на специально оборудованной площадке. И в спортзале, и на площадке создаются определенные условия согласно государственным нормативам. В спортзале нормативы регламентируют, сколько школьников может заниматься на данной площади, какова

должна быть высота потолков, вентиляция и отопление, сколько должно быть подсобных помещений и раздевалок, сколько душевых и комнат отдыха, какие спортивные снаряды должны присутствовать. На площадке нормативы регламентируют, каким образом должны располагаться ворота для футбола, баскетбольные корзины и волейбольные сетки.

Физическая культура в школе, каждый ее урок, обычно состоит из трех разделов: вводного, основного и заключительного. Вводная часть, или разминка, готовит организм к нагрузке. Основная часть предусмотрена для изучения новых упражнений, а также для занятий бегом, прыжками, метанием, лазаньем, для упражнений на координацию, подвижных спортивных игр, эстафет. Заключительная часть предназначена для того, чтобы организм правильным образом пришел в норму, наладилось дыхание и пульс.

Наименее утомительна для детей самостоятельная двигательная активность, поэтому физическая культура в школе часто предлагает детям условия для ее осуществления. Это может происходить как в спортзале, так и на улице, как со специальным инвентарем, так и без него, как с определенной целью, так и без.

Часто физическая культура в школе, особенно если это определенная система упражнений, проводится под музыку. Это развивает слух, чувство ритма, внимание школьников.

Физическая культура в школе не ограничивается одними лишь уроками физкультуры. Физическая культура в школе – это также так называемые физкультминутки, которые проводятся в течение других уроков. Они необходимы для снятия физического и умственного напряжения. К сожалению, сегодня физкультминутки в школах проводятся в основном в начальных классах и за очень редким исключением в средних классах. А про старшеклассников в этом смысле совсем забыли. Но учителя совершенно напрасно пренебрегают физкультминутками, ведь потратив пару минут на снятие напряжения, они получили бы большую результативность работы в итоге.

Физическая культура в школе обязательно сопровождается медицинскими осмотрами.

Цель медосмотров – оценка состояния здоровья, развития и уровня физической подготовки школьников. Данные медицинских осмотров позволяют врачу рекомендовать определенные виды физических упражнений, величину нагрузки, методики их применения.

Физическая культура в школе в 1-3 классах продолжает дело дошкольных учреждений. А именно, физическая культура в школе в начальных классах продолжает развивать выносливость, ловкость, силу рук и ног, координацию движений, навыки участия в командных играх. И делает это физическая культура в школе с учетом физических и психических особенностей организма ребенка, присущих определенному возрасту.

Физическая культура в школе в начальных классах продолжает обучать детей:

- правильно дышать, сочетать дыхание с движением;
- усложненным ходьбе и бегу;
- бегу с препятствиями;
- начальным навыкам прыжков в длину и высоту с разбега;
- подбрасывать и ловить мяч одной и двумя руками;
- метать мяч в цель на разном расстоянии;
- лазать различными способами по гимнастической стенке;
- элементам спортивно-командных игр;
- часто обучают плаванию, ходьбе на лыжах.

Физическая культура в школе в более старших классах осуществляется в более многообразных формах. Эти формы взаимосвязаны, дополняют друг друга и представляют собой единый процесс физического воспитания. Физическая культура в школе в более старших классах должна включать обучение основам психорегуляции, закаливания, массажа и самоконтроля.

Физическая культура в школе в старших классах призвана сформировать привычку к занятиям физкультурой на всю оставшуюся жизнь. Физическая культура в школе должна воспитать ориентацию на здоровый образ жизни. Физическая культура в школе в старших классах должна стимулировать человека к дальнейшим занятиям физкультурой, в том числе и самостоятельно.

Важно отметить, что физическая культура в школе имеет большое значение в профилактике асоциального поведения школьников.

Физическая культура в школе имеет и свои проблемы. Среди них можно назвать проблему физического воспитания детей с различными отклонениями в состоянии психического и физического здоровья. Таких детей часто просто освобождают от занятий, а ведь ослабленные дети еще в большей степени нуждаются в благотворном влиянии физкультуры на организм. Учителя должны обратить на это особенно пристальное внимание.

Комплекс упражнений составляется обычно индивидуально. В зависимости от того, какие цели преследует занимающийся человек, комплекс упражнений может быть направлен на сохранение и укрепление здоровья, похудание, общее оздоровление, поддержание физической и умственной работоспособности. Общеоздоровляющий комплекс упражнений. Этот комплекс упражнений позволит прекрасно себя чувствовать и меньше болеть. Комплекс упражнений составлен таким образом, чтобы участвовали по возможности все мышечные группы.

Комплекс упражнений:

– поставить ноги вместе, встать на носки, присесть, затем медленно подняться, руками сначала упираться в пол, а затем поднять их над головой, потянуться вверх, проделать все в обратном направлении (4-6 раз);

- поставить ноги на ширине плеч и положить руки на пояс, выполнять вращательные движения головой, наклоны вправо и влево, вверх и вниз, к плечам, (1 минута);
- оставить ноги на ширине плеч, встать на носки и опуститься, одновременно сжать и разжать кулаки (1 минута);
- ноги на ширине плеч, руки на поясе, совершать вращательные движения плечами вперед и назад (10-20 раз);
- аналогично предыдущему, только вращать прямые руки (10-20 раз);
- «ножницы» руками перед собой и над головой (по 10-20 раз);
- расставить ноги чуть шире, наклоняться вправо, правая рука скользит по правому бедру, левая достает до левой подмышечной впадины (10-20 раз в каждую сторону);
- поставить ноги на ширине плеч, поднять руки над головой, нагибаться вправо и влево (10-20 раз в каждую сторону);
- ноги на ширине плеч, поднять согнутые руки параллельно полу на уровень груди, поворачиваться поочередно в каждую сторону, сохраняя таз в неподвижном состоянии (10-20 раз в каждую сторону);
- расставить ноги чуть шире, наклоняться вперед и назад (10-20 раз в каждую сторону);
- расставить ноги на ширине плеч, поднять правую руку ладонью вверх и согнуть ее в локте за головой, наклониться влево и достать локтем колена (10-20 раз в каждую сторону);
- держась за опору выполнять махи ногой с согнутым коленом вперед, назад и в сторону (10-20 раз в каждую сторону);
- аналогично предыдущему, только махи выполнять прямой ногой (также 10-20 раз);
- поставьте ноги вместе, присесть (10-20 раз);
- расставить ноги на ширине плеч, делать большой шаг вперед то одной, то другой ногой, держаться за опору (10-20 раз каждой ногой);
- сидя на краю стула, подтянуть ноги к животу, обхватить их руками, держать спину прямо, затем выпрямлять то одну, то другую ногу (10-20 раз каждой ногой);
- лежа на спине, отрывать плечи от пола (10-20 раз);
- аналогично предыдущему, только отрывать одновременно и плечи и ноги (10-20 раз);
- полулежа, опершись руками на предплечье, поднять прямые ноги на 10-15 сантиметров над полом и отводить то в одну, то в другую сторону (10-20 раз в каждую сторону);
- лежа на спине, поднять ноги на 10-15 сантиметров над полом и делать «ножницы» (10-20 раз);
- лежа на спине, «езда на велосипеде» (10-20 раз);
- лежа на спине, согнуть ноги и поставить стопы на пол, поднимать и опускать таз (10-20 раз);

- лежа на боку, согнуть колени под углом 45 градусов, поднимать колени на 10-15 сантиметров над полом (10-20 раз на каждом боку);
- аналогично предыдущему, но поднимать одновременно и колени и верхнюю часть тела (10-20 раз);
- упор лежа, ладони стоят точно под плечами, можно поставить ноги на носки, можно на колени, все тело должно составлять прямую линию (1 минута);
- отжимания с колен или с носок (10-20 раз);
- упор лежа, но то на одной, то на другой руке (1 минута на каждой руке);
- сидя на полу, ноги прямые, достать пальцами рук пальцев ног, задержаться в этом положении (1-2 раза);
- стоя на четвереньках выгибать и прогибать спину (10-20 раз в каждую сторону);
- стоя на коленях, садиться то по одну сторону пяток, то по другую (10-20 раз в каждую сторону);
- стоя, расставить ноги на ширину плеч, хлопать в ладоши то перед собой, то за спиной (10-20 раз);
- встать на расстоянии 10-15 сантиметров от стены, опереться о стену спиной и головой, опускаться и подниматься (10-20 раз);
- ноги на ширине плеч, поднимать руки через стороны и опускать, делать вдохи и выдохи (4-6 раз).

Этот комплекс упражнений нужно производить через день или, по крайней мере, 3 раза в неделю не менее 20 минут. Тогда этот комплекс упражнений даст именно оздоровительный эффект.

Если выполнять весь комплекс упражнений по одному разу, постепенно доводя количество упражнений до указанного. А затем весь комплекс упражнений повторять и в три подхода. То же самое касается и темпа: делать комплекс упражнений в медленном темпе, постепенно увеличивая его.

Утренняя гигиеническая зарядка

Что нужно знать об утренней зарядке, чтобы она приносила радость и положительный эффект? Во-первых, не следует путать эти два понятия – утренняя зарядка и физическая тренировка. Утренняя зарядка преследует цель ускорить приведение организма в работоспособное состояние после сна, повысить общий тонус и настроение, устранить сонливость и вялость. Утренняя зарядка не предназначена для того, чтобы тренировать организм.

Во-вторых, утренняя зарядка должна состоять исключительно из упражнений на гибкость, подвижность, дыхание. Утренняя зарядка призвана усиливать ток крови и лимфы, активизировать обмен веществ и все жизненные процессы, ликвидировать застойные явления после сна. Утренняя зарядка исключает использование упражнений на силу и выносливость.

В-третьих, утренняя зарядка позволяет использовать в качестве исходных положений сидя и лежа. Можно начинать делать утреннюю зарядку,

не вставая с постели. Утренняя зарядка предписывает все делать медленно и без резких движений. Утренняя зарядка, а точнее, ее нагрузка и интенсивность должны быть значительно меньше, чем в дневных тренировках. В целом, утренняя зарядка не должна вызывать утомления. Ведь организм еще не совсем проснулся и не может работать с полной отдачей.

Упражнения утренней зарядки:

- спокойная ходьба со спокойным дыханием (1 минута);
- поставить ноги на ширине плеч, подниматься на носки и поднимать руки через стороны вверх и опускать вниз с вдохами и выдохами (2-5 раз);
- ноги на ширине плеч, совершать вращательные движения головой, наклонять ее вправо и влево, вперед и назад, к плечам (2-5 раз);
- расставить ноги на ширине плеч, правую руку поднять вверх и потянуться влево, левую руку отвести за спину или поставить на пояс (2-5 раз каждой рукой);
- ноги на ширине плеч, руки выпрямить параллельно полу, поворачивать верхнюю часть туловища вправо и влево (2-5 раз в каждую сторону);
- оставить ноги на ширине плеч, наклоняться вперед и назад (2-5 раз в каждую сторону);
- махи ногами назад, вперед и в сторону (2-5 раз каждой ногой);
- сидя на полу, выпрямить ноги, взяться пальцами рук за пальцы ног (2-5 раз);
- лежа на спине, согнуть ноги в коленях, повернуться так, чтобы колени коснулись пола (2-5 раз каждой ногой);
- стоя на четвереньках выгибать и прогибать спину (2-5 раз);
- сидя на пятках, тянуться руками вдоль пола вперед (2-5 раз);
- сидя на полу, прямые ноги расставить широко, тянуться то вперед, то к одной, то к другой ноге (1 минута);
- поставить ноги на ширине плеч, совершать круговые движения плечами, а затем прямыми руками (2-5 раз);
- «ножницы» руками перед собой параллельно и перпендикулярно полу (2-5 раз в каждой плоскости);
- поставить ноги вместе, руки согнуть перед грудью, делать рывковые движения согнутыми и прямыми на два счета (2-5 раз);
- приседания в спокойном темпе (2-5 раз);
- спокойные прыжки то на одной ноге, то на другой, то на двух вместе (1 минута);
- спокойный бег с переходом в ходьбу (1 минута);
- поставить ноги на ширине плеч, подниматься на носки и поднимать руки через стороны вверх и опускать вниз с вдохами и выдохами (2-5 раз)

Для достижения наилучшего эффекта утренняя зарядка должна заканчиваться водными процедурами: обливанием или душем.

Адаптивная физическая культура для студентов с ОВЗ в специальной медицинской группе (СМГ)

Особенности занятий со студентами в специальных медицинских группах основываются на необходимости обеспечения студентов знанием основ физиологической основы программы физической культуры и вооружении студентов необходимыми теоретическими знаниями и практическими навыками для самостоятельных занятий; на знании упражнений специальных медицинских групп (СМГ); на приобретении необходимых знаний по основам теории и методики физического воспитания с целью оздоровления.

Элективная дисциплина «Физическая культура и спорт для студентов отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе» отражает общие принципы и основы, обеспечивающие разностороннюю физическую подготовку по СМГ.

Целью физического воспитания студентов по СМГ является формирование физической культуры личности, наличие которой обеспечивает здоровый образ жизни; систематическое и физическое совершенствование.

Комплектование учебных групп студентов с ОВЗ специального отделения (СМГ)

В высших учебных заведениях для занятий физической культурой и спортом студентов разделяют на пять групп в зависимости от состояния здоровья и физического развития: 1) основную; 2) подготовительную; 3) спортивного совершенствования; 4) специальную медицинскую (СМГ); 5) группа лечебной физической культуры (ЛФК).

В основную группу входят студенты, не имеющие отклонений в состоянии здоровья и физическом развитии или имеющие небольшие отклонения, но не отстающих в физической подготовленности.

К подготовительной группе относят студентов с отклонениями в состоянии здоровья или физическом развитии без выраженных функциональных нарушений и с недостаточной физической подготовленностью. Такие студенты занимаются в основной группе, но нагрузка для них при выполнении интенсивных физических упражнений дифференцируется.

Группу спортивного совершенствования формируют по отдельным видам спорта на основе спортивно-технической подготовленности студентов.

Специально-медицинскую группу составляют учащиеся со значительными отклонениями в здоровье и физическом развитии. Для них проводятся занятия отдельно, с учетом заболевания. При улучшении состояния здоровья и физической подготовки их переводят в подготовительную группу. После перенесенных острых заболеваний студентов временно освобождают от занятий и возобновляют их в строго индивидуальные сроки, с учетом тяжести заболевания (от одной недели до нескольких месяцев).

Группа «ЛФК» (лечебной физической культуры) формируется по заболеваниям в период, студенты посещают медицинские заведения, где осуществляется процесс лечебной физической культуры под непосред-

ственным контролем врача-специалиста по ЛФК, преподаватели кафедры физического воспитания вузов соблюдают обязательные требования и контроль за студентом по рекомендациям медицинского заведения.

Анализ заболеваемости студентов, отнесенных к специальной медицинской группе, позволяет выделить основные категории заболеваний, которые являются определяющими для формирования учебных групп с учетом общих показаний и противопоказаний к выполнению тех или иных упражнений, а также по тендерным признакам.

Группа «А» формируется по заболеваниям сердечно-сосудистой и нервной систем организма.

Группу «Б» составляют заболевания эндокринной системы.

В группу «В» входят студенты с заболеваниями органов дыхания и зрения.

Группа «Г» формируется по заболеваниям желудочно-кишечного тракта и мочевыделительной системы.

Группу «Д» составляют, студенты с заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Примерные показания для назначения медицинской группы при некоторых отклонениях в состоянии здоровья студентов ОВЗ

Группа заболевания		Основная	Подготовительная	Специальная	ЛФК
А	Вегетососудистая дистония с выраженной артериальной гипотензией со склонностью к обморокам; с выраженной артериальной гипертензией: кризовое течение	Назначается после снятия с учета	Назначается после удовлетворительном выполнении пробы по Шалкову	Назначается при склонности к обморокам, при неудовлетворительном выполнении пробы по Шалкову	В период обострения заболевания
А	Ревматизм: Без формирования порока	Назначается после снятия с учета	Назначается после удовлетворительном выполнении пробы по Шалкову	Назначается сроком на 2 года после занятий в группе ЛФК, при отсутствии активности процесса и недостаточности кровообращения по рекомендации кардиолога	Назначается сроком на 8-10 месяцев (в активной фазе процесса)
	С формированием порока	Не назначается	По рекомендации кардиолога		Назначается длительно
	Параличи, парезы, гиперкинезы, после различных заболеваний нервной системы		Решается индивидуально	Систематические занятия ЛФК	Параличи, парезы, гиперкинезы, после различных заболеваний нервной системы

А	Неврастения, истерия, церебрастенический синдром, Астеноневратический синдром	Не назначается	При незначительных нарушениях состояния	При выраженных изменениях со стороны нервной системы	Неврастения, истерия, церебрастенический синдром, Астеноневратический синдром
А	Варикозное расширение вен	Не назначается	Назначается при незначительном расширении вен и отсутствии прогрессирования	Назначается в течение 6 месяцев после операции	Не назначается
Б	Сахарный диабет (СД)	Не назначается	Назначается сразу после выявления СД: при давности заболевания до 3 лет при хорошем общем состоянии (ст. компенсации) при отсутствии осложнений, строгом самоконтроле (допустимая гликемия не более 10 ммоль/л и не менее 6 ммоль/л)	Назначается при давности заболевания более 3 лет в ст. компенсации при отсутствии склонности к гипогликемии и кетозу: при строгом самоконтроле допустимо с сосудистыми осложнениями при допустимой гликемии не более 10 ммоль/л и не менее 6 ммоль/л	Назначается в состоянии субкомпенсации (СК) отсутствии кетоза, склонности к гипогликемии, СК не более 15 ммоль/л
Б	Ожирение 1-ой степени	Назначается при отсутствии жалоб, нормальных показателей СК	Не назначается	Не назначается	Не назначается
Б	Ожирение 2-ой степени	Назначается при нормализации массы тела, отсутствий жалоб, нормальных показателей СК	Назначается при выявлении <i>метаболического синдрома</i> нарушение глюкозотолерантность (НГТ)	Назначается при НГТ и склонности к гипогликемии	Не назначается

Б	Ожирение 3-ей стадии	Не назначается	Назначается при снижении массы тела до 3 G по отношению к возрастным стандартам отсутствия др. эндокринных нарушений, нормальном тесте толерантности	Назначается при снижении массы тела до 2 G по отношению к возрастным стандартам, НГТ, отсутствии склонности к гипогликемии	Назначается при НГТ, склонности к гипогликемии, наличии др. эндокринных нарушений
Б	Ожирение 4-ой степени	Не назначается	Не назначается	Назначается при снижении массы тела до 2-3 G по сравнению с возрастными стандартами, НГТ, отсутствии гипогликемии	Назначается при НГТ, склонности к гипогликемии, наличии др. эндокринных нарушений
Б	Отставание в физическом развитии (при отсутствии эндокринных нарушений)	Не назначается	При величинах массы и роста в пределах 2 G по сравнению с паспортным возрастом	Назначается при величинах массы и роста в пределах -2 и > G по сравнению с паспортным возрастом	Не назначается
Б	Задержка полового развития	Не назначается	Назначается при легких и незначительных нарушениях	Назначается при выраженных нарушениях не влекущих резкого отставания в физическом и половом развитии	Назначается индивидуально при резких нарушениях
Б	Нарушения функции яичников (дисменорея, предменструальный синдром, гипоменструальный синдром; Синдром поликистозных яичников (аменорея СПКЯ)	Не назначается	Разрешается индивидуально	Занятия назначаются при умеренно выраженных нарушениях	Назначаются при резко выраженных нарушениях
Б	Хроническая пневмония	Назначается при длительной ремиссии более 1 года, при I стадии	При клинико-лабораторной ремиссии не ранее 4-6 месяцев после обострения	Назначается не ранее чем через 1 - 2 месяца после обострения при условии предшествующих занятий в группе ЛФК и отсутствии дыхательной, сердечно-сосудистой недостаточности	Назначается на срок 1 -2 месяца после обострения в I-II стадиях; во II стадии – постоянно

Б	Бронхиальная астма (астматический бронхит)	После снятия с учета	Назначается не раньше, чем через год после последнего приступа при отсутствии вторичных изменений в легких и явлений дыхательной недостаточности в покое и при физических	Назначается при отсутствии дыхательной и сердечной недостаточности в покое, если приступы протекают не чаще 1-2 раза в год. Занятия строить с учетом методики ЛФК при этом заболевании	Назначается при частых приступах, вторичных изменениях в легких, при явлениях дыхательной или сердечно-сосудистой недостаточности
В	Аномалии рефракции	Менее +3Д, -3Д при остроте зрения ниже 0,5 с коррекцией. При остроте зрения 0,5 и выше только с коррекцией	Менее +3Д, -3Д при остроте зрения ниже 0,5 с коррекцией от 3,0 до + -6,0 независимо от остроты зрения	+7Д и более не независимо от остроты зрения. При наличии изменений глазного дна и помутнения стекловидного тела обязательно заключение офтальмолога	Не назначается
В	Хронические заболевания верхних дыхательных путей и аномалии развития (искривление носовой перегородки)	Период ремиссии	Назначается при умеренных нарушениях носового дыхания	Назначается при частых обострениях	Не назначается
Г	Заболевания желчевыводящих путей (холестистохолангит) (Дискинезия желчевыводящих путей)	После снятия с диспансерного учета	При клинико-лабораторной ремиссии в течение - 2-х лет	Назначается после занятий в группе ЛФК, с незначительными клиническими проявлениями (кратковременные боли в животе, неустойчивый аппетит, умеренно выраженные пузырьные симптомы, без значительных лабораторных изменений, но возможны явления диспанкреатизма)	Назначается после обострения на срок не менее 3-х месяцев

Г	Хронический нефрит, нефрозонофрит, пиелонефрит	Не назначается	При стойкой клинике-лабораторной ремиссии в течение 3 лет	Назначается после обострения при компенсированной почечной недостаточности, при отсутствии изменений ССС (стабильность АД, отсутствие недостаточности кровообращения)	Назначается после обострения при компенсированной почечной функции, умеренном повышении АД, недостаточности кровообращения 0-1 степени
Д	Сколиоз I-II степени, последствия родовой травмы, нестабильность шейного отдела позвоночника, юношеский остеохондроз (К-логически подтвержденный)			Назначается на весь период обучения	
Д	Сколиоз III-IV степени				Назначается на весь период обучения
Д	Врожденный вывих бедра, врожденная косолапость	Не назначается	Назначается при отсутствии рентгенологических изменений и нарушений двигательных функций	Назначается при не резко выраженных нарушениях двигательных функций	Назначается на весь период обучения при существенных нарушениях функций
Д	Прогрессирующие мышечные дистрофии	Не назначается	Назначается при начальных стадиях болезни	Рекомендуется лечебная физкультура	

Задачи физического воспитания студентов ОВЗ специальной медицинской группы (СМГ)

Учебно-воспитательный процесс в специальной медицинской группе направлен на:

- содействие формированию у студентов моральных, волевых и физических качеств;
- устранение функциональных отклонений и недостатков в физическом развитии, формирование правильной осанки, совершенствование физического развития, укрепление здоровья и поддержание у студентов высокой работоспособности на протяжении всего периода обучения в вузе;

- привитие знаний и навыков по использованию средств физической культуры в режиме учебных занятий труда и отдыха;
- выработку интереса, потребности и привычки к систематическим занятиям физической культурой;
- постепенную подготовку к переходу в подготовительную группу,
- овладение навыками профессионально-прикладной физической подготовки.

Физическое воспитание для студентов СМГ в высших учебных заведениях проводится на всех курсах и осуществляется в следующих формах:

- учебные теоретические занятия по физической культуре и спорту (72 часа) и элективной дисциплине «Физическая культура и спорт для студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе» (328 часов);
- физические упражнения в режиме дня;
- массовые оздоровительные и самостоятельные занятия физическими упражнениями, спортом, туризмом, проводимые общественными инструкторами (тренерами) студенческого спортивного клуба при методическом руководстве со стороны преподавателей кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры;
- массовые оздоровительные физкультурные мероприятия, проводимые в свободное от учебных занятий время, в выходные дни.

Основной формой физического воспитания студентов являются учебные занятия, которые являются обязательными на всем периоде обучения в вузе. Занятия планируются в учебных планах по всем специальностям, включаются в учебное расписание вуза, и их проведение обеспечивается преподавателями кафедры.

Кроме того, студентам специальных медицинских групп рекомендуется активно участвовать в массовых спортивных мероприятиях в качестве организаторов, спортивных судей, представителей спортивных судей, представителей команд и т. д.

Занятия физическими упражнениями со студентами с ослабленным здоровьем и начальными формами его нарушений, отнесенными к специальной медицинской группе, способствуют укреплению организма, повышают его сопротивляемость заболеваниям, положительно влияют на функции всех систем организма в их сложном взаимодействии.

Физическая подготовка : дальнейшее укрепление здоровья и повышение уровня физической и технико-тактической подготовки, всестороннее изучение различных видов физических упражнений и др.

Теоретические сведения, беседы, дискуссии: положение о коллективе физической культуры школы; роль учителей-предметников в организации активного отдыха и спортивного досуга школьников; особенности видов вне-

классной работы по физической культуре и спорту в школе, основы ее планирования; современные олимпийские игры, олимпийская символика; строительство и оборудование простейших плоскостных спортивных сооружений.

Методическая подготовка и учебная практика: основы организации физкультурных кружков, групп и команд; школьный физкультурный актив во внеклассной физкультурно-оздоровительной, военно-патриотической и спортивной работе; смотры-конкурсы, олимпиады и соревнования школьников и студентов.

Практические учебные занятия

Легкая атлетика

Бег на средние дистанции: основы техники бега: начало бега – высокий старт, стартовое ускорение, бег на дистанции (по прямой и повороту), финиширование. Специальные упражнения бегуна. Основы тренировки бегуна на средние дистанции.

Бег на короткие дистанции: основы техники бега и специальных упражнений бегуна-спринтера.

Кросс: (бег по пересеченной местности): основы техники и тактики бега, тренировки бегуна-кроссмена. Метание (тряпичного и теннисного мяча, болванки-чурки, гранаты): основы техники – стартовое положение, держание, несение снаряда, разбег, заключительное усилие.

Прыжки в длину: с места и с небольшого разбега способом «согнув ноги»; «Дорожки здоровья».

Материал дня развития и воспитания двигательных качеств: (физических способностей): упражнения на воспитание и развитие выносливости, скоростно-силовых качеств (сочетание ходьбы с бегом, челночный бег, бег умеренный в чередовании с ходьбой, прыжковые и беговые упражнения и др.).

Подвижные игры: «День и ночь», «Попади в цепь», «Волк во рву», «Коршун и цыплята», «Метко в цель», «К своим флажкам», «Гуси-лебеди», «Палки», «Метание с перебежками», «Круговая лапта», эстафеты простые, народно-национальные игры.

Гимнастика

Общеразвивающие (общеподготовительные и специальные) упражнения. Упражнения комплексов утренней гимнастики («зарядки»), подготовительной части занятий, физкультурных минут и пауз.

Прикладные упражнения и упражнения «разминки» (с учётом задач и специфики содержания занятия). Упражнения общеразвивающие на тренажерах (ОРУ), без предметов (лежа, с различными движениями рук и ног, головы, позвоночника, стоя, сидя, с переходом в другие положения и др.), с предметами (обручи, палки и др.).

Дыхательные упражнения: задержки дыхания на выходе (от 3 до 5 сек.), повороты, наклоны при задержке дыхания, произношение согласных звуков на вдохе и выдохе, во время ходьбы.

Упражнения в равновесии: (на опоре): полуприседания, приставные и окрестные шаги: ходьба, повороты, ходьба спиной вперед, медленный бег на носках, ходьба (бег) с преодолением препятствий и др.

Акробатические упражнения: перекаты, кувырки, подготовительные упражнения.

Элементы танцевальных упражнений, художественности и ритмической гимнастики: упражнения с лентой (круги, змейки, спирали, танцевальные шаги и др.), с обручем (перемахи через обруч, вращение обруча на талии, движение обруча в сочетании с танцевальными шагами), с мячом (ловля, перекаты, броски – на месте и в движении), под музыку и др.

Материал для развития и воспитания двигательных качеств (физических способностей): упражнения на воспитание и развитие силы, подвижности в суставах, выносливости, тренировка органов равновесия (с использованием ОРУ, упражнений с различными предметами, с элементами основной и художественной гимнастики).

Подвижные игры: «Салки» (с вариантами), «Запрещенное движение», «Вызов номеров», «Дружный хлопок», «Под свою музыку (темп)», «Петухи», «Перетяни», «Бой петухов», «Без зрительного контроля», «Сильные и ловкие».

Игры-разминки: «Вызов», «Смена шеренг (колонн)», «Ястреб», «Круги», «Вороны и воробы», «Поезда», математические (географические) эстафеты, народно-национальные игры.

Подвижные игры и переходные к спортивным: «Слушай сигнал», «Музыкальные змейки», «У ребят порядок», «Делай так»; игры-разминки (для вводно-подготовительной части занятия:), «Вызов» (с мячом), «Передал-садись», «Защита укрепления», «Летучий мяч», «Мяч капитану», «Гонка мячей», «Печать», «Охотники и утки», «Перестрелка», «Пионербол», «Залетный мяч», эстафеты с мячом, народные игры с мячом, «Школьный (поточный, зонный) баскетбол», гандбол, футбол и др.

Спортивные игры: баскетбол, волейбол, ручной мяч, футбол, настольный теннис, бадминтон: стойки и передвижения игрока, основные элементы и игровые приемы (владение мячом, ракетой, воланом); подачи-передачи; основы техники и тактики индивидуальных и групповых действий в игре (в защите и нападении); учебные, учебно-тренировочные и двусторонние игры.

Материал для развития и воспитания двигательных качеств (физических способностей): упражнения на воспитание и развитие быстроты, силы, скоростно-силовых качеств; игры-эстафеты с мячом, «Игры-разминки»; подвижные и полуспортивные игры. (Перечень представлен выше).

Элементы туризма. Виды туризма (пешеходный, лыжный, водный, горный, велосипедный и др.); формы (секции, походы, путешествия, слеты, соревнования) школьного туризма. Подготовка и проведение похода: цель, комплектование групп, выбор маршрута; общее и личное снаряжение (для летнего и

зимнего похода); ОФП и др. виды подготовки; питание, график «ходового дня»; привалы и ночлеги, безопасность и дисциплина; отчего походе. Элементы оздоровительного пешеходного туризма на местности, походы выходного дня.

Игры на местности и с элементами туризма: «Не обнаружь себя», «Штурм горы», «Найти флажки», «Восемь палочек», «Пальчики», «Синие и зеленые», «Охота на лис», «Пакет», «Турград» и др.

5.3. Проектирование адаптивной безопасно-развивающей образовательной среды в сфере адаптивной физической культуры

Почему безопасная развивающая инклюзивная среда занимает важное место в жизни человека с ОВЗ? Какие у вас основные потребности в жизни?

В основании пирамиды потребностей человека по А. Маслоу находятся:

- физиологические потребности человека (голод, жажда, продолжение рода);
- безопасность;
- социальные связи (общение, любовь близким);
- уважение, одобрение, признание;
- развитие (духовное развитие личности).

Адаптивная безопасно-развивающая среда – это такое состояние человека, которое обеспечивает невозможность причинения ему вреда как другим, так и им самим благодаря имеющимся знаниям, умениям и навыкам, как это сделать.

Почему деятельность по обеспечению адаптивной безопасной развивающей среде столь востребована? Ответ простой, потому что как всегда в природном или социальном мире будут существовать различные многообразные опасности!

Опасность в сфере адаптивной физической культуры – это потенциальная возможность нанести вред здоровью; негативное свойство среды обитания, приводящее человека к потере здоровья или гибели; вероятность тех или иных процессов, явлений, опасных техногенных происшествий, которые могут явиться причиной чрезвычайных или экстремальных событий. Опасность всегда выражает связь двух сторон: субъект опасности (источник опасности) и объект опасности (потенциально пострадавшая сторона). Риск – это количественная оценка опасности. Наиболее опасные виды человеческой деятельности: сон; домашний туалет; принятие пищи; поездка на работу; дневная работа; обеденный перерыв; езда на самокате, велосипеде, мотоцикле; развлечения и др.

Каково научное содержание, роль учителя и алгоритм ценностно-смыслового образовательного инклюзивного процесса для лиц с ОВЗ здоровьес-

берегающей направленности адаптивной физической культуры, здорового образа жизни (ЗОЖ), а также регулирование работоспособности человека?

Научное содержание ценностно-смыслового отношения к безопасной адаптивной инклюзивной образовательной среде представим в виде алгоритма личной безопасности будущих учителей (студентов вуза) (Рисунок 1):



Рисунок 1. Алгоритм личной безопасности будущих учителей (студентов вуза)

Ниже приведем «Концепцию регуляции социального поведения личности» (по В.Я. Ядову) (Рисунок 2), в которой алгоритм адаптивной безопасно-развивающей среды основывается на:

- Развитие внутренней мотивации к изучению предмета как средство овладения будущей профессией.
- Целенаправленное применение на занятиях по данному курсу личностно-ориентированных, инновационных технологий
- Трансляция личностно-профессиональных ценностей в жизнедеятельность студентов.

Концепция регуляции социального поведения личности по В.Я. Ядову.

На низшем уровне этой системы находятся элементарные установки, связанные с удовлетворением личных потребностей.

Второй уровень занимают социальные установки, формирующиеся на основе потребности личности во вхождении в определенную социальную среду

Третий уровень в системе занимают базовые социальные установки, которые регулируют направленность интересов личности.

Четвертый уровень – это ценностные ориентации, соответствующие высшим социальным потребностям личности, которые определяют отношение человека к жизненным целям и средствам их достижения.

Рисунок 2. Концепция регуляции социального поведения личности (по В.Я. Ядову)

Таким образом, если студента не научили *смыслотворчеству*, то российское учительство получает специалиста *не воспитанного, а развитого; не образованного, а обученного; не зрелого, а искусственного.*

Роль учителя и алгоритм ценностно-смыслового образовательного инклюзивного процесса для лиц с ОВЗ здоровьесберегающей направленности:

- во-первых, в процессе инклюзивного образования на учителя ложится вся ответственность по сохранению жизни и здоровья учащихся;
- во-вторых, действия учителя должны отличаться трезвой оценкой обстановки, своевременным принятием решения, хорошими организаторскими способностями;
- в-третьих, ни в коем случае нельзя поддаваться паническим настроениям;
- в-четвертых, учителю необходимо знать правила и порядок действий в экстремальных ситуациях;
- в-пятых, учитель должен действовать умело, не бояться ответственности за принимаемые решения;
- в-шестых, от правильности и своевременности действий учителем зависит жизнь и здоровье учащихся, сохранность материальных и других ценностей.

Здоровьесберегающие методики инклюзивной направленности учителем адаптивной физической культуры осуществляются при поддержании и укреплении психического, физического, социального и духовного здоровья учащихся с ОВЗ и напрямую связано с двигательной активностью человека.

Двигательная активность восполняется при использовании различных средств, форм и методов адаптивного физического воспитания:

- проведение урока физической культуры два-три раза в неделю;
- организация и проведение физкультурных праздников и «Дней здоровья»;
- участие детей в школьной, городской спартакиаде школьников.
- учащимся предоставлена возможность заниматься в спортивном зале (волейбол, баскетбол) и на спортивных площадках школы во внеурочное время;
- использование между уроками физкультурных минуток и физкультурных пауз;
- выполнение домашних заданий;
- вовлечение учащихся в городские спортивные кружки и секции.
- проведение утренней зарядки с учащимися школьного возраста.

5.4. Здоровьесберегающие методики инклюзивной направленности на уроках и занятиях адаптивной физической культуры (рисунки-схемы и комментарии)

1. Здоровьесберегающие методики инклюзивной направленности планируются учителем физической культуры с переходом от одного этапа урока (занятия) к другому с чередованием:

- во-первых: разных видов деятельности;
- во-вторых: фаз напряжения и «разрядки».

В каждый урок (занятие) включаются два-три коротких «пика» нагрузки продолжительностью до двух минут в целях тренировки и повышения функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы.

В оздоровительных целях оптимальный диапазон нагрузок на занятиях находится в пределах ЧСС от 130 до 170 уд/мин.

2. Оптимальное соотношение темпа и информационной насыщенности. Кроме физической нагрузки ведётся теоретическая подготовка детей. Нагрузка чередуется с теорией физической культуры.

3. Активные методы обучения – это побуждение участия детей к активной и самостоятельной деятельности. Здесь наиболее предпочтительными методами обучения являются:

- индивидуальная работа,
- работа с партнером и

- работа в группе.
4. Дифференцированный подход это – правильно регулируемая нагрузка.
 как. Как определить нагрузку на уроке?

Учителю надо:

- учитывать состояние здоровья учащихся;
- функциональные возможности всех учащихся;
- физическую подготовленность учащихся;
- индивидуальные особенности учащихся;
- степень предшествующих нагрузок при изучении ранее пройденного материала учащимися.

Таким образом, здоровым может считаться человек, который отличается гармоническим развитием и хорошо адаптирован к окружающей его физической и социальной среде.

Здоровье не означает просто отсутствие болезней: это нечто положительное, это жизнерадостное и охотное выполнение обязанностей, которые жизнь возлагает на человека.

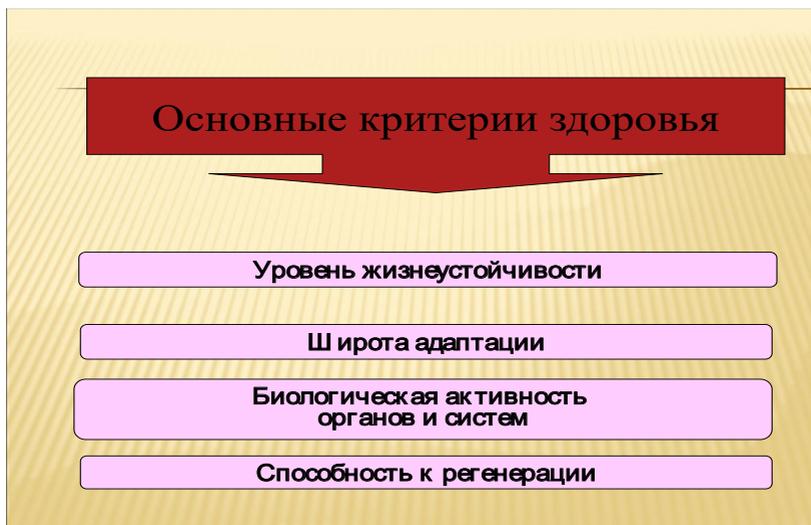
Здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических недостатков.

Здоровый образ жизни и регулирование работоспособности человека включает в себя (рисунки-схемы и комментарии):

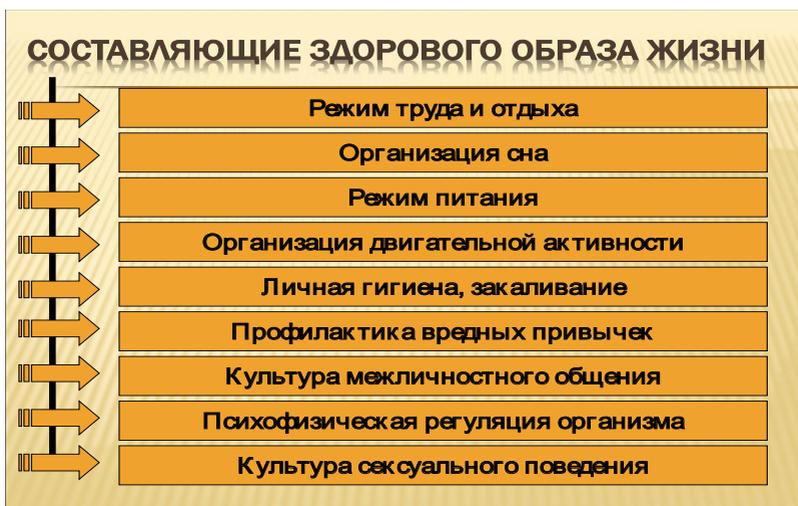
- ✓ Основы здорового образа жизни студента.
- ✓ Физическая культура в обеспечении здоровья.
- ✓ Психофизиологические основы учебного труда и интеллектуальной деятельности.
- ✓ Средства физической культуры в регулировании работоспособности, компоненты АФК (Рисунок 3).



Здоровье – нормальное психосоматическое состояние человека, отражающее его полное физическое, психическое и социальное благополучие и обеспечивающее полноценное выполнение трудовых, социальных и биологических функций. Основные критерии здоровья (Рисунок 4).



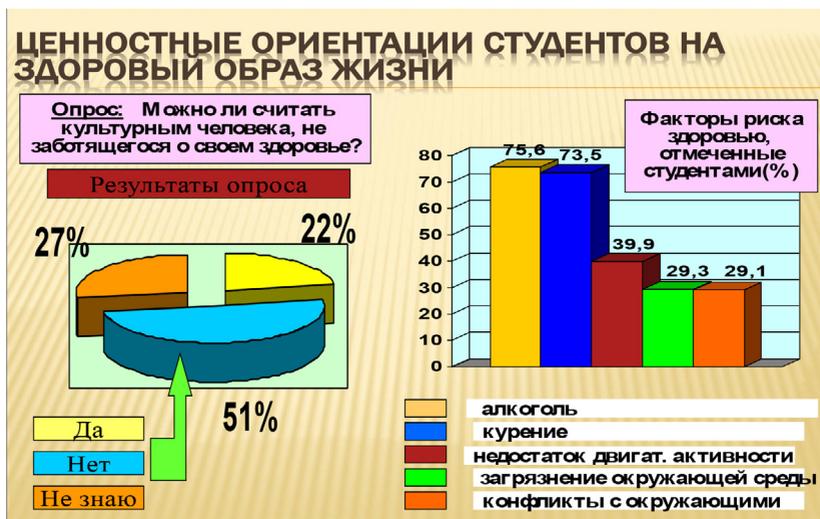
Окружающая среда и здоровье, составляющие здорового образа жизни (Рисунок 5).



Здоровье в иерархии потребностей человека (Рисунок 6). По материалам исследований кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры (ГБОУ ВО СГПИ, 2019-2020 учебного года).



Ценностные ориентации студентов на здоровый образ жизни (Рисунок 7). По материалам исследований научно-исследовательской лаборатории «Адаптивная физическая культура в условиях реализации образовательных программ»



Здоровый образ жизни и его отражение в жизнедеятельности студентов (Рисунок 8, данные опроса, НИЛ АФК, ГБОУ ВО СГПИ, филиала в г. Ессентуки).



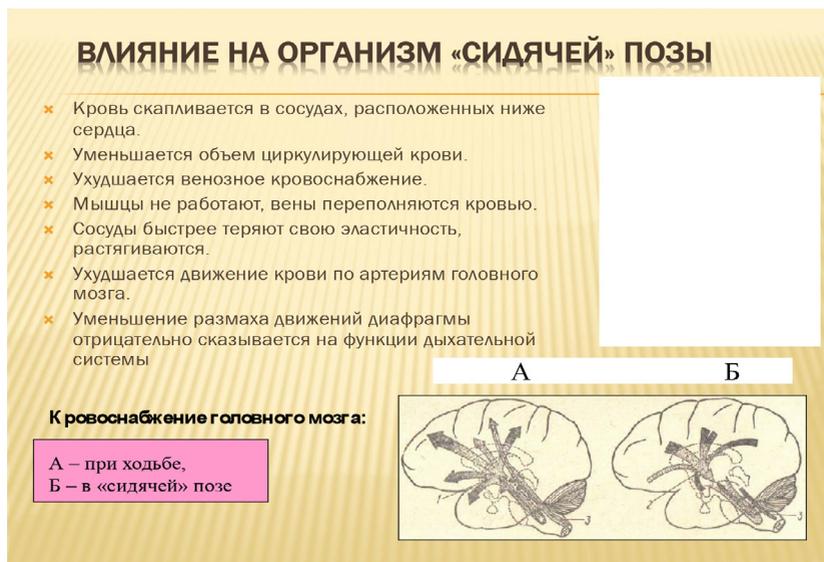
Факторы, влияющие на работоспособность организма человека (Рисунок 9).



Психофизиологическая характеристика трудоспособности студента (рисунок 10).



Психофизиологические основы учебного труда и интеллектуальной деятельности. Влияние на организм «сидячей» позы (Рисунок 11).



Влияние интенсивности работоспособности организма человека (Рисунок 12).



Таким образом, сделаем основные **выводы** и приведем **проблемы** связанные с культурой здоровья в условия инклюзивного образования людей при занятиях адаптивной физической культурой и спортом:

1. Актуальна правительственная программа. Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании», статья №51 «Образовательные учреждения должны создавать условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья учащихся».

2. Проектная деятельность по тематике здоровья. **Основные разрабатываемые аспекты:**

- Цель, идея, миссия, видение проекта.
- Исследование проблемы.
- Этапы и задачи проекта.
- SWOT-анализ проекта.
- Ресурсы проекта.
- Ожидаемые результаты, эффективность.
- Планируемые мероприятия.
- План развития.
- Отчет о реализации.

Примеры тематики школьных проектов по здоровьесбережению:

- Фотопропаганда как метод формирования моды на здоровый образ жизни.
- Социальная адаптация школьников, больных сахарным диабетом.
- Ученическая служба здоровья в школе.
- «Здоровые» школьные СМИ.
- Проведение межшкольной ученической конференции по тематике здоровья.

3. Фестивали по здоровьесбережению. Практическое ознакомление школьников с основными видами хобби и кружков (например, режиме фестиваля – Дня Здоровья):

- Спортивные секции.
- Мелкая моторика.
- Музыкальные занятия.
- Помощь в выборе «своего» вида здорового досуга.

4. Формат новогоднего праздника «Здоровья».

5. Внедрение тематики здоровья в учебные дисциплины (предметы):

Русский язык:

- диктанты, сочинения (тематика здоровья);
- сравнения: «здоров, как ...» и почему;
- синонимы, антонимы;
- разъяснение словарных слов («иммунитет» и т.д.);
- отработка литературный приемов.

Информатика:

- тема «алгоритмы»: что нужно, чтобы стать успешным;
- отработка навыков работы за компьютером: презентаций на тему здоровья и т.д.

История:

- Здоровье в эпохах.

Математика:

- задачи на тему здоровья;
- физическая активность: командные эстафеты у доски.

ИЗО

- картина «МОЕ ЗДОРОВЬЕ».

Химия:

- химические опыты с курением и легкими;
- Химические опыты с вредными напитками: стирательная резинка, молочный зуб в Кока-коле, горение чипсов и т.д.).

6. Организация встреч с успешными людьми для бесед о здоровом образе жизни (ЗОЖ). Профилактика вредных привычек.

Приглашение:

- успешных людей;
- врачей;

- представителей бизнеса;
- молодых специалистов;
- интересных студентов;
- музыкантов и т.д.

7. Какие **проблемы** решит деятельность ГОУ по воспитанию культуры здоровья на уровне учащихся?

Проблема: Нехватка у школьников знаний в области здоровьесбережения, полученных из авторитетных источников. Не всегда благоразумное досуговое времяпрепровождения. Сформированность «престижность» вредного образа жизни.

Задача: Предоставление знаний и формирование навыков в области здоровьесбережения. Организация досуга школьников. Формирование моды на здоровый образ жизни.

Задача: Предоставление знаний и формирование навыков в области здоровьесбережения. Проведение мероприятий в рамках концепции здоровьесбережения. Пропаганда ЗОЖ посредством организации встреч с успешными людьми, практикующих здоровый образ жизни. Разработка программы пропаганды ЗОЖ при непосредственном участии самих школьников.

Научим беречь здоровье с детства!

Контрольные вопросы

1. Перечислите инновационные методики, программы, разработки для инклюзивного образования людей с ограниченными возможностями здоровья.
2. Что следует понимать под инклюзивным образованием?
3. В чем разница терминов «интеграция» и «инклюзия»?
4. Какие гуманитарные методики применяются учителями физической культуры в условиях инклюзивного образования?
5. Что понимается под термином «инклюзивная физическая рекреация»?
6. Дайте определение адаптивной физической культуре. Адаптивная физическая культура: определение, результат деятельности в физической культуре, совокупность ценностей, представляющих физическую культуру.
7. Что понимается под практико-ориентированной АФК в инклюзивном образовании у дошкольников, школьников и студентов?
8. Каким образом комплектуются специальные медицинские группы (СМГ и ЛФК) для практических уроков (занятий) адаптивной физической культурой?
9. Перечислите и выделите группы и основные категории заболеваний, которые являются определяющими для формирования учебных групп физической культуры.
10. Какие задачи физического воспитания стоят перед людьми с ОВЗ СМГ.

11. Перечислите основные формы физического воспитания СМГ на практических и теоретических учебных занятиях.

12. Почему безопасная развивающая инклюзивная среда занимает важное место в жизни человека с ОВЗ?

13. Какие у вас основные потребности в жизни?

14. Каково научное содержание, роль учителя и алгоритм ценностно-смыслового образовательного инклюзивного процесса для лиц с ОВЗ здоровьесберегающей направленности адаптивной физической культуры, здорового образа жизни (ЗОЖ), а также регулирование работоспособности человека?

15. Перечислите здоровьесберегающие методики инклюзивной направленности на уроках и занятиях адаптивной физической культуры.

16. Компоненты физической культуры.

17. Что такое здоровье?

18. Факторы, определяющие здоровый образ жизни.

19. Режим труда и отдыха и сна. Рациональное питание.

20. Активная мышечная деятельность.

21. Основы здорового образа жизни.

22. Что составляет основу работоспособности студента? Факторы влияющие на суточную работоспособность учащихся? Динамика работоспособности студентов в учебном году и факторы, ее определяющие?

23. Профилактика умственного перенапряжения.

24. Что влияет на повышение работоспособности студента в учебном процессе?

25. Характеристика и разновидности умственного труда, его отличительные особенности. Умственное переутомление, его признаки и причины. Основа умственной работоспособности и факторы ее определяющие.

Литература

1. Алексеева, Е.Н. к вопросу здоровьесберегающих технологий в образовании /Е.Н. Алексеева // Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург, 2014. – Часть 4. –№ 1(20). – С. 6-8.

2. Алексеева, Е.Н. Междисциплинарный курс «Теория и методика оздоровительной физической культуры» в подготовке учителей адаптивной физической культуры / Е.Н. Алексеева, В.Ф. Стрельченко, Н.Н. Голякова // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1. – № 7. – С. 178.

3. Антистрессовая пластическая гимнастика А.В. Попкова. (Методические рекомендации)/Российский республиканский совет ВДФСО профсоюзов; Республиканский врачебно-физкультурный диспансер МЗ РСФСР. – М., 1989 [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.antistressapg.ru/str12.htm> (дата обращения 8.08.2016 г.).

4. Ахметшин, А.М. Туризм как метод реабилитации и оздоровления инвалидов и пожилых людей / Ахметшин А.М.; Центр медико-психолог. реабилитации БРО ВОИ. – Уфа, 2000. – 68 с.
5. Банч, Г. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников / Г. Банч, Э. Валео // Журнал исследований социальной политики. – 2008. – Т. 6. – № 1. – С. 23-52.
6. Бегидова, Т.П. Основы адаптивной физической культуры: Учебн. Пособие / Т.П. Бегидова. – М.: Физкультура и Спорт, 2007. – 192 с.
7. Брискин, Ю.А. Адаптивный спорт / Ю.А. Брискин, С.П. Евсеев, А.В. Передерий. – М.: Советский спорт, 2010. – 316 с.
8. Брискин, Ю.А. Организация соревнований среди спортсменов с отклонениями интеллектуального развития [электронный ресурс] / Ю.А. Брискин. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/Books/XXPI/2005N6/p72-78.htm> (дата обращения 25.07.2016 г.).
9. Бударин, М.В. К вопросу о двигательной рекреации детей 8-12 лет с умственной отсталостью/ М.В. Бударин, А.Ю. Кейно // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 12 (116). – С. 194-198.
10. Велитченко, В.К. Физкультура для ослабленных детей / В.К. Велитченко. – М.: Тера-Спорт, 2000. – 166 с.
11. Вевцев, С.И. Адаптивный спорт для лиц с нарушением интеллекта: Методическое пособие / С.И. Вевцев. – М.: Советский спорт, 2004. – 96 с.
12. Виленский, М.Я. Физическая культура работников умственного труда / М.Я. Виленский, В.И. Ильинич. – М., Знание, 1987.
13. Виноградов, П.А. Физическая культура и здоровый образ жизни / П.А. Виноградов. – М., 1993.
14. Ворожбитова, А.Л. Рекреационный потенциал канистерапии в условиях реабилитационного центра для детей и подростков / А.Л. Ворожбитова, Е.А. Тютина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – № 4 (49). – С. 162-167.
15. ГБУ СК «Центр адаптивной физической культуры и спорта» – Главная. Режим доступа: <http://adaptiv26.ru/>
16. ГБУ СК «Центр адаптивной физической культуры и спорта» – Спорт глухих. Режим доступа: <http://adaptiv26.ru/спорт-глухих.html>
17. Гилмор, Г. Бег ради жизни / Г. Гилмор. – М.: «Физкультура и спорт», 1973. – 120 с.
18. Голякова, Н.Н. Базовые и новые физкультурно-спортивные виды в профессиональной подготовке будущих учителей адаптивной физической культуры / Н.Н. Голякова // Обучение и воспитание: методики и практика 2012-2013 уч. года: сборник материалов I Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2012. – С. 277-281.

19. Голякова, Н.Н. Междисциплинарный курс «Спортивная подготовка инвалидов (адаптивный спорт)» в профессиональной подготовке будущих учителей адаптивной физической культуры / Н.Н. Голякова // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. № 1 (22).: сборник статей по материалам XXII международной научно-практической конференции. – М.: Изд. «Международный центр науки и образования», 2014. – С. 119-124.
20. Голякова, Н.Н. Оздоровительная аэробика в профессиональной подготовке будущих учителей адаптивной физической культуры / Н.Н. Голякова // «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии»: материалы VI международной заочной научно-практической конференции. Часть 1. (24 октября 2012 г.). – М.: Изд. «Международный центр науки и образования», 2012. – С. 122-128.
21. Горская, И. Ю. Базовые координационные способности школьников с различным уровнем здоровья: Монография / И.Ю. Горская, Л.А. Суянгулова. – Омск: СибГАФК, 2000. – 212 с.
22. Дмитриев, А.А. ФК в специальном образовании: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.А. Дмитриев. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
23. Евсеев, С. П. Адаптивная физическая культура и функциональное состояние инвалидов: Учебное пособие / Под ред. С. П. Евсеева и А. С. Солодкова / СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта. – СПб., 1996. – 95 с.
24. Евсеев, С.П. Материально-техническое обеспечение адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Под ред. профессора С. П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2000. – 152 с.
25. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура: Учебное пособие для студентов высших и средних профессиональных учебных заведений, осуществляющих образовательную деятельность по специальностям 022500 – Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура) и 0323 Адаптивная физическая культура / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкина. – М.: Советский спорт, 2000. – 240 с.
26. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура. Учебное пособие / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкина. – М.: Советский спорт, 2000. – 166 с.
27. Ежеквартальный периодический журнал «Адаптивная физическая культура» (2000, № 1-2 и № 3-4; 2001 и последующие годы № 1, 2, 3, 4).
28. Епифанов, В.А. Лечебная физическая культура и массаж: Учебник / В.А. Епифанов. – М.: ГЭОТАР- МЕД, 2002. – 560 с.
29. Жиленкова, В.П. Спорт инвалидов: становление и развитие / В.П. Жиленкова // Спорт, туризм, здоровье. –1996. – № 4-5 (6-7). – С. 37–43
30. Зайцев, А.А. Теория и практика тренировки устойчивости человека к укачиванию: Монография / А.А. Зайцев. — Калининград: КГТУ, 1999. –118 с.

31. Зайцев, Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями /Д.В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127-132.
32. Зациорский, В.М. Физические качества спортсмена /В.М. Зациорский. – М., ФиС, 1970.
33. Зимние Паралимпийские игры 2014 [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 29.07.2016 г.).
34. Зимние Сурдлимпийские игры 2015 [электронный ресурс]. – Режим доступа <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 29.07.2016 г.).
35. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. - СПб.: «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001. - 400 с.
36. Игровая терапия [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://samoroznanie.ru/schools/igroterapiya/> (дата обращения 7.08.2016 г.).
37. Игры Специальных Олимпиад [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 25.07.2016 г.).
38. Ильинич, В.И. Физическая культура студента / В.И. Ильинич. – М: Гардарики, 2003.
39. Инклюзивная физическая рекреация в формировании толерантности здоровых школьников к сверстникам-инвалидам / В.П. Соломин, С.О. Филиппова, Е.А. Митин, А.Е. Митин, Т.В. Соловьева // Современные проблемы физической культуры и спорта: матер. междуна. науч. -прак. конфер. - СПбНИИФК, 2008. - Т. 1. - С. 214-217.
40. История Специальных олимпиад [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.specialolympics.org/Sections/What_We_Do/History_of_Special_Olympics.aspx (дата обращения 25.07.2016 г.).
41. История спорта глухих [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.deafsport.ru/ru/rubric.sports_history.html (дата обращения 24.07.2016 г.).
42. Кесарев, Е.Д. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира / Е.Д. Кесарев. – СПб.: 1997. – 251 с.
43. Коваль, Л.Н., Алексеева Е.Н., Богданов О.Г. Место профессионального курса «Основы научно-методической деятельности в адаптивной физической культуре» в подготовке специалистов среднего профессионального образования // Материалы II международной научной конференции «Вопросы педагогики. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» журнал научных публикаций № 04 (75) часть III. – М.: Институт стратегических исследований, 2015. – С. 43-50.
44. Козлова Л.В., Козлов С.А., Семененко Л.А. Основы реабилитации / Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 480 с.
45. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями и развитии / Под общ. ред. проф. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2002. – 212 с.

46. Красильников А.Ю., Горяинов А.П., Малявко Н.Н. Педагогический процесс формирования качеств быстроты и выносливости у студентов младших курсов на занятиях физической культуры // Физическая культура, спорт и туризм – территория здоровья и формирования личности [Текст]: Региональная научно-практическая конференция, 6 апреля 2016 года: сборник статей / под общ. Ред. Д-ра полит. Наук, проф. А.А.Вартумяна. – Ставрополь: Ставролит; Институт сервиса, туризма и дизайна (филиал) СКФУ в г. Пятигорске, 2016. – С. 45-50.

47. Красильников А.Ю., Осадчий А.И., Бабченко А.П. Выявление взаимосвязи развития познавательных способностей и физической активности в процессе физического воспитания // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2016. – № 1. – С. 207-212.

48. Курьсь В.Н., Гзирьян Р.В. Телесно-двигательная пластика как феномен физической культуры // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view> (дата обращения: 9.08.2016 г.).

49. Литош, Н.Л. Адаптивная физическая культура: Психолого – педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии: Учебное пособие / Н.Л. Литош. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 140 с.

50. Лужков Ю.В. Социальная реабилитация инвалидов средствами экстремальных видов спорта / Социальная работа: вклад молодых. Выпуск 1 [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.urfu.ru> (дата обращения 20.08.2016 г.).

51. Магомедов, Р.Р. Формирование антропологических знаний в области физической культуры у студентов, будущих педагогов [Текст]: учебное пособие /Р.Р. Магомедов, А.Б. Бгуашев. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 300 с.

52. Физическая культура и спорт с элементами адаптивной физической культуры: учебное пособие / М-во образования и науки РФ, М-во образования и молодежной политики Ставропольского края, ф-л Ставропольского гос.пед.ин-та в г. Ессентуки; [под общей ред. Р.Р. Магомедова]. – Казань: Изд-во «Бук», 2017. – 476 с.

53. Методика и практика организации адаптивного спорта в педагогическом вузе : учебное пособие [Текст] / колл. авт.; под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Р.Р.Магомедова;М-вонаукиивысшегообразованияРФ, М-вообразованияСтавропольского края, Филиал СГПИ в г. Ессентуки. – Ставрополь : Ставролит, 2018. –376с.

54. Методика оздоровительной физической культуры: антрополого-педагогический подход : учебное пособие / Р. Р. Магомедов, Р. В. Стрельников, Б. А. Мхце и др. – Ставрополь : АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2019. – 167 с.

55. Антропология стресса: учебное пособие / Министерство науки и высшего образования РФ, Министерство образования Ставропольского

края, ГБОУ ВО Ставропольский гос. пед. ин-т; [под общей ред. Р.Р. Магомедова]. – Ставрополь: «АРГУС» Ставропольского государственного аграрного университета, 2018. – 177 с.

56. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры: учебник для институтов физической культуры / Л.П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.

57. Махов, А. С.. Периоды становления и развития адаптивного спорта в России / А.С. Махов, О. Н. Степанова // Адаптивная физическая культура. – 2013. – №2 (54). – 12 июня 2013. – С. 4-7.

58. Медицинская реабилитация в спорте : Руководство для врачей и студентов / Под общ. ред. В.Н. Сокрута, В.Н. Казакова. Донецк: «Каштан», 2011. 620 с.

59. Митин, А.Е. Отношение будущих специалистов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования / А.Е. Митин, С.О. Филиппова // Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства: матер. междунар. конф. - СПб., 2010. - С. 411-416.

60. Мозговой, В. М. Методические рекомендации по организации физического воспитания во вспомогательной школе / В.М. Мозговой, А.А. Дмитриев, А. С. Самыличев. – М., 1996.

61. Новая спортивная федерация глухих [Электронный ресурс] // Всероссийский информационный портал спорта глухих. 02.02.2011. Режим доступа: <http://deafsportnews.ru/новая-спортивная-федерация-глухих/>

62. Павловский, С. С. Физическое воспитание слепых: Из записок преподавателя в Александро-Мариинском училище слепых в Петербурге / С.С. Павловский // Слепец. – 1983. – № 5. – С. 66-73.

63. Паралимпийские игры [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Паралимпийские_игры (дата обращения 23.07.2016 г.).

64. Паралимпийское движение в России [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://olimpic.su/paralimp/paralimp.html> (дата обращения 24.07.2016 г.).

65. Право на жизнь в обществе: механизмы образовательной интеграции детей-инвалидов: пресс-релиз конференции//Центр социальной политики и гендерных исследований, 2007. - Режим электронного доступа: http://www.socpolicy.ru/activity/projects/2007/title_proj_inclus .

66. Психогимнастика [электронный ресурс]. – Режим доступа:http://psihologia.biz/korreksionnaya-psihologiya_826/psihogimnastika-13378.html (дата обращения: 8.08.2016 г.).

67. Рыжаускас, М. Футбол без рук без ног: как создавалась первая в России команда футболистов-инвалидов // Милосердие.ru. 16.03.2015. Режим доступа: <https://www.miloserdie.ru/article/futbol-bez-ruk-bez-nog-kak-sozdavalsya-v-rossii-futbol-dlya-invalidov-2/>

68. Самыличев, А. С. К вопросу о теоретических основах методики физического воспитания учащихся вспомогательной школы / А.С. Самыличев // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 11-14.

69. Сказкотерапия [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3059906/> (дата обращения 7.08.2016 г.).

70. Скребицкий, А. И. Воспитание и образование слепых, и их признание на Западе / А.И. Скребицкий. – СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1903. – 138 с.

71. Соликов, Н. Индивидуальная помощь ребенку-инвалиду в условиях обучения в массовом образовательном учреждении /Н. Соликов // Учитель. – 2006. – № 1. – С. 2-7.

72. Соловьева, Н.В. Туризм и рекреация в социально-досуговой деятельности / Н.В. Соловьева //Адаптивная физическая культура. 2007. – № 1. – С. 14-16.

73. Сурдлимпийские игры [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 24.07.2016 г.).

74. Теория и организация адаптивной физической культуры: Учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева. 2-е изд., испр. и доп. М.: Советский спорт, 2005. 296 с.

75. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2010. – 291 с.

76. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т. 2: Содержание и методики адаптивной физической культуры и характеристика ее основных видов / Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2007. – 448 с.

77. Федорова, Т.В. Игры, упражнения и психологические тренинги для студентов, обучающихся по специальности «Адаптивная физическая культура»: Учебное пособие / Под ред. С.П. Евсеева / СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта. - СПб., 1999. - 134 с.

78. Физическая реабилитация: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по Государственному образовательному стандарту 022500 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» (Адаптивная физическая культура) / под общей ред. проф. С. Н. Попова. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 602 с.

79. Частные методики адаптивной физической культуры: учебник / под общ. ред. проф. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2007. – 608 с.

80. Черник, Е.С. Физическая культура во вспомогательной школе: Учебное пособие / Е.С. Черник. – М., 1997. – 392 с.

81. Шапкина, Л. В. Опорные концепции методологии адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Л.В. Шапкина. – СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта. – СПб., 1997. - 45 с.
82. Шапкина, Л. В., Федорова, Т.В. Технология подготовки и тематика квалификационных работ (по специальности 022500 - Адаптивная физическая культура): Учебное пособие / Под ред. С.П. Евсеева; СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 1997.
83. Шапкина, Л.В. Средства адаптивной физической культуры: Методические рекомендации по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии // Л.В. Шапкина. – М.: Советский спорт, 2001. – 152 с.
84. Шапкина, Л.В. Функции адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Л.В. Шапкина. СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта. - СПб., 1998. - 82 с.
85. Ширинова, Н.В. Адаптивный туризм как социальная норма развития туристского кластера экономики / Н.В. Ширинова // Вестник СевКавГТИ. 2014. – № 19. – С. 78-82.
86. Щептев, М.М. Инновационные технологии проведения занятий по лечебной физкультуре в специальных медицинских группах вузов: Учеб.пособие / М.М. Щептев. – Пенза: ПГАСА, 2001. – 256 с.
87. Ярская-Смирнова, Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100-106.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Рекомендуемое материально-техническое и программное обеспечение образовательного процесса обучающихся с инвалидностью и ОВЗ

Категории обучающихся по нозологиям	Рекомендуемое материально-техническое и программное обеспечение (ПО)
С нарушением зрения	<p>Тифлотехнические средства:</p> <ul style="list-style-type: none">- тактильный (брайлевский) дисплей (например, Supervario). Дисплеи позволяют считывать информацию, отображающуюся на экране компьютера с помощью пальцев. Информация выводится шрифтом Брайля в сорока обновляемых ячейках дисплея.- сканирующая и читающая машина SARA - предоставляет возможность сделать доступным для незрячих и слабовидящих людей широкий выбор напечатанных и помещённых на CD материалов разных размеров и форматов, включая книги, документы, газеты, журналы, аудиокниги, различные типы файлов. Использует технологии оптического распознавания символов (OCR). Распознает тексты не только на русском, но и на многих иностранных языках. Отсканированные тексты печатных изданий читаются посредством встроенного синтезатора речи выбранным пользователем голосом в заданном темпе и языке. <p>Машина имеет следующие возможности:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Позволяет настроить темп чтения и громкость.2. Существует возможность произнесения слова по буквам.3. Имеется режим фонового сканирования, позволяющий сканировать следующие страницы издания во время чтения предыдущей.4. Большие, яркие кнопки с тактильными символами легко обнаруживаются и идентифицируются. Простыми кнопками в форме стрелок можно читать по словам или по строчкам, перемещаться вперед, назад, вверх и вниз отсканированной страницы.5. Звук воспроизводится через вмонтированные стереоколонки или наушники, имеется встроенный микрофон для записи голосовых меток.6. Встроенный пишущий CD-привод позволяет как воспроизводить, так и записывать компакт диски в разнообразных форматах.7. Большой объём встроенной памяти даёт возможность сохранить на устройстве как отсканированные документы, так и файлы с компакт дисков.8. Работает со многими типами документов, включая TXT, RTF, DOC, PDF, DAISY, HTML, а также с аудио CD.

9. Для слабовидящих лиц существует также возможность подключения внешнего монитора. В этом случае текст отображается на экране, при этом можно менять цвет и фон, размер, стиль шрифта, а также яркость для большего комфорта восприятия информации.

10. При одновременном просмотре на внешнем мониторе и чтении вслух каждое произносимое слово подсвечивается на экране. С помощью читающей машины незрячий или слабовидящий обучающийся может взять любую книгу или учебные материалы в библиотеке, самостоятельно их прочитать и даже сохранить в электронном виде нужные страницы.

- принтер для печати рельефно-точечным шрифтом Брайля Everest-D. Устройство позволяет печатать тексты шрифтом Брайля. Принцип его работы – печать текстов, которые читаются пальцами. Благодаря этому устройству тексты, отсканированные или подготовленные в электронном виде и обработанные с помощью программы DBT, печатаются рельефно-точечным шрифтом. Печать двухсторонняя. Таким образом, незрячие студенты получают информацию в доступной для них форме.
- электронная телевизионная лупа - устройство позволяет слабовидящим пользователям центра увеличивать текст печатных материалов на экране монитора. Есть возможность также менять цвет фона, контрастность и делать другие настройки. Печатные материалы размещаются на подвижном столике, расположенном под монитором.
- ручной и стационарный видеувеличитель (например, Toraz, Onix).
- говорящий калькулятор;
- плеер-органайзер для незрячих (тифлофлэшплеер);
- средства для письма по системе Брайля: прибор Брайля, бумага, грифель;
- брайлевская печатная машинка (Tatrapoint, Perkins и т.п.).

ПО:

- программа не визуального доступа к информации на экране компьютера (например, программа экранного доступа JAWS for Windows
- позволяет незрячим и слабовидящим студентам пользоваться всеми возможностями персонального компьютера, включая интернет, путём осуществления вывода информации с экрана компьютера на синтезатор речи или на тактильный брайлевский дисплей. Программа обеспечивает доступ незрячим и слабовидящим пользователям ко всем функциям компьютера, в том числе технологиям Adobe PDF, AdobeFlash, JAVA и другим.

Jaws содержит широкий набор клавиатурных команд, который может быть расширен пользователем. Дополнительно в комплект поставки входят синтезаторы речи для языков: американский английский, британский английский, испанский, французский, немецкий, итальянский, португальский, финский. Звуковое сопровождение во время инсталляции позволяет незрячему пользователю обойтись в работе без посторонней помощи. Таким образом, студентам с нарушением зрения доступна абсолютно вся информация в электронном формате, что и обычным пользователям.);

	<p>- программа увеличения изображения на экране (Magic) (обеспечение масштаба увеличения экрана от 1,1 до 36 крат, возможность регулировки яркости и контрастности, а также инверсии и замены цветов; возможность оптимизировать внешний вид курсора и указателя мыши, возможность наблюдать увеличенное и неувеличенное изображение, одновременно перемещать увеличенную зону при помощи клавиатуры или мыши и др.).</p> <p>- брайлевский редактор DBT для конвертирования электронного текста в брайлевский формат. Программа обеспечивает перевод обыкновенного шрифта в азбуку Брайля и обратно, возможность подготовки любого документа к печати по Брайлю на нескольких десятках языков, в самых разнообразных кодировках. При отсутствии учебных материалов в электронном формате, доступном студентам с нарушением зрения, необходимый материал сканируется, переводится в электронный формат, обрабатывается в брайлевском редакторе, распечатывается на брайлевском принтере и передаётся студенту для работы на занятиях, позволяя получить доступ к учебным материалам одновременно с другими студентами</p>
С нарушением слуха	<p>Специальные технические средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> - беспроводная система линейного акустического излучения; - радиокласс – беспроводная технология передачи звука (FM-система); - комплекты электроакустического и звукоусиливающего оборудования с комбинированными элементами проводных и беспроводных систем на базе профессиональных усилителей; - мультимедиа-компьютер; - мультимедийный проектор; - интерактивные и сенсорные доски. <p>ПО:</p> <ul style="list-style-type: none"> - программы для создания и редактирования субтитров, конвертирующие речь в текстовый и жестовый форматы на экране компьютера (iCommunicator и др.).
С нарушением опорно-двигательного аппарата	<p>Специальные технические средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> - специальные клавиатуры (с увеличенным размером клавиш, со специальной накладкой, ограничивающей случайное нажатие соседних клавиш, сенсорные, использование голосовой команды); - специальные мыши (джойстики, роллеры, а также головная мышь); - выносные кнопки; - увеличенные в размерах ручки и специальные накладки к ним, позволяющие удерживать ручку и манипулировать ею с минимальными усилиями; - утяжеленные (с дополнительным грузом) ручки, снижающие проявления тремора при письме; - устройства обмена графической информацией. <p>ПО:</p> <ul style="list-style-type: none"> - программа «виртуальная клавиатура»; - специальное программное обеспечение, позволяющие использовать сокращения, дописывать слова и предсказывать слова и фразы, исходя из начальных букв и грамматической формы предыдущих слов; - специальное программное обеспечение, позволяющее воспроизводить специальные математические функции и алгоритмы.

Учебная аудитория, в которой обучаются лица с нарушением слуха, должна быть оборудована радиоклассом, компьютерной техникой, аудиотехникой (акустический усилитель и колонки), видеотехникой (мультимедийный проектор, телевизор), электронной доской, документ-камерой, мультимедийной системой. Обучение лиц с нарушениями слуха предполагает использование мультимедийных средств и других технических средств для приема-передачи учебной информации в доступных формах.

Для слабовидящих обучающихся в лекционных и учебных аудиториях необходимо предусмотреть возможность просмотра удаленных объектов (например, текста на доске или слайда на экране) при помощи видеоувеличителей для удаленного просмотра. Обучение лиц с нарушениями зрения предполагает использование брайлевского дисплея и брайлеровского принтера, электронных луп, программ не визуального доступа к информации, программ- синтезаторов речи и других технических средств для приема-передачи учебной информации в доступных формах.

Для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в учебных аудиториях необходимо предусмотреть передвижные, регулируемые эргономические парты с источником питания для индивидуальных технических средств.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ-СОСТАВИТЕЛЯХ

Акименко Валентина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования ГБОУ ВО СГПИ.

Кабушко Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологии и инклюзивного образования ГБОУ ВО СГПИ.

Магомедов Руслан Расулович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания и адаптивной физической культуры, ГБОУ ВО СГПИ.

Мизина Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности ГБОУ ВО СГПИ.

Моргун Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры, ГБОУ ВО СГПИ.

Попова Марианна Руслановна – старший преподаватель кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности ГБОУ ВО СГПИ.

Слюсарева Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности ГБОУ ВО СГПИ.

Филиппова Вероника Анатольевна – педагог-психолог «Государственное казённое учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом № 35», г. Ессентуки, аспирант ГБОУ ВО СГПИ.

Учебное издание

АДАПТИВНАЯ БЕЗОПАСНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ
ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 03.07.2020 г.
Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 7,91.
Тираж 50 экз. Заказ 91

Типография ИП Тимченко О.Г.
Идентификатор - 6044707
355000, РФ, г. Ставрополь, ул. Тухачевского, 26,
ИНН 263401442118

Телефон/факс (8-86-52)42-64-32
ideya_plus@mail.ru