

прочей значимостью. Очень может быть, что намеченная идея будет осознана только при рассмотрении в определенной системе знания, социального явления, экономической проблемы. Другими словами, идея может потянуть за собой целую серию взаимосвязанных проектов, составляющих единую тему, проблему, которую целесообразно рассматривать, анализировать, изучать последовательно, шаг за шагом, проект за проектом, все глубже вникая в проблему, рассматривая различные ее аспекты.

Таким образом, включаясь в проектную деятельность, младшие школьники под руководством учителя, в совместной деятельности с родителями учатся подбирать, анализировать и обрабатывать информацию, планировать, работать в команде, создавать проекты.

Работая в данном направлении, педагог стремится, чтобы дети росли открытые внешнему миру, отзывчивые и доброжелательные, деятельные и креативные.

### **Секция «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования», научный руководитель – Леханова О.Л.**

#### **О ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Белова И.Н.

*ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», Череповец, e-mail: iricha-belova@mail.ru*

В настоящее время отечественная система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе. «Этот этап связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, не только с признанием равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование» [3, с.67]. Реализуется идея, связанная со сменой целевых установок в сфере образования. Современные реформы в сфере инклюзивного образования предполагают получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школах и дошкольных учреждениях общего типа – совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Так, «согласно содержанию современной отечественной модели образования до 2020 г., предполагается, что количество лиц с ОВЗ, получающих образовательные услуги в массовых учреждениях, к 2016 году должно увеличиться до 70%. В соответствии с национальной стратегией действий в интересах детей, планируется снижение числа детей-инвалидов и детей с ОВЗ, оставшихся по объективным причинам вне системы образования, до 20% от их общего числа» [2, с.4].

Обозначенные выше преобразования закономерно повлекли за собой изменения условий управления и организации образовательного процесса в ДООУ. Среди которых одним из ведущих является готовность педагогов к работе в условиях реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации. «Для организации эффективного инклюзивного образования необходима организация системы подготовки педагогических кадров. Ее целью является обучение педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к ребенку с ограниченными возможностями здоровья» [1, с.17].

По данной проблеме проведен ряд диссертационных исследований, в которых рассматривается понятие «инклюзивная компетентность», раскрываются особенности подготовки специалистов к коррекционной деятельности в образовательной организации, доказываются влияние правильно организованной ин-

клюзивной образовательной среды на социализацию детей с ОВЗ (Л.М. Кобрина, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И.Н. Хафизуллина).

Однако в данных работах акцент делается на подготовку будущего педагога, а профессиональные запросы педагога, уже работающего в системе образования и столкнувшегося с проблемами обучения детей с ОВЗ, остаются не решенными.

Статистические данные свидетельствуют о том, что в настоящее время лишь незначительное количество дошкольных учреждений готово к переосмыслению учебных программ детских садов, перепланировке учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей независимо от состояния здоровья. Условия, которые есть на сегодняшний день в детских садах, не достаточны для инклюзии: отсутствие нормативной базы, слабое материально-техническое оснащение, но, самое главное, недостаточно квалифицированные кадры, отсутствие специалистов, умеющих оказать помощь детям с разными потребностями. Системное внедрение практики инклюзивного образования в России происходит крайне медленно и достаточно неравномерно.

Данная проблема актуальна в том числе для педагогов города Череповца. С целью выявления готовности педагогов дошкольного образования к работе в условиях инклюзии в одном из детских садов общеобразовательного вида было проведено анкетирование, которое включало в себя два блока: первый позволял изучить уровень образования и квалификации, специфику и опыт работы, второй – особенности понимания и личностного отношения педагогов к инклюзивному образованию.

В содержание анкеты нами были включены следующие вопросы:

Блок 1.

1. Укажите, пожалуйста, Ваши данные.
2. Укажите, пожалуйста, Ваш стаж педагогической работы.
3. Укажите, пожалуйста, Ваше образование.
4. Укажите, пожалуйста, Вашу должность.
5. Укажите имеющуюся у Вас квалификационную категорию.

6. Проходили ли Вы обучение или подготовку для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в том числе с детьми-инвалидами?

7. Работали Вы раньше с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детьми-инвалидами?

8. Укажите категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, с которыми Вам приходилось работать или сталкиваться в профессиональной деятельности.

Блок 2.

1. Слышали ли Вы / знаете ли Вы об инклюзивном (совместном) образовании?

2. В чем, по Вашему мнению, назначение инклюзивного образования?

3. Как Вы относитесь к детям с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивному образованию?

4. Готовы ли Вы работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии?

Оценка анкеты осуществлялась посредством анализа содержания ответов респондентов.

Сбор сведений о квалификации и опыте работы анкетированных показал, что основная масса педагогов имеет высшее профессиональное образование (56%). Остальные либо обучаются в высшем учебном заведении (12%), либо имеют среднее специальное образование (32%). Выявлено, что респонденты имеют следующие квалификационные категории: 32% педагогов имеют высшую квалификационную категорию; 36% педагогов аттестованы на первую квалификационную категорию; 32% педагога – без квалификационной категории (не проходили аттестацию). Кроме уровня образования и квалификационной категории исследователей интересовал стаж профессиональной деятельности педагогических работников. Работники, чей стаж педагогической деятельности превышает пять лет – 68% педагогов, до 5 лет – 24% педагогов, от 25 до 40 лет – 8% педагогов. Педагоги занимают должности: 100% – воспитатели дошкольных образовательных учреждений. Из 25 педагогов, принявших участие в исследовании, 80% закончили курсы повышения квалификации не позднее последних трех лет; 20% не проходили курсы повышения квалификации. Из 25 педагогов 25% уже работали с детьми с ОВЗ. Остальные 75% впервые в профессиональной деятельности столкнулись с необходимостью обучать таких детей.

Исследование, проведенное с использованием анкеты, показало, что к инклюзивным образования знакомы только 40% педагогов. Остальные либо вообще не знакомы, либо имеют ограниченные представления об инклюзии. Ценностное отношение к детям с ОВЗ и к инклюзивному образованию в частности проявили 60% педагогических работников. При ответе на вопрос о назначении инклюзивного образования респонденты отмечали следующее: «Образование должно быть доступным всем детям без исключения»; «Такая форма обучения позволяет формировать у детей гуманное, толерантное отношение к ограничениям у других людей»; «Это важно, ребенок с особенностями развития получает социальный опыт, реализует свои образовательные потребности» и др.

Такие ответы свидетельствуют о понимании данными педагогами ценности получения различного социального опыта детьми с нормальным и нарушенным развитием, социальной значимости инклюзивного образования.

Понимание необходимости включения таких детей в образовательные учреждения общего типа и в целом положительное отношение к инклюзии продемонстрировали 48% респондентов. Это подтверждается характером их ответов, например: «Важно помочь детям с ограниченными возможностями здоровья поверить в себя, это возможно в условиях инклюзии».

Однако готовность работать с детьми, имеющими различные ограничения, и организовывать их совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками проявили лишь 16% педагогов. В большинстве случаев основным ответом на вопрос «Готовы ли Вы работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии?» был следующий: «Нет, так как мне не хватает специальных знаний об особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья».

Таким образом, анкетирование позволило выявить особенности готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и отметить недостаточную сформированность навыка работы с детьми с ОВЗ у педагогов ДОУ. Несмотря на то, что многие педагоги полностью или частично соглашались с тем, что инклюзивное образование должно быть одной из форм обучения детей с ОВЗ, не все из них были мотивированы на реализацию идей инклюзии в собственной педагогической практике. Основная причина – отсутствие необходимых знаний об особенностях развития детей с ОВЗ, об их особых образовательных потребностях и способах удовлетворения этих потребностей с использованием специальных условий коррекционно-педагогического воздействия.

Итак, на основе полученных данных можно сделать вывод, что описанная ситуация актуализирует необходимость активной работы администрации ДОУ и властных органов системы дошкольного образования в сфере организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

#### Список литературы

1. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н., Букина И.А. Содержание и условия подготовки педагогов к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (сборник материалов заочных региональных педагогических чтений) – Вологда, 2014. – С. 17-21.
2. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Омск: ОГПУ, 2015. – 319 с.
3. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н.Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования опыта помощи. – М., 2000. – Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – С. 65-73.

#### СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С ЗПР В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Елина Д.Д.

ФБГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», Череповец, e-mail: elinadiana@rambler.ru

Целью нашей работы был системный анализ развития высших психических функций (ВПФ) у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с использованием методов нейропсихологической диагностики.

В ходе эмпирического исследования решались следующие задачи: выявление индивидуальных особенностей психических функций; определение дефицитарного блока мозга. При изучении ВПФ дошкольников была использована серия заданий из методики нейропсихологической диагностики (авторы: Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева) [1].

Нейропсихологическая диагностика – это исследование психических процессов с помощью набора специальных проб с целью квалификации и количественной характеристики нарушений ВПФ и установления связи выявленных дефектов /особенностей с патологией или функциональным состоянием определенных отделов мозга либо с индивидуальными особенностями морфофункционального состояния мозга в целом. Методологической основой нейропсихологической диагностики является теория системной динамической локализации ВПФ и метод синдромного анализа их нарушений (Лурия, 1962, 1973) [1].

Наше исследование проводилось на базе Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида №35 города Череповца. Для диагностики было взято 5 детей с задержкой психического развития 1 «А» класса.