

ОБЛАСТНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РЯЗАНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

КАФЕДРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФГОС

«Допущен к защите»

Заведующий кафедрой,
кандидат педагогических наук,
доцент Кузнецова И. А.
«__» _____ 2015 г.

Выпускная аттестационная работа на тему:

**«Психологические особенности
инклюзивного образования»**

Выполнил:
слушатель программы профессиональной
переподготовки по специальности
«Педагогика и психология»,
квалификация «Педагог-психолог»
Гонтарь Анна Дмитриевна

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук доцент
Исаева И.С.

Рязань 2015

Содержание:

Введение	стр. 3-6
Глава 1. Теоретические основы изучения психологических особенностей инклюзивного образования.	
1.1. Психологические особенности детей с ОВЗ.....	стр.7-12
1.2. Основные направления создания условий для детей с ОВЗ в образовательной организации.....	стр.13-21
Глава 2. Экспериментальное исследование эффективности программы обучения английскому языку детей с ОВЗ.	
2.1. Основные этапы, методы и методики	стр. 22-38
2.2. Результаты констатирующего результата эксперимента.....	стр. 39-46
2.3. Результаты формирующего этапа эксперимента	стр.47-
Заключение	стр.53-54
Список литературы	стр. 55-
Приложение 1	стр.
Приложение 2	стр.

1. Введение.

Актуальность.

Проблемы образования детей с ограниченными возможностями сегодня являются одними из самых актуальных в работе всех подразделений Министерства образования и науки РФ, а также системы специальных коррекционных учреждений. Это связано, в первую очередь с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, неуклонно растет. В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всех детей), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка.¹

Что же такое инклюзивное образование?

Инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно - этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, — в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками - это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-

¹ Богдан Н.Н., Могильная М.М. Специальная психология: учебное пособие / Под общ. ред. Н.Н. Богдан. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. - 220 с.

развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Гарантии права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации "Об образовании", федеральных законах от 22 августа 1996 г. N 125-ФЗ "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", от 24 ноября 1995 г. 181-ФЗ "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации", от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних", от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации", от 6 октября 1999 г. N 184-ФЗ "Об Общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации", от 6 октября 2003 г. N 131-ФЗ "Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации".

В качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается создание условий для получения образования с учетом их психофизических особенностей.²

Разработанность: Многие известные ученые занимались проблемой инклюзивного образования. Нам известны труды по данной теме Леонтьева А.Н., Рубинштейна С.Я., Фрухт Э.Л., Эльконина Д.Б. и многих других.

Проблема: недостаточность методических разработок по данной теме.

Объект: Психолого - педагогическое сопровождение детей с ОВЗ.

Предмет: Психологические особенности инклюзивного образования.

² Богдан Н.Н., Могильная М.М. Специальная психология: учебное пособие / Под общ. ред. Н.Н. Богдан. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. - 220 с.

Империческая база: Исследование проводилось на базе МОУ «Тырновская СОШ». В исследовании участвовали 4 детей в возрасте 7-8 лет. Мальчики – 3 обучающихся, девочки – 1 обучающаяся. Результаты исследования опробированы в МОУ «Тырновская СОШ».

Цель работы: Изучить психологические аспекты организации инклюзивного образовательного пространства в средних общеобразовательных учреждениях на примере МОУ «Тырновская средняя общеобразовательная школа».

Задачи: 1) изучить психологические особенности развития детей с ОВЗ;

2) проанализировать направления создания условий для детей с ОВЗ в образовательной организации;

3) проанализировать особенности организации инклюзивного образовательного пространства в образовательной организации МОУ «Тырновская средняя общеобразовательная школа»

Гипотеза: Специально созданная программа обучения английскому языку с учетом психологических особенностей и условий развития личности ребенка с ОВЗ в образовательной организации окажет положительное влияние на успешную социализацию этих детей, снизит их уровень тревожности и повысит их самооценку.

Методологическая основа: В основу работы легли теории известных ученых, таких как Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Я., Фрухт Э.Л. , Эльконин Д.Б. и многие другие.

Методики: Методика Р. Тэмла, М. Дорки и В. Амена «Школьная тревожность» и методика «Лесенка» Дэмбо-Рубинштейна.³

Практическая значимость работы: Данная работа является проектированием и частичным обобщением опыта организации инклюзивного образовательного пространства в средних общеобразовательных учреждениях на примере одной

³ 1. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / Пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. М., 2009.

конкретной школы. Практическая значимость состоит в возможности использовании опыта для решения задач организации инклюзивного образовательного пространства на базе общеобразовательного учреждения. Кроме того, анализ работы может быть использован заместителями директора по УВР, педагогами для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Глава 1. Теоретические основы изучения психологических особенностей инклюзивного образования.

1.1. Психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Обучение ребенка с ОВЗ может организовываться по адаптированной основной образовательной программе, реализуемой в образовательной организации или классе для детей с нарушениями слуха, зрения, нарушений опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи, с умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра и др. Для того, чтобы организовать инклюзивное образовательное пространство для детей с ОВЗ, необходимо знать их психологические особенности.⁴

Дети- аутисты.

Аутизм – психическое расстройство, которое возникает в результате нарушений развития головного мозга, характеризуется дефицитом социального контакта и общения, ограниченными интересами и однотипными, повторяющимися действиями.⁵ Это заболевание проявляется в трехлетнем возрасте. Похожие состояния, но более с мягкими признаками и симптомами причисляют к синдрому Аспергера. Это прежде всего задержка речевого развития и отсутствие желания

⁴ Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред В.А. Слостенина. - М.: Академия, 2002. - 272 с.

⁵ Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию, СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999, — 192 с.

идти на контакт – дефицит общения, ограниченность интересов, стереотипы, налицо проблема в развитии невербального общения (отказ смотреть в глаза и неприятие телесных объятий), неспособность дружить со сверстниками, разделять радость и увлечения с товарищами, отсутствие сопереживания за друзей; не восприятие таких чувств, как боли и грусти людей из своего окружения; неутомимое стремление упорядочивать предметы и наводить порядок .

Умственно отсталые дети.

Умственная отсталость (олигофрения) – стойкое нарушение и недостаточность психического развития, обусловленное прежде всего патологией развития интеллектуальной деятельности на фоне органических нарушений центральной нервной системы.⁶ Данное заболевание представляет собой следствие самых разных форм патологий психической деятельности человека, связанных с генетическими, интоксикационными или органическими повреждениями мозга. При этом олигофрения, представляющая собой врожденный психический дефект, отличается от приобретенного слабоумия. Клинической картине умственной отсталости свойственно не только общая психическая неполноценность, но и различные соматические и неврологические проявления, которые являются своеобразным показателем неправильного развития всего организма.

Дети с задержкой психического развития.

ЗПР - обратимое замедление темпа психического развития, обнаруживаемое при поступлении в школу. Выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, низкой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости интеллектуальной деятельностью. Ребенок с ЗПР отличается от олигофрена сообразительностью в пределах имеющихся знаний. Дети с задержкой психического развития относятся к аномалии, имеющей более благоприятное будущее, чем другие дети с проблемами в развитии. Возможная «обратимость» возникших нарушений в

⁶ Назарова Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия» - 400 с., 2005.

случае проведения соответствующих коррекционных мероприятий предопределяет временный характер трудностей.⁷

Особую категорию представляют собой дети с синдромом ДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), которые в силу определенных нарушений испытывают огромные трудности в плане социального приспособления с раннего возраста. Проблемы коммуникативного поведения, высокая возбудимость и гиперактивность детей требуют повышенного внимания и напряжения.

Дети с недостатками речевого развития.

Особенности развития детей с алалией, афазией, дизартрией, анартрией, заиканием и другими тяжелыми речевыми нарушениями являются отягощающими для психики. Нарушение речи или ее полное отсутствие является предпосылкой к возникновению коммуникативного барьера, отчужденности и отгороженности в отношениях. Нарушение речевого развития ребенка выступает как психотравмирующий фактор, снижающий возможности успешной адаптации его как в группе сверстников, так и при установлении отношений со значимыми взрослыми (учителями, воспитателями). Переживания, связанные с затруднениями в общении, формируют у ребенка с нарушениями речевого развития чувство неполноценности.

Дети с сенсорными нарушениями

Детей с сенсорными нарушениями подразделяют на глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих.

Недоразвитие органов слуха или зрения лишает ребенка важнейших источников информации, что обуславливает его отставание не только в психическом, но и в физическом плане. Степень выраженности отставания в

⁷ Назарова Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия» - 400 с., 2005.

значительной мере зависит от тяжести и времени возникновения сенсорных нарушений, а также раннего начала специальной коррекционно-реабилитационной работы.

Дети с недостатками слуха.

Основной причиной отставания в умственном развитии ребенка с недостатками слуха, является нарушение развития речи, так как ребенок не слышит своего голоса и речи окружающих и, следовательно, не может ей подражать. Характер речевых дефектов непосредственно зависит от выраженности снижения слуха и времени возникновения слуховой аномалии.⁸

Социокультурная адаптация детей с нарушениями слуха часто (40%) осложняется эмоциональными и поведенческими расстройствами, которые формируются как вторичные за счет сенсорной и социальной депривации, возникающей при неадекватных условиях воспитания ребенка как в семье, так и в детском учреждении. Такие дети в большинстве случаев замкнуты, предпочитают общение с себе подобными, болезненно реагируют на случаи обнаружения их дефекта. Их речь характеризуется количественной недостаточностью и качественным своеобразием. Часто отмечаются нарушения звуко-буквенного состава слов: некоторые звуки ребенок не улавливает, другие воспринимает неправильно, отчетливо слышит только ударные части слова, недостаточно ясно дифференцирует на слух приставки, окончания слов.

Дети с нарушениями зрения.

Особенностями психического развития слепых и слабовидящих детей является слабость абстрактно-логического мышления, ограниченность знаний и представлений об окружающем с преобладанием общих, неконкретных знаний. Характерен малый объем чувственного опыта, формальный словарный запас и недостаточно точная предметная соотнесенность слов. Дефекты зрения тормозят развитие двигательных навыков и умений, пространственной ориентировки и

⁸ Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной — СПб.: Речь, 2003. — 216 с.

определяют малую моторную активность ребенка, общую его медлительность. Такие дети чувствуют себя скованно, неестественно и дискомфортно. Стесняются обращаться за помощью. Бывают ранимы и чувствительны к критике. При глубоких нарушениях зрения могут наблюдаться навязчивые движения. Дети надавливают на глаза, чтобы получить ощущение света, раскачиваются, издают стереотипные звуки.

Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Выделяют три группы таких детей, у которых выполнение произвольных движений невозможно или затруднено. К первой относят детей, страдающих остаточными проявлениями периферических параличей и парезов, изолированными дефектами стопы или кисти, легкими проявлениями сколиоза (искривлениями позвоночника). Ко второй группе относят детей, страдающих различными ортопедическими заболеваниями, вызванными главным образом первичными поражениями костно-мышечной системы (при сохранности двигательных механизмов центральной и периферической нервной системы), а также детей, страдающих тяжелыми формами сколиоза. Особую группу составляют дети с последствиями полиомиелита и церебральными параличами, у которых нарушения опорно-двигательного аппарата связаны с патологией развития или повреждением моторных механизмов ЦНС.⁹

В основе детского церебрального паралича (ДЦП) лежит раннее (как правило, внутриутробное - до 50% случаев) повреждение или недоразвитие мозга, вследствие эндокринных, инфекционных и хронических заболеваний матери, интоксикации, несовместимости крови матери и плода по резус-фактору, иммунологическим характеристикам и др., иногда - возникающее в результате родовой травмы или асфиксии новорожденного, реже - как следствие энцефалита. Наследственным заболеванием ДЦП, как правило, не является. Основной симптом ДЦП - двигательные расстройства, которые могут наблюдаться в одной конечности (монопарез или моноплегия), обеих верхних или нижних конечностях (верхний нижний парапарез или параплегия), на одной половине тела (гемипарез и

⁹ Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной — СПб.: Речь, 2003. — 216 с.

гемиплегия), во всех 4-х конечностях (тетрапарез или тетраплегия). Частым клиническим проявлением ДЦП является слюнотечение. В целом, при ДЦП наблюдается синтез двигательных, речевых, ментальных, эмоционально-волевых дефектов. Сложность общего развития детей с церебральным параличом заключается в наличии выраженных нарушений скоординированной двигательной работы (асинергии - от греч. а - приставка со значением отрицания, sin - вместе и ergon - работа).

Психическое развитие детей с ДЦП имеет типичные особенности, которые обусловлены как органическим поражением ЦНС, так и ограниченностью самостоятельного передвижения и самообслуживания. Во-первых, оно замедленно, во-вторых, характерна непропорциональность в развитии высших психических функций, в частности мышления. При некоторых формах заболевания отмечается несоответствие между удовлетворительным общим уровнем сформированности абстрактно-логического мышления и недостаточностью пространственных представлений, что в дальнейшем обуславливает специфические трудности в усвоении ребенком, например, счетных операций. Часто имеют место нарушения умственной работоспособности.¹⁰ Уровень интеллектуального развития широко варьирует - от нормального интеллекта (IQ около 110) до различных по структуре и выраженности форм олигофрении (до IQ=20). У большинства детей с ДЦП наблюдается специфическая задержка психического развития (70%). Норма наблюдается в 10% случаев, умственная отсталость - в 20%.

Такие дети ранимы, впечатлительны, имеют эмоционально-поведенческие и личностные расстройства. Отмечается сильная привязанность к родителям или людям их заменяющим.

Отклонения психического развития в большинстве случаев обусловлены недостаточностью практической деятельности (в частности, игровой) и социокультурного опыта детей с ДЦП, а также невозможностью осуществлять в большинстве случаев продуктивную коммуникацию с окружающими людьми.

¹⁰ Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; - Ростов н/Д: Феникс, 2007. - 486с.

1.2. Основные направления создания инклюзивной образовательной среды для ребенка с ОВЗ в образовательной организации.

Создание инклюзивной образовательной среды, направленной на развитие личности ребенка и признающей его уникальность, неповторимость и право на качественное образование опирается, в первую очередь, на модернизацию образовательной системы образовательной организации. Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет собственного гибкого переструктурирования, учета особых образовательных потребностей каждого включаемого ребенка.¹¹

Инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию любого ребенка, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) для организации их образования в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные потребности обучающихся.

Одним из показателей эффективной работы педагогического коллектива в области реализации инклюзивной практики является гибкий, индивидуализированный подход к созданию специальных условий обучения и воспитания для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Такой подход проявляется, прежде всего, в разработке вариативного индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в рамках образовательного учреждения, разработкой адаптированной образовательной программы, созданием инклюзивной образовательной среды, специальных образовательных условий, соответствующих потребностям разных категорий детей с ОВЗ.

Создание всеобъемлющих условий для получения образования всеми детьми с учетом их психофизических особенностей следует рассматривать в качестве

¹¹ Инклюзивное образование. Настольная книга педагога работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие — М. Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012. - 167 с.

основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.¹²

Создание специальных образовательных условий, необходимых для детей с ОВЗ, подразделяются на следующие общие направления:

1. Организационное обеспечение,
2. Психолого-педагогическое обеспечение,
3. Кадровое обеспечение.

Особенности организации инклюзивного образовательного пространства в образовательной организации МОУ «Тырновская средняя общеобразовательная школа»

Общие сведения.

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Тырновская средняя общеобразовательная школа» оказывает услуги на получение начального общего,

¹² ФГОС второго поколения. Проектные задачи в начальной школе. М., 2011.

основного общего, среднего (полного) образования. Однако современные социально-экономические условия, ФЗ «Об образовании» требуют организации в общеобразовательной школе инклюзивного образования, если на то есть запрос со стороны потребителей образовательных услуг.¹³

На 01.09. 2014 года на закрепленной за МОУ «Тырновская СОШ» территории зарегистрированы и проживают 9 детей с ОВЗ в возрасте от 7 до 15 лет.

Родители детей с ОВЗ школьного возраста изъявили желание обучать их по месту жительства. По этой причине в 2014-2015 учебном году в состав контингента обучающихся входят 9 человек – дети с ОВЗ, которые обучаются на дому.

Цели и задачи образовательной политики учреждения.

Цель: коррекция отклонений в развитии средствами образования и трудовой подготовки, социально-психологической реабилитации для последующей интеграции в общество.

Для этого Учреждение выполняет ряд задач:

- 1) обеспечивает условия для обучения, воспитания, социальной адаптации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) осуществляет формирование общей культуры личности обучающихся на основе усвоения специального государственного образовательного стандарта;
- 3) обеспечивает условия для адаптации и социализации обучающихся к жизни в обществе;
- 4) осуществляет обучение различным профилям труда с учетом психофизических особенностей детей, местных условий;
- 5) осуществляет формирование здорового образа жизни;
- 6) создает условия для максимального развития обучающихся.

¹³ ФГОС второго поколения. Проектные задачи в начальной школе. М., 2011.

В работе педагогического коллектива обеспечивается полная реализация возрастных возможностей и резервов детей с опорой на психические особенности того или иного возраста, на зону ближайшего развития.

Задачи в развитии личности ребенка:

- 1) Помочь ребенку преодолеть социально-педагогические трудности, «перешагнуть» через возникший кризис.
- 2) Корректировать отклонения, имеющиеся в развитии и поведении.
- 3) Создавать положительную Я-концепцию, снимать «синдром неудачника».
- 4) Укреплять положительные нравственные начала личности ребенка.
- 5) Способствовать адаптации в коллективе сверстников, умению включаться в социальные и внутриколлективные отношения.

Задача в социальной реабилитации: привлечь ребенка к социально значимой и трудовой деятельности.

Педагогический коллектив учреждения учитывает, что личность ребенка – это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе общественных форм сознания и поведения. Развитие ребенка и формирование личности его возможно только в общении со взрослыми и происходит в процессе ведущей деятельности – обучении. При наличии специально организованных условий дети обладают возможностью развития. Развитие обусловлено и определяется обучением, воспитанием, общением и зависит от особенностей организации учебно-воспитательного процесса с детьми ОВЗ.¹⁴

Основные условия развития обучающихся:

1. Учет возрастных особенностей;
2. Развитие в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей;

¹⁴ ФГОС второго поколения. Проектные задачи в начальной школе. М., 2011.

3. Создание благоприятного психологического климата при наличии продуктивного общения ребенка и взрослого, обучающегося и сверстников.

В школе используются следующие формы организации учебного процесса: классно – урочная система, индивидуально-групповые занятия, организация внеурочной деятельности.

Организация учебного процесса ведется в целях охраны жизни и здоровья учащихся. Обучение и воспитание несут коррекционно-развивающий характер, сопровождаются в течение учебного года работой психолога - педагогической службы (психолог, классный руководитель, учитель - предметник).

В школе проводятся регулярные медосмотры, беседы на уроках и классных часах с приглашением специалистов. На уроках применяются здоровьесберегающие технологии. Ежемесячно в школе проходят дни здоровья, спортивные соревнования. Организованы: летний отдых при школе, дидактические паузы между уроками.

В учреждении существуют следующие меры безопасности: пожарная сигнализация, журнал учета посетителей. С учащимися с ОВЗ постоянно проводятся беседы по технике безопасности, по ПДД, психологические занятия.

Методическое, кадровое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ.

Кадровое обеспечение:

В школе на 1 сентября 2014 года преподают 20 человек, работающие с данной категорией детей. Среди них 1 специалист, имеющий специальное образование - логопед для работы с детьми с ОВЗ и штатный психолог.

С целью обеспечения освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной Программы,¹⁵ коррекции недостатков их физического и психического развития введены в штатное расписание

¹⁵ ФГОС второго поколения. Проектные задачи в начальной школе. М., 2011.

общеобразовательного учреждения включены ставки педагогических работников (психолог, учитель-логопед).

Методическое обеспечение:

В обучении детей с ОВЗ используются программы для специальных (коррекционных) общеобразовательных школ. Программы учитывают особенности познавательной деятельности с задержкой психического развития и умственно отсталых детей. Они направлены на разностороннее развитие личности учащихся, способствуют их умственному развитию, обеспечивают гражданское, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание. Программы содержат материал, помогающий учащимся достичь того уровня общеобразовательных знаний и умений, трудовых навыков, который необходим им для социальной адаптации. В них конкретизированы пути и средства коррекции недостатков общего, речевого, физического развития и нравственного воспитания детей с ОВЗ в процессе овладения каждым учебным предметом, а также в процессе трудового обучения.¹⁶ Педагоги, работающие с детьми с особыми образовательными потребностями, проводят систематическое углубленное изучение обучающихся с целью выявления их индивидуальных особенностей и определения направлений развивающей работы, фиксируют динамику развития обучающихся, ведут учет освоения ими общеобразовательных программ, заполняют на них карты сопровождения.

В начале учебного года было проведено обследование речи как вновь поступивших учащихся, так и выявлено состояние речи к началу учебного года у детей, занимающихся на индивидуальных занятиях в 2013-2014 учебном году. Система специального обучения детей с ЗПР предусматривает проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий с учащимися, обозначенных в Учебном плане школы.

Цели занятий – индивидуальная коррекция пробелов общего развития учащихся, их предшествующего обучения, направленная подготовка к усвоению

¹⁶ Инклюзивное образование. Настольная книга педагога работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие — М. Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012. - 167 с.

ими учебного материала.¹⁷ При проведении коррекционных занятий учителя учитывают интерес ребенка к учению, состояние психических процессов (внимания, памяти, мышления, речи), работоспособность, усидчивость, темп работы, умение самостоятельно преодолевать затруднения в решении поставленных задач, принимать помощь учителя.

Воспитательная работа в школе с детьми с ОВЗ рассматривается как наиболее важное взаимодействие и сотрудничество всех субъектов учебно-воспитательного процесса в культурной среде. Моделируемая культурная среда школы ориентируется в первую очередь на нравственное саморазвитие и самоопределение школьников в ходе овладения знаниями, на развитие их мышления, чувств и личного опыта. В школе реализуется концепция воспитательной системы «Я – гражданин».

Чтобы преодолеть социальную изоляцию детей с ОВЗ мы расширяем воспитательное пространство школы за счет дополнительного образования. Организация дополнительного образования, связанного с внеурочной работой, повышает эффективность педагогического процесса, позволяет осуществлять не только подготовку учащихся к школе, но и включать ребят в жизнь, дает возможность корригировать нарушенное развитие учащихся.

Дополнительное образование реализуется по нескольким традиционным направлениям, охватывает все группы обучающихся с ОВЗ. Занятия по программам дополнительного образования проводятся на базе школы. Организуя дополнительное образование детей с ОВЗ в школе, осуществляя выбор форм проведения занятий, отбирая содержание образования, педагогический коллектив ориентируется на требования педагогической целесообразности организации детей. Существенным моментом является то, что, на наш взгляд, дополнительное образование не есть что-то второстепенное по отношению к базовому, а является логическим продолжением его. Дополнительное образование несет на себе

¹⁷ Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. М., 2009.

основную ответственность за обновление содержания образования и его индивидуализацию. Выбирая из предложенных занятий то, которое больше всего отвечает индивидуальным интересам, возможностям и способностям, ученик реализует внутреннее желание деятельности и интерес к ней.¹⁸

Вся воспитательная работа проводится по направлениям:

- гражданско-патриотическое воспитание;
- трудовое воспитание;
- нравственно-эстетическое воспитание;
- охрана здоровья и физическое воспитание.

Внеурочная деятельность проводится по направлениям: общеинтеллектуальное, общеэстетическое, спортивно – оздоровительное, духовно – нравственное, социальное.

Характеристика видов деятельности и задач, решаемых субъектами образовательного процесса:

Начальное общее образование

Виды деятельности младшего школьника:

- индивидуальная и коллективная учебная деятельность
- игровая деятельность
- творческая деятельность (конструирование),
- трудовая деятельность (самообслуживание, участие в общественно-полезном труде)

¹⁸ Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. М., 2009.

- спортивная деятельность (освоение основ физической культуры, знакомство с различными видами спорта, опыт участия в спортивных соревнованиях).¹⁹

Задачи, решаемые младшими школьниками в разных видах деятельности:

- научиться достигать поставленной цели;
- научиться контролировать и оценивать свою учебную работу;
- овладеть коллективными формами учебной работы и соответствующими социальными навыками;
- овладеть различными видами игры;
- научиться доводить начатое дело до конца;
- приобрести навыки самообслуживания, овладеть простыми трудовыми действиями и операциями на уроках труда (технологии);
- приобрести опыт взаимодействия со взрослыми и детьми, освоить нормы этикета,

научиться правильно выражать свои мысли и чувства.

Задачи, решаемые педагогами:

- реализовать образовательную программу начальной школы в разнообразных организационно-учебных формах (уроки, занятия, игры, практики, конкурсы, соревнования)
- обеспечить комфортные условия смены ведущей деятельности – игровой на учебную.
- обеспечить условия формирования учебной деятельности, для чего организовать постановку учебных целей, побуждать и поддерживать детские инициативы, осуществлять функции контроля и оценки, создать пространство для

¹⁹ Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. - М.: Совершенство, 1997. - 298 с.

социальных практик младших школьников и приобщения их к общественно значимым делам.

Основное общее образование

Виды деятельности школьника:

- индивидуальная и коллективная учебная деятельность
- проектная деятельность, ориентированная на получение социально-значимого продукта,
- социальная деятельность,
- творческая деятельность (художественное, техническое и другое творчество), направленная на самореализацию и самосознание,
- спортивная деятельность

Задачи, решаемые подростками в разных видах деятельности:

- научиться самостоятельно планировать учебную работу, осуществлять целеполагание в знакомых видах деятельности совместно с педагогом,
- научиться осуществлять контроль и оценку собственного участия в разных видах деятельности,
- выстроить адекватное представление о собственном месте в мире, осознать собственные предпочтения и возможности;
- научиться адекватно выражать и воспринимать себя: свои мысли, ощущения, переживания, чувства.
- научиться эффективно взаимодействовать со сверстниками, взрослыми и младшими детьми, осуществляя разнообразную совместную деятельность с ними.

Задачи, решаемые педагогами:

- реализовать образовательную программу основной школы в разнообразных

организационно-учебных формах,

- подготовить учащихся к выбору профессии,

- организовать систему социальной жизнедеятельности

- создать пространство для реализации подростков, проявления инициативных действий.

Педагогические технологии, применяемые в учебно – воспитательном процессе:

Подбор образовательных технологий основан на учете психофизиологических особенностей учащихся с ОВЗ. В своей образовательной деятельности, направленной на гармоничное развитие личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, педагоги используют следующие педагогические технологии: технология здоровьесбережения, интерактивные технологии, технологии активных форм и методов.²⁰

²⁰ Поташник, М.М. Управление современной школой / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. - М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

Глава 2. Экспериментальное исследование эффективности программы обучения английскому языку детей с ОВЗ.

2.1. Основные этапы, методы и методики.

Исследование эффективности программы обучения английскому языку детей с ОВЗ проводилось в несколько этапов:

1. Организационный.

1. Выбраны группы испытуемых.
2. Подобраны методики, которые соответствуют критериям исследования.
3. Разработаны, модифицированы и апробированы методики психологической диагностики:

– методика «Лесенка» Дэмбо-Рубинштейн;

– методика «Школьная тревожность» Р. Тэмла, М. Дорки и В. Амена ;²¹

4. Проведен сбор эмпирического материала с помощью выбранной системы методов.

2. Методы обследования.

Для исследования использовались методики Дэмбо-Рубинштейн и Р. Тэмла, М. Дорки и В. Амена.

Методика «Лесенка» Дэмбо-Рубинштейн основана на оценивании детьми старшего дошкольного возраста и младшего школьного своих личностных качеств: хороший, умный, красивый, добрый, смелый, сильный, старательный. Тест проводится индивидуально с каждым ребенком. Ребенку показывают нарисованную лесенку с семью ступеньками и объясняют задание и предлагают на ней отметить фишками уровень развития у него указанных качеств. Также ему предлагают

²¹ 1. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / Пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. М., 2009.

отметить другими фишками свое место с позиции окружающих его людей: сверстников и мамы. Методика позволяет определить высоту самооценки детей, ее устойчивость или противоречивость, а также адекватность представлений ребенка о самом себе. Данная методика является модификацией техники шкалирования, представленной в графической форме.

Инструкция : «Если всех детей рассадить на этой лесенке, то на трех верхних ступеньках окажутся хорошие дети: умные, добрые, сильные, послушные – чем выше, тем лучше (показывают: «хорошие», «очень хорошие», «самые хорошие»). А на трех нижних ступеньках окажутся плохие дети – чем ниже, тем хуже («плохие», «очень плохие», «самые плохие»). На средней ступеньке дети не плохие и не хорошие. Покажи, на какую ступеньку ты поставишь себя. Объясни почему?»

Используется стандартный набор характеристик: «хороший – плохой», «добрый – злой», «умный – глупый», «красивый – некрасивый», «сильный – слабый», «смелый – трусливый», «старательный – небрежный».

В процессе обследования необходимо учитывать, как ребенок выполняет задание: испытывает колебания, раздумывает, аргументирует свой выбор. Если ребенок не дает никаких объяснений, ему следует задать уточняющие вопросы: «Почему ты себя сюда поставил? Ты всегда такой?» и т.д.

Наиболее характерные особенности выполнения задания, свойственные детям с завышенной, адекватной и заниженной самооценкой:

1. Неадекватно завышенная самооценка: Не раздумывая, ставит себя на самую высокую ступеньку; считает, что мама оценивает его также; аргументируя свой выбор, ссылается на мнение взрослого: «Я хороший. Хороший и больше никакой, так мама сказала» .

2. Завышенная самооценка: После некоторых раздумий и колебаний ставит себя на самую высокую ступеньку, объясняя свои действия, называет какие-то свои недостатки и промахи, но объясняет их внешними, независящими от него, причинами, считает, что оценка взрослых в некоторых случаях может быть

несколько ниже его собственной: «Я, конечно, хороший, но иногда ленюсь. Мама говорит, что я неаккуратный».

3. Адекватная самооценка: Обдумав задание, ставит себя на 2-ю или 3-ю ступеньку, объясняет свои действия, ссылаясь на реальные ситуации и достижения, считает, что оценка взрослого такая же либо несколько ниже.

4. Заниженная самооценка: Ставит себя на нижние ступеньки, свой выбор не объясняет либо ссылается на мнение взрослого: «Мама так сказала».

Если ребенок ставит себя на среднюю ступеньку, это может говорить о том, что он либо не понял задание, либо не хочет его выполнять. Дети с заниженной самооценкой из-за высокой тревожности и неуверенности в себе часто отказываются выполнять задание, на все вопросы отвечают: «Не знаю».

Методика «Школьная тревожность».

Тест, разработанный американскими психологами Р. Тэмлом, М. Дорки и В. Аменом, предназначен для определения тревожности у детей.

Для проведения обследования необходимо иметь 14 рисунков: каждый состоит из основного и дополнительного, находящегося под основным. Размер основного рисунка 11x8,5 см, дополнительного – 2,3x8,5 см. Рисунки выполнены в двух вариантах: для мальчиков и девочек. Лицо ребенка, являющегося главным персонажем, на основном рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. На дополнительном рисунке изображены две детские головки, по размеру и ракурсу точно соответствующие контуру головы на основном. Рисунок представляет модель ситуации, типичной для жизни ребенка изучаемого возраста.

Рисунки предъявляются ребенку в строго указанном порядке. Обследование проводят индивидуально с каждым ребенком, в отдельном помещении.

При предъявлении каждого рисунка экспериментатор дает строго определенную инструкцию:

Игра с младшими детьми. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) играет с малышами”.

Ребенок и мать с младенцем. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом”.

Объект агрессии. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?”

Одевание. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) одевается”.

Игра со старшими детьми. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) играет со старшими детьми”.

Укладывание спать в одиночестве. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) идет спать”.

Умывание. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) в ванной”.

Выговор. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?”

Игнорирование. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?”

Агрессивное нападение. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?”

Уборка игрушек. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) убирает игрушки”.

Изоляция. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?”

Ребенок с родителями. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) со своими мамой и папой”.

Еда в одиночестве. “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) ест”.

Следует обратить внимание на то, что при предъявлении рис. 3 (объект агрессии), 8 (выговор), 9 (игнорирование), 10 (агрессивное нападение) и 12 (изоляция) экспериментатор не дает никаких пояснений к содержанию ситуаций. Во время обследования ребенку не задают никаких дополнительных вопросов. Все высказывания ребенка, его интерпретацию ситуаций на рисунках заносят в специальный протокол, куда записывают также выбор, сделанный ребенком. На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности (ИТ) ребенка. ИТ

представляет процентное отношение эмоционально-негативных выборов (выбор печального лица) к общему количеству предъявленных рисунков (14).

Дети по ИТ разделяются на 3 группы:

- 1) 0-20% – низкий уровень тревожности;
- 2) 20-50% – средний;
- 3) свыше 50% – высокий.

Качественный анализ данных позволяет определить особенности эмоционального опыта ребенка в различных ситуациях, которые могут быть разделены на ситуации с положительной, отрицательной эмоциональной окраской и ситуации с двойным смыслом.

К ситуациям с положительной эмоциональной окраской относятся представленные на рис. 1 (игра с младшими детьми), 5 (игра со старшими детьми) и 13 (ребенок с родителями).

Ситуации с отрицательной эмоциональной окраской изображены на рис. 3 (объект агрессии), 8 (выговор), 10 (агрессивное нападение) и 12 (изоляция).

Двойной смысл имеют ситуации на рис. 2 (ребенок и мать с младенцем), 4 (одевание), 6 (укладывание спать в одиночестве), 7 (умывание), 9 (игнорирование), 11 (уборка игрушек) и 14 (еда в одиночестве).

Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 (одевание), 6 (укладывание спать в одиночестве) и 14 (еда в одиночестве). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, с высокой степенью вероятности могут обладать высокой степенью тревожности.

Дети, делающие отрицательный эмоциональный выбор в ситуациях 2 (ребенок и мать с младенцем), 7 (умывание), 9 (игнорирование) и 11 (уборка игрушек) с большой вероятностью могут обладать высоким или средним уровнем тревожности.

Для уточнения источника тревожности ситуации, моделируемые на рисунках, можно разделить по типу межличностных отношений. Так, ситуации на рис. 1,3,5,10 и 12 моделируют взаимоотношения между детьми (ребенок-ребенок); ситуации на рис. 2, 6, 8, 9, 11 и 13 – взаимоотношения между ребенком и взрослыми (ребенок-взрослый); ситуации на рис. 4, 6, 7 и 14 моделируют повседневную деятельность ребенка, которую он совершает один; ситуация на рис. 6 с одинаковым основанием может быть отнесена как к ситуациям типа “ребенок-взрослый”, так и к ситуациям “ребенок-ребенок”.

При интерпретации данных тревожность, испытываемая ребенком в той или иной ситуации, рассматривается как проявление его отрицательного эмоционального опыта в этой или аналогичной ситуации.

Высокий уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным жизненным ситуациям. Эмоционально позитивный или эмоционально негативный опыт косвенно позволяют судить об особенностях взаимоотношений ребенка со сверстниками, взрослыми в семье, в школе.

Модификация методики. При предъявлении рисунков все время дают одну и ту же инструкцию: “Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка?” После ответа, который заносят в протокол, задают вопрос “Почему?” Данные изменения в процедуру обследования были внесены с целью расширения проективных возможностей методики.

При использовании авторского варианта дети в большинстве случаев повторяли раскрываемое экспериментатором содержание картинки.

В модифицированном варианте возрастает степень свободы для ответов детей, а, следовательно, расширяется перечень источников переживаемой тревоги.

Замечено, что интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек различны. В младшем школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. Это связано с тем, с какими ситуациями они связывают свою тревогу, как ее объясняют, чего опасаются. И чем старше дети, тем заметнее эта разница.

Девочки чаще связывают свою тревогу с другими людьми. К людям, с которыми девочки могут связывать свою тревогу, относятся не только друзья, родные, учителя. Девочки боятся так называемых "опасных людей" - пьяниц, хулиганов и т. д. Мальчики же боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, которые можно ожидать от родителей или вне семьи: учителей, директора школы и т.д.

3. Реализация.

Из-за ограниченной выборки (группа из 4 обучающихся) невозможно было создать контрольную группу и все дети вошли в экспериментальную группу.

Методика Дэмбо-Рубинштейна первично показала неадекватно завышенный уровень самооценки у одного обучающегося, уровень заниженной самооценки у двух обучающихся и один обучающийся отказался проходить исследование.

Методика «Школьная тревожность» первично показала повышенный уровень тревожности у всех обучающихся.

4. Повторная диагностика.

При повторной диагностике методикой «Лесенка»:

1. Обучающийся с первично неадекватно завышенной самооценкой - уровень скорректирован до уровня завышенной самооценки;

2. Обучающийся с первично заниженной самооценкой - уровень скорректирован до адекватной;

3. Обучающийся с заниженной самооценкой - прогресса не произошло;

4. Обучающийся повторно отказался проходить исследование.

При повторной диагностике методикой «Школьная тревожность» сдвигов не выявлено.

5. Рекомендации по работе с детьми с ОВЗ.

Рекомендована психопрофилактическая и психокоррекционная работа по преодолению школьной тревожности.

Психопрофилактическая и психокоррекционная работа по преодолению тревожности школьников предполагает несколько взаимосвязанных направлений. Первое - психологическое просвещение родителей. Данное направление работы включает три блока. Первый блок предполагает рассмотрение следующих вопросов: роль взаимоотношений в семье в возникновении и закреплении тревожности; влияние способа предъявления требований к ребенку, того, когда и почему близкие взрослые довольны и недовольны им, и того, как, в какой форме они это проявляют на формирование у ребенка чувства защищенности и уверенности в себе. Второй блок: влияние эмоционального самочувствия взрослых на эмоциональное самочувствие детей разного возраста. Третий блок: значение развития у детей и подростков чувства уверенности в собственных силах.

Основная задача такой работы – помочь родителям прийти к пониманию того, что решающая роль в профилактике тревожности и ее преодолении принадлежит им.

Второе – это психологическое просвещение педагогов. Здесь, прежде всего, значительное внимание уделяется объяснению того, какое влияние может оказать тревожность как устойчивая черта личности на развитие ребенка, успешность его деятельности, его будущее. Такое разъяснение требуется потому, что нередко учителя склонны рассматривать тревожность скорее как позитивную особенность,

обеспечивающую ребенку чувство ответственности, восприимчивость и т.п. Педагоги должны объективно оценивать роль четких, последовательных и достаточно устойчивых (предсказуемых) требований, конкретной обратной связи (конечно, при соблюдении основного принципа – общего уважения к ребенку как личности) в профилактике и преодолении тревожности. Особое внимание педагогов следует обратить на формирование правильного отношения учащихся к ошибкам. Известно, что именно «ориентация на ошибку», которая нередко подкрепляется отношением педагогов к ошибкам как к недопустимому, наказуемому явлению, – одна из основных форм школьной и тестовой тревожности. На психолого-педагогических консилиумах обсуждаются и разрабатываются рекомендации по работе с тревожными детьми, примером которых могут служить следующие:

Серьезные, эмоционально затратные разговоры с ребенком проводить наедине, а не публично. Не тревожиться самому, не передавать личную тревогу обучающимся. Учить детей адекватному восприятию действительности, нивелировать тревогу по поводу событий, ещё не случившихся. Уметь аргументировать оценку и отметку. Уметь самому признавать право на ошибку. Учить детей рефлексии.

Обучение родителей конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей, а также помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности (индивидуальное или групповое консультирование).

Непосредственная работа с детьми и подростками, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. При проведении психопрофилактики эта работа должна быть ориентирована прежде всего на оптимизацию тех областей, с которыми связаны «возрастные пики» тревожности для каждого периода; при психокоррекции, помимо этого, работа должна быть ориентирована на «зоны уязвимости», характерные для конкретного ребенка или подростка. Важным элементом работы является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в значимых, в том числе оценочных ситуациях.

Необходимы подготовка детей к новым ситуациям, снижение неопределенности различных ситуаций посредством предварительного ознакомления детей с их содержанием и условиями, обсуждение возможных трудностей и обучение конструктивным способам их решения. Целесообразно проводить предварительное «проигрывание» наиболее значимых ситуаций, например репетицию экзамена.

В свете современных тенденций инклюзивного образования в России и тенденций развития образования в общем, стремления к достижению его преемственности на всех этапах, интенсификации информационно-коммуникативного пространства на первый план выступает необходимость выстраивания индивидуальной траектории образовательного процесса для каждого ребенка, поскольку, как только учитель начинает учитывать в планировании и реализации своей деятельности индивидуальные особенности каждого ребенка, все дети становятся «особыми».

Что я конкретно должен делать в своей профессиональной деятельности для достижения образовательных целей? Как я должна индивидуализировать свою педагогическую деятельность, учитывая, что есть дети с особыми образовательными потребностями? Именно эти вопросы и составляют, на мой взгляд, содержание стандарта профессиональной деятельности педагога.

Я работаю учителем истории и английского языка в средней образовательной школе.

На основе небольшого, но плодотворного опыта работы с детьми с ОВЗ мною был разработан курс проектной деятельности на уроках иностранного языка для начальной школы с максимально возможным учетом всех условий для создания доступной образовательной среды детей с ОВЗ, обучающихся в нашей школе. «Доступной» значит здесь полностью интегрированной.²²

²²

Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Междунар. гуман. Фонд, 1996. – 63 с.

Другой особенностью программы является ее сугубая ориентация на открытость и возможность привлечения всех участников образовательного процесса, что особенно важно для школ, где обучаются «особые» дети.

Программа внеурочной деятельности «Необычный английский» имеет научно-познавательную направленность и представляет собой вариант программы организации внеурочной деятельности младших школьников согласно ФГОС второго поколения. В основу программы внеурочной деятельности положены следующие принципы: непрерывное дополнительное образование как механизм обеспечения полноты и цельности образования в целом; развитие индивидуальности каждого ребёнка в процессе социального и профессионального самоопределения в системе внеурочной деятельности; единство и целостность партнёрских отношений всех субъектов дополнительного образования; системная организация управления учебно-воспитательным процессом. Программа «Необычный английский» будет реализоваться в качестве программы организации внеурочной деятельности учащихся 2–4 классов в 2015–2016 учебном году в МОУ «Тырновская СОШ» с целью рефлексивного анализа этой практики, описания ее реальной организационной модели и последующей корректировки. В процессе реализации программы в группах, где учатся дети с ОВЗ, будет проходить информирование родителей о ходе реализации программы и постоянный мониторинг результативности форм деятельности.

Актуальность разработки и создания данной программы обусловлена тем, что она позволяет устранить противоречия между требованиями базовой программы и потребностями учащихся в дополнительном языковом материале и применении полученных знаний на практике; условиями работы в классно-урочной системе преподавания иностранного языка и потребностями учащихся реализовать свой творческий потенциал. Тематический материал подбирается дифференцированно с учетом особенностей детей с ОВЗ в группе, данный фактор обосновывает и применения разных педагогических технологий.

Одна из основных задач образования по стандартам второго поколения — развитие способностей ребёнка и формирование универсальных учебных действий, таких как: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, само — регуляция. При условии применения технологии этапной реализации проекта и фасилитативного руководства деятельностью, результативность деятельности детей с ОВЗ очень высока.

Педагогическая целесообразность данной программы внеурочной деятельности обусловлена важностью создания условий для формирования и развития у младших школьников коммуникативной, социальной, научной компетенций, которые необходимы для успешного интеллектуального развития ребенка. Программа обеспечивает развитие универсальных учебных умений, творческих способностей у учащихся, необходимых для дальнейшей самореализации и формирования личности ребенка, позволяет ребёнку проявить себя, преодолеть языковой барьер, выявить свой творческий потенциал.

Программа составлена с учетом требований федеральных государственных стандартов второго поколения и соответствует возрастным особенностям младшего школьника.²³

Обоснованность использования проектного метода в курсе «Необычный английский»: цели и задачи современного образования требуют от учителя иностранного языка постоянного творческого поиска и внедрения в педагогическую практику эффективных методик и образовательных технологий. Воспитательный потенциал иностранного языка увеличивается с введением в учебный процесс новых информационно-коммуникативных технологий. Использование технологий, строящихся на опыте и творческом потенциале учащегося, выводит процесс обучения и воспитания средствами иностранного языка за рамки урочной деятельности.

Одним из эффективных методов, обеспечивающим личностно-ориентированное и деятельностное воспитание и обучение, является метод проектов, так как он

²³ ФГОС второго поколения. Проектные задачи в начальной школе. М., 2011.

практически использует многие современные обучающие технологии, например такие, как опережающее обучение, обучение в сотрудничестве и другие. Проектная методика дает учителю возможность включить учащихся в реальное общение, опирающееся на исследовательскую деятельность, совместный труд, увидеть реальные результаты своего труда. Согласно ФГОС НОО проектные методы работы должны стать базисными для начальной школы, поскольку обеспечивают личностно-ориентированное обучение, являются базой для использования широкого ряда современных образовательных технологий, создают реальные практические ситуации сотрудничества, формируют коммуникативную компетенцию, открывают возможность международной коммуникации и сотрудничества.

Основная цель метода проектов — предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Учителю в проекте отводится роль координатора, эксперта, модератора, дополнительного источника информации, с точки зрения развития речевой и социальной компетенции учащихся меняются технологии корректирования учащихся, в сторону мониторинга, взаимной и само-коррекции.

В исследовательской литературе по инклюзивному обучению метод проектов оценивается как один из самых перспективных способов интегрированного и инклюзивного обучения.²⁴ Задачей было не только выбрать тот вид проектной деятельности, который имел бы преимущественно межпредметную и метапредметную направленность, полностью базировался на программе основного курса иностранного языка и был интегрирован с учетом требований федеральных государственных стандартов второго поколения и соответствовал возрастным особенностям младшего школьника, но и был бы легко варьирован под потребности детей с ОВЗ без ущерба общему и индивидуальному конечному результату. Принимая во внимание психологические особенности развития детей младшего школьного возраста, в том числе ограниченный период концентрации внимания,

²⁴ Создание условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми инвалидами / Е.А. Стребелева // Администратор образования.-2008. - № 19.- С. 63-71.

находящиеся в становлении когнитивные, лингвистические, социальные, эмоциональные и физиологические факторы, как то продолжающееся развитие языковой системы, способов коммуникации, координации моторных умений и визуальной коррекции, в данной программе сознательно ограничено использование лишь ряда проектов с определенными характеристиками, отвечающими поставленным программой задачам.

Из всех видов проектной деятельности предпочтение было отдано групповому проекту, в котором «исследование проводится всей группой, а каждый учащийся изучает определенный аспект выбранной темы».

Структура такого проекта показывает, что он предполагает в основном развитие метапредметных умений в познавательной и регулятивной области. В рамках начальной школы все иные типы проектов можно рассматривать как разновидности группового проекта, который является наиболее важным для методики преподавания иностранных языков.

2.2. Результаты констатирующего этапа эксперимента.

Методика «Тревожность в школе» представляет собой детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен. Проективный тест исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). При этом тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Последние заключаются, в частности, в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность часто сопровождается высоко развитой потребностью избегания неудач и тем самым препятствует стремлению к достижению успеха.

Тревожность, испытываемая ребенком в одной ситуации, не обязательно будет так же проявляться в другом случае. Значимость ситуации зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретенного ребенком в этих ситуациях. Отрицательный эмоциональный опыт формирует тревожность как черту личности и соответствующее поведение ребенка.

Психодиагностика тревожности выявляет внутреннее отношение данного ребенка к определенным социальным ситуациям, раскрывает характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, в частности в семье, в детском саду. Тест проводится индивидуально с детьми 3–7 лет.

Инструкция.

В процессе исследования рисунки предъявляются ребенку в строгой последовательности, один за другим. Показав ребенку рисунок, тестирующий к каждому из них дает инструкцию-разъяснение следующего содержания:

Рис.1. Игра с младшими детьми: «Как ты думаешь, какое у ребенка будет лицо, веселое или печальное? Он (она) играет с малышами».

Рис.2. Ребенок и мать с младенцем: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

Рис.3. Объект агрессии: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.4. Одевание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) одевается».

Рис.5. Игра со старшими детьми: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

Рис.6. Укладывание спать в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) идет спать».

Рис.7. Умывание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) в ванной».

Рис.8. Выговор: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.9. Игнорирование: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.10. Агрессивное нападение: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.11. Собираание игрушек: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

Рис.12. Изоляция: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.13. Ребенок с родителями: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

Рис.14. Еда в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) ест».

Выбор ребенком соответствующего лица и его словесные высказывания фиксируются в специальном протоколе.

Протоколы, полученные от каждого ребенка, далее подвергаются анализу, который имеет две формы: количественную и качественную.

Количественный анализ.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

$$\text{ИТ} = \frac{\text{Число эмоциональных негативных выборов} \times 100\%}{14}$$

14

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Качественный анализ:

Ребенок анализируется индивидуально. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 («Одевание»), 6 («Укладывание спать в одиночестве»), 14 («Еда в одиночестве»).

Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать наивысшим ИТ. Дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок – взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

Дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок – взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

Констатирующий этап эксперимента:

Из-за ограниченной выборки невозможно было создать контрольную группу, и все дети вошли в экспериментальную группу.

В ходе нашей первоначальной диагностики уровня тревожности по методике были получены следующие результаты:

1. В экспериментальной группе 4 испытуемых:

Анализ полученных результатов представлен в таблицах 1-4.

Таблица 1.

Рисунок	Высказывание ребенка Зина Н.	Выбор	
		Веселое лицо	Грустное лицо
1. Игра с младшими детьми			+
2. Ребенок и мать с младенцем			+
3. Объект агрессии		+	
4. Одевание			+
5. Игра со старшими детьми		+	
6. Укладывание спать в одиночестве			+
7. Умывание			+
8. Выговор		+	
9. Игнорирование			+
10. Агрессивность			
11. Собираание игрушек			+
12. Изоляция		+	
13. Ребенок с родителями			+
14. Еда в одиночестве			+

$$\frac{10}{14} \times 100\% = 71\%$$

14

Испытуемый Зина Н. получила 71%, а это соответствует высокому уровню тревожности.

Таблица 2.

Рисунок	Высказывание ребенка Дмитрий В.	Выбор	
		Веселое лицо	Грустное лицо
1. Игра с младшими детьми			+
2. Ребенок и мать с младенцем			+
3. Объект агрессии		+	
4. Одевание		+	

5. Игра со старшими детьми			+
6. Укладывание спать в одиночестве			+
7. Умывание			+
8. Выговор		+	
9. Игнорирование			+
10. Агрессивность			
11. Собираание игрушек			+
12. Изоляция		+	
13. Ребенок с родителями			+
14. Еда в одиночестве			+

$$\frac{10 \times 100\%}{14} = 71\%$$

14

Испытуемый Дмитрий В. получил 71%, а это соответствует высокому уровню тревожности.

Таблица 3.

Рисунок	Высказывание ребенка Владимир П.	Выбор	
		Веселое лицо	Грустное лицо
1. Игра с младшими детьми			+
2. Ребенок и мать с младенцем			+
3. Объект агрессии			+
4. Одевание			+
5. Игра со старшими детьми			+
6. Укладывание спать в одиночестве			+
7. Умывание			+
8. Выговор		+	
9. Игнорирование			+
10. Агрессивность			
11. Собираание игрушек			+
12. Изоляция		+	
13. Ребенок с родителями			+
14. Еда в одиночестве			+

$$\underline{12 \times 100\%} = 86\%$$

14

Испытуемый Владимир П. получил 86%, а это соответствует высокому уровню тревожности.

Таблица 4.

Рисунок	Высказывание ребенка Екатерина К.	Выбор	
		Веселое лицо	Грустное лицо
1. Игра с младшими детьми			+
2. Ребенок и мать с младенцем			+
3. Объект агрессии			+
4. Одевание			+
5. Игра со старшими детьми			+
6. Укладывание спать в одиночестве			+
7. Умывание			+
8. Выговор		+	
9. Игнорирование			+
10. Агрессивность			
11. Собираание игрушек			+
12. Изоляция		+	
13. Ребенок с родителями			+
14. Еда в одиночестве		+	

$$\underline{11 \times 100\%} = 79\%$$

14

Испытуемый Екатерина К. получила 79%, а это соответствует высокому уровню тревожности.

Итак, по результатам констатирующего этапа выявлено, что все дети из экспериментальной группы набрали больше 50%, что соответствует высокому уровню тревожности.

2.3. Результаты формирующего этапа эксперимента.

При правильном построении экспериментальной работы и процесса самого исследования есть возможность не просто констатировать состояние детей младшего школьного возраста, но и сделать некоторый прогноз в его развитии, и на их основании построить коррекционную программу.

Под психологической коррекцией понимается определенная форма психолого-педагогической деятельности по исправлению таких особенностей психического развития, которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствует гипотетической «оптимальной» модели этого развития, норме или, скорее, возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза.

На формирующем этапе эксперимента нам необходимо было создать необходимые условия для оснащения развивающей среды младших школьников с целью снижения у них уровня тревожности.

Перед нами стояли следующие задачи:

1. Сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях.
2. Развитие представлений о ценности другого человека и себя самого, развитие коммуникативных навыков, осознание проблем в отношениях с людьми, формирование положительных стратегий взаимодействия.

3. Приобретение навыка деятельности в конфликтной ситуации, усвоение способов разрешения собственных проблем, осознание мотивов межличностных отношений.

Для решения этих задач нами была сделана попытка составления коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие конструктивных способов взаимодействия тревожных детей, их межличностных отношений, а также на развитие коммуникативных умений.

На основании наблюдения, бесед с младшими школьниками и учителями мы также выработали педагогические рекомендации по работе с тревожными детьми:

1. Чтобы существенно снизить тревожность ребенка, необходимо педагогам и родителям, воспитывающим ребенка, обеспечить реальный успех ребенка в какой-либо деятельности (рисование, игра, помощь по дому и др.). Ребенка нужно меньше ругать и больше хвалить, причем, не сравнивая его с другими, а только с ним самим, оценивая улучшение его собственных результатов (сегодня нарисовал лучше, чем вчера и т.д.);

2. Необходим щадящий оценочный режим в той области, в которой успехи ребенка невелики. Например, если он медленно одевается, не нужно постоянно фиксировать на этом его внимание. Однако, если появился хотя бы малейший успех, обязательно нужно его отметить;

3. Больше обращать внимание на обстановку, которая складывается дома и в школе. Теплые эмоциональные отношения, доверительный контакт со взрослыми тоже могут способствовать снижению общей тревожности ребенка.

4. Необходимо изучить систему личных отношений детей в классе, для того, чтобы целенаправленно формировать эти отношения, чтобы создать для каждого ребенка благоприятный эмоциональный климат.

5. Нельзя оставлять без внимания непопулярных детей. Следует выявить и развить у них положительные качества, поднять заниженную самооценку, уровень притязаний, чтобы улучшить их положение в системе межличностных отношений. Также необходимо учителю пересмотреть свое личное отношение к этим детям.

Формирующий этап эксперимента.

На формирующем этапе эксперимента для проверки эффективности коррекционно-развивающей работы, направленной на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста, нами была проведена повторная диагностика, которая позволила проследить динамику снижения тревожности у детей младшего школьного возраста экспериментальной группы. С этой целью вновь были использованы первоначальные методики.

Результаты контрольного среза по методике измерения уровня тревожности отражены в таблицах 1-4.

Таблица 1.

Рисунок	Высказывание ребенка Зина Н.	Выбор	
		Веселое лицо	Грустное лицо
1. Игра с младшими детьми		+	
2. Ребенок и мать с младенцем			+
3. Объект агрессии			+
4. Одевание		+	
5. Игра со старшими детьми		+	
6. Укладывание спать в одиночестве			+

7. Умывание		+	
8. Выговор		+	
9. Игнорирование			+
10. Агрессивность			+
11. Собираание игрушек		+	
12. Изоляция		+	
13. Ребенок с родителями			+
14.Еда в одиночестве			+

$$\underline{7 \times 100\%} = 50 \%$$

14

Первоначальный результат испытуемой 71%, вторичный – 50 %. Результат соответствует высокому уровню тревожности с тенденцией к снижению.

Таблица 2.

Рисунок	Высказывание ребенка Дмитрий В.	Выбор	
		Веселое лицо	Грустное лицо
1. Игра с младшими детьми		+	
2. Ребенок и мать с младенцем			+
3. Объект агрессии			+
4. Одевание		+	
5. Игра со старшими детьми			+
6. Укладывание спать в одиночестве			+
7. Умывание			+
8. Выговор		+	
9. Игнорирование			+
10. Агрессивность			
11. Собираание игрушек		+	
12. Изоляция		+	
13. Ребенок с родителями		+	
14.Еда в одиночестве			+

$$\underline{8 \times 100\%} = 57 \%$$

14

Первоначальный результат испытуемого 71%, вторичный – 57 %. Результат соответствует высокому уровню тревожности с тенденцией к снижению.

Таблица 3.

Рисунок	Высказывание ребенка Владимир П.	Выбор	
		Веселое лицо	Грустное лицо
1. Игра с младшими детьми		+	
2. Ребенок и мать с младенцем			+
3. Объект агрессии			+
4. Одевание			+
5. Игра со старшими детьми			+
6. Укладывание спать в одиночестве			+
7. Умывание			+
8. Выговор		+	
9. Игнорирование			+
10. Агрессивность			
11. Собираание игрушек			+
12. Изоляция		+	
13. Ребенок с родителями			+
14. Еда в одиночестве			+

$$\frac{11}{14} \times 100\% = 79\%$$

14

Первоначальный результат испытуемого 86%, вторичный – 79 %. Результат соответствует высокому уровню тревожности с незначительной тенденцией к снижению.

Таблица 4.

Рисунок	Высказывание ребенка Екатерина К.	Выбор	
		Веселое лицо	Грустное лицо
1. Игра с младшими детьми		+	
2. Ребенок и мать с младенцем			+
3. Объект агрессии			+

4. Одевание			+
5. Игра со старшими детьми			+
6. Укладывание спать в одиночестве			+
7. Умывание			+
8. Выговор		+	
9. Игнорирование			+
10. Агрессивность			
11. Собираание игрушек		+	
12. Изоляция		+	
13. Ребенок с родителями			+
14. Еда в одиночестве		+	

$$\underline{9 \times 100\%} = 64 \%$$

14

Первоначальный результат испытуемого 79%, вторичный – 64 %. Результат соответствует высокому уровню тревожности с тенденцией к снижению.

Итак, на основании таблиц 1-4 мы можем констатировать, что после проведения коррекционно-развивающей работы в экспериментальной группе у тревожных детей снизилось общая тревожность.

У 50% детей были выявлены более низкие показатели тревожности, у 50% детей показатели тревожности снизились, но остались высокими. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что для этих детей требуется более длительное коррекционно-развивающая работа.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам говорить о положительной динамике процесса снижения уровня тревожности в экспериментальной группе.

Заключение.

Для реализации экспериментального исследования эффективности программы обучения английскому языку детей с ОВЗ были использованы несколько различных методик по выявлению уровня тревожности и определению самооценки ребенка.

В результате гипотеза оправдалась частично и для окончательной оценки нужно большее количество времени.

Полноценное развитие любого ребенка – одна из важнейших задач общества на современном этапе развития – требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав ребенка на развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становится сферой деятельности, в которой тесно переплетаются интересы родителей, медицинских работников, педагогов и психологов.

Утверждение приоритета общечеловеческих ценностей в общественном сознании, прежде всего, связано с новым отношением к людям с проблемами в развитии. Люди, имеющие отклонения в интеллектуальной, физической, психической сферах, рассматриваются как объект особой общественной заботы и помощи, а отношение к таким детям становится критерием оценки уровня цивилизованности общества. Оно находит свое выражение, в том числе, в отказе от широкого употребления прямолинейной терминологии, маркирующей ребенка, и в смещении акцентов в характеристике детей с недостатков их развития на фиксацию потребностей в особых условиях и средствах образования.

Одним из первых идею максимальной ориентации в обучении на нормально развивающихся детей обосновал в своих трудах Л.С. Выготский. Ученый утверждал, что задачами воспитания ребенка с нарушениями развития являются осуществление компенсации недостатков путем активизации деятельности сохранных анализаторов и его интеграция в жизнь. Причем компенсацию Л.С. Выготский понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что

в коррекционно-воспитательном процессе приходится иметь дело не столько с факторами первичного дефекта, сколько с их вторичными наслоениями.

Проблемы формирования новой философии отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности находятся на пересечении различных отраслей научного знания, однако интегрирующая роль в разработке теории и практики организации системы комплексной помощи и поддержки ребенка принадлежит специальной психологии и коррекционной педагогике.

В нашей стране в области специальной психологии и коррекционной педагогики более 80 лет проводятся фундаментальные и прикладные исследования, направленные на развитие системы психолого-педагогической помощи, социальной адаптации и реабилитации разных категорий детей с нарушениями в развитии.

За эти годы внесен весомый вклад в изучение психики и особых образовательных потребностей детей с интеллектуальным недоразвитием, глухих и слабослышащих, незрячих и слабовидящих, детей с тяжелыми речевыми нарушениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, детей с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы (ранний детский аутизм), детей с комбинированными нарушениями.

Все системы образования призваны решить проблему интеграции в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями. Интеграция предполагает включение в социум, т.е. процесс и результат предоставления ребенку прав и реальных возможностей участвовать в различных видах социальной жизни сообщества наравне и вместе с остальными в условиях, компенсирующих ему отставание в развитии.

Изучение теоретических положений об особенностях лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также и анализа практического опыта является основой успешной профессиональной деятельности педагогов в психолого – педагогическом сопровождении

Список литературы:

1. Богдан Н.Н., Могильная М.М. Специальная психология: учебное пособие / Под общ. ред. Н.Н. Богдан. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. - 220 с.
2. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред В.А. Слостенина. - М.: Академия, 2002. - 272 с.
3. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; - Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия» - 400 с., 2005.
5. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. — М.: Владос – 332 с. , 2002.
6. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной — СПб.: Речь, 2003. — 216 с.
7. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989.—223 с.
8. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие — М. Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012. - 167 с.
9. Электронный ресурс: <http://www.inclusive-edu.ru//> Институт проблем инклюзивного образования.
10. ФГОС второго поколения. Проектные задачи в начальной школе. М., 2011.

11. Инклюзивное образование в России. М., 2011.
12. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. М., 2009.
13. Ромашина С. Я., Майер А. А.. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании. М., 2010.
14. Семаго Н. Я., Семаго М. М., Семенович М. Л., Дмитриева Т. П., Аверина И. Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. — С. 51–59
15. Белая, К.Ю. Инновационная деятельность ДОУ: методическое пособие / К. Ю. Белая. - М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
16. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. - М.: Совершенство, 1997. - 298 с.
17. Варианты индивидуальной программы воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями / Е.А. Стребелева // Дефектология. - 2002. - № 5.- С. 68-72.
18. Газман, О.С. Новые ценности в образовании [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://setilab.ru>.
19. Ганичева, И.В. Телесно-ориентированные подходы в психокоррекционной и развивающей работе с детьми/ И. В. Ганичева. - М.: Книголюб, 2008. - 137 с.
20. Зеер, Э. Ф. Профессиональное становление личности / Э. Ф. Зеер. – Свердловск: изд-во Урал, ун-та, 1988. - 197 с.
21. Коновалова, Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н.Л. Коновалова. - СПб.: изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. - 156 с.

22. Лукина, Л.И. Организационные аспекты работы с педагогическими кадрами : методическое пособие / Л.И. Лукина. - М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
23. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. - 1995. - № 6. - С. 55 - 63.
24. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Междунар. гуман. Фонд, 1996. – 63 с.
25. Поташник, М.М. Управление современной школой / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. - М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
26. Руденский, Е.В. Социальная психология : курс лекций / Е.В. Руденский. - М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭ и У, 1997. - 224 с.
27. Сластенин В. Педагогика [Электронный ресурс]: учебное пособие / В. Сластенин, И. Исаев. – Режим доступа: <http://www.gumer. ru>.
28. Создание условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми инвалидами / Е.А. Стребелева // Администратор образования.-2008. - № 19.- С. 63-71.
29. Столяренко, Л.Д. Основы психологии : учебное пособие / Л.Д. Столяренко. – Ростов н / Д: Феникс, 2005.-672 с.
30. Субботина, Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л.Г. Субботина. - Кемерово, 2002. - 22 с.
31. Усова, А.В. Чтобы учение стало серьезным и успешным / А.В. Усова // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 30 – 3.
32. Чистякова, С.Н. Формы и методы практико-ориентированной педагогической поддержки социально-профессиональной адаптации молодежи в

условиях рынка труда: кн. для учителя и профконсультанта / С.Н. Чистякова. – Кемерово: изд-во ОблИУУ, 2001. - 239 с.

33. Чурекова, Т.М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений / Т.М. Чурекова. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2001. - 262 с.

34. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 156 с.

35. Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование: Сборник статей / отв. ред. Т.Н. Гусева. — Москва : Центр «Школьная книга», 2010. — Вып. 1.

36. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование, 2011, № 1.

37. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1997. — (Практическая психология в образовании).

38. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. — М.: Совершенство, 1998. (Практическая психология в образовании).

39. Газман О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании // Директор школы. — 2007. — № 3. — с. 51—58.

40. Гущина Т.Н. Технология социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника <http://www.openclass.ru/node/261674>.

41. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Серия «Инклюзивное образование». вып. 3. — М.: изд-во Центр «Школьная книга», 2010.

42. Казакова Е. Искусство помогать: Что скрывается за термином «Сопровождение развития детей» // Лидеры образования. — 2004. — №9—10. — с. 95—97.
43. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивном классе, сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. — М.: Изд-во Теревинф, 2010.
44. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. — М.: Академия, 2001.
45. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога. — М.; СПб., 2003.
46. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования / Под общ. ред. М.М. Семаго. — М.: Айрис-Дидактика, 2004.
47. Семаго М.М. Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель / Сб. науч. тр. кафедры коррекционной педагогики и спец. психологии. — М.: Изд-во АПКИПРО РФ, 2003. С. 24—37.
48. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. (Библиотека психолога-практика) — М.: АРКТИ, 2005.
49. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию, СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999, — 192 с.
50. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафона Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011.
51. Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010. Электронная версия: http://www.educom.ru/ru/nasha_novay_shkola/school.php.

52. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / Пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. М., 2009.
53. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003.
54. Тест тревожности (Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен) / Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития – СПб., 2002. С.19-28 Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе – М., 1999.
55. Аракелов, Г. Г., Лысенко, Н. Е., Шотт, Е. Е. Психофизиологический метод оценки тревожности / Г. Г. Аракелов, Н. Е. Лысенко, Е. Е. Шотт // Психологический журнал. – 1997 - № 2. – С.112-117
56. Бороздина, Л. В., Залученова, Е. А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. - №.1. – С.61-65
57. Гарбузов, В. И. Нервные дети: Советы врача / В. И. Гарбузов. – Л., 1990

Приложение 1. План развития проекта «Досуг и увлечения. Покупки» в 4 классе по программе курса внеурочной деятельности «Необычный английский».

1. На первом занятии учащиеся просматривают видеоролик с торговой улицы английского города, активизируют лексику названий магазинов, товаров, грамматических и лексических структур, реализующих функцию покупки — продажи, получения информации. Учитель фокусирует внимание на необычных названиях магазинов.

2. Учащиеся просматривают второй видеоролик с улицы Пятницкая. Персонализируют лексику. Обсуждают возможность и стоимость покупки в магазинах Москвы. Активизируют лексику числа, валюта.

3. Обсуждение темы, возможностей развития проекта. Принято решение сначала работать индивидуально, потом объединиться. Рабочее название проекта «Моя торговая улица». Выбор из шляпы, кто станет владельцем какого магазина. Домашнее задание: нарисовать, склеить витрину магазина, придумать название улицы.

4. На втором занятии учащиеся составляют рифмовки, используя активную лексику. Предложение использовать их потом в качестве рекламных слоганов. Учащиеся выбирают из всех предложенных названий улиц два и делятся на группы. Получают раздаточный материал, внимательно слушают инструкции и по образцу склеивают магазины. Домашнее задание: подготовка к ролевой игре, выбор магазинов для посещения, выбор компании и цели посещения магазина.

5. На третьем занятии учащиеся вспоминают рифмовки, составленные на втором занятии, добавляют новые. Учащиеся завершают работу над торговой улицей, приклеивая витрины и подписывая названия с обязательным использованием имени (активизация притяжательного управления). Учащиеся обсуждают деление на группы, цель похода по магазинам. Учащиеся проигрывают ролевые игры в группах и записывают на видео ролевую игру, рекламные слоганы и макет улиц. Домашнее задание: подготовка высказывания, что я могу купить у себя на улице, если у меня в кармане ... руб.

6. Четвертое занятие. Игра-отгадка: используются домашние заготовки учеников. Как называются магазины. Компьютерная игра: за 60 секунд купить список товаров (тренируется внимание, координация слуха — моторики, расширяется лексический запас). Подготовка к деятельности на следующем уроке: знакомство с функциями Google maps. Домашнее задание: практика в Google maps.

7. Пятое занятие. Учащиеся разбиваются на пары, используя опыт работы на предыдущем уроке, составляют список покупок, исходя из определенной суммы (не более 3–5 пунктов), получают название города и название улицы, на которой они должны осуществить намеченное. Работая в программе Google maps, учащиеся ищут, в каких магазинах на этой улице они могут купить то, что задумали. Задание выполняется в определенный период времени. После выполнения учащиеся объясняют, что они купили, почему именно в этом магазине и т. д.

8. Шестое занятие. Рефлексивное. Лексические игры. Просмотр видеоролика о том, что в Англии закрываются маленькие магазины, остаются одни супермаркеты. Обсуждение: есть ли такой процесс в нашей стране, плюсы и минусы, отношение людей из видеоролика к этому явлению (детальное аудирование).

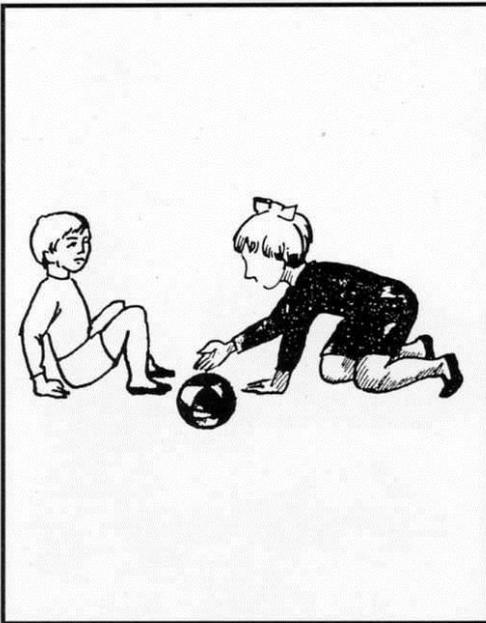
В результате выполнения данного проекта должны быть развиты коммуникативная, личностная, социокультурная, социальная, языковая, научная, ИКТ компетенции, значительно расширен активный лексический запас, развиты специальные аудитивные умения, предметный результат в виде макета и видеороликов.

Приложение 2.

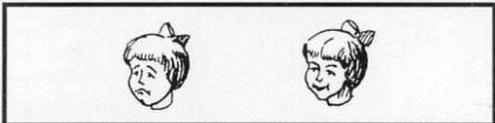
3



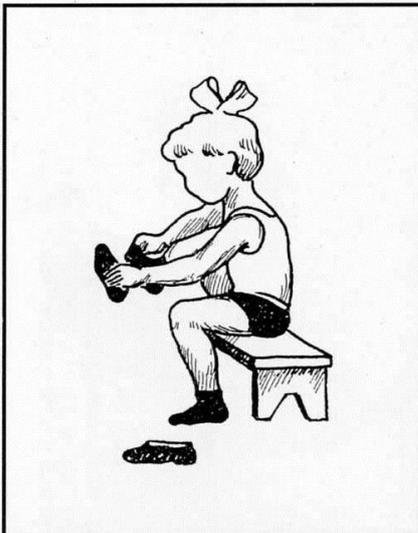
1



2

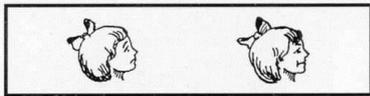
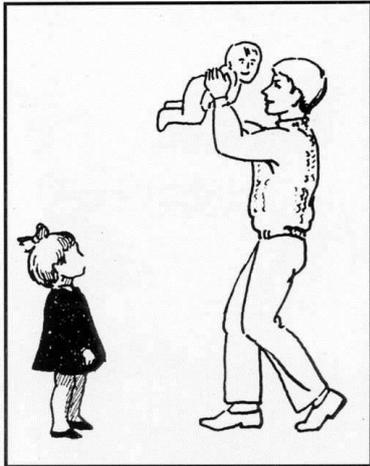


4

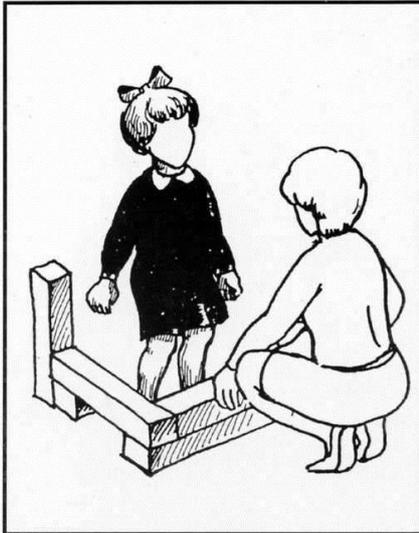




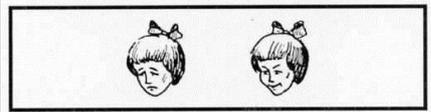
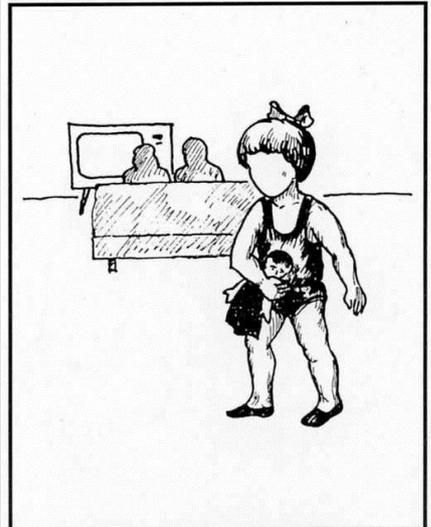
9



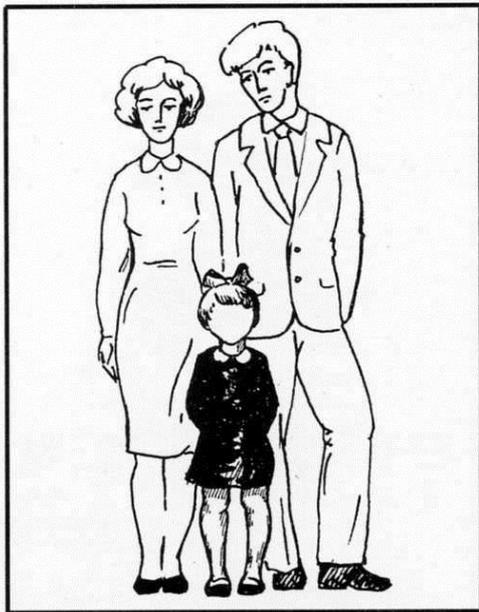
5



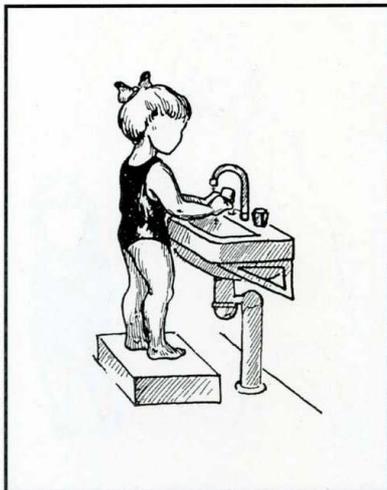
6



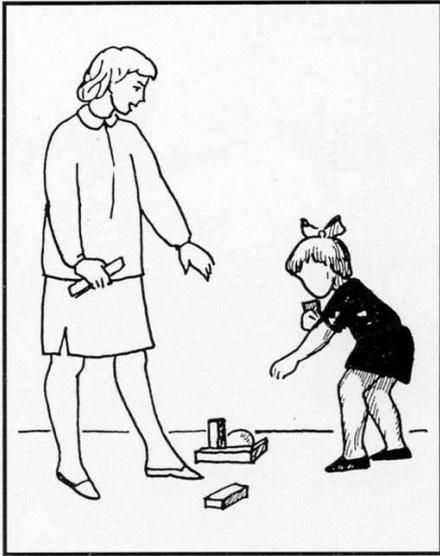
13



7

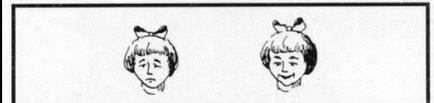
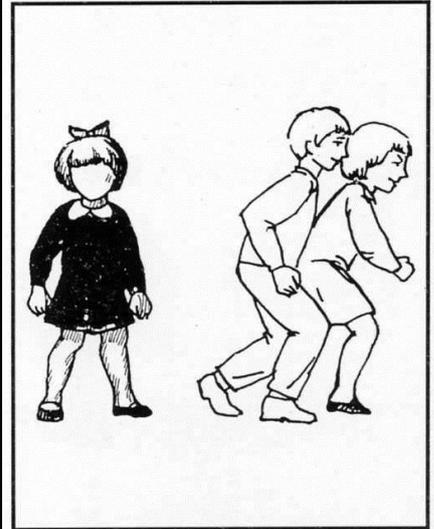


11

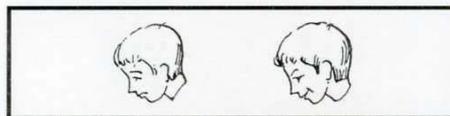
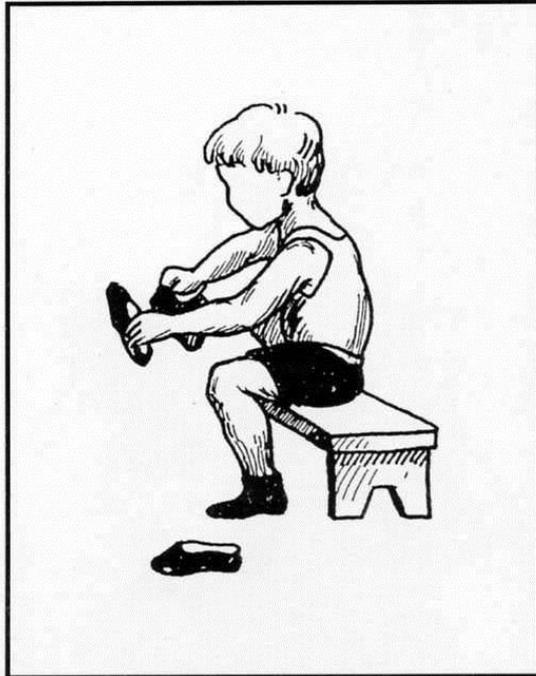


4

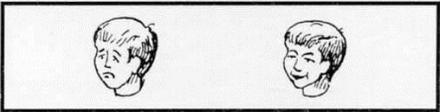
12



1



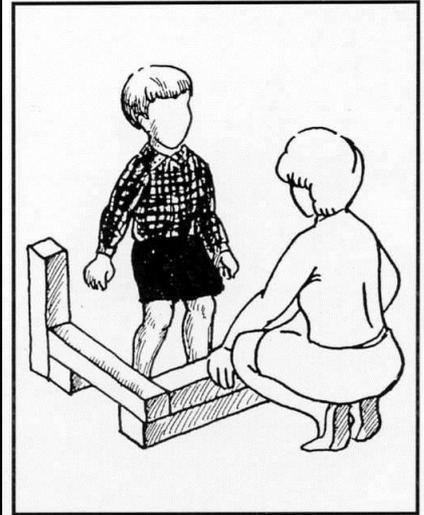
2



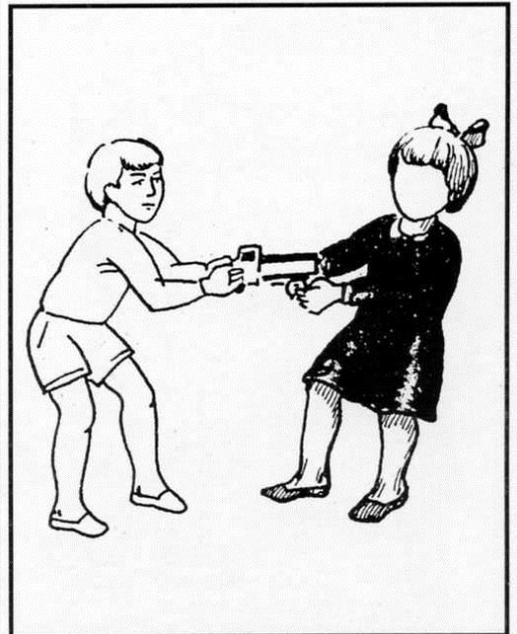
3



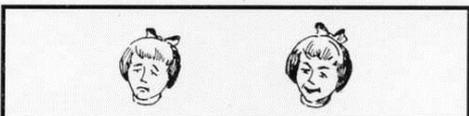
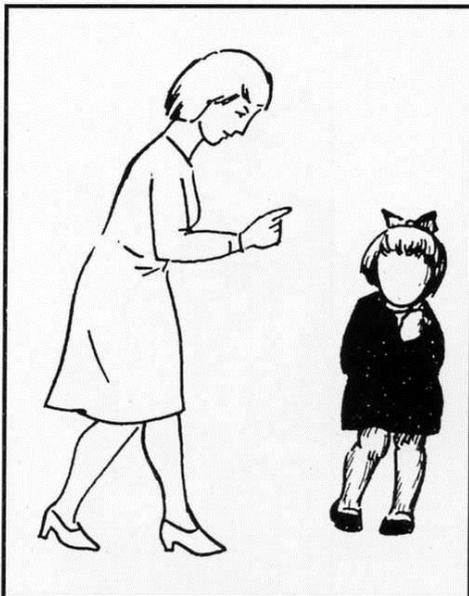
5



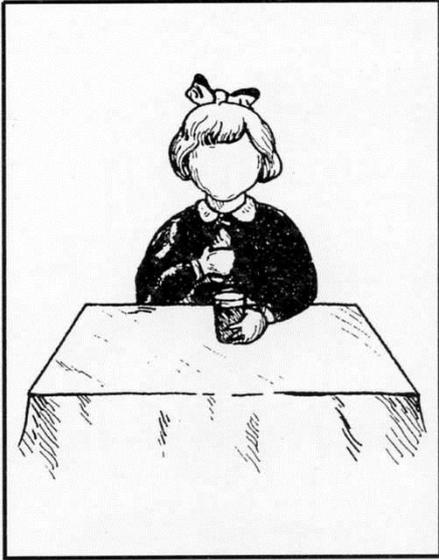
10



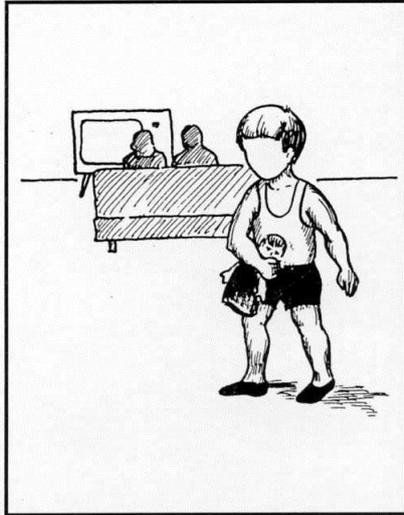
8



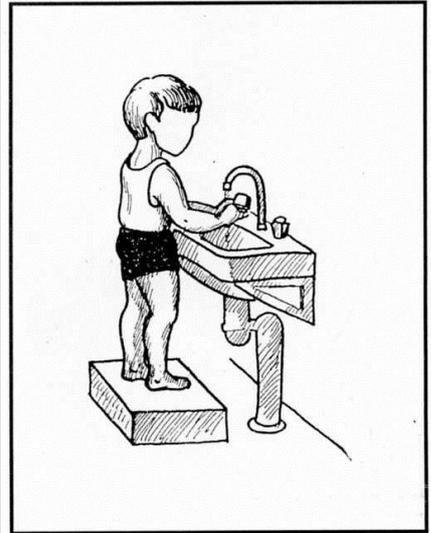
14



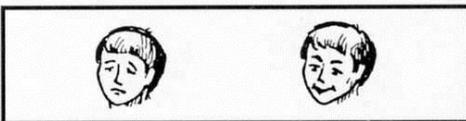
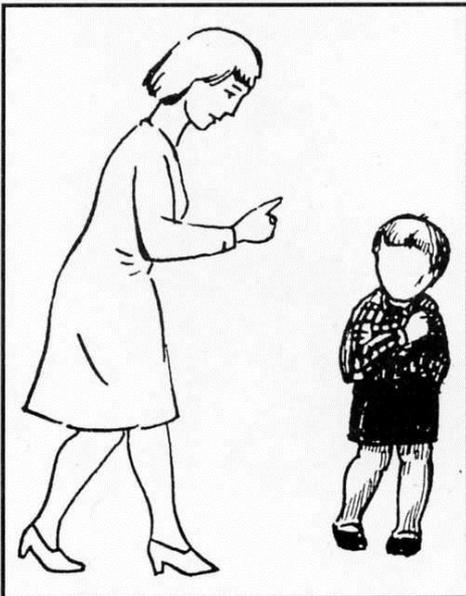
6



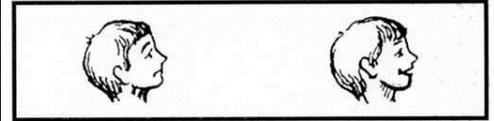
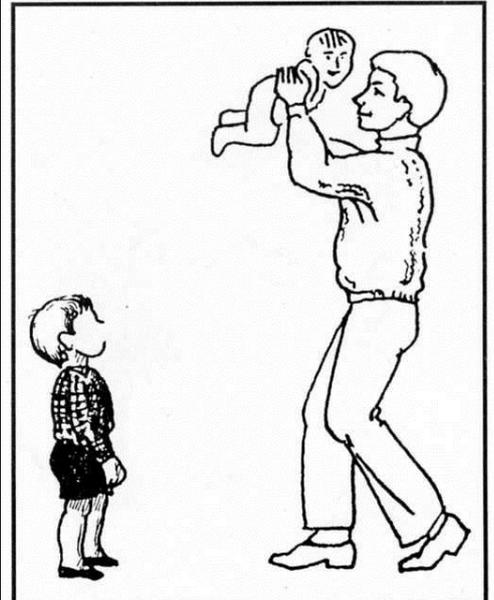
7



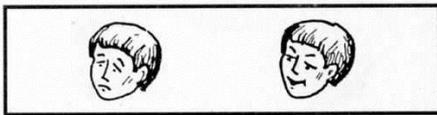
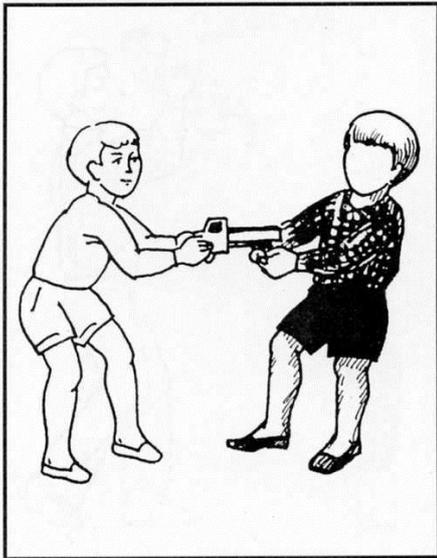
8



9

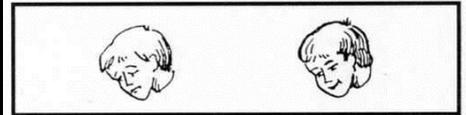
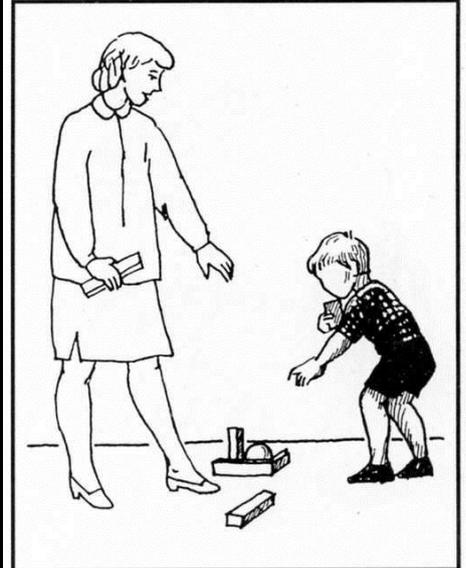


10

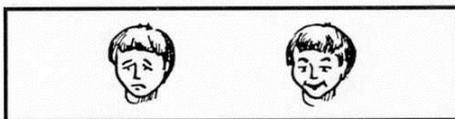
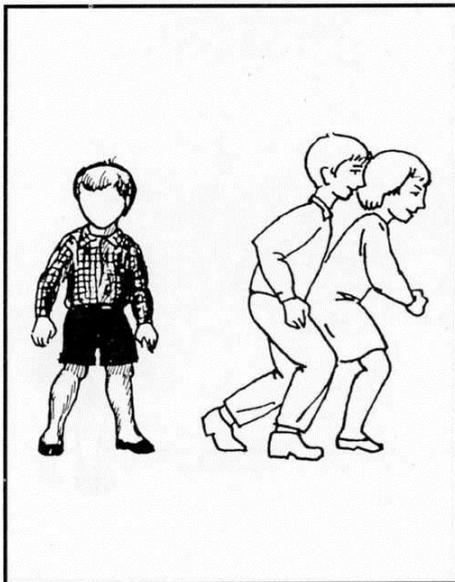


12

11



14



13

