



НА СТОРОНЕ РЕБЕНКА

ISSN 2220-1483

правление

ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

№6/2016



Клуб как форма
взаимодействия
руководителей

Ранняя помощь
семьям детей с ОВЗ
в образовании

Нормативная правовая
база инклюзивного
образования

Воспитание детей
в центрах содействия
семейному воспитанию

Тема номера
ДЕТИ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ



ГОСТЬ НОМЕРА

Алла
Зауровна
ДЗУГАЕВА



правление

ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

№6/2016

**Подписные индексы в каталогах:**«Роспечать» 80818, 36804 (в комплекте)
82687 (с приложением)«Пресса России» — 39757 (в комплекте)
«Почта России» — 10399 (в комплекте)**Тема номера****ДЕТИ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ****СОДЕРЖАНИЕ**

Редакционный совет	3
Индекс	4
Колонка редактора	
<i>Боякова Е.В.</i>	
Особые образовательные потребности: от термина к отношению	5
У нас в гостях А.З. Дзугаева.....	6

МЕНЕДЖМЕНТ**Основы педагогического менеджмента***Разенкова Ю.А., Славин С.С.*

Модели организации ранней помощи семьям детей с ОВЗ в образовании.....	14
---	----

Великолуз Т.И., Богакина Н.Н.

Модель «включения» воспитанников детских домов-интернатов в образовательные организации	27
--	----

Работа с кадрами*Косарева С.П., Рупняк С.Р.*

Опыт инклюзивной практики в дошкольной организации общеразвивающего вида	35
---	----

Предлагаем обсудить*Береговая Е.Б., Стукалова О.В.*

Перспективы взаимодействия ДОО и некоммерческих общественных организаций	49
---	----

ФИНАНСЫ И ПРАВО**Нормативные и правовые материалы**

Информация Минтруда России по вопросам применения профессиональных стандартов. От 5 апреля 2016 г.	54
--	----

Правовой всеобуч*Королева Е.А.*

Нормативная правовая база инклюзивного
образования детей с ОВЗ..... 61

ПЕДАГОГИКА ДОУ**Организация педагогического процесса***Агафонова Е.Л. и др.*

Социальное воспитание детей с тяжелыми
и множественными нарушениями в развитии..... 66

Юркова О.В.

Внешние и внутренние ресурсы качества
образовательного процесса в ДОО 78

Методическая работа*Владимирова О.В.*

Работа специалистов социозащитного учреждения
с родителями воспитанников при помощи ИКТ 85

Литвинова Г.В.

Специфика обучения аутичного ребенка чтению..... 91

Копилка методиста*Константинова И.С.*

Музыкальная терапия как средство невербальной коммуникации 96

Мальцева Н.А.

Анимация в работе психолога 100

ПАЛИТРА МАСТЕРСТВА**Вести из регионов***Савельева А.С.*

«ПРОФЛАБ 2015— 16»: оптимизация работы
центров содействия семейному воспитанию 104

Управленческая кухня*Мартынова А.И.*

Клуб как форма взаимодействия директоров
образовательных организаций..... 109

Другое мнение*Пастревич И.В.*

Необходимость преобразований
в современном дошкольном образовании 114

Это интересно

Заседание коллегии Минобрнауки России по итогам 2015 г..... 65

Указатель приложений..... 64

События

II Всероссийская неделя охраны труда..... 123

Спутник журнала 124

Книжная полка..... 95, 125

Как подписаться 127

Анонс 128

Редакционный совет

Антонов Юрий Евстигнеевич, координатор Российского образовательного форума, председатель Московского областного отделения Российского общества социологов, Москва.

Белая Ксения Юрьевна, канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики и методики дошкольного образования ГАОУ ВО города Москвы «Московский институт открытого образования», заслуженный учитель РФ, Москва.

Боякова Екатерина Вячеславовна, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», главный редактор журналов «Управление ДОУ», «Методист ДОУ», Москва.

Вифлеемский Анатолий Борисович, д-р экон. наук, директор Центра экономики образования, г. Нижний Новгород.

Волобуева Людмила Михайловна, канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой дошкольной педагогики ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», чл.-корр. МАНПО, член Экспертного совета по дошкольному образованию комитета по образованию Государственной Думы, Москва.

Лыкова Ирина Александровна, д-р пед. наук, профессор кафедры начального и дошкольного образования ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», ведущий науч. сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва.

Майер Алексей Александрович, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики начального и дошкольного образования ГОУ ВО «Московский государственный областной гуманитарный институт», Московская обл.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва.

Парамонова Лариса Алексеевна, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры антропологической психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва.

Редакционная коллегия

Боякова Екатерина Вячеславовна, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», главный редактор журналов «Управление ДОУ», «Методист ДОУ».

Макарова Людмила Викторовна, канд. мед. наук, зав. лабораторией физиолого-гигиенических исследований в образовании ФГБНУ «Институт возрастной физиологии Российской академии образования», главный редактор журнала «Медработник ДОУ».

Парамонова Маргарита Юрьевна, канд. пед. наук, декан факультета дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», чл.-корр. МАНПО, главный редактор журналов «Воспитатель ДОУ», «Инструктор по физкультуре».

Танцюра Снежана Юрьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики ГАУ ИПК ДСЗН «Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы», главный редактор журнала «Логопед».

Цветкова Татьяна Владиславовна, канд. пед. наук, чл.-корр. МАНПО, генеральный директор и главный редактор издательства «ТЦ Сфера».

ИНДЕКС

УЧРЕЖДЕНИЯ И АВТОРЫ, УПОМИНАЕМЫЕ В НОМЕРЕ

Указаны страницы, на которых начинаются статьи с упоминанием названий учреждений и фамилий авторов

Благотворительный Фонд содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», Москва.....	49	университета имени Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский.....	91
Департамент труда и социальной защиты населения города Москвы, Москва.....	6	Московская городская общественная организация «Фонд Владимира Смирнова», Москва.....	61, 104
Детский сад № 8, г. Сыктывкар, Республика Коми.....	78	Педагогический колледж № 18 Митино, Москва.....	114
Детский сад № 53, г. Сыктывкар, Республика Коми.....	35	Федеральный институт развития образования, Москва.....	14
Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, Москва.....	14	Центр лечебной педагогики, Москва.....	96, 100
Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, Москва.....	49	Центр содействия семейному воспитанию «Благодарение», Москва.....	66
Кафедра теоретической и практической психологии Камчатского государственного		Центр содействия семейному воспитанию «Доверие», Москва.....	27, 85
		Школа № 1468, Москва.....	109
		Агафонова Елена Леонидовна.....	66

Базарова Нонна Николаевна.....	66	Мальцева Наталья Александровна.....	100
Береговая Елена Борисовна.....	49	Мартынова Алия Ирфановна.....	109
Бобакина Наталья Николаевна.....	27	Разенкова Юлия Анатольевна.....	14
Великолуг Татьяна Ивановна.....	27	Рупняк Снежана Равиловна.....	35
Владимирова Оксана Вадимовна.....	85	Пастревич Ирина Владимировна.....	114
Григорян Ольга Оганесовна.....	66	Савельева Анна Сергеевна.....	104
Дзугаева Алла Зауровна.....	6	Славин Семен Сергеевич.....	14
Константинова Ирина Сергеевна.....	96	Стукалова Ольга Вадимовна.....	49
Королева Елена Александровна.....	61	Сульженко Ольга Юрьевна.....	66
Косарева Светлана Павловна.....	35	Тян Елена Николаевна.....	66
Литвинова Галина Владимировна.....	91	Юркова Ольга Викторовна.....	78
Лыкина Елена Владиславовна.....	66		

Особые образовательные потребности: от термина к отношению

Термин «особые образовательные потребности» — новый для российского образования. Он имеет широкий социальный контекст и отражает перемены в обществе в отношении детей с нарушениями в развитии. В нем озвучиваются гуманность и ответственность общества по отношению к таким детям, переориентируя взгляды с отклонения от нормы на удовлетворение особых потребностей. Важным для дальнейшего распространения термина «особые образовательные потребности» является его употребление в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в определении понятия «инклюзивное образование». Закон дает понимание специальных условий, необходимых для детей с особыми образовательными потребностями: адаптированные образовательные программы, специальные методы воспитания и обучения, учебники и дидактические пособия, технические средства коллективного и индивидуального обучения и др. Закрепляет возможность образования детей с ОВЗ как совместно с другими детьми, так и в специальных группах, классах или организациях.

Инклюзивное образование вызывает трудности у педагогов массовых образовательных организаций. Происходит это прежде всего от дефицита специальных знаний и практических умений для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, недостатков менеджмента со стороны муниципальных управлений образованием и администрации детских садов и школ. Изучение успешного опыта, овладение новыми компетенциями под руководством квалифицированных специалистов, личные успехи дают педагогам уверенность в своих силах и утверждают во взглядах на инклюзивное образование как на всеобщее благо и ценностное завоевание современного развитого общества.

В этом номере журнала вы познакомитесь с современными моделями организации ранней помощи детям с ОВЗ и включения воспитанников домов-интернатов в образовательные организации. Интересным опытом работы с детьми с особыми образовательными потребностями поделились учреждения социальной защиты — Центры содействия семейному воспитанию.

Редакция журнала благодарит О.В. Стукалову, А.К. Фадину, Благотворительный фонд «Образ жизни» и «Фонд Владимира Смирнова» за помощь в подготовке номера.

Выписывайте и читайте журнал, пишите о своих проблемах и творческих достижениях по адресу: dou@tc-sfera.ru с пометкой «Для журнала “Управление ДОУ”».

Главный редактор журнала Е.В. Боякова

У НАС В ГОСТЯХ

**Заместитель руководителя Департамента труда
и социальной защиты населения города Москвы**

АЛЛА ЗАУРОВНА ДЗУГАЕВА

***Уважаемая Алла Зауровна!
Спасибо, что согласились дать
интервью для нашего журнала.
В чем Вы видите свою миссию
на столь беспокойной и ответ-
ственной должности?***

В 2012 г. и в начале 2013 г. в Москве произошли организационные изменения. Департаменту социальной защиты населения города Москвы (далее — Департамент) были переданы полномочия по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних. Кроме того, к имевшимся учреждениям из других департаментов переданы все организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (дома ребенка, детские дома, школы-интернаты).

В Департаменте была разработана Модель профилактики социального сиротства и развития семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей, в городе Москве.

Стратегическая цель Модели — формирование системы, которая обеспечит право каждого ребенка жить и воспитываться в семье.

Основные направления реализации Модели:

— сохранение ребенка в родной семье и оказание своевременной индивидуальной помощи семьям с детьми;

— существенное сокращение числа детей-сирот, находящихся на воспитании в организациях, и недопущение вторичного социального сиротства в случае устройства ребенка на воспитание в замещающую семью.

За период с 2013 г. по настоящее время 47 детских домов, школ-интернатов, детских домов-интернатов для умственно отсталых детей, домов ребенка реорганизованы в 31 центр содействия семейному воспитанию (далее — ЦССВ). В ЦССВ создаются условия, в наибольшей мере отвечающие реализации прав и законных интересов находящихся в них детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, предусматривающие совместное проживание и пребывание детей разного возраста, пола и состояния здоровья.

В 13 ЦССВ проведены работы по капитальному ремонту с перепланировкой помещений по квартирному типу, включающие оборудованные жилые комнаты,

рассчитанные на проживание 2—3 чел. (для каждого ребенка создается так называемое «личное пространство» с местом для сна, отдыха, занятий, хранения личных вещей), санузлы, комнаты для отдыха и игр, приготовления и приема пищи, бытовые помещения. В каждой такой квартире проживает группа («семья») не более 7—8 детей разного пола, возраста и состояния здоровья с постоянным значимым взрослым, для которого также предусматривается отдельная жилая комната.

В 18 ЦССВ осуществляется работа по улучшению качества жизни воспитанников, созданию атмосферы, приближенной к семейной, — нормализации условий проживания, уменьшению числа спальных мест в спальнях, оснащению помещений типичными (для обычной семьи с детьми) предметами культуры и быта, выделению зон личного пространства воспитанников, формированию безопасной комфортной среды.

Таким образом, для всех воспитанников ЦССВ, включая детей-инвалидов с тяжелыми и множественными нарушениями развития, создается комфортная среда, позволяющая осваивать окружающий мир, проявлять собственную двигательную и познавательную активность, личностно развиваться.

Происходящие в ЦССВ изменения осуществляются с учетом

особенностей психофизического развития воспитанников, их индивидуальных возможностей и состояния здоровья, уровня социализации, а также с учетом рекомендаций специалистов в области работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и при непосредственном участии представителей общественных организаций.

Реорганизация позволила направить усилия на совершенствование работы, связанной с защитой прав детей-сирот, детей-инвалидов, детей с ОВЗ в нашем городе.

Много ли в Москве детей, требующих внимания и заботы Департамента труда и социальной защиты?

Нам удалось сократить и количество учреждений, и количество детей-сирот в них. В период с 2013 г. по настоящее время численность детей, оставшихся без попечения родителей, сведения о которых находились в нашем городском банке данных (воспитывались в организациях для детей-сирот) сократилась с 4000 до 2200. Наша первостепенная задача — максимальная социализация детей и предупреждение депривации. Дети должны жить и воспитываться в семьях. Граждане стали активнее усыновлять и брать под опеку детей-сирот.

Мы кардинально преобразовываем наши учреждения, формируя систему, обеспечивающую

право каждого ребенка жить и воспитываться в семье. Этот процесс охватывает даже названия детских домов и домов-интернатов. Теперь это центры содействия семейному воспитанию.

Мы отказались от их нумерации. Учреждения выбрали себе названия, задающие тон и дух тому, как позиционирует себя тот или иной центр содействия семейному воспитанию, какие идеи реализует. Больше на вывеске учреждения не указывается, что это организация для детей с коррекцией или для детей с умственной отсталостью. Такие учреждения, как «Вера, надежда, любовь», «Благодарение», «Доверие», создают совершенно иной социальный подтекст в деятельности наших учреждений.

В 2015 г. в связи с вступлением в силу постановления Правительства РФ от 24.05.2014 № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» и СанПиН 2.4.3259-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» в центрах содействия семейному воспитанию начата работа по улучшению качества жизни воспитанников, нормализации условий их проживания.

Сокращается наполняемость групп с 20—24 до 8—10 детей.

Создаются условия, приближенные к семейным: уменьшается число мест в спальнях, помещения оснащаются кухонной мебелью, предметами быта, формируется безопасная комфортная среда, выделяются места для создания личного пространства воспитанников. Мы постепенно движемся к достижению намеченных целей.

Одним из основных направлений деятельности ЦССВ стала работа по возвращению детей, оставшихся без попечения родителей, в кровную семью, а при отсутствии такой возможности — содействие органам опеки и попечительства в осуществлении устройства воспитанников ЦССВ из числа детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в замещающие семьи. Благодаря деятельности ЦССВ в 2015 г. 246 детей возвращены в родные семьи, 628 воспитанников переданы на различные формы семейного устройства. В их числе 349 подростков и 91 ребенок-инвалид.

Какие трудности возникают при устройстве детей-сирот в семьи?

Ведется активная работа по поиску и привлечению потенциальных родителей, восстановлению кровных семей, сопровождению семей с усыновленными детьми, замещающих семей. По субботам для граждан, которые хотели бы ознакомиться с учре-

ждением, пообщаться с детьми, проводятся дни открытых дверей. И как следствие, только за 2015 г. 117 детей из учреждений для детей с умственной отсталостью были переданы на воспитание в приемные семьи, трое детей усыновлены (это большая победа!) и 12 возвращены в кровные семьи.

Конечно, есть трудности при устройстве детей в семьи. Проще всего приютить ребенка маленького, здорового, внешне располагающего к тому, чтобы взять его на руки, обогреть, стать частью его судьбы. Значительно сложнее ситуация с детьми, которые имеют ментальные нарушения, проблемы опорно-двигательного аппарата. Такой относительной легкости, с которой устраиваются в семьи маленькие здоровые дети, здесь нет.

Чтобы передать ребенка с проблемами в развитии в семью, необходимы усилия в поиске подходящих для этого кандидатов. Департамент разработал дополнительную программу подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка-инвалида или ребенка подросткового возраста.

Благодаря тому что маленькие здоровые дети почти сразу передаются в семьи, они даже на короткое время не попадают в наши учреждения. Это позволяет улучшить условия для детей с ОВЗ, которые вынуждены оста-

ваться в учреждениях для детей-сирот. Чтобы привлечь граждан к устройству детей старшего возраста и детей с проблемами в развитии, Правительство города Москвы предоставляет значительные финансовые ресурсы для обеспечения воспитания и содержания детей в семьях. Плюс меры социальной поддержки, реабилитационные услуги.

Как я уже сказала, в московском банке данных детей-сирот состоит 2200 детей, из них 75% — дети старше 10 лет и 77% — дети-инвалиды с ментальными нарушениями. Стоит серьезная задача найти и подготовить граждан, которые хотели бы и могли взять в семьи детей этой категории, профессионально осуществлять их воспитание.

Нужно, чтобы ребенок, выйдя за стены казенного учреждения, обрел семью среди наших отзывчивых и очень сердечных граждан, которые становятся кандидатами в опекуны, приемные родители.

У нас только за 2015 г. 170 детей-инвалидов устроены в семьи. И среди них, это беспрецедентно, дети, рожденные ВИЧ-инфицированными матерями. Раньше мы не могли о таком мечтать. Сегодня нет маленьких детей этой категории в стенах специальных учреждений. Если такой ребенок появляется, его тут же забирает семья. Это протрясаю-

щий прогресс за три года. Усыновляют и берут под опеку детей с синдромом Дауна. Для этих ребят эффект воспитания в семье колоссален. Он очевиден и профессионалам, и тем, кто далек от этой сферы.

Мы хотим и стараемся сделать все возможное, чтобы такая работа стала не эксклюзивом, а абсолютной рутинной в жизни нашего города.

Вы курируете работу учреждений для детей с умственной отсталостью. Существуют ли программы по социализации таких детей и адаптации к обычной жизни? Возможно ли для них инклюзивное образование в детском саду и школе?

Мы последовательно и неуклонно переходим к инклюзии в дошкольных и общеобразовательных организациях. В школах и детских садах вместе обучаются и воспитываются обычные дети и дети с проблемами развития. Имеющийся опыт доказал ее эффективность и действенность. Если дети с ограниченными возможностями попадают в образовательные организации, они гораздо быстрее развиваются и в интеллектуальной, и в физической сферах.

Здоровые дети стараются помочь, сопереживают тем, кто имеет трудности в передвижении или другие ограничения, обусловленные особенностями раз-

вития. Параллельно решаются не только образовательные, но и нравственные задачи. Это, безусловно, плюс.

Раньше у нас существовали школы-интернаты, в которых дети находились внутри замкнутого пространства, дети в детских домах-интернатах так же обучались в рамках самого учреждения. Их кругозор, представления о мире были ограничены. В ходе реформы мы вывели все школы из учреждений. Сейчас свыше 1000 детей выезжают в школы города. Даже процесс выезда на автобусе, нахождение в иной среде общение с другими детьми дают удивительный результат социализации.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» всем воспитанникам центров содействия семейному воспитанию созданы условия для получения образования.

Численность воспитанников из числа детей-инвалидов с тяжелыми и множественными нарушениями развития, обучающихся по адаптированным общеобразовательным программам и получающим образовательные услуги в общеобразовательных организациях, подведомственных Департаменту образования города Москвы, по состоянию на май 2016 г., составляла 1026 чел. (60,4% от общего числа детей

данной категории). При этом более половины из них (541 чел.) обучаются непосредственно в образовательных организациях дошкольного и общего образования, к остальным воспитанникам (485 чел.), зачисленным в общеобразовательные организации и обучающимся по надомной форме обучения, учителя приходят непосредственно в ЦССВ.

Более того, все воспитанники охвачены программами дополнительного образования, реализуемыми педагогами этих учреждений на основании соответствующих лицензий на образовательную деятельность.

В настоящее время работа по включению детей-инвалидов в образовательный процесс продолжается, подготовка воспитанников к обучению в общеобразовательных организациях осуществляется благодаря сотрудникам центров содействия семейному воспитанию и волонтеров.

Безусловно, есть проблемы в школах, хотя Департамент образования оказывает нам всяческую помощь, поддержку и содействие. Встречается иногда непонимание родителей и детей. Мы пытаемся формировать адекватное отношение к детям с ОВЗ, соответствующее установкам современного развитого общества, в котором также происходят положительные изменения.

Каким образом дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в социум?

Число контактов с социумом увеличивается за счет посещения воспитанниками социокультурных объектов, летних и зимних оздоровительных лагерей. Это способствует положительной динамике в познавательном, речевом, социально-личностном и психофизическом развитии наших подопечных. В 2015 г. в мероприятиях за пределами центров содействия семейному воспитанию приняли участие 67% воспитанников. Всего было организовано 2064 выездных мероприятия, в том числе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В течение года дети принимают активное участие в общегородских мероприятиях, проводимых Департаментом труда и социальной защиты населения города Москвы (фестиваль декоративно-прикладного творчества «Ярмарка мастерства», театральные фестивали «Шаг навстречу», фестиваль к 70-летию Великой Победы «Весенняя капель»). Наши воспитанники приняли участие во Всероссийском конкурсе детского художественного творчества детей-сирот «Созвездие».

Каким образом фиксируется качество работы учреждений?

В 7 центрах содействия семейному воспитанию (бывших

домах-интернатах для умственно отсталых детей) в 2015 г. содержались, обучались и воспитывались 1692 воспитанника. Все они имеют индивидуальные программы развития в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и собственным образовательным маршрутом. Программы составлены с учетом зон актуального и ближайшего развития, состояния здоровья, психофизических особенностей и индивидуальных возможностей каждого воспитанника.

Мы проводим постоянную работу по повышению профессиональной квалификации педагогических, медицинских и других работников подведомственных учреждений. Начата работа по внедрению новых форм и технологий предоставления социальных услуг детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития для активации их интеграционных ресурсов.

Проведено обучение персонала по использованию современных технических средств реабилитации, применению методик вертикализации, сидения, развития навыков кормления вне кроватей, общения (речевое, безречевое с использованием средств альтернативной коммуникации).

Благодаря этим усилиям 67 воспитанников были выведены из отделений милосердия в другие отделения центров содей-

ствия семейному воспитанию и 118 чел. — в учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ранее не имевших в своем контингенте детей с умственной отсталостью.

У нас есть ресурсы, в том числе в центрах лечебной педагогики, с помощью которых мы можем достичь качественно иного, более высокого, уровня в работе с детьми. Я уверена, что пройдет несколько лет и наши учреждения обретут более современные форму и содержание.

В каждом учреждении скоро будет организована группа временного пребывания не на пятидневку, а на день. Чтобы родители могли привести ребенка не на 3 ч, а с 8 и до 20 ч. Мы со своей стороны обеспечим транспорт, шаговую доступность. Родители смогут работать, как это происходит во всем цивилизованном мире и одновременно обеспечивать с нашей помощью надлежащий уход за ребенком, не прерывая кровных связей, которые так нужны детям с ОВЗ.

Как поддерживаются многодетные семьи в Москве?

Многодетные семьи — это предмет особого внимания Департамента труда и социальной защиты населения. В Москве свыше 114 тыс. многодетных семей, в которых воспитываются 287 тыс. детей. Это семьи, имеющие трех и более детей. Им оказываются различные меры со-

циальной поддержки, в том числе выплачиваются пособия, дети обеспечиваются путевками на летний оздоровительный период.

Создана региональная общественная организация, объединяющая многодетные семьи Москвы, которая самостоятельно решает вопросы помощи семьям и ставит перед Правительством города масштабные задачи. Есть проблемы, которые трудно решить быстро, они находятся в зоне обсуждения и поиска приемлемых решений: обеспечение жильем, предоставление земельных участков и др.

В работе по социальной защите семей и детей наверное самое главное — довести до автоматизма то, что мы уже начали делать — осуществлять активное социальное партнерство государства, города и семьи.

Необходимо сделать так, чтобы в лице сотрудников отделов социальной защиты населения, территориальных центров, семьи встречали людей, готовых помочь разрешить проблемы, подставить плечо и обеспечить все меры социальной поддержки, предоставить необходимую помощь.

Мы должны обеспечивать именно такой алгоритм работы, а не приходить в семью с репрессивными мерами, даже если она попала в трудную жизненную ситуацию. Использовать все ресурсы, имеющиеся в нашем Департамен-

те, городе, благо у нас есть центры поддержки семьи и детства, службы психологической помощи, ресурсные центры, где работают специалисты высокого класса, решающие непростые проблемы с которыми сталкиваются сегодня московские семьи в своей жизни.

Поддерживается ли социальное партнерство?

Социальными партнерами в нашей работе выступают негосударственные социально ориентированные некоммерческие, общественные и волонтерские организации. При их непосредственном участии реализуются многие социокультурные проекты, направленные на социализацию наших воспитанников, детей, находящихся в приемных семьях.

Мы будем и дальше развивать эти отношения. Открытость наших учреждений, участие общественных организаций — это барометр, который позволяет понимать, что мы делаем правильно, а что в ряде случаев надо скорректировать.

В лице неравнодушных людей мы видим наших помощников, поддержку, тех, кто вместе с нами оказывает помощь и содействие в преодолении социального сиротства в нашем городе.

Мы стремимся к тому, чтобы семьи были счастливыми и сосредоточились на любви к своим детям и на их воспитании.

*Беседовали Е.В. Боякова,
О.В. Стукалова*

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ РАННЕЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБРАЗОВАНИИ



Разенкова Ю.А.,

*канд. пед. наук, заведующий лабораторией Института
коррекционной педагогики Российской академии
образования;*

Славин С.С.,

*старший научный сотрудник Федерального института
развития образования, Москва*

Аннотация. В материалах статьи представлены базовые организационные модели ранней помощи семьям детей с ОВЗ, разработанные на основе положений Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Ключевые слова. Организационная модель, ранняя помощь, практика ранней помощи, дети с ОВЗ, семьи детей с ОВЗ, система образования.

Одним из приоритетов практики современного образования выступает система ранней помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Ранняя помощь — комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг на межведомственной основе, направленных на раннее выявление детей с ОВЗ, содействие их оптимальному развитию, формированию физического и психического здоровья, включения в среду сверстников и интеграцию в общество, сопровождения и поддержки семьи, повышение компетентности родителей (законных представителей). Система ранней помощи предоставляет исключительные возможности для нормализации темпа и хода психического развития ребенка. Уникальную роль играет ранняя помощь и в жизни особой семьи, родители учатся удовлетворять особые образовательные потребности ребенка, вследствие чего возрастает возможность нормализации жизни семьи и



снижается вероятность отказа от воспитания ребенка-инвалида.

Перечисленные положительные результаты ранней помощи в совокупности могут способствовать существенному прогрессу в решении целого ряда социальных проблем, острота которых не ослабевает, а год от года возрастает. Результаты ранней помощи способствуют сокращению масштабов необходимой социальной поддержки детям-инвалидам и их семьям в будущем, позволяют снижать уровень социального сиротства, способствуют укреплению института семьи.

За последние годы практика ранней помощи в России на уровне региональных систем образования ширится и набирает силу. Действуют различные организационные модели ранней помощи в более чем 68 регионах страны, реализуются региональные программы и эксперименты в отдельных субъектах федерации, ширится инициатива образовательных организаций по развитию ранней помощи*. Создание комплекса мер в области ранней помощи семьям детей раннего возраста с ОВЗ в Российской Федерации соответствует основным положениям Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Указу Президента РФ от

01.06.2012 № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы», Концепции долгосрочного социально-экономического развития до 2020 года (одобрена Правительством РФ 01.10.2008, протокол № 36), Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Указом Президента РФ от 09.10.2007 № 1351), Стандарту развития конкуренции в субъектах Российской Федерации (утвержден распоряжением Правительства РФ от 05.09.2015 № 1738-р).

ОПИСАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ с ОВЗ и ИХ СЕМЬЯМ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В соответствии с положениями Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» родители (законные представители) детей, достигших возраста двух месяцев, в том числе детей с ОВЗ, имеют право на получение дошкольного образования в образовательных организациях (ч. 1 ст. 67), в случае же принятия решения о предоставлении дошкольного образования в форме семейного образования — право на получение необходимой методической, психолого-педагогической, диагностической и

* Работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки России ФГБНУ «ИКП РАО» на 2016 г.

консультативной помощи. При этом возраст начала получения дошкольного образования в семье законодательно не ограничен, следовательно, второе право может реализовываться с момента рождения ребенка. Поскольку реализация права детей с ОВЗ на дошкольное образование в обязательном порядке предусматривает коррекционную работу с ними, реализация прав тех из них, кому еще нет четырех лет, строится именно на возможности оказания им ранней помощи. Таким образом, предлагаемые модели организации ранней помощи представляют собой модели организации доступного образования для детей с ОВЗ*.

Органы государственной власти субъектов РФ и органы местного самоуправления муниципальных районов (городских округов) с целью предоставления дошкольного образования детям с ОВЗ в соответствии с федеральным законодательством обеспечивают:

— организацию предоставления дошкольного образования в государственных образовательных организациях субъектов РФ, муниципальных образовательных организациях (п. 3 и 4 ч. 1 ст. 8, п. 1 ч. 1 ст. 9 Закона № 273-ФЗ), в том чис-

ле в группах компенсирующей направленности и группах общеразвивающей направленности (в рамках инклюзии);

- организацию предоставления дошкольного образования в отдельных государственных организациях субъектов РФ, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, создаваемым по видам нарушений здоровья (ч. 5 ст. 79 Закона № 273-ФЗ);
- получение детьми с ОВЗ дошкольного образования в частных дошкольных образовательных и общеобразовательных организациях (п. 6 ч. 1 ст. 8 Закона № 273-ФЗ);
- предоставление родителям детей методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы, в том числе в ДОО и общеобразовательных организациях, если в них созданы соответствующие консультационные центры (ч. 3 ст. 64 Закона № 273-ФЗ).

В соответствии с представленными выше полномочиями органов власти регионального и местного уровней субъект РФ может использовать отдельные организационно-финансовые механизмы обеспечения ранней помощи детям с ОВЗ. При этом они являются взаимодополняющими, соответственно рекомен-

* Непосредственная эффективность помощи детям с ОВЗ в этом случае будет определяться используемыми методиками и программами ранней помощи.

дуется их совместное использование в рамках создания единой региональной системы организации ранней помощи. Результатом организации такой комплексной ранней помощи в субъекте Российской Федерации становится предоставление родителям (законным представителям) детей с ОВЗ возможности формирования траектории развития ребенка в соответствии со схемой, представленной на рис. 1.

Таким образом, региональная система ранней помощи, ориентированная на обеспечение

гарантий доступности дошкольного образования для детей с ОВЗ фактически от рождения, основывается на сопровождении выбора семьи. Такая система предоставляет семье ребенка с ОВЗ возможность получения услуг ранней помощи в рамках реализуемых образовательных программ или средствами поддержки семейного образования. Следует учитывать, что система ранней помощи, во-первых, должна быть направлена на обеспечение максимальной доступности в месте проживания, во-вторых,

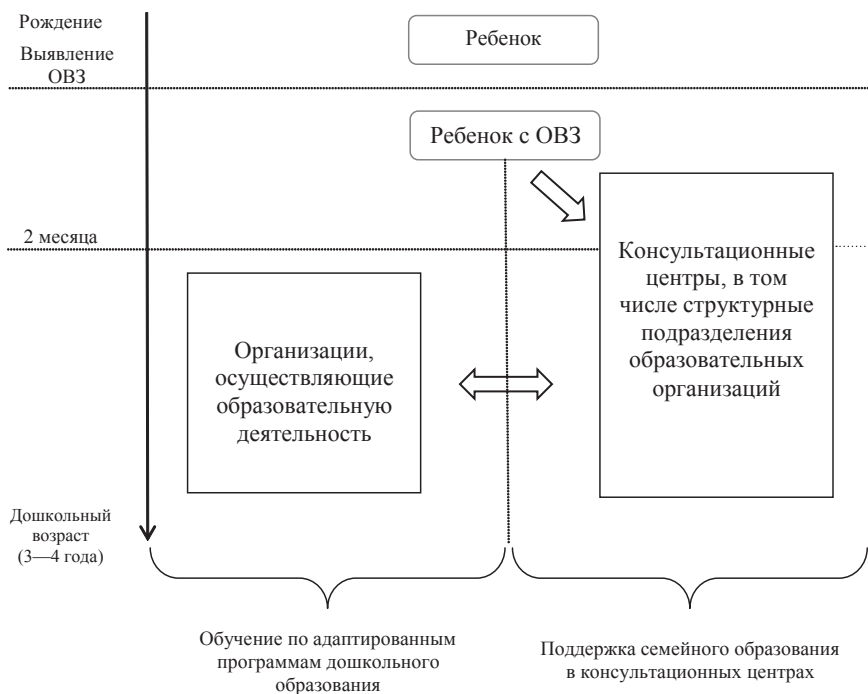


Рис. 1. Схема траектории развития ребенка с ОВЗ в рамках комплексной системы ранней помощи

предусматривать возможность изменения «формы» получения ранней помощи на любом этапе развития ребенка.

Условно можно выделить две базовые модели ранней помощи.

- *Модель коррекционного дошкольного образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность*

Реализация соответствующих моделей предполагает расширение доступности дошкольного образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, на более ранние возрастные группы детей с ОВЗ, одновременно с совершенствованием используемых в субъектах РФ организационно-финансовых механизмов. В силу отнесения вопросов, связанных с обеспечением дошкольного образования, к совместному ведению Российской Федерации и субъектов РФ, в качестве источника финансирования реализации образовательных программ в рамках предлагаемых моделей рассматриваются средства бюджета субъекта РФ.

В пределах существующих полномочий, в соответствии с которыми обеспечение получения детьми дошкольного образования в муниципальных образовательных организациях осуществляется за счет средств субъекта РФ исключительно в общеобразовательных организациях и ДОО. Организация ранней помощи на местном

уровне возможна лишь в группах, открытых в указанных двух типах образовательных организаций. Кроме того, ранняя помощь на бесплатной основе может быть предоставлена детям, обучающимся по адаптированным образовательным программам дошкольного образования в государственных образовательных организациях различного типа. Поддержка дошкольного образования (и соответственно ранней помощи) детям с ОВЗ возможна также в частных общеобразовательных организациях и ДОО при помощи предоставления субсидий на возмещение затрат. Таким образом, в рамках системы ранней помощи может быть реализована модель организации коррекционного дошкольного образования в образовательных организациях в соответствии со схемой, представленной на рис. 2.

Основные принципы реализации предлагаемой модели:

- закрепление единых требований к оказанию ранней помощи детям с ОВЗ при реализации основных образовательных программ дошкольного образования.

На сегодняшний день содержание образовательной программы дошкольного образования определяется ФГОС ДО, не включающим в себе подробных требований к организации комплексной ранней помощи детям с ОВЗ, при этом коррекционная работа опре-



Рис. 2. Схема реализации модели организации коррекционного дошкольного образования в образовательных организациях

деляется образовательными организациями самостоятельно. Кроме того, требования ФГОС ДО к кадровым условиям при реализации образовательных программ для детей с ОВЗ рекомендательные. Следовательно, методики, технологии и содержание ранней помощи, во-первых, не обязательны для использования при реализации программ дошкольного образования, во-вторых, не привязываются к каким-либо требованиям.

Таким образом, с целью обеспечения единства предоставляе-

мой на территории Российской Федерации ранней помощи на федеральном уровне должны быть закреплены единые требования к ней средствами внесения изменений во ФГОС ДО. В текущих условиях отсутствия рассматриваемых требований они могут быть определены на уровне отдельного субъекта РФ в качестве рекомендации образовательным организациям:

- включение методик, технологий и содержания ранней помощи в адаптированные основные образовательные програм-

мы дошкольного образования, реализуемые для детей в возрасте до 3—4 лет;

- зачисление детей с ОВЗ на обучение по программам дошкольного образования, начинаемая с двухмесячного возраста;
- учет при расчете нормативов обеспечения государственных гарантий прав на дошкольное образование, нормативных затрат на оказание соответствующих услуг, всех требований Закона № 273-ФЗ и ФГОС ДО, включая особенности создаваемых в организациях условий для реализации образовательных программ для детей с ОВЗ.

Для реализации модели необходимо обеспечение со стороны субъектов следующих условий. Высший исполнительный орган, органы государственной власти субъекта РФ:

- обеспечивают соответствие нормативов обеспечения государственных гарантий прав на получение дошкольного образования условиям федерального законодательства в части нормативов на обучение детей в возрасте от 2 мес. до 3—4 лет, имеющих ОВЗ. При определении соответствующих нормативов учитываются особенности создаваемых в образовательных организациях условий для обеспечения ранней помощи. При утверждении порядка расчета

нормативов обеспечения государственных гарантий прав на получение дошкольного образования рекомендуется учитывать методические рекомендации по реализации полномочий органов государственной власти субъектов РФ по финансовому обеспечению оказания государственных и муниципальных услуг в сфере дошкольного образования, содержащиеся в письме Минобрнауки России от 31.07.2014 № 08-1002;

- закрепляют в порядке предоставления субвенций местным бюджетам особенности расчета объемов субвенций в зависимости от числа детей с ОВЗ раннего возраста, осваивающих основные образовательные программы дошкольного образования в муниципальном районе (городском округе);
- устанавливают порядок предоставления субсидий в целях возмещения затрат на реализацию основных общеобразовательных программ дошкольного образования, в том числе для детей с ОВЗ раннего возраста;
- содействуют организации и реализации адаптированных общеобразовательных программ дошкольного образования для детей с ОВЗ раннего возраста в государственных образовательных организациях

(в отдельных группах компенсирующей направленности, а также в рамках инклюзии);

- создают отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для детей с ОВЗ;
- формируют и обеспечивают выполнение государственных образовательными организациями государственных заданий в части оказания услуг по реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования для детей с ОВЗ. При определении нормативных затрат на оказание соответствующих услуг рекомендуется учитывать положения письма Минобрнауки России от 31.07.2014 № 08-1002.

Органы местного самоуправления муниципальных районов (городских округов):

- содействуют организации и реализации адаптированных общеобразовательных программ дошкольного образования для детей с ОВЗ раннего возраста в муниципальных дошкольных образовательных и общеобразовательных организациях (в отдельных группах компенсирующей направленности, а также в рамках инклюзии);
- формируют и обеспечивают выполнение муниципальными

образовательными организациями муниципальных заданий в части оказания услуг по реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования для детей с ОВЗ. При определении нормативных затрат на оказание соответствующих услуг рекомендуется учитывать положения письма Минобрнауки России от 31.07.2014 № 08-1002.

Образовательные организации, осуществляющие деятельность по реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования:

- разрабатывают адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования для детей с ОВЗ раннего возраста, включая в них технологии, методики и содержание ранней помощи, соответствующее требованиям федерального законодательства и рекомендациям субъекта РФ (при наличии);
- создают условия, в том числе кадровые, для реализации адаптированных основных общеобразовательных программ дошкольного образования;
- обеспечивают оказание ранней помощи в рамках реализации адаптированных основных общеобразовательных программ дошкольного образования.

• *Модель поддержки семейного образования детей раннего возраста с ОВЗ*

В соответствии с ч. 3 ст. 64 Закона № 273-ФЗ обеспечение права родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, обеспечивающих получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования, на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы осуществляется органами государственной власти субъектов РФ. Таким образом, вне зависимости от того в какой организации создан консультационный центр, оказывающий соответствующие услуги, обеспечение оказания таких услуг осуществляется за счет средств регионального бюджета. При этом, как и в случае с реализацией программ дошкольного образования, ожидаемо, что вопросами организации оказания соответствующей помощи в большинстве дошкольных образовательных и общеобразовательных организаций будут заниматься органы местного самоуправления муниципальных районов (городских округов). Следовательно, доведение средств бюджета субъекта РФ до консультационных центров в таких образовательных организациях должно осуществляться через посредника — органы местного самоуправления.

В случае с обеспечением рассматриваемого права для родителей (законных представителей)

детей с ОВЗ можно говорить также об актуальности организации деятельности консультационных центров на базе организаций, осуществляющих лечение, оздоровление и (или) отдых, социальное обслуживание населения. Таким образом, с точки зрения обеспечения выполнения государственных полномочий система ранней помощи, ориентированная на поддержку семейного образования, может разворачиваться напрямую. Так, в соответствии с федеральным законодательством функции учредителя организаций, осуществляющих лечение, выполняют органы государственной власти субъектов РФ, т.е. услуга по оказанию методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей с ОВЗ может быть включена напрямую в государственное задание без передачи средств на местные уровни.

С точки зрения обеспечения прав детей с ОВЗ и их семей на получение квалифицированного сопровождения, очевидно, что рассматриваемые консультационные центры должны создаваться, однако разнообразие возможностей их создания определяет вариативность самой системы ранней помощи. Таким образом, базовая модель ранней помощи, ориентированная на поддержку семейного образования детей

с ОВЗ, может быть описана схемой, представленной на рис. 3.

Основные принципы реализации предлагаемой модели:

- нормативное закрепление требований к организации и предоставлению методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи в центрах ранней помощи* родителям (законным представителям) детей с ОВЗ (на федеральном или региональном уровне);
- нормативное закрепление вида деятельности по предоставлению методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи в Общероссийском классификаторе видов экономической деятельности;
- создание центров ранней помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, по принципу максимальной доступности для потенциального получателя услуг ранней помощи;
- реализация на местном уровне переданного полномочия

* Здесь и далее под центрами ранней помощи подразумеваются консультационные центры, создаваемые в соответствии с ч. 3 ст. 64 Закона № 273-ФЗ, ориентированные (в том числе частично) на предоставление методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям), обучающим в форме семейного образования детей с ОВЗ или риском их возникновения.

субъекта РФ по обеспечению предоставления методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи в центрах ранней помощи, создаваемых при ДОО и общеобразовательных организациях;

- включение в государственные и муниципальные задания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, при которых созданы соответствующие центры ранней помощи услуг по предоставлению методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей с ОВЗ**.

Для реализации модели необходимо обеспечение со стороны его отдельных субъектов выполнения следующих условий.

Высший исполнительный орган, органы государственной власти субъекта РФ в сфере образования, здравоохранения и социального обслуживания населения:

** Для обеспечения данного принципа потребуются внесение изменений в базовый перечень услуг, оказываемых в сфере образования, ведомственные перечни услуг органов государственной власти, осуществляющих управление в сфере образования, здравоохранения и социального обслуживания населения, органов местного самоуправления муниципальных районов (городских округов) в сфере образования соответствующей услуги.



Рис. 3. Схема реализации модели поддержки семейного образования детей с ОВЗ

— осуществляют передачу полномочия по обеспечению методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся для получения детьми дошкольного образования в форме семейного образования, в том числе обучающихся с ОВЗ, и соответствующее финансовое обеспечение передаваемого полномочия;

— утверждают требования (стандарты) оказания услуг по предоставлению методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся с ОВЗ в центрах ранней помощи (при отсутствии федерального стандарта ранней помощи). Указанные требования должны быть обязательными как для государственных организа-

ций, так и для прочих дошкольных и общеобразовательных организаций, оказание услуг консультационными центрами обеспечивается за счет средств субъекта РФ;

- утверждают административный(ые) регламент(ы) по оказанию услуги в области психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям младенческого и раннего возраста с ОВЗ или риском их возникновения, не получающим дошкольного образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- вносят изменения в ведомственный перечень государственных услуг и работ, оказываемых и выполняемых учреждениями, в отношении которых полномочия учредителя осуществляют соответствующие органы государственной власти, в части услуги по предоставлению методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся с ОВЗ;
- содействуют созданию центров ранней помощи при подведомственных образовательных организациях, организациях, осуществляющих лечение, социальное обслуживание населения, в зависи-

мости от особенностей сложившихся сетей указанных организаций и особенностей расселения населения;

- формируют государственные задания на оказание услуг по методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей с ОВЗ, получающих дошкольное образование в форме семейного образования, для государственных организаций, на базе которых созданы соответствующие центры ранней помощи. Осуществляют финансовое обеспечение выполнения соответствующих государственных заданий.

Органы местного самоуправления муниципальных районов (городских округов):

- содействуют созданию центров ранней помощи при муниципальных общеобразовательных организациях и ДОО;
- вносят изменения в ведомственный перечень муниципальных услуг и работ, оказываемых и выполняемых учреждениями, в отношении которых полномочия учредителя осуществляет орган местного самоуправления в сфере образования;
- утверждают административный(ые) регламент(ы) по оказанию услуги в сфере психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

детям младенческого и раннего возраста с ОВЗ или риском их возникновения, не получающим дошкольного образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

- формируют муниципальные задания на оказание услуг по методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей с ОВЗ, получающих дошкольное образование в форме семейного образования, для муниципальных дошкольных образовательных и общеобразовательных учреждений, на базе которых созданы соответствующие центры ранней помощи. Осуществляют финансовое обеспечение выполнения соответствующих муниципальных заданий.

Образовательные организации, организации, осуществляющие лечение, социальное обслуживание населения:

- создают центры ранней помощи в качестве структурных подразделений;
- обеспечивают предоставление ранней помощи детям в соответствии с утвержденными требованиями (стандартами) оказания услуг по предоставлению методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным предста-

вителям) несовершеннолетних обучающихся с ОВЗ в центрах ранней помощи (федеральный стандарт ранней помощи или региональные требования (стандарты)).

Дополнительно в рамках предлагаемой модели могут реализовываться механизмы обеспечения предоставления родителям (законным представителям) детей с ОВЗ методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи в центрах ранней помощи, созданных в частных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Для этого субъект РФ может утвердить порядок предоставления субсидий частным дошкольным образовательным и общеобразовательным организациям на возмещение затрат по предоставлению указанной помощи.

Литература

Малофеев Н.Н. Ранняя помощь — приоритет современной коррекционной педагогики // Дефектология. 2003. № 4.

Разенкова Ю.А. Научные исследования Института коррекционной педагогики в области ранней помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье // Дефектология. 2015. № 3.

Разенкова Ю.А. Региональная политика в области ранней помощи: проблемы и перспективы // Дефектология. 2003. № 4.

Модель «включения» воспитанников детских домов-интернатов в образовательные организации

Великолуг Т.И.,

канд. пед. наук, доцент, методист;

Богакина Н.Н.,

*медицинский психолог Центра содействия семейному
воспитанию «Доверие», Москва*

Аннотация. В статье раскрываются особенности реализации модели «включения», предполагающей сохранение автономности каждой группы и индивидуальных особенностей ее членов. Показаны этапы внедрения данной модели в образовательной организации и условия успешной реализации.

Ключевые слова. Модель «включения», дом-интернат, компенсация, нормализация, социальные связи.

В основе инклюзивного образования лежит идеология включения всякой дискриминации по отношению к детям-инвалидам. П. Миттлер дает инклюзии следующее определение: «Включающее образование — это шаг на пути достижения конечной цели создания включающего общества, которое позволяет всем детям и взрослым независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия нарушений развития, участвовать в жизни общества и вложить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважают и ценят, а с дискриминацией и

предвзвешенностями в контексте и в повседневной жизни ведется активная борьба» [2].

В этих словах отражаются реальные перемены в идеологии и практике, которые стали происходить в середине 60-х гг. XX в. — отход от «медицинской модели», где акцент делался на отсутствие условий, стимулирующих развитие способностей детей-инвалидов. В 1970-х гг. в странах Скандинавии как альтернатива «медицинской модели» в науке появляется определение «нормализация», что по-новому направляет политику и идеологию в отношении детей-инвалидов, которых стали рассмат-

ривать в качестве «детей с особыми потребностями». Концепция «нормализации» заключала в себе новое, открывающее широкие перспективы представление о ребенке с особенностями развития. Здесь ставится задача сделать упор на воспитании его в духе культурных норм, принятых в обществе, в котором он живет [3]. Эта концепция была принята в США и странах Европы и стала катализатором формирования так называемых «паттернов культурно нормативной жизни» тех, кто ранее был исключен из общества. Именно с концепцией нормализации начинается сложный процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников.

В основу понятия «нормализация» включаются следующие положения:

- ребенок с особенностями развития — человек, развивающийся, способный осваивать разные виды деятельности;
- общество должно признавать это и обеспечивать условия жизни, максимально приближенные к нормальным [5].

Ученые и практики подчеркивают, что активное внедрение модели «нормализации» приводит:

- к давлению на общество с целью изменения его отношения к инвалидам, защиты прав и интересов детей с ОВЗ;
- повышению мотивации ребенка с особыми потребностями к учебе, развитию его

творческих способностей, максимально возможной социализации.

Постепенно эта концепция стала представляться не вполне совершенной, поскольку модель «нормализации» не предполагает знание широкого спектра индивидуальных отличий, существующих в обществе, к тому же неизбежно возникает вопрос, что есть норма, какова ценность программ, обеспечивающих конформность по отношению к некоторым заранее определенным нормам поведения. Интеграция в этом контексте обычно рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека знания принятых норм, характерных для доминирующей культуры, и следование им в своем поведении [1].

Модель «включения», напротив, предполагает сохранение относительной автономности каждой группы и индивидуальных особенностей каждого из его членов. В ее основу входят следующие понятия:

- автономность;
- принятие уникальности каждого ребенка;
- развитие способностей каждого ребенка;
- компенсация особых потребностей;
- создание системы поддержки;
- расширение системы социальных связей;
- участие в общественной деятельности;

- функциональный подход к лечению и обучению;
- участие родителей (опекунов) в лечении и обучении детей.

Таким образом, в англоязычных странах термин «включение» стал главным, заменившим термин «интеграция».

По мнению шведского ученого И. Эмануэльсона, суть инклюзии состоит в том, чтобы в группе были созданы условия для включения каждого ребенка. Он подчеркивает, что условия диктуются содержанием и методами обучения, инклюзия, кроме того, способность коллектива или сообщества специалистов брать на себя ответственность за процессы, связанные с особенностями развития конкретных учеников и создавать необходимые условия для решения любых их проблем [3].

В России реформирование системы образования и нацеленность ее на интеграцию детей с ОВЗ в образовательную среду идет сложно. Созданная сеть специализированных школ и других учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью и физическими проблемами накопила определенный позитивный опыт, который базировался на концепциях Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, антропологической педагогике К.Д. Ушинского. Плодотворно разрабатывались и развивались теоретические основы педагогики и специаль-

ной психологии по разным ее направлениям, активно развивалась дифференцированная система специального образования.

К 1990 г. школьная система специального образования включала в себя восемь типов специальных школ:

- глухих;
- слабослышащих;
- слепых;
- слабовидящих;
- детей с нарушением речи;
- нарушением опорно-двигательного аппарата;
- задержкой психического развития;
- умственно отсталых.

Определенная динамика роста коллектива специальных образовательных учреждений, дифференцированный характер национальной системы специального образования, высокий уровень разработки теоретических основ обучения, определения категорий аномальных детей показали достаточно веским основанием для позитивной оценки результативности системы. Однако этого не произошло из-за многих причин: отсутствия полной картины и процессов охвата детей, нуждающихся в специальном образовании; мешала закрытость учреждений; идеологические подходы в системе развития, воспитания и обучения детей-инвалидов и многое другое.

В 1990-е гг. под влиянием социально-политических измене-

ний в стране произошел ценностный перелом, были переосмыслены права человека, ребенка, ребенка-инвалида. Начинаются активное освоение новой философии, признание неделимости общества на полноценных и неполноценных. В этом контексте произошел резкий сдвиг в оценке обществом и государством состояния специального образования и перспектив его развития. Стали активнее внедряться западные подходы, модели, о которых шла речь выше.

К сожалению, в настоящее время в России нет четкого разграничения при переходе от одной модели к другой, как это наблюдалось в европейских странах, часто принцип «нормализации» связывается с моделью включения или идет параллельно с ней.

В Российской Федерации инклюзивное образование, являясь одной из основных форм реализации права на образование для лиц с инвалидностью, должно стать законодательно закрепленным институтом, имеющим все необходимые компоненты — начиная от подготовки полного пакета документов нормативной правовой базы, определения норм и принципов соответствующего финансирования, механизмов создания специальных условий и принципов адаптации образовательной среды в отношении детей, имеющих особые образовательные потребности.

Для достижения инклюзии необходимо установить связь между обычной и специальной педагогикой в форме приспособленного обучения. Термин «приспособленное обучение» предполагает, что образовательная организация приспосабливается к ребенку, а не наоборот. Выделяют узкий и широкий подходы на приспособленное обучение. Первый фокусируется на конкретном ребенке, у которого в процессе обучения возникли проблемы, т.е. упор делается на ребенка, а не классном (групповом) сообществе. Второй нацелен на сближение коллектива в дополнение к индивидуальному приспособлению. Проблемы ребенка рассматриваются в контексте обучающей среды целиком. Широкий подход имеет политическое происхождение и должен пониматься скорее как идеологическая платформа. Исследование показывает, что большинство учителей понимают инклюзию в узком смысле.

Первая проблема — тенденция к усредненности и нежелание исходить из того, что каждый ребенок уникален. Неудачи с инклюзией объясняются тем, что принятые меры недостаточно всеобъемлющи или целенаправленны.

Вторая проблема — разночтения в нормативной базе. Анализ документов выявил непоследовательность общих установок и указал, что в основе регламенти-

рующих деятельность образовательных организаций документов лежат различные, в том числе взаимоисключающие, взгляды на обучение и его результаты. Различные цели обучения предполагают и различие в методах, используемых для их достижения. Это отсутствие однозначности то и дело неизбежно ставит конкретную школу в ситуацию выбора, едва она принимается вырабатывать собственную практику обучения.

Третья проблема — отсутствие надлежащей координации усилий всех задействованных служб и ресурсов. Не проясняет ситуации с обучением детей с наиболее ограниченными возможностями здоровья, например: с тяжелой умственной отсталостью, слабоумных, плохо слышащих или таких, кто не может передвигаться самостоятельно и нуждается в медицинском сопровождении в течение дня. Получение равного со всеми образования этими детьми предъявляет очень высокие требования к профессиональному уровню педагогического коллектива [2].

Процесс реализации инклюзии как системы в условиях ГКУ ДДИ № 28 ДСЗН Москвы включал несколько сложных этапов.

Организационно-методическое направление:

- подготовка договоров с учреждениями образования;

- формирование списков воспитанников для прохождения ОМППК;
- сбор пакетов документов на каждого воспитанника;
- подготовка необходимых документов для зачисления в образовательные организации;
- коррекция режима дня;
- подготовка школьной формы, школьных принадлежностей;
- выделение спецавтотранспорта (школьного автобуса).

Учебно-методическое обеспечение модели «включения» воспитанников в образовательную среду: определение основных целей и задач инклюзии в условиях ГКУ ДДИ № 28.

Задачи:

- создавать единую психолого-педагогическую комфортную образовательную среду для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- организовать междисциплинарную команду специалистов по реализации процесса инклюзии в условиях ГКУ ДДИ № 28;
- формировать систему психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей с ОВЗ в процессе реализации инклюзии;
- собрать пакет учебно-методических материалов для сопровождения процесса инклюзии;
- разработать интегративные технологии и подходы медико-со-

циальной, психолого-педагогической направленности для успешной реализации процесса инклюзивного образования детей-инвалидов;

- внедрить позитивный опыт, интегративные технологии и приоритеты инклюзии в учреждениях образования и системы социальной защиты населения Москвы;
- проводить тематические методические объединения по основным задачам инклюзии;
- организовать рабочие совещания — обсуждать основные подходы, формирование модели «включения»: цель, задачи взаимодействия междисциплинарных команд специалистов ГКУ ДДИ № 28, волонтеров, специалистов школы-интерната № 81;
- проводить совместные педагогические советы;
- формировать систему психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей-инвалидов в процессе инклюзии;
- проводить совместные социокультурные мероприятия и др.

Для реализации основных задач была сформирована междисциплинарная команда с целью эффективного взаимодействия специалистов при осуществлении коррекционно-педагогических подходов в образовательном учреждении и в учреждении социальной защиты. Одна из основ-

ных задач междисциплинарной команды — активное внедрение интегративных форм и методов взаимодействия в процессе инклюзивного образования.

Необходимо остановиться на разработанной нашими специалистами блочно-модульной программе «Здравствуй, школа!», рассчитанной на 26 ч и включающей три образовательных блока:

- «Ознакомление с правилами школьной жизни» (закрепление полученных учебных умений и навыков, подготовка к школьному социуму);
- «Учимся работать дружно» (состоит из практико-ориентированных занятий);
- «Мир вокруг нас» (формы активной социализации и адаптации детей в социум, здоровьесберегающие технологии, технологии ОБЖ).

Цель программы: формирование у воспитанников основных адаптивных умений и навыков для успешного включения в процесс интегративного обучения.

Психологи нашего учреждения в течение этого учебного года провели мониторинг процесса включения воспитанников в учебные заведения, для исследования был составлен опросник: «Анкета социального самочувствия воспитанника в процессе его включения в образовательный процесс (инклюзия)». Мониторинг проводился в несколько этапов: 1-я четверть, полугодие, ко-

нец учебного года. Опрашивались сами воспитанники, воспитатели ДДИ, учителя-дефектологи, психологи коррекционной школы, ДОО и ДДИ.

Рассматривались когнитивные, эмоциональные и личностные параметры:

- преобладающее настроение у ребенка, поведение его в классе и группе ДДИ;
- коммуникативная сфера, взаимодействие ребенка со сверстниками в классе и педагогами, характер этих отношений;
- мотивация к учебной деятельности, понимание и усвоение учебного материала, успеваемость по программе обучения;
- личные достижения ребенка в школе (участие в конкурсах, соревнованиях, внеклассных мероприятиях);
- реакции ребенка на педагогические воздействия, самооценка, жалобы соматического характера и нуждаемость в дополнительных видах помощи.

В поведении детей, посещающих ДОО (трое детей) за период прохождения первого полугодия выражены повышенная возбудимость, утомляемость, колебание настроения, временами агрессивность, усиление навязчивых стереотипных действий. Но при этом на занятиях в группе ДОО дети проявляют интерес к новым заданиям, игре со сверст-

никами, соблюдают режим дня под контролем взрослых.

Младший школьный возраст (1—3 классы коррекционной школы):

- в поведении у детей так же, как и в первой возрастной группе, наблюдались колебания настроения в период первого полугодия, временами признаки агрессии, контакт со сверстниками в классе на начальном этапе обучения носил избирательный характер;
- правила поведения в школе, по мнению учителей, воспитанники соблюдают, в школьный распорядок дня включаются, но при этом им необходим контроль и помощь со стороны взрослых;
- большинство детей проявляют интерес к учебной деятельности, но нуждаются в дополнительных занятиях с применением индивидуального подхода со стороны педагога ДДИ с использованием различных видов педагогической помощи.

Наиболее высокие показатели у *детей старших возрастных групп* (7—9 классы коррекционной школы):

- в поведении у воспитанников данной возрастной группы негативных тенденций не отмечено. Жалоб соматического характера дети не предъявляют;
- контакт с учителями в школе у воспитанников ДДИ доста-

точный, общение со сверстниками в первом полугодии носит неустойчивый характер, связано с адаптацией «новичков» в классе;

- воспитанники проявляют интерес к учебе в целом, но у них возникают трудности усвоения нового программного материала. Дети нуждаются в дополнительной помощи со стороны педагога, им необходимо больше времени на выполнение заданий в отличие от их сверстников в классе.

Учитывая психофизические особенности и возможности наших воспитанников, модель «включения» может быть успешной только в случае, если разработана четкая система реализации концепции инклюзивного образования, куда входит в первую очередь:

- специально разработанный алгоритм условий для успешного включения детей в образовательное учреждение;
- сегмент психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей с ОВЗ в процессе реализации инклюзии;
- единый пакет учебно-методических материалов по сопровождению процесса инклюзии;
- интегративная образовательная программа специалистов образовательного учреждения и учреждения социальной защиты с целью интенсификации процесса инклюзии, по-

вышения качества образования детей-инвалидов.

Анализируя результаты модели «включения», необходимо отметить, что успешнее всего был реализован принцип «нормализации», где основной акцент делался на воспитании ребенка в духе социальных норм, освоении образцов культурно-нормативной жизни, принятых в социуме, изменении и принятии ребенком себя как субъекта образовательной деятельности и субъекта межличностных отношений.

Литература

1. Грозная Н.С. Инклюзивное образование в Москве // Вестник Даунсайд Ап. Сделай шаг. 2014. № 1 (49).
2. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом: поиски новых решений // Синдром Дауна XXI век. 2013. № 2 (11).
3. Как учить и развивать детей с нарушениями развития: Курс лекций и практических занятий для персонала мед. учреждений / Сост. К. Грюневальд и др.; Пер. с англ. Е.М. Видре; ред. Е.В. Кожевникова и др. СПб., 2000.
4. Конвенция о правах инвалидов. ООН. Генеральная Ассамблея: 24.01.2007. М., 2013.
5. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. ООН. Генеральная Ассамблея: 20.12.1993. М., 2012.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. 31.12.2012.

Опыт инклюзивной практики в дошкольной организации общеразвивающего вида

Косарева С.П.,

директор;

Рупняк С.Р.,

*старший воспитатель детского сада № 53,
г. Сыктывкар, Республика Коми*



Аннотация. В статье представлен опыт работы педагогов-практиков по сопровождению детей с синдромом Дауна в условиях общеобразовательного детского сада. Он может использоваться как в общеобразовательных, так и в специализированных ДОО и СОШ при организации сопровождения детей с синдромом Дауна дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, дети с ОВЗ, синдром Дауна, сопровождение, специалисты сопровождения.

Инвалидность представляет собой социальный феномен, избежать которого не может ни одно общество, и каждое государство сообразно уровню своего развития, приоритетам и возможностям формирует социальную и экономическую политику в отношении инвалидов.

Проблема социальной интеграции детей с ОВЗ заслуживает серьезного внимания. Об актуальности проблемы помощи таким детям говорят статистические данные.

В настоящее время в России насчитывается более 2 млн детей с ОВЗ (8% от всех детей). По

данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики, на 1 января 2012 г. численность детского населения Республики Коми в возрасте до 18 лет по сравнению с 2011 г. возросла и составила 180 431 человек. В детских садах Сыктывкара на 1 января 2015 г. группы различной направленности посещали 174 ребенка-инвалида, в том числе 68 из них получали дошкольное образование вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Особые дети, как и все остальные, а может быть даже и более, нуждаются в том, чтобы окружа-

ющая их среда была здоровой, доброжелательной, стабильной, что едва ли может быть достигнуто в коллективе, где собраны исключительно дети, имеющие аналогичные физические, интеллектуальные или эмоционально-волевые проблемы. Современный опыт показывает, что в условиях раннего вмешательства развитие детей с ОВЗ приобретает стойкую положительную динамику.

Для ребенка, испытывающего те или иные трудности, социальная адаптация невозможна в искусственно созданной среде, сильно отличающейся от обычной. На самом деле внутри рамок специальных заведений у ребенка просто нет возможности приспособиться к обычной жизни. Он выходит в мир абсолютно неподготовленным, а его особенности, вместе с нежеланием общества принять их, усугубляют ситуацию. Ведь учиться он порой гораздо медленнее, с большим трудом приспосабливается к изменившейся ситуации, но зато очень остро чувствует недоброжелательность и настороженность окружающих, болезненно на это реагирует.

Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоле-

ния у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»), принадлежит Л.С. Выготскому, который еще в 1930-е гг. одним из первых обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта.

Проблема ребенка, имеющего ограниченные возможности, состоит не в том, что он не может ходить, видеть, слышать или говорить, а в том, что он лишается детства, общения со сверстниками и другими здоровыми детьми, отделяется от обычных детских дел, игр, забот и интересов. Таким детям необходима помощь и понимание не только родителей, но и общества в целом, только так они смогут понять, что действительно нужны, что их любят и понимают.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» впервые на столь высоком уровне говорится об инклюзивном образовании. Отдельным пунктом в законе прописано понятие «инклюзивное образование». Это уточнение позволяет регионам принимать решения по дополнительному финансированию образовательных организаций, которые предлагают такие программы детям, стра-

дающим тяжелыми недугами. ФГОС ДО предназначен обеспечить возможность инклюзии детей в ДОО и инклюзивного обучения.

Введение инклюзивной формы обучения рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства. Инклюзивное образование дает детям с ОВЗ шанс лучше осваивать накопленные человечеством знания и активнее общаться со сверстниками, максимально развивая данные от природы возможности, а нашему обществу — становиться более гармоничным и терпимым. Семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, выбирают инклюзивное образование по множеству причин, но, главным образом, они надеются на более широкие возможности общения их детей с нормально развивающимися сверстниками.

С 2004 г. у педагогического коллектива детского сада формировался первый опыт организации работы по сопровождению ребенка с синдромом Дауна, посещавшего группу общеразвивающей направленности и коррекционно-развивающие занятия

педагога-психолога. Синдром Дауна — самая распространенная из всех известных на сегодняшний день форма хромосомной патологии, при которой умственная отсталость сочетается со своеобразной внешностью. Впервые он описан в 1866 г. Дж. Л. Дауном под названием «монголизм». Встречается с частотой один случай на 500—800 новорожденных вне зависимости от пола. Характерной особенностью ребенка с синдромом Дауна является замедленное развитие. Во всем мире людей с таким недугом называют «солнечными» — настолько они добры, дружелюбны, открыты и незащищены.

Цель коррекционной работы с детьми с синдромом Дауна — их социальная адаптация, приспособление к жизни и возможная интеграция в общество. Изучение опыта специалистов и родителей, воспитывающих таких детей, убеждает в том, что уровень их возможностей должен оцениваться только индивидуально.

У коллектива ДОО на тот момент не было опыта организации работы с такими детьми. Педагогам не хватало знаний, умений планирования образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей группы, создания благоприятных социальных условий для включения детей с син-

дромом Дауна в среду нормально развивающихся сверстников, организации эффективного, комфортного совместного обучения этой категории детей.

Поскольку приходилось одновременно работать с ребенком с синдромом Дауна и детьми группы, с родителями ребенка с ОВЗ и родителями других детей, педагогам необходимо было определить основные мероприятия по адаптации детей к новым условиям, повысить педагогическую компетентность родителей. При включении в образовательный процесс ребенка с ОВЗ необходимо решить, что нового внесет своим появлением тот или иной ребенок, каких изменений это потребует от учреждения.

Коллектив ДОО не был психологически готов к инклюзии. Не хватало необходимых специалистов, также не было возможности повышать квалификацию педагогов в данном направлении и выстраивать партнерские отношения со всеми участниками образовательного процесса. В связи с этим первоочередной задачей администрации стала разработка мер, направленных на формирование такого образовательного пространства, в котором было бы комфортно общаться и сотрудничать и ребенку с ОВЗ, и нормально развивающимся детям, и родителям всех детей, и сотрудникам

ДОО. Ребенок посещал детский сад 6 лет, в настоящий момент он учится в ГБОУ С(К)ОШ VIII вида.

С 2011 г. в детском саду функционирует инклюзивная группа, которую посещают двое детей с синдромом Дауна. Необходимо отметить, что посещение такими воспитанниками ДОО возможно и протекает успешно при основном условии: должен быть руководитель, который принимает идеологию инклюзии и может создать особую атмосферу, подобрать толерантную команду единомышленников. Он понимает, как эту команду обучать, как строить взаимоотношения с родителями и другими общественными организациями.

Коллегиально приняли решение о создании программы психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом Дауна в условиях ДОО общеразвивающего вида, которая на протяжении нескольких лет разрабатывалась на нашей базе и в настоящее время апробируется. Программа была утверждена на педагогическом совете.

Стратегическая *цель* программы: создание и развитие условий, обеспечивающих инновационную практику инклюзивного образования детей с синдромом Дауна, максимального удовлетворения прав детей на доступное и качественное образование.

Задачи:

- создавать условия, уютное, комфортное пространство для всех детей, способствующие гармоничному развитию личности каждого ребенка и их социальной адаптации;
- разрабатывать систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом Дауна в ДОО общеразвивающего вида;
- формировать междисциплинарную команду специалистов, обеспечивающих сопровождение детей с ОВЗ;
- формировать толерантное общество детей, родителей, персонала и социального окружения.

Осуществляя выбор путей построения инклюзивного образовательного пространства в ДОО и эффективного управления ими, мы учитывали тенденции социальных преобразований в обществе, запросы родителей, социума, сложившуюся ситуацию в городе.

Сформировалась междисциплинарная команда специалистов, обеспечивающих сопровождение детей с синдромом Дауна: из штатной единицы педагога дополнительного образования ввели в штатное расписание должности учителя-дефектолога, учителя-логопеда (на 0,5 ставки), привлекли своих специалистов:

педагога-психолога, инструктора по физкультуре, музыкального руководителя. После поступления двоих детей с синдромом Дауна в группу встал вопрос об организации их сопровождения. В соответствии с квалификационным справочником прописаны должностные обязанности тьютора, в общем образовании данная единица не предусмотрена в штатном расписании дошкольных организаций. Этот вопрос при ходатайстве в Управление дошкольного образования был решен, и появилась дополнительная штатная единица младшего воспитателя, по факту исполняющего обязанности сопровождающего ребенка с ОВЗ.

Специалисты сопровождения:

- старший воспитатель (штатный специалист), он же координатор сопровождения;
- учитель-дефектолог (штатный специалист);
- педагог-психолог (штатный специалист);
- учитель-логопед (штатный специалист);
- инструктор по физкультуре (штатный специалист);
- музыкальный руководитель (штатный специалист);
- сопровождающий ребенка с ОВЗ (штатная единица — младший воспитатель);
- медицинская сестра (по договору с поликлиникой).

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

Было организовано взаимодействие с Коми республиканской организацией родителей детей с особенностями развития «Особое детство». Специалисты прошли повышение квалификации.

В ДОО действует коллегиальный орган Психолого-медико-педагогическое совещание (ПМПС), который служит основной организационной формой для обсуждения стратегии и тактики комплексного психолого-педагогического сопровождения.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» содержание образования и условия организации обучения и воспитания детей с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, разрабатываемой на основании индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемой ФГУ медико-социальной экспертизы и рекомендаций ПМПК г. Сыктывкара по организации их обучения и воспитания.

На этом этапе мы тоже столкнулись с трудностями, так как родители неохотно афишировали

истинные диагнозы своих детей. Мы вели разъяснительную работу с родителями, объясняли, что без заключения ПМПК детский сад может осуществлять только присмотр и уход за ребенком. Это мотивировало родителей, и мы получили необходимые рекомендации.

В настоящее время ДОО посещают четверо детей с синдромом Дауна. Проанализировав уже имеющийся опыт, приняли решение определить двоих пришедших малышей с синдромом Дауна в одну группу с целью их комфортного пребывания, поскольку мы отметили их желание общаться как с нормально развивающимися сверстниками, так и со сверстником с аналогичным диагнозом. Наряду с этим должна быть обеспечена соответствующая наполняемость инклюзивной группы.

Практика организации психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом Дауна в детском саду происходит следующим образом:

- междисциплинарной командой специалистов организуется комплексное сопровождение детей с синдромом Дауна в условиях ДОО общеразвивающего вида;
- осуществляется взаимодействие с родителями (законными представителями) в про-

цессе сопровождения ребенка с синдромом Дауна.

Задачи работы с родителями в программе сопровождения:

- формировать готовность к взаимодействию со специалистами;
- нормализовать детско-родительские взаимоотношения, вырабатывать позитивные родительские установки в отношении ребенка;
- формировать положительную самооценку родителей, снять тревожность;
- развивать у родителей самоанализ и умение преодоления психологических барьеров, мешающих полному самовыражению в семейной и общественной микросреде;
- ориентировать процесс семейного воспитания с учетом особенностей развития ребенка и его особых образовательных потребностей;
- создавать предметно-развивающую среду в семье;
- обучать родителей эффективным приемам общения, воспитания и обучения детей с ОВЗ.

Работа психолога в данном направлении сосредоточена на снижении переживаний, связанных с психологической травмой от рождения «особого» ребенка, нормализации семейных отношений, предполагающих развитие

адекватного типа материнской привязанности, активизации самостоятельного совершенствования детско-родительских отношений.

Общий результат успешной работы с родителями — создание и поддержание в семье коррекционно-развивающей среды для реализации возможностей развития ребенка с ОВЗ.

Одна из проблем включения детей с ОВЗ в группу общеразвивающего вида — нежелание родителей обучать своих детей вместе с детьми с ОВЗ. Совершенно необходимой, на наш взгляд, является специальным образом построенная терапевтическая работа с родителями, в частности с родительскими ожиданиями. Причем такую работу ведут все специалисты сопровождения. Инновационный характер программы состоит в том, что сформировалась система психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом Дауна в условиях ДОО, разграничился круг задач, которые решают специалисты, обеспечивающие сопровождение детей с ОВЗ.

В программе также представлена работа всех специалистов-тьюторов: разделы педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физкультуре.

Ведущее направление деятельности педагога-психолога в работе с детьми с ОВЗ — их адаптация в группе общеразвивающей направленности через развитие навыков взаимодействия с детьми и взрослыми, социальное и эмоциональное развитие детей с ОВЗ.

Основные направления коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога: формирование представлений о себе и окружающих, социально-бытовая ориентировка, развитие навыков самообслуживания, речи и познавательных процессов, мелкой моторики и осязания, общей моторики.

Деятельность учителя-дефектолога осуществляется по специальной программе ДОО компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта».

Ведущее направление деятельности учителя-логопеда — развитие речи.

Главная цель работы инструктора по физкультуре — максимально возможное развитие жизнеспособности ребенка с ОВЗ, формирование элементарных представлений о способах социально одобряемого поведения и

двигательных умениях, доступных для индивидуума на основе развития интеллектуальных возможностей, обеспечения оптимального режима и функционирования имеющихся телесно-двигательных характеристик.

Ведущее направление деятельности музыкального руководителя — музыкальное воспитание как составная часть общей системы обучения и воспитания детей с ОВЗ, имеющая, помимо общеразвивающей, коррекционно-компенсаторную направленность. Музыкальное воспитание направлено непосредственно на развитие основных движений, сенсорных функций (зрительного и слухового восприятия) и речевой деятельности.

Хочется подчеркнуть, что воспитатель инклюзивной группы является «главным» специалистом по отношению к ребенку с особенностями развития: именно он проживает с ним каждый день его детства.

Как отмечалось выше, программа с данным содержанием находится в стадии апробации. Мы полагаем, что система организации сопровождения детей с синдромом Дауна может использоваться другими ДОО, при этом есть возможность изменения содержания работы каждого специалиста в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка с

ОВЗ (в том числе от сопутствующих диагнозов).

Экономическая ситуация в стране внесла коррективы в нашу работу. Для оптимизации штатного расписания были сокращены ставки учителя-логопеда, учителя-дефектолога, младшего воспитателя с дополнительной функцией сопровождающего. Необходимость решения данной проблемы подтолкнула нас искать недостающие ресурсы среди социальных партнеров. В данный момент в рамках сетевого взаимодействия специалист МБУ «Центра психолого-педагогического и информационно-методического сопровождения» г. Сыктывкара на нашей базе проводит занятия с детьми с ОВЗ. Оказание помощи носит заявительный характер.

Важное место в развитии инклюзивных процессов занимает кадровая политика. Инклюзивное образование диктует необходимость введения в штатное расписание детских садов новых должностей, в частности должности сопровождающего ребенка с ОВЗ, что и отражено в приказе Минздравсоцразвития России от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников образования”» [2, с. 22].

В нашем случае присутствие сопровождающего рядом с детьми с ОВЗ жизненно необходимо. Этим детям нужна физическая помощь. Мы столкнулись не только с полным отсутствием каких-либо навыков, но и, в частности, с несформированным глотательным рефлексом одного из детей. Ребенку с синдромом Дауна сопровождающий помогает овладеть элементарными навыками самообслуживания, ориентации в пространстве социальными навыками и т.д. Но сопровождающий — не нянька. Его работа не сводится к ежеминутному обслуживанию. Он общается со своим подопечным столько, сколько это действительно необходимо, и поэтому опекает сразу нескольких детей в группе. Главная задача сопровождающего — поддерживать в ребенке стремление к самостоятельности, чтобы в дальнейшем он мог жить обычной жизнью среди сверстников.

Дети с ОВЗ посещают как индивидуальные занятия специалистов, так и общие занятия группы. На этих занятиях мы создаем особые условия, где вместе с ведущим педагогом действует еще один специалист. В настоящее время это может быть педагог-психолог, старший воспитатель (младший воспитатель). Это помогает педагогу при организации

образовательной деятельности, так как поведение детей с синдромом Дауна специфично: у них слабая концентрация внимания, и, как следствие, они часто отвлекаются. Специалист помогает подопечному усваивать материал, установить контакт с другими детьми.

В этом году наши «солнечные» дети вместе с мамами принимали участие в городском фестивале творчества воспитанников с ОВЗ «Минута славы».

Детский сад входит в состав городского ресурсного центра «Организация психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста и коррекция развития». На базе ДОО работает творческая группа педагогов с целью трансляции инновационной практики инклюзивного образования детей с синдромом Дауна в ДОО общеобразовательного вида. Заседания творческой группы проходят 1 раз в месяц, на которых педагоги города, в том числе педагог, воспитывающий ребенка с синдромом Дауна, делятся своими наработками, переживаниями. Они охотно посещают заседания, получая эмоциональную поддержку от коллег.

Сотрудничество специалистов делает модель инклюзивного образования жизнеспособной и результативной, так как нала-

женное взаимодействие между специалистами учреждений различных типов способствует лучшему пониманию проблем детского отклоняющегося развития.

В этом году детский сад при поддержке «Союза женщин Сыктывкара» подал заявку на участие в конкурсном отборе проектов социально ориентированных некоммерческих организаций на получение субсидии из республиканского бюджета Республики Коми. Детский сад представил проект «Мы вместе».

Инклюзивное обучение и воспитание — долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Поэтому деятельность каждой общеобразовательной организации должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение преемственности ДОО и общеобразовательных организаций в реализации инклюзивного подхода. Поэтому специалисты выходят на совместные совещания при школе, в которую массово поступают наши выпускники по территориальному принципу с целью трансляции наработан-

ного опыта работы психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом Дауна в ДОО общеразвивающего вида. С данной школой заключен договор сотрудничества. В перспективе нашего взаимодействия запланированы посещения педагогами школы заседаний нашей творческой группы, входящей в состав городского ресурсного центра «Организация психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста и коррекция развития».

Организация инклюзивной практики — процесс творческий. Уже в самом инклюзивном подходе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и способы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий детей. Поэтому и система организации инклюзивной практики должна быть гибкой, способной включать необходимые для поддержания самой системы изменения.

В ДОО разработан пакет нормативно-правового сопровождения инклюзивного образования:

- положение об инклюзивной группе (особенности комплектования, выбора специалистов, организации развивающей среды, представление

индивидуальных образовательных услуг);

- приказ об организации инклюзивной группы;
- положение о творческой группе;
- внесены изменения в действующую нормативную правовую базу (программу развития, годовой план работы, должностные инструкции, инструкцию по охране жизни и здоровья детей, договоры с родителями);
- разработана программа психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом Дауна в условиях ДОО общеразвивающего вида.

Для управления инклюзивными процессами мы вводили командные формы работы, проектные модели организации деятельности, диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов разных участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации). Основной принцип управления инклюзивным детским садом — включение в принятие решений и их выполнение всеми участниками образовательного процесса.

Структуры управления инклюзивным процессом:

- координационный совет;
- совещания у директора;

- собрание педагогического коллектива;
- родительский комитет;
- междисциплинарные команды инклюзивных групп;
- проектные группы;
- семинары по экспериментальной работе;
- профессиональные супервизии;
- командные тренинги.

Командная работа сотрудников — один из важных принципов организации инклюзивного процесса. Управленческая команда — группа специалистов, объединенная пониманием перспективы развития ДОО и путей ее достижения, проводящих в коллективе единую политику по достижению поставленных целей. Функционирование и развитие инклюзивной ДОО зависит от обмена информацией и способности людей вместе решать проблемы и задачи.

Командная работа способствует:

- более успешной работе ДОО;
- быстрой адаптации образовательной системы к изменениям во внешней среде, реагированию на изменение образовательного запроса;
- модернизации организационной системы управления, когда осуществляется переход от функционально-линейной организационной структуры

к матричной, в которой сочетается вертикальная и горизонтальная системы управления.

Одна из основных форм командного управления ДОО — координационный совет, решающий как стратегические, так и оперативные задачи. Члены совета: директор, старшие воспитатели, ведущие специалисты.

Стратегические задачи:

- разрабатывать концепцию инклюзивной ДОО и формировать на ее основе образовательную программу, программу развития и годовой план;
- определять направления разработки и плана внедрения новых технологий дошкольного образования (разработка поручается проектным группам);
- формировать базу передового педагогического опыта;
- определять научно-практические материалы, необходимые для публикации.

Стратегическое планирование деятельности инклюзивной ДОО решает следующие оперативные задачи:

- анализировать ситуацию в ДОО, оперативное планирование;
- обсуждать планы и отчеты о деятельности структурных подразделений детского сада
- формировать междисципли-

нарные команды специалистов групп.

Ценности, цели, принципы и направления работы ДОО обсуждаются всем коллективом на командных тренингах, проводимых раз в полгода.

Планы, намеченные координационным советом, обсуждаются и корректируются на планёрках педагогического коллектива, проводимых 2 раза в неделю, на которых принимается окончательное решение и планируется порядок выполнения. Вопросы оперативного управления решаются на совещаниях у директора. Для решения методических и организационных задач создаются проектные группы. Они собираются под конкретную задачу, например: разработка критериев эффективного контракта для работы воспитателей инклюзивных групп.

Семинары по экспериментальной работе позволяют коллективно намечать задачи и направления экспериментальной работы. Для управления деятельностью инклюзивной группы в ДОО создаются междисциплинарные команды, которые организуются на базе конкретной группы детского сада и включают в себя воспитателей, старшего воспитателя, психолога, специалистов, родителей. *Цель работы:* планирование и организация жизнедеятельности инклюзивной группы.

Основные направления деятельности междисциплинарной команды:

- проводит междисциплинарную диагностику детей;
- разрабатывает индивидуальные образовательные планы с учетом данных междисциплинарной диагностики;
- планирует и организует жизнедеятельность группы с учетом образовательной программы;
- планирует распорядок повседневных дел и занятий в группе;
- планирует действия по включению детей в группу в начале учебного года;
- обсуждает и планирует действия по сотрудничеству и взаимодействию с родителями;
- анализирует экстренные ситуации и организует действия по их разрешению.

Старший воспитатель курирует и координирует работу всех инклюзивных групп по реализации образовательной программы.

Профессиональный рост педагогов и специалистов реализуется через профессиональные супервизии.

Функции супервизора в ДОО выполняет старший воспитатель, который организует наблюдение в группе, собеседо-

вание и помогает в разрешении проблем и налаживании более эффективной работы специалистов группы.

Родительский комитет создается для оперативного управления ДОО, создания благоприятных условий для пребывания детей.

Несомненные наши успехи заключаются:

- в принятии детским коллективом и коллективом родителей детей с особенностями развития. В корне изменилось отношение родителей нормально развивающихся детей к данной проблеме. Они теперь наши союзники и помощники, осуществляющие внешний контроль за комфортным пребыванием «солнечных» детей в группе, сразу сообщают администрации о своих тревогах и опасениях;
- наличии у детей с ОВЗ положительной динамики развития и желания посещать детский сад, а у нормально развивающихся сверстников — помогать им, опекать их. Во время совместных игровых процессов малыши имитируют и копируют движения, учатся мыслить, делать выводы, управлять событиями, делаться игрушками и вещами с окружающими. Игры позволяют формировать общую для всех модель

поведения и решать поставленные задачи. Наши «солнечные» дети стали узнавать сотрудников, здороваться с ними, овладели навыками самообслуживания.

Дети привыкают к обществу сверстников с нормальным развитием, учатся взаимодействовать с ними... А мы, в свою очередь, стараемся организовать их взаимодействие как равных партнеров.

Из всего вышесказанного следует сделать вывод: инклюзивное образование доказывает, что все дети могут быть успешными, если им оказывается необходимая помощь.

В дальнейшем успешная социализация и получение образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами обеспечивает им полноценное участие в жизни общества.

Литература

1. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт. Волгоград, 2011.
2. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М., 2011.
3. Ребенок в интегрированной группе: Метод. рекомендации / Под ред. Н.В. Микляевой. М., 2012.
4. Рудь Н.Н. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: Метод. пособие. М., 2011.

ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Береговая Е.Б.,

канд. пед. наук, директор Благотворительного Фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», член Экспертной группы Общественной палаты РФ, член Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере, Москва

Стукалова О.В.,

д-р пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института художественного образования и культурологии Российской академии образования, Москва

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблематике конструктивного взаимодействия НКО и дошкольных образовательных организаций. Авторы показывают, что НКО в сфере дошкольного образования и воспитания имеет ряд особенностей и весьма существенных проблем. В статье выделены возможные перспективы взаимодействия ДОО и НКО.

Ключевые слова. Некоммерческие организации, инновации в образовании, перспективы взаимодействия, спектр направлений, социальная ответственность.

Дошкольное образование в настоящее время претерпевает существенные изменения. Современные ДОО пытаются найти новые формы, средства, методы образовательного процесса, изменяют его содержание, осваивают инновационные образовательные программы и технологии.

Изменения в структуре образовательной системы нашей страны коснулись и активного вовлечения в решение различных проблем в этой сфере обще-

ственной жизни отечественных неправительственных организаций, которые принято обозначать, как НКО — некоммерческие организации. Анализ базы данных об НКО, представляющих различные регионы России, позволяет произвести типологизацию основных направлений их деятельности. Объединение организаций, так или иначе действующих в социальной сфере, дает возможность констатировать факт вовлеченности более трех

четвертей НКО в разрешение насущных социальных проблем. Особое внимание НКО уделяют положению и правам детей. Их деятельность связана прежде всего с работой с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, детьми-сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей, а также с многодетными и малообеспеченными семьями. Среди этих организаций есть и занимающиеся дополнительным образованием и воспитанием детей разного возраста.

НКО в сфере дошкольного образования и воспитания имеют ряд особенностей:

- во-первых, существует потребность в увеличении количества автономных организаций в сфере дошкольного воспитания, в том числе среди детских садов;
- во-вторых, программы, реализуемые НКО, имеют большой спектр направлений и достаточно гибкие и вариативные. Все это вызывает значительный интерес у населения, кроме того, такие программы — прежде всего опирающиеся на идеи инклюзивного образования, развития особых детей — содержат большой международный опыт, их реализуют высококомпетентные педагоги;
- в-третьих, большинство проектов НКО в области образования имеют социальную направленность и вследствие

этого приобретают большую значимость для развития идей благотворительности, социальной ответственности, поддержки, гражданской позиции в обществе.

Между тем в процессе вовлечения НКО в практику дошкольного образования существуют и весьма серьезные проблемы. Среди них можно выделить отсутствие хорошо структурированной нормативной правовой базы взаимодействия НКО и ДОО, кадровые вопросы, отсутствие налаженного систематического обмена педагогическим, медицинским и управленческим опытом, консерватизм образовательной системы, недостаточность научно-методических изданий, помогающих руководителям и педагогам создать программы высокого качества.

Несмотря на все сложности, в настоящий момент уже есть успешный опыт взаимодействия НКО и ДОО, который можно использовать и транслировать другим учреждениям. Это программы Центра лечебной педагогики, созданного в 1989 г. по инициативе родителей и педагогов для помощи детям с различными особенностями развития. Как рассказывают создатели этого уникального образовательного развивающего центра, в большинстве случаев посещающих центр детей раньше считали необучаемыми, они проводили жизнь взаперти дома или в интернате, не имея возможности

учиться, общаться со сверстниками, работать [5].

Другой эффективно работающей в области развития особых детей организацией является НКО «Наш Солнечный Мир» — одна из первых в России (с 1991 г.) занимающаяся реабилитацией детей и молодых людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и другими нарушениями развития. Более чем за 20 лет специалисты Центра оказали помощь и изменили качество жизни нескольких тысяч детей и их семей. Благодаря занятиям многие дети получают возможность посещать обычные детские сады, поступают в школы (коррекционные и общеобразовательные), ведут социально активный образ жизни [3].

Автономная некоммерческая организация центр образования АНО детский сад — школа «Знак» — это целый учебный комплекс, состоящий из школы, детского сада, групп раннего развития, кружков и секций дополнительного образования. Детский сад имеет ряд особенностей:

- небольшое количество детей в группе;
- система непрерывного образования детей до 7 лет;
- психологическое сопровождение детей, родителей и педагогов.

Воспитательная работа в детском саду наполнена познавательными, творческими событиями

и проектами. Вот их небольшой перечень: «Пластилиновые истории», «В гости к первоцветам» [6].

В качестве онлайн-проекта можно привести пример частного некоммерческого проекта «Солнышко». На страницах портала размещены конкурсы и викторины, виртуальная школа для малышей, игры и мультфильмы, методики раннего обучения, консультации детских специалистов, сценарии праздников, родительский опыт, служба рассылки виртуальных открыток. Проект, начинавшийся как ежемесячный виртуальный детский журнал, со временем превратился в ежедневный портал с эксклюзивным наполнением и своей целевой аудиторией [1].

Мы привели только несколько примеров. Безусловно, в каждом российском регионе есть свои яркие и эффективно работающие НКО, которые реализуют программы дошкольного образования и воспитания. Каждая из этих организаций обладает своими особенностями, предлагает уникальные проекты, но в то же время можно выделить и отдельные общие черты — гибкость программ, их вариативность, значительный опыт по взаимодействию с родителями и различными организациями, готовыми выступить донорами и поддерживать ту или иную программу / проект [2].

В этой статье мы также хотели бы обозначить и возможные пер-

спективы взаимодействия ДОО и НКО.

Данные организации имеют материальные, научно-методические, волонтерские, информационные ресурсы, которые могут быть востребованы при формировании в детских садах образовательной среды, стимулирующей детскую инициативу и самостоятельность, творчество, свободу выбора, двигательную и познавательную активность, сотрудничество взрослого и ребенка. В частности, с помощью НКО можно решать проблему актуализации педагогического потенциала родителей.

В настоящее время особенно востребовано широкое использование информационно-коммуникационных технологий для творческого и интеллектуального развития детей. Эта проблема может быть также решена с помощью привлечения НКО, курс решения проблемы (доставка необходимого оборудования, его поддержка специалистами в IT-технологиях или создание различных игр и интересных интерактивных заданий, в которых будут использоваться те или иные предметы компьютерного обеспечения) можно выбрать в процессе взаимодействия.

Другим важным перспективным направлением взаимодействия ДОО и НКО видится расширение социального пространства детского сада (сотрудничество

с библиотеками, музеями, парками, участие детей в жизни микрорайона, развитие социальной ответственности как детей, так и родителей в процессе вовлечения в различные благотворительные акции и др.).

Взаимодействие ДОО и НКО позволяет также расширить спектр дополнительных образовательных услуг детского сада — это может быть организация клубных форм сотрудничества с семьями воспитанников, включая семьи, имеющие детей с ОВЗ, и т.д.

Каковы наши рекомендации руководителям ДОО, решившим обратиться к той или иной некоммерческой организации за поддержкой или в целях разработки и внедрения той или иной образовательной программы?

Безусловно, сначала надо изучить информацию о данной организации, которая может быть размещена на сайте, представлена в буклете или социальной сети. Важно обратить внимание на Устав организации, описанные на сайте/в буклете программы, список доноров и партнеров данной организации. Если представленная информация кажется вам соответствующей действительности, вас заинтересовали проекты, реализуемые данной НКО, следующий шаг по взаимодействию — составление четкого запроса, где конкретно и продуманно обозначены проблемы, решить которые поможет, на ваш взгляд, взаимо-

действие или ресурсная помощь данной организации.

Если ваш запрос вызвал интерес, и организация готова к взаимодействию, обладает необходимыми для решения проблемы ресурсами, отношения следует зафиксировать в договоре, где будут обозначены права и обязанности сторон и другие направления взаимодействия. Грамотно и четко составленный договор позволяет решать возникающие в ходе проекта или в процессе помощи трудности легитимными средствами и наиболее конструктивно.

Несомненно, процесс взаимодействия требует значительной вдумчивой работы, глубоких знаний и главное — сильных мотивов. Взаимодействие надо уметь выстраивать, создавать предпосылки для сотрудничества с максимальным учетом реальных обстоятельств, возможностей и перспектив. Важно раскрыть множество причинно-следственных факторов, которыми захотелось бы воспользоваться представителям обеих сторон — ДОО и НКО — для совместной работы. Мы согласны с исследователями, которые утверждают, что «конструктивное, взаимовыгодное взаимодействие институтов государства, общества и бизнеса создает условия для заинтересованности каждой из сторон и в итоге выгодно населению или его отдельным группам, проживающим на данной территории.

Создавая стратегические альянсы с другими секторами, можно гораздо эффективнее достичь своих целей, чем действуя в одиночку» [4].

Заключая краткий обзор вопросов взаимодействия НКО и ДОО, считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что такое взаимодействие имеет большой потенциал, значительные перспективы и способно оптимизировать сферу дошкольного образования, помочь ей стать более современной, продуктивной, готовой к ответам на социальные вызовы.

Литература

1. Детский портал «Солнышко» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.solnet.ee/>.
2. Добровольческая активность социально ориентированных некоммерческих организаций: лучшие практики. М., 2012.
3. Наш солнечный мир [Электронный ресурс]. URL: <http://solnechnymir.ru/>.
4. Плотников А.И. Межсекторное партнерство как социальная инновация для муниципальной власти России [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2011. Май. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/05/404>.
5. Центр лечебной педагогики. История [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ccp.org.ru/istoriya>.
6. Центр образования «Знак» [Электронный ресурс]. URL: <http://nouznak.mskobr.ru/>.

Информация Минтруда России по вопросам применения профессиональных стандартов

От 5 апреля 2016 г.



ФИНАНСЫ И ПРАВО

1. Зачем разрабатываются и принимаются профессиональные стандарты?

Профессиональные стандарты носят комплексный характер и раскрывают необходимые для выполнения работником трудовых функций знания и умения. Поддержание в актуализированном состоянии информации о востребованных и перспективных профессиях, современных требованиях к работникам и учет этих требований в системе подготовки кадров должно обеспечиваться государством. Повышение профессионального уровня работников оказывает существенное влияние на производительность труда, снижение издержек работодателей на адаптацию работников при трудоустройстве, а также на конкурентоспособность работников на рынке труда.

По вопросам, возникающим на практике в связи с внедрением профессиональных стандартов, следует отметить, что ответственность и полномочия по принятию кадровых решений являются полномочиями работодателей, а профессиональный стандарт задает планку современных требований и ориентиров для выстраивания кадровой политики.

2. Как часто профессиональные стандарты будут обновляться / добавляться?

Разработка профессиональных стандартов в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» (далее — постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23) осуществляется с учетом приоритетных направлений развития экономики и предложений Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям.



Необходимость разработки профессиональных стандартов определяется также с учетом информации в Справочнике востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий (в редакции приказа Минтруда России от 10 февраля 2016 г. № 46).

Проекты профессиональных стандартов могут быть инициированы и внесены на рассмотрение в Минтруда России в установленном порядке различными организациями.

Изменения в профессиональные стандарты вносятся, как и в другие нормативные акты, при наличии обоснованных предложений либо соответствующих изменений в законодательстве Российской Федерации. Внесение изменений осуществляется в том же порядке, как разработка и утверждение в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23.

3. Где можно ознакомиться с содержанием профессиональных стандартов? Как узнавать о планах разработки (актуализации) профессиональных стандартов, о внесении изменений в профессиональные стандарты или принятии новых профессиональных стандартов?

Минтруд России ведет Реестр профессиональных стандартов (перечень видов профессиональной деятельности), который размещается на сайтах программно-аппаратного комплекса «Профессиональные стандарты» (<http://profstandart.rosmintrud.ru>) и Научно-методического центра системы профессиональных квалификаций ФГБУ «Научно-исследовательский институт труда и социального страхования» Минтруда России (<http://vet-bc.ru>). На этих же ресурсах размещается вся информация о профессиональных стандартах, в том числе о разрабатываемых и планируемых к разработке.

Кроме того, профессиональные стандарты, утвержденные приказами Минтруда России, размещаются в справочных системах правовой информации.

4. Будут ли отменены ЕТКС и ЕКС?

В перспективе планируется замена ЕТКС и ЕКС профессиональными стандартами, а также отдельными отраслевыми требованиями к квалификации работников, утверждаемыми законодательными и иными нормативными правовыми актами, которые имеются уже и в настоящее время (например, в сфере транспорта и др.). Но такая замена, по мнению Минтруда России, будет происходить в течение достаточно длительного периода.

5. Если квалификационный справочник и профессиональный стандарт по аналогичным профессиям (должностям)

содержат различные требования к квалификации, то какими документами должен пользоваться работодатель?

Работодатель самостоятельно определяет, какой нормативный правовой акт он использует, за исключением случаев, предусмотренных федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

6. В каких случаях применение профессиональных стандартов является обязательным? Обязаны ли работодатели применять требования к квалификации работников, содержащиеся в профессиональных стандартах, в том числе при приеме на работу? Согласно статье 195³ Трудового кодекса Российской Федерации (ТК РФ) профессиональные стандарты применяются «в качестве основы для определения требований к квалификации работников». Каким образом должно определяться, что именно из требований должно быть положено в основу? Есть ли необходимый минимум? В каких случаях допустимо повышение, а в каких — снижение требований? В чем заключаются изменения с 1 июля 2016 года, если те требования к квалификации, в части которых будет обязателен профессиональный стандарт, ранее установлены законами и иными нормативными правовыми актами?

ТК РФ устанавливает обязательность применения требований, содержащихся в профессиональных стандартах, в том числе при приеме работников на работу, в следующих случаях:

согласно части второй статьи 57 ТК РФ наименование должностей, профессий, специальностей и квалификационные требования к ним должны соответствовать наименованиям и требованиям, указанным в квалификационных справочниках или профессиональных стандартах, если в соответствии с ТК РФ или иными федеральными законами с выполнением работ по этим должностям, профессиям, специальностям связано предоставление компенсаций и льгот либо наличие ограничений;

согласно статье 195³ ТК РФ требования к квалификации работников, содержащиеся в профессиональных стандартах, обязательны для работодателя в случаях, если они установлены ТК РФ, другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

В других случаях эти требования носят рекомендательный характер.

7. Распространяется обязательность применения требований профессиональных стандартов на всех работо-

дателей или только на государственные и муниципальные организации?

Обязательность применения требований профессиональных стандартов установлена для случаев, предусмотренных статьями 57 и 195³ ТК РФ, и не зависит от формы собственности организации или статуса работодателя.

Что касается государственных и муниципальных организаций, то учитывая важность внедрения профессиональных стандартов для повышения производительности труда, обеспечения качества выполняемых работ (услуг), данным организациям следует провести анализ профессиональных компетенций работников на соответствие профессиональным стандартам, при необходимости составить план подготовки работников и дополнительного профессионального образования работников в рамках бюджета на соответствующий год.

8. Утвержденные Минтрудом России профессиональные стандарты являются нормативными правовыми актами. Согласно части первой статьи 195³ ТК РФ, если ТК РФ, другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации установлены требования к квалификации, необходимой работнику для выполнения определенной трудовой функции, профессиональные стандарты в части указанных требований обязательны для применения работодателями. Означает ли данная норма, что содержащиеся в профессиональных стандартах требования являются обязательными для применения?

Согласно статье 195³ ТК РФ профессиональные стандарты обязательны для применения работодателями в части содержащихся в них требований к квалификации, необходимой работнику для выполнения определенной трудовой функции, предусмотренных ТК РФ, другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации. Таким образом, только в части требований, установленных в ТК РФ, других федеральных законах, иных нормативных правовых актах Российской Федерации, требования профессионального стандарта являются обязательными.

При применении вышеуказанного положения статьи 195³ ТК РФ под иными нормативными правовыми актами имеются в виду постановления и распоряжения Правительства Российской Федерации, приказы федеральных органов исполнительной власти,

которые устанавливают специальные требования к работникам, выполняющим те или иные трудовые обязанности, носящие нормативный правовой характер (например, приказы Минтранса России и др.). В этом случае, в части требований применяются данные нормативные правовые акты.

9. Требования профессионального стандарта должны быть прописаны в трудовом договоре / должностной инструкции работника в полном объеме или могут быть какие-либо допущения?

Работодатель определяет содержание трудового договора с учетом статьи 57 ТК РФ и должностные обязанности работников. При этом профессиональный стандарт может быть применен как рекомендательный методический документ, кроме содержащихся в нем требований, предусмотренных ТК РФ, другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Работодатель применяет профессиональные стандарты для определения потребности в работниках с определенным уровнем квалификации, правильного подбора и расстановки кадров, рационального разделения и организации труда, разграничения функций, полномочий и ответственности между категориями работников, определения трудовых обязанностей работников с учетом особенностей применяемых технологий, организации подготовки (профессиональное образование и профессиональное обучение) и дополнительного профессионального образования работников, организации труда, установления систем оплаты труда.

По вопросам, возникающим на практике в связи с внедрением профессиональных стандартов, следует отметить, что ответственность и полномочия по принятию кадровых решений являются полномочиями работодателей.

10. Могут ли обязанности работников, требования к образованию и стажу измениться автоматически в связи с принятием профессионального стандарта? Может ли быть расторгнут трудовой договор с работником, если его уровень образования или стаж работы не соответствует указанному в профессиональном стандарте? Уволить его (если он отказывается проходить обучение)? В ТК РФ нет такого основания.

Обязанности работников изменяться автоматически в связи с принятием профессионального стандарта не могут.

Объективной основой изменения обязанностей, связанных с выполнением какой-либо работы (услуги), является изменение организа-

ционных или технологических условий труда (изменения в технике и технологии производства, структурная реорганизация производства, другие причины), и даже в этих случаях согласно статье 74 ТК РФ изменение трудовой функции работника по инициативе работодателя не допускается. Оно может осуществляться в соответствии со статьями 72, 72¹ ТК РФ на основе соглашения между работником и работодателем об изменении определенных сторонами условий трудового договора.

По вопросам соответствия работников требованиям к образованию и стажу, содержащимся в профессиональных стандартах, обращаем внимание, что данные требования являются обязательными в случаях, когда с выполнением соответствующей работы связано наличие льгот, гарантий и ограничений, либо если соответствующие требования уже установлены ТК РФ, другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Вступление в силу профессиональных стандартов не является основанием для увольнения работников. Допуск работника к выполнению трудовой функции является полномочием работодателя.

Работодатель также вправе проводить аттестацию работников. Так, при применении квалификационных справочников и профессиональных стандартов лица, не имеющие специальной подготовки или стажа работы, установленных в разделе «Требования к квалификации», но обладающие достаточным практическим опытом и выполняющие качественно и в полном объеме возложенные на них должностные обязанности, по рекомендации аттестационной комиссии назначаются на соответствующие должности так же, как и лица, имеющие специальную подготовку и стаж работы.

11. Должны ли работники привести свою квалификацию* с требованиями профессиональных стандартов? Обязанность по направлению на обучение и расходы несет работодатель?

Согласно статье 196 ТК РФ необходимость подготовки (профессиональное образование и профессиональное обучение) и дополнительного профессионального образования работников для собственных нужд определяет работодатель. Подготовка работников и их дополнительное профессиональное образование осуществляются работодателем на условиях и в порядке, которые определяются коллективным договором, соглашениями, трудовым договором.

* Пропуск в тексте. Так в документе (примеч. ред.).

12. Если выполняемые работником обязанности шире, чем содержащиеся в профессиональном стандарте трудовые функции и трудовые действия, имеет ли он право требовать доплату за совмещение профессий?

Вопрос не связан с применением профессиональных стандартов.

При совмещении профессий (должностей), расширении зон обслуживания, увеличении объема работы или исполнении обязанностей временно отсутствующего работника без освобождения от работы, определенной трудовым договором, оплата труда работника производится с учетом положений статьи 151 ТК РФ.

13. Какие санкции будут применяться за неприменение или неправильное применение профессиональных стандартов?

ТК РФ устанавливает обязательность применения требований, содержащихся в профессиональных стандартах, в том числе при приеме работников на работу, в следующих случаях:

согласно части второй статьи 57 ТК РФ наименование должностей, профессий, специальностей и квалификационные требования к ним должны соответствовать наименованиям и требованиям, указанным в квалификационных справочниках или профессиональных стандартах, если в соответствии с ТК РФ или иными федеральными законами с выполнением работ по этим должностям, профессиям, специальностям связано предоставление компенсаций и льгот либо наличие ограничений;

согласно статье 195³ ТК РФ требования к квалификации работников, содержащиеся в профессиональных стандартах, обязательны для работодателя в случаях, если они установлены ТК РФ, другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

В других случаях эти требования носят рекомендательный характер.

Таким образом, если не соблюдены указанные обязательные требования законодательства, то работодателю может быть выдано предписание об устранении выявленных нарушений трудового законодательства, а также он может быть привлечен к административной ответственности в соответствии со статьей 5.27 Кодекса об административных правонарушениях.

В остальных случаях требования проверяющих органов в части применения профессиональных стандартов неправомерны.

Источник: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/payment/128>.

Нормативная правовая база инклюзивного образования детей с ОВЗ

Королева Е.А.,

юрист, волонтер Московской городской общественной организации «Фонд Владимира Смирнова», Москва

Аннотация. В статье подготовлен обзор нормативной правовой базы России, обеспечивающей права людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Ключевые слова. Законодательство, инклюзивное образование, инвалид, образовательный маршрут, реабилитация.

В 2012 г. Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, в соответствии с которой для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) должны создаваться все условия по их интеграции в жизнь общества, обеспечения равных прав без всякой дискриминации. В образовательной сфере данное обязательство служит основой для внедрения инклюзивной системы образования.

В законодательстве РФ определено, что обучение по инклюзивной системе предусматривает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Правовой базой для организации инклюзивного образования в детских учреждениях Российской

Федерации служат следующие нормативные правовые акты:

- «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года», утверждена Распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р;
- письмо заместителя министра Минобрнауки России от 07.06.2013 № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»;
- письмо Минобрнауки России от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»;
- приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»;

- Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы»;
- Федеральный закон от 03.05.2012 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»;
- Федеральный Закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» — основополагающий нормативный правовой акт РФ, в котором дается определение инклюзивного образования, а также устанавливается обязанность государственных органов по созданию необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, в том числе средствами организации инклюзивного образования. В соответствии с данным законом для обучающихся с ОВЗ должна создаваться адаптированная образовательная программа. Также для них в образовательном учреждении должны обеспечиваться специальные условия для получения образова-

ния (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 др.).

В Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» говорится о том, что органы, осуществляющие управление в сфере образования, и образовательные организации совместно с органами социальной защиты населения и здравоохранения обеспечивают получение инвалидами общедоступного и бесплатного образования всех уровней — от начального до высшего.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. указывается, что стратегической целью государственной политики в области образования выступает повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям ин-

новационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Для этого необходима модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития, в том числе создание системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения, и создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В Письме Минобрнауки России от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» особо подчеркивается необходимость выявления недостатков в развитии детей и организации коррекционной работы с имеющими такие нарушения на максимально раннем этапе. Также в этом документе упоминается, что в последние годы в России развивается процесс интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками. Действующее законодательство в настоящее время позволяет

организовывать обучение и воспитание детей с ОВЗ в обычных дошкольных и других общеобразовательных учреждениях, не являющихся коррекционными.

Ожидаемым результатом Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы, утвержденной Указом Президента РФ от 01.06.2012 № 761, является расширение возможностей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях.

При этом в письме заместителя министра Минобрнауки России от 07.06.2013 № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» указывается, что развитие инклюзивных (интегрированных) форм обучения инвалидов должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации комплекса мер, обеспечивающих соблюдение требований к организации этой деятельности (включая соответствующую материальную базу, специальные образовательные программы, подготовку педагогических коллективов, проведение разъяснительной работы с обучающимися и их родителями). Иначе подобная мера не только не позволит обеспечить полноценную инклюзию (интеграцию) детей-инвалидов, но и негативно скажется на качестве рабо-

ты образовательных учреждений с другими обучающимися.

Вопрос о выборе образовательного и реабилитационного маршрута ребенка-инвалида, в том числе об определении формы и степени его инклюзии (интеграции) в образовательную среду, должен решаться психолого-медико-педагогическими комиссиями исходя прежде всего

из потребностей, особенностей развития и возможностей ребенка с непосредственным участием его родителей. Принципы формирования и порядок функционирования психолого-медико-педагогических комиссий утверждены приказом Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

.....

Указатель приложений к журналу «Управление ДОУ» за 1-е полугодие 2016 г.

- № 1. *Вифлеемский А.Б.* Стандарт дошкольного образования. Новый взгляд на дошкольную организацию.
- № 2. *Сидорова А.А.* Как организовать проект с дошкольниками.
- № 3. *Русаков А.С., Эпштейн М.М.* Модель инновационных комплексов при освоении ФГОС ДО.
- № 4. *Русаков А.С., Эпштейн М.М.* Модель инновационных комплексов и формирование образовательной программы детского сада.
- № 5. *Белая К.Ю.* Руководство ДОО. Организация внутреннего контроля.

На приложения можно подписаться на почте по каталогам:

«Роспечать» — 82687, (с журналом), 36804 (в комплекте),

«Пресса России» — 39757 (в комплекте),

«Почта России» — 10399 (в комплекте)

Выходит 10 раз в год: с февраля по июль, с августа по декабрь

С продукцией **издательства «ТЦ СФЕРА»**

можно ознакомиться и приобрести:

- **на сайтах** www.tc-sfera.ru, www.apcards.ru; www.sfera-podpiska.ru
- в издательстве **по адресу:** Москва, ул. Сельскохозяйственная, д. 18, корп. 3, **тел.:** (495) 656-72-05, 656-75-05.

Заседание коллегии Минобрнауки России по итогам 2015 г.

В Минобрнауки России 16 марта 2016 г. состоялось итоговое заседание коллегии ведомства. Участники заседания подвели итоги работы Министерства за 2015 г. и обсудили планы на текущий год.

Заседание открылось выступлением заместителя председателя Правительства РФ О. Голодец. «В прошлом году мы все занимались очень сложными, амбициозными проектами», — подчеркнула она. В частности, во всех регионах Российской Федерации продолжалась реализация программы по дошкольному образованию, в системе которого дополнительно появилось 1,131 млн новых мест. Этот проект был также дополнен серьезной концепцией переподготовки сотрудников системы дошкольного образования, формированием нового профессионального стандарта. Говоря о дошкольном образовании, заместитель председателя Правительства РФ сказала: «В нашем дошкольном образовании на сегодняшний день появилось дополнительно 1 миллион 131 тысяча 163 места. И в подавляющем большинстве регионов проблема для детей от трех до семи лет сегодня решена».

Сегодня, по словам вице-премьера, демографическая ситуа-

ция диктует новую амбициозную задачу — создание новых мест в школьном образовании. В течение 10 лет их должно быть создано порядка 6,5 млн. На сегодняшний день уже 70 регионов готовы приступить к программе по строительству новых школ, остальные подключатся в следующем году.

Отдельное внимание О. Голодец уделила теме опекунов. «Если три года назад у нас в банке данных о сиротах было 119 тыс. детей, то сейчас их 71 тыс. Это тоже очень серьезный результат», — отметила заместитель председателя Правительства.

С докладом об итогах по всем направлениям деятельности Минобрнауки России выступил министр образования и науки РФ Д. Ливанов. В своем выступлении он в том числе остановился на вопросах обеспечения доступности и качества образования. По его словам, на 1 февраля 2016 г. показатель доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет в среднем по Российской Федерации составил 99,23%.

*Источники: <http://government.ru/news/22214/>;
<http://минобрнауки.рф/новости/8002>*

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ



ПЕДАГОГИКА ДОУ

Агафонова Е.Л.,

директор;

Тян Е.Н.,

заместитель директора по воспитательной работе;

Григорян О.О.,

*руководитель отделения комплексной
реабилитации и социализации;*

Лыкина Е.В.,

руководитель медицинского отделения;

Сульженко О.Ю.,

учитель-логопед;

Базарова Н.Н.,

*учитель-дефектолог Центра содействия семейному
воспитанию «Благодарение», Москва*

ИЗ ОПЫТА
РАБОТЫ

Аннотация. В статье анализируются понятия социальной инклюзии, социализации, социокультурной среды и организации обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, оставшихся без попечения родителей. Представлен опыт организации обучения данной категории детей в условиях государственного образовательного учреждения Москвы по адаптированной основной образовательной программе. Одновременно рассматривается опыт организации психолого-медико-педагогического сопровождения в условиях Центра начала обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии на дошкольной, начальной, общей и основной ступенях общего образования.

Ключевые слова. Инклюзия, социальная инклюзия, социокультурная среда, социализация, дети с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, организация обучения.



«Социальное воспитание (социализация) глубоко умственно отсталого ребенка является единственно состоятельным научным путем его воспитания», — писал Л.С. Выготский [5]. Современная педагогика под социализацией личности (или другими словами — включенности (инклюзии) данной личности в жизнь общества) понимает процесс взаимодействия человека и общества, развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, предполагающее усвоение социальных норм и культурных ценностей общества, к которому он принадлежит. Социализация подразумевает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни, адекватных каждому конкретному ребенку, в том числе и ребенку с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии. Социализация начинается с рождения и продолжается всю жизнь. И этот процесс теснейшим образом связан со всеми взрослыми, находящимися рядом. Дети, оставшиеся без попечения родных, проживающие в учреждениях для детей-сирот, по

своему психическому развитию, как правило, отстают от сверстников, растущих в семье. Каждому ребенку необходимы любовь и чувство безопасности. Ему нужно, чтобы рядом были взрослые, на которых всегда можно положиться, любящее и надежное окружение. Если ребенок чувствует, что его ценят и берегут, он приобретает уверенность в себе и не боится рисковать, делать ошибки и учиться на них.

У детей, растущих без родителей и значимых взрослых, как показывает практический опыт, темп развития замедлен. Их психическое и физическое здоровье имеет ряд негативных особенностей, что отмечается на всех ступенях развития. Как показывают исследования специалистов разного профиля, и общее физическое становление, и психическое развитие детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии (ТМНР), оставшихся без попечения родных, грубо отличаются от их сверстников с ТМНР, растущих в семьях. Эти дети испытывают недостаток общения, часто оборачивающийся эмоциональной депривацией.

С учетом данных особенностей развития детей с ТМНР, оставшихся без попечения родителей, определена практико-ориентированная направленность работы ГБОУ города Москвы Центра содействия семейному

воспитанию «Благодарение» (далее — Центра).

Перед коллективом Центра поставлены следующие задачи:

- охранять жизнь и здоровье;
- преодолевать эмоциональную депривацию;
- формировать социальное поведение, навыки самообслуживания, представления о себе и окружающем мире.

Средствами для решения этих задач выступают:

- коррекционно-развивающее обучение в условиях общеобразовательных учреждений системы Департамента образования города Москвы на дошкольной ступени основного общего образования по адаптированной основной образовательной программе;
- коррекционно-развивающее обучение в условиях общеобразовательных учреждений системы Департамента образования города Москвы на начальной, основной и старшей ступенях основного общего образования по адаптированной основной образовательной программе;
- коррекционно-развивающее обучение и воспитание в условиях Центра;
- расширение социальных контактов (привлечение в Центр волонтеров);
- активное включение детей в занятия в учреждениях дополнительного образования;

- расширение опыта в посещении различных общественных учреждений (парки, театры, зоопарки, магазины и т.д.) для социализации детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии;
- выезды на отдых и санаторно-курортное лечение, в том числе в Крым.

Создание социокультурной среды учреждения

Как известно, человек не развивается вне социума, группы себе подобных индивидуумов. Ребенок без заботы и ухода хотя бы одного взрослого человека обречен на гибель. Каждый ребенок развивается одновременно и вместе с развитием социальной группы, к которой он принадлежит. Выпадение человека из «своей» группы (семья, сверстники в детском саду, школе и т.д.) и тем более социальная изоляция могут спровоцировать серьезные психологические, медицинские и социальные нарушения развития, кризисы.

Социализация ребенка с ТМНР — ведущая составляющая его развития, которая ведет за собой обучение и воспитание. Ребенок с ТМНР в условиях Центра лишен, как правило, обычных социальных связей и отношений в отличие от ребенка из семьи. Дети с ТМНР в условиях специализированного учреждения находятся в искусственной среде, не

учитывающей и не принимающей во внимание все актуальные потребности каждого ребенка и группы детей в целом.

Образование и реабилитация детей с сочетанными проблемами развития (эмоционального, психического и интеллектуального характера) возможны, только когда вокруг них организуется необходимая социокультурная среда, представляющая собой целостную систему жизни — мир со своими отношениями, ценностями, иерархиями, связями, способами взаимодействия, правилами, границами и т.д. Возможностью создания такой социокультурной среды для детей сирот и детей-инвалидов с ТМНР, максимально приближенной к естественной семейной среде, как раз обладает система Центра в силу круглосуточного режима работы, перехода на группы семейного типа.

Это среда, где есть значимые взрослые и сверстники, где в центре внимания находится ребенок (дети) и его актуальные потребности, и он получает внимание и заботу; где есть круг ближнего и дальнего окружения ребенка, ближайшие и перспективные задачи развития, социальный атом каждого отдельного ребенка и социальная молекула детской группы. Выстроенная подобным образом социальная среда будет адекватной и развивающей, обеспечивающей и запускающей

процесс развития. Социальная среда всегда помещена в контекст культуры, в который погружают ребенка педагог и другие значимые взрослые, поэтому говоря о социальной среде учреждения, мы так или иначе подразумеваем социокультурную среду.

Социокультурная среда Центра имеет ряд особенностей: это система сопровождения, дополнительных поддерживающих мер, помогающих вписать жизнь ребенка в контекст культуры на том уровне и через те формы, которые доступны ребенку сегодня. Для построения подобной системы в учреждении необходимы:

- единая социально-педагогическая и социокультурная платформа;
- создание круга социальных связей и отношений ребенка;
- организация социокультурной среды развития (мероприятия различной направленности, события и ритм социальной жизни ребенка).

Остановимся на компонентах социокультурной среды учреждения подробнее. Социально-педагогическая и социокультурная платформа учреждения включает в себя единые педагогические и социокультурные требования, предъявляемые к ребенку, его воспитанию, его социализации; систему педагогических ценностей, приемов работы, методик и технологий. Например, если частью нашей социально-педагогиче-

ческой платформы является прием пищи на современном уровне культуры, то мы выстраиваем его с использованием столовых приборов и сервировкой стола для всех воспитанников Центра, независимо от типа нарушений, но с учетом возможностей ребенка на сегодня, степени его активности, участия и самостоятельности. Возможно, пока это будет только ложка. Но все — учреждение, педагоги и сотрудники — будут придерживаться и следовать единой позиции.

Эти важные позиции единой педагогической платформы выстраиваются в процессе обучения педагогического коллектива, ознакомления с современными социально-педагогическими технологиями, методиками и приемами работы.

ЦССВ «Благодарение» — активный участник проекта «Профессиональное совершенствование сотрудников ДДИ», организованного Департаментом труда и социальной защиты населения города Москвы и Московской городской общественной организацией «Фонд Владимира Смирнова». В рамках проекта происходит обучение по самым актуальным практико-ориентированным программам развития социальной сферы. Занятия и тренинги проводят известные специалисты по изучаемой проблематике. Программы предназначены не только для специалистов, но и волонте-

ров, стремящихся к самореализации в социальной работе. Курс состоит из нескольких блоков: «Современный аспект организации и содержания деятельности ДДИ»; «Содержание и технологии работы междисциплинарной команды специалистов ДДИ в сопровождении ребенка»; «Повышение квалификации, практические задания — организация и проведение профессиональной супервизии по реализации индивидуального плана развития ребенка для специалистов разных категорий».

Прохождение подобного рода обучения позволяет всем участникам социально-педагогического и воспитательного процессов погрузиться в единый смысловой контекст, обсудить и договориться об общих ценностях и приемах работы, выстроить систему социокультурного сопровождения ребенка.

Создание круга социальных связей и отношений ребенка — второе важное условие развития. В условиях Центра мы выстраиваем эти связи путем вовлечения в работу с детьми волонтеров. Волонтеры — важный и необходимый компонент социальной жизни нашего учреждения. За годы плодотворного сотрудничества с волонтерами «Сестричества во имя Благоверного Царевича Димитрия» Московской епархии Русской православной церкви были решены важные за-

дачи развития детей и улучшения их качества жизни. С помощью включения волонтеров в жизнь воспитанников Центра мы смогли выстроить индивидуальные, социально-значимые отношения между ребенком и взрослым для многих детей. Закрепление индивидуального сопровождающего жизни ребенка в Центре из числа волонтеров позволяет формировать отношения привязанности между ребенком и волонтером, что служит сверхценной задачей социокультурного развития ребенка-сироты и ребенка-инвалида. Кроме того, активное и включенное участие волонтеров в жизни детей Центра позволяет выстраивать не только ближнее социальное окружение ребенка (воспитатель, индивидуальный волонтер), но и дальний социальный круг взрослых, активно участвующих в жизни детей группы и способствующих их общей социализации.

Включение волонтерского ресурса в жизнь Центра позволяет создать уникальную систему социального досуга, удовлетворяющего социокультурные потребности воспитанников. Так, в сотрудничестве с волонтерами родились и теперь уже стали традиционными еженедельные выездные развивающие занятия детей в Центре «Эстер», в Центре Лечебной педагогики, адаптивные физические занятия в бассейне, посещение контактного зоопар-

ка, православной службы Марфо-Мариинской обители и др.

Организация и проведение мероприятий различной направленности как внутри учреждения, так и за его пределами повышает социальную адаптацию и включенность детей, расширяет границы социальных представлений и улучшает качество жизни. Отдельные мероприятия, организованные и выстроенные в ответ на актуальную потребность ребенка, часто перерастают в социокультурный проект. Например, детская потребность в признании, любви и собственной значимости дала рождение проекту учреждения «Я — родился», в рамках которого проходит поздравление детей Центра с днем рождения. Потребность детей в расширении социальных представлений об окружающем мире и жизни в нем отразилась сначала в разовом внешнем мероприятии — походе в магазин за покупками, а затем превратилась в социокультурный проект «Я иду в магазин». Именно это и составляет социокультурную среду учреждения.

Отметим, что социокультурная среда учреждения — живая, лабильная, адаптивная и при необходимости замещающая. Это значит, что она отталкивается от актуальных потребностей ребенка в безопасности, признании, уважении, активности, любви, общении и выстраивается с

опорой на них. Но поскольку потребности изменяются вслед за развитием ребенка, то и характер мероприятий, являющихся неотъемлемой частью социокультурной среды, меняется тоже, что делает работу педагогического коллектива творческой и интересной.

Организация обучения воспитанников в Центре

С целью реализации конституционного права на образование детей-инвалидов, проживающих в домах-интернатах для умственно отсталых Минобрнауки России были даны разъяснения о порядке получения образования данной категории воспитанников в письме от 26.05.2014 № ВК-1048/07. В соответствии с законодательством РФ в сфере образования необучаемых детей нет. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и инвалидностью — одно из приоритетных направлений системы образования РФ.

В соответствии с ч. 1 и 2 ст. 43 Конституции РФ и положениями Конвенции ООН «О правах инвалидов», ратифицированной Российской Федерацией 03.05.2012, каждому гражданину гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных и иных образовательных организациях.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон) комплексно регулирует отношения в сфере образования, в том числе образования инвалидов и лиц с ОВЗ, а также устанавливает особенности организации образовательного процесса для названной категории обучающихся. Согласно ст. 5 Закона «в целях реализации права каждого человека на образование, предусмотрено создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ОВЗ, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ОВЗ».

Статьей 79 Закона закреплено право детей с ОВЗ, в том числе и со сложной структурой дефекта, детей с выраженными формами умственной отсталости на получение образования по адаптированным основным общеобразовательным программам, а для инвалидов также в соответствии

с индивидуальной программой реабилитации.

Образование обучающихся с инвалидностью дается в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по общим образовательным и (или) адаптированным основным образовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ.

Для организации образования детей с самыми сложными и сочетанными дефектами приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 утвержден федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), который с 1 сентября 2016 г. будет основным нормативным документом, устанавливающим государственные требования к образованию обучающихся названной категории: к условиям (кадровым, материально-техническим, финансовым) и результатам обучения.

В целях обеспечения права воспитанников на образование с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья, педагогический коллектив Центра в апреле—мае 2015 г. провел психолого-медико-педагогические консилиумы (далее — ПМПк) для 74 воспи-

танников. Это был первый опыт организации расширенных заседаний с участием специалистов междисциплинарной команды: директор — председатель ПМПк, заведующий медицинским отделением, заведующий отделением комплексной реабилитации и социализации, врач-психиатр, врач-педиатр, учитель-дефектолог, социальный педагог, воспитатели, младшие воспитатели, помощники воспитателей.

Результатом ПМПк стали рекомендации по дальнейшему образовательному маршруту воспитанников и направление на Центральную психолого-медико-педагогическую комиссию (далее — ЦПМПК) для получения заключений и рекомендаций с указанными в них специальными условиями для получения образования.

По заявлению администрации учреждения была организована работа выездной бригады ЦПМПК, специалисты которой провели обследование детей на базе Центра «Благодарение». Таким образом, для всех воспитанников одновременно были выданы заключения с условиями на получение образования с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья.

Параллельно с проведением ЦПМПК администрацией учреждения проводился анализ

возможностей организации обучения детей вне места их проживания, а именно в образовательных организациях, расположенных наиболее близко к нашему учреждению. Данное образовательное учреждение было определено. Им стало ГБОУ Москвы «Курчатовская школа», в структуре которой есть коррекционное подразделение (детский сад и школа). Дети Центра занимаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с нарушением интеллекта.

Школу посещают 16 детей, детский сад — 5, надомное обучение получают 36 детей.

Численность и возраст воспитанников: 5—7 лет — 4 детей; 7—15 — 40; 16—18 лет — 17 детей.

Охрана жизни и здоровья воспитанников Центра

Подготовка ребенка к школе — ответственный процесс, когда речь идет о подготовке особого ребенка. Все воспитанники, проживающие в Центре, имеют нарушения высших психических функций на фоне органического поражения ЦНС, врожденных пороков развития, хромосомных нарушений. Все дети имеют категорию «ребенок-инвалид», их состояние относится к ТМНР. Ранее никто из детей не имел опыта школьного образования несмотря на возраст — от

7 до 17 лет. У детей отсутствовали навыки поведения в школьном коллективе, имелись серьезные затруднения усвоения материала, двигательная расторможенность, нарушения внимания, понимания, запоминания, выраженные нарушения развития речи. Это новый опыт и для сотрудников Центра. Подготовка к школьному образованию была комплексной: педагогической, психологической, медицинской. Летний период 2015 г. активно использовался для укрепления здоровья детей. Часть воспитанников находилась на отдыхе и оздоровлении в детском санатории Крыма.

В условиях Центра проводились мероприятия, направленные на уменьшение риска респираторных инфекций и их тяжести в случае возникновения. Для улучшения адаптации к повышенным физическим и эмоциональным нагрузкам, связанным с началом школьных занятий, уже в июле—августе дети прошли курсы медикаментозной терапии препаратами, улучшающими обменные процессы в головном мозге, энергообеспечение тканей и уменьшающие их гипоксию, курс витаминотерапии (глицин, элькар, кудесан, нейромультивит, дуовит). Это позволило избежать усиления курсовой терапии у тех воспитанников, которые получают ее по назначению врача-психиатра. Все дети, посещающие учебные учреждения, осматрива-

лись медицинским персоналом до начала занятий и по возвращении из школы. С началом учебного года на весь период адаптации (до октября) организовывалось сопровождение на занятия не только педагогическим, но и средним медицинским персоналом (медицинской сестрой). При любых изменениях в состоянии ребенка (самочувствие, поведение) он возвращался в Центр раньше окончания занятий. Весь период обучения индивидуальный подход был ведущим критерием процесса посещения школы и обучения в ней. Ребенок мог посещать школу как неполный день, так и с днями отдыха в течение учебной недели. Воспитанники постоянно находились под наблюдением врача-педиатра и врача-психиатра.

Все проведенные мероприятия, связанные с подготовкой к обучению детей в школе, позволили значительно снизить частоту респираторных инфекций (отмечалось несколько случаев ринофарингита без осложнений и длительной изоляции ребенка). Не было ухудшения состояния детей, связанного с их основной патологией и необходимостью усиления терапии основного заболевания.

Организация обучения и сопровождения воспитанников Центра

Для детей с тяжелыми и множественными нарушениями в

развитии в Центре «Благодарение» проводятся:

- коррекционно-развивающие занятия учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогами дополнительного образования в групповой и индивидуальной форме (в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся);
- коррекционно-развивающие занятия воспитателей, в том числе интегрированные, комбинированные;
- организация развлечений, прогулок, праздников с привлечением воспитанников к доступному участию наравне с гостями и сотрудниками Центра.

Процесс социализации детей с ТМНР осложняется не только выраженными интеллектуальными нарушениями, но и трудностями в общении. Общение — фундаментальная основа человеческой жизни, существования и жизнедеятельности. Таким образом, если у ребенка с ТМНР нет рядом людей, искренне заботящихся о нем, у него практически нет шансов развиваться. И совсем мало возможностей сообщить окружающим о своих нуждах. Все его попытки общения либо не имеют цели, либо не обеспечены необходимыми коммуникативными средствами, из-за чего и являются непродуктивными.

Мы понимаем, что эти дети никогда не станут настолько самостоятельными, чтобы обходиться без помощи и поддержки взрослого. Важно научить их быть разумно активными, иметь доступные средства коммуникации, уметь обращаться за помощью и принимать ее, воспитать хорошие и полезные привычки. А мы, в свою очередь, ежедневно учимся распознавать сигналы, идущие от ребенка. Чем больше сигналов будет получено и подкреплено адекватной реакцией взрослого, тем сильнее возрастет мотивация к общению.

Наш небольшой практический опыт работы в Центре показал, что создание развивающей, адаптивной, комфортной среды позитивно и качественно меняет личность особого ребенка. Очевидно, что необходимое условие формирования адаптивных форм поведения — способность к коммуникации. Владение коммуникативными навыками обеспечивает включение ребенка в общение, установление контакта с людьми и служит основой для формирования умений и навыков.

Потребность в общении у детей есть, но средства его осуществления или отсутствуют, или глубоко несовершенны и недостаточны. Деятельность в этом направлении ведется не изолированно, а в тесной связи с другими направлениями коррекци-

онно-воспитательной работы и в течение всего периода пребывания ребенка в Центре.

Обучение проводится на специально организованных занятиях, в играх, режимных моментах, в процессе которых педагоги решают развивающие и коррекционные задачи. На начальных этапах работы складываются первичные элементарные формы коммуникации. В качестве способов последней используются телесный, визуальный контакты, эмоциональные средства, элементарные действия с предметами (сопряженно-отраженные), пантомимика (жесты указания, отрицания, имитационные, мимика) и паралингвистика (вокализации).

Устная форма словесной речи как средство коммуникации доступна не для всех детей. Если возможности ребенка ограничены в плане развития собственных речевых средств, есть смысл подбора альтернативных средств коммуникации. Видится, что можно шире использовать доступную систему знаков для общения. Пока это жесты, сопровождающие речь педагогов, реальные объемные или плоскостные предметы и их детали, картинки, рисунки (элементы пиктограммы), фотографии, количество которых по мере усвоения будет постепенно увеличиваться. При постоянном предъявлении они становятся узнаваемыми и соот-

носятся с заданным предметом, действием.

Эффективно использование в процесс работы предметного, а затем и визуального (символьно-картинного) расписания режима дня, которое помогает структурировать ребенка, дополнительно организовать и стимулировать к совместной продуктивной деятельности. А для некоторых воспитанников разрабатывается индивидуальное расписание. Используя символ, ребенок сможет выражать свои желания, выбирать дальнейшее действие или деятельность. А лучший способ формирования ощущения созидательной силы в коммуникации — позволить принимать решения и делать выбор.

На сегодняшний день педагогическая команда Центра старается максимально использовать традиционные и инновационные методы и приемы работы в свете ознакомления с опытом зарубежных коллег и переосмысливания подходов в уходе, развитии, воспитании детей с ТМНР.

Литература

1. Аксенова Л.И. Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1997. № 1.
2. Астоянц М.С., Россихина И.Г. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации

понятия // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 12.

3. Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции: Сб. метод. работ / Под ред. С.А. Морозова. М., 2001.

4. Баженова И.М. Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 1994. № 1.

5. Выготский Л.С. Предисловие к кн. Е.К. Грачевой «Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка» // Основы дефектологии. СПб., 2003.

6. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста: Программа для специальных дошкольных учреждений. М., 1991.

7. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем обучая: рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью: Из опыта работы. М., 2002.

8. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями развития. М., 2005.

9. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 1997.

10. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития: Программы / Андреева С.В. и др.; Под ред. А.М. Царева. Псков, 2004.

11. Реабилитация и образование особого ребенка: обсуждение опыта и перспектив правовой защиты / Под ред. И.В. Лариковой. М., 2004.

ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ РЕСУРСЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОО

Юркова О.В.,

директор детского сада № 8, г. Сыктывкар, Республика Коми

Аннотация. В статье представлен практический опыт системы профессиональной подготовки и переподготовки педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Описаны этапы становления системы непрерывного образования педагогов в ДОО.

Ключевые слова. Внутренние и внешние ресурсы, повышение квалификации, личностно-мотивационные устремления, дети с ОВЗ.

Вопросы эффективного управления детским садом и качеством образовательного процесса стали актуальными для автора пять лет назад. Действовать методом проб и ошибок времени не было. Важно выявить ресурсы, которые обеспечили бы работу ДОО в режиме развития, инновационной деятельности и конкурентоспособности.

Внешние ресурсы связаны с уровнем правовой базы или с уровнем финансирования сферы образования. Искомый ресурс позволил бы реализовать образовательные потребности и возможности детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Такие ресурсы нужно было искать внутри ДОО.

Начнем с небольшого анализа образовательных условий нашего детского сада в разрезе изменений отрасли в целом.

Финансирование ДОО в силу экономических проблем находится в зоне риска. Пока нет знака равенства между финансовыми потребностями детского сада и его реальным финансированием. Благодаря только целевой поддержке муниципалитета, управления дошкольного образования города удается сохранять наше учреждение. Дополнительное финансирование позволяет учреждению функционировать в режиме развития.

В образовательном сообществе быстрыми темпами меняется отношение к коррекционной и специальной педагогике. Еще несколько лет назад слова «инклюзивное образование» были неизвестны педагогическому сообществу. Законодательство в области образования предусматривает, что система ин-

кклюзивного образования должна быть создана к 2020 г. При этом многие правовые нормы пока только продекларированы, но не имеют практического применения.

В 2010 г. в учреждении функционировало 10 групп для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 2 группы — для детей с задержкой психического развития. На 1 сентября 2015 г. у нас: 9 групп — для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 2 группы — для детей с задержкой психического развития, 1 группа — для детей с расстройствами аутистического спектра, 2 группы кратковременного пребывания — для детей со сложной структурой дефекта. В мае 2015 г. открыта лекотека для детей, имеющих статус «ребенок-инвалид», но пока не посещающих детский сад

С 1 января 2016 г. наш детский сад функционирует в условиях федеральных государственных образовательных стандартов. Пока вопросов больше, чем ответов. Из опыта мы знаем, что нет двух детей с ОВЗ с одинаковыми или равными образовательными потребностями и возможностями. Сегодня ограничения здоровья ребенка становятся более тяжелыми и сложными по структуре дефекта. Профессиональные знания и навыки, полученные

педагогами в педагогических образовательных учреждениях 15—20 лет назад, не актуальны. Их уровень не отвечает новым требованиям коррекционной работы. Специалист должен иметь определенный набор знаний и профессиональных навыков в области межпредметных связей. Это логопедия и нейрофизиология, невро- и психопатология, специальная педагогика и психология. Логопед, дефектолог, воспитатель, работающие с детьми с ОВЗ, обязаны знать не столько коррекционные методики и технологии, сколько механизмы дефекта. Должны измениться педагогическое сознание, профессиональное поведение. Педагог обязан выстроить систему координат на получение результата. Не «тянуть» ребенка к нормальному развитию, а дать ему возможность самореализоваться.

В условиях изменения системы образования педагог меняется первым. В период интенсивных технологических преобразований повышению квалификации отводится исключительное значение: оно должно обеспечить высокое качество существования ДОО.

Исследования, проведенные в 3200 американских компаниях, показали, что увеличение на 10% расходов на повышение квалификации персонала дает прирост производительности труда

в 8,5%, в то время как такое же увеличение капиталовложений дает прирост производительности только в 3,8%.

Мы решили, что необходимые ресурсы повышения качества образовательного процесса можно найти именно в направлении повышения квалификации педагогов.

Первый этап работы — оценка уровня профессиональной подготовки педагогов, работающих с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами. Цель — определение соответствия текущего профессионального уровня личностно-мотивационным устремлениям педагогов, а также выявление профессионального потенциала сотрудников. Нам необходимо было оценить уровень профессиональной компетенции:

- выявить объем профессиональных знаний, навыков, которыми овладеют педагоги, каждый в отдельности;
- выявить убеждения, мешающие эффективно работать;
- определить в целом направление развития каждого педагога.

Формы работы различные:

- экспертная оценка аттестационных материалов педагогов как в процессе подготовки портфолио, так и готового портфолио. Приказом директора был создан экспертный совет, в который во-

шли педагоги высшей категории. В процессе экспертизы мы смогли выявить, какие проблемы есть у воспитателя или узкого специалиста в теоретической подготовке и умении применять на практике теоретические знания;

- участие воспитателей и узких специалистов в работе внутреннего психолого-медико-педагогического консилиума. В процессе взаимодействия можно определить аналитические навыки педагога, его умения правильно оценить проблемы ребенка, знание механизмов ведущего дефекта, умения прогнозировать результат коррекционной работы, работать в команде;
- оценка активности участия педагога в проектной деятельности. Педагоги индивидуально или микрогруппами разрабатывали и реализовывали образовательные и творческие проекты. По новизне, актуальности администрация может оценить профессионализм воспитателей и узких специалистов.

В результате реализации цели первого этапа определились основные проблемы:

- у воспитателей и узких специалистов недостаточно знаний о сложных патологиях, таких как ранний детский аутизм, моторная и сенсомоторная

алалия, ментальная недостаточность умеренной и тяжелой степени выраженности и др.;

- подходы в определении образовательного маршрута часто строятся на общедидактических, а не на коррекционных принципах;
- в ДОО сложилась система корпоративного, командного взаимодействия, но уровень профессиональной подготовки педагогов различен. Имело место разнотечение некоторых понятий.

Следовательно, самым мощным ресурсом управления качеством образовательного процесса станут педагог, педагогическое сообщество отдельно взятой ДОО. Для этого необходимо создать систему непрерывного образования, повышения квалификации, переподготовки.

Современный рынок образовательных услуг предоставляет ДОО возможность выбора между внешней и внутренней формами обучения. Внешнее обучение позволяет детскому саду через консультантов, экспертов в своей области, получать новые знания, апробированные технологии, опыт других ДОО в виде практического «сухого остатка». Вышеуказанные формы мы начали активно практиковать в 2012—2015 гг. На таких семинарах и тренингах у участников

есть возможность общения в своей профессиональной среде. Сотрудники примеряют на себя опыт друг друга, завязывают деловые и неформальные контакты.

Практически мы вышли на второй этап создания системы непрерывного образования сотрудников. Его цель — обеспечение приспособления профессиональной квалификации к новым тенденциям в техническом и профессиональном развитии путем проведения учебных мероприятий, сопровождающих трудовой процесс, непосредственно в организации.

Основной упор мы сделали на проведение практико-ориентированных семинаров. Для этого мы приглашали ведущих специалистов: психологов, логопедов, дефектологов из Москвы и Санкт-Петербурга. Семинары проводили: ЧОУ «Центр диагностики, консультирования и игровой поддержки развития детей профессора Л.Б. Баряевой» по теме «Программно-методическое обеспечение и технологии работы с детьми дошкольного возраста с проблемами в интеллектуальном развитии»; Автономная некоммерческая организация «Логопед плюс» по теме «Актуальные проблемы логопедии»; Центр лечебной педагогики по теме «Модель комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра»; Центр

«Логопед Профи» О.С. Жуковой по теме «Динамика и коррекция сложных случаев речевого развития».

Необходимо отметить положительные моменты такой работы:

- возможность участия в образовательных мероприятиях большего числа педагогов учреждения;
- экономия материальных ресурсов;
- педагоги получают новые актуальные профессиональные знания на одном уровне и одновременно;
- учреждение делает заказ на тематику и направленность семинара в соответствии с потребностями и образовательными задачами.

В процессе становления системы непрерывного образования существует опасность противостояния некоторых членов коллектива изменениям, особенно представителей старших возрастных групп. Вышеуказанные семинары позволили нам включить в активный процесс повышения квалификации педагогов такую специфическую группу.

При существовавшей системе повышения квалификации в региональных КРИРО педагоги получали актуальные знания на протяжении пяти лет, кто-то раньше, кто-то позже. При молниеносных изменениях в систе-

ме образования, большая часть педагогов с опозданием получала современные профессиональные знания. На практико-ориентированных семинарах, которые мы организовывали на базе ДОО, педагоги одновременно обретали новые знания и профессиональные умения.

Высшие учебные заведения в рамках дополнительной профессиональной переподготовки предлагают выездные курсы.

Весной 2015 г. мы заключили договор с факультетом дополнительного образования ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина» о проведении курсов повышения квалификации на базе детского сада. 20 воспитателей прошли повышение квалификации по теме «Технологии проектирования и реализации содержания дошкольного образования в соответствии с ФГОС».

Занятия проходили в детском саду по 1,5 ч 3 раза в неделю. Педагоги экономили свое личное время. Администрация получила возможность сэкономить средства, поскольку не нужно было организовывать и оплачивать замену в учебных отпусках. Практика показала, что стоимость выездных курсов ниже, чем курсов при ДОО.

Прямая заинтересованность работодателя в квалифицирован-

ных кадрах согласуется с правом работника на профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации, которое он может реализовать и независимо от воли работодателя. В частности, в большинстве случаев работник самостоятельно выбирает вид и форму профессиональной подготовки, учебное заведение, а работодатель лишь обязан создать условия.

В первую очередь — это дистанционное обучение, одна из целей которого — повышение квалификации педагогических кадров по определенным специальностям, направлениям, темам по выбору сотрудника.

С 2013 г. ДОО является участником всероссийского образовательного проекта «Школа цифрового века». В 2013 г. в проекте участвовали 28 сотрудников, в сентябре 2015 г. — 45. Каждый участник проекта может самостоятельно выбрать тему модульных курсов, количество часов обучения (от 18 до 138). По итогам работы в проекте педагоги получают дипломы, сертификаты, удостоверения повышения квалификации.

В 2014 г. мы получили новый источник финансирования повышения квалификации — стали получателями гранта по программе Республики Коми «Право быть равным» (Мир равных возможностей) на 2015—2017 годы.

По гранту на обучение трех специалистов (одного психолога и двух логопедов) в Москве и Санкт-Петербурге нам выделили более 100 тыс. руб. Специалисты получили право работать на современном цифровом оборудовании по методикам Монтессори-педагогики.

Все перечисленные выше формы повышения квалификации относятся к внутренним.

Далее несколько слов о внешних формах повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Повышение квалификации по завершении профессионального обучения и определенного времени работы по профессии направлено на достижение еще одной цели. Это подготовка профессиональной карьеры с переходом на более высокую ступень квалификации в качестве специалистов и руководящего персонала среднего звена. 24 педагога имеют высшее педагогическое образование, 8 специалистов получили второе высшее профильное образование, 2 специалиста — третье управленческое образование, 5 педагогов сегодня получают высшее образование.

Идет постоянный карьерный рост сотрудников. Люди приходили к нам воспитателями, младшими воспитателями. Получали вначале средне-специальное образование, далее высшее, за-

тем высшее дефектологическое, осваивали узкопрофильные специальности логопеда, дефектолога. Ряд сотрудников вошли в состав администрации. Для членов коллектива, прошедших такой путь профессионального становления, работа с детьми с ОВЗ, детьми-инвалидами становится осознанным выбором. При этом их отличает приверженность интересам и миссии своего детского сада.

Обучение позволяет поддерживать и распространять среди сотрудников основные ценности и приоритеты организационной культуры, пропагандировать новые подходы и нормы поведения, призванные поддерживать организационную стратегию.

Как вывод звучат слова: «...Знание повышения профессиональной квалификации возрастает. Отрезки времени, когда преобладает учеба, сменяются отрезками времени с преобладанием практического применения, и наоборот. Работа и учеба постоянно становятся все более неотделимыми друг от друга. Профессиональное обучение, работа по профессии и повышение квалификации всегда содержат оба элемента: элемент учебы и элемент применения» (Г. Кельперис).

Еще один немаловажный ресурс повышения качества образовательного процесса: уровень профессиональной под-

готовки руководителя должен быть очень высоким. Получать профессиональное обучение руководитель должен и традиционными способами (курсы, семинары, конференции) и дистанционно.

Как подтверждение правильного выбора ресурсов повышения качества образовательного процесса служит признание ДОО на региональном и всероссийском уровне.

Литература

Асмолов А.Г. Тест на человечность: особые дети в обществе. <http://www.firo.ru/?p=19834>. 23.10.2015.

Дацко Н.П., Скоробогатова А.С. Повышение квалификации педагогических работников с использованием дистанционных образовательных технологий // Второй пермский конгресс ученых-юристов: мат-лы науч.-практ. конференции / Отв. ред. О.А. Кузнецова. Пермь, 2011. С. 17—19.

Кельперис Г. Повышение квалификации в процессе управления персоналом // Управление персоналом. 2007. № 7.

Приказ Минобразования России от 18.12.2002. № 4452 «Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации».

РАБОТА СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОЗАЩИТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ПРИ ПОМОЩИ ИКТ

Владимирова О.В.,

*учитель-дефектолог Центра содействия семейному
воспитанию «Доверие», Москва*

Аннотация. В статье показано преимущество взаимодействия с родителями воспитанников с помощью информационно-коммуникационных технологий. Раскрыто содержание работы с разными ИКТ-ресурсами и подготовка специалистов к данному виду педагогической деятельности.
Ключевые слова. Социозащитное учреждение, сотрудничество, родители, информация, информационно-коммуникационные технологии.

Родители как самые первые и главные воспитатели несут ответственность за здоровье ребенка, его развитие, поведение, а также нравственное и материальное благополучие. С учетом этого специалисты стационарных учреждений (детских домов-интернатов) должны тесно взаимодействовать с семьей.

В настоящее время наметились новые перспективы сотрудничества специалистов и родителей средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые активно проникают в работу с семьей ребенка. ИКТ — мощное средство обучения и коммуникации. От того как будет строиться

эта работа, зависят успешность коррекционного процесса и успешность преодоления проблем развития ребенка. Цель такой работы — достижение тесного взаимодействия, партнерских отношений стационарного учреждения с родителями в вопросах гармоничного развития ребенка с осуществлением квалифицированной коррекции нарушений.

Генеральный директор ЮНЕСКО Ф. Майор во «Всемирном докладе о коммуникации и информации» в 1999—2000 гг. писал, что новые технологии должны способствовать «созданию лучшего мира, в котором каждый человек будет получать

пользу от достижений образования, науки, культуры и связи».

Современные родители достаточно грамотны, информированы, у многих дома есть компьютерная техника, но вместе с этим и очень заняты, поэтому ИКТ могут оказать им неоценимую помощь. Преимущества ИКТ очевидны:

- оперативное получение информации;
- обеспечение круглосуточного доступа к информации;
- индивидуализированная подача информации;
- заказной принцип консультирования;
- оптимальное сочетание групповой и индивидуальной работы;
- расширение информационных потоков;
- создание и распространение методических пособий;
- работа в системе онлайн.

Помимо преимуществ существует ряд проблем использования ИКТ:

- не у всех родителей есть компьютерная техника;
- недостаточное материально-техническое обеспечение учреждений;
- компьютерная неграмотность родителей;
- несформированная информационно-коммуникационная компетентность педагогов.

Для того чтобы работа с родителями средствами ИКТ проходи-

ла успешно, необходимо решить следующие задачи:

- повышение информационно-коммуникационной компетентности всех участников данной работы. Если повысить ИКТ-компетентность педагогов можно за счет курсов повышения квалификации, то поднять уровень владения компьютером у родителей достаточно сложно. Необходимо дополнительная мотивация. Замотивировать родителей возможно, например, при помощи передачи фото- и видеоматериалов через электронную почту или веб-сайт, а также информированием об интересных статьях или ресурсах в сети;
- интеграция ИКТ в процесс взаимодействия учреждения и семьи;
- формирование потребности в использовании ИКТ с целью оптимизации взаимодействия;
- создание условий для использования ИКТ;
- создание информационно-коммуникационной службы в учреждении;
- популяризация информационной деятельности учреждения;
- повышение интереса родителей к взаимодействию с учреждением;
- реализация механизма и форм публичной отчетности.

Эти задачи носят стратегический характер и решаются на общегосударственном уровне. Целенаправленное системное информационное воздействие с использованием ИКТ, направленное на родителей, позволяет значительно повысить эффективность взаимодействия между семьями и специалистами социозащитного учреждения. Можно выделить следующие формы работы.

• **Сайт учреждения.** Основная и самая главная форма общения, содержащая наиболее объемную и важную часть информации об учреждении, цель которой — информирование общественности о деятельности социозащитного учреждения, создание и развитие единого информационного пространства. Сайт может нести образовательно-воспитательную, консультативную, новостную, справочную, просветительскую и другие виды информации. Например, сайт может содержать в себе следующие разделы, в помощь родителям:

- новости;
- образовательный ресурс (страница со справочной информацией, статьями специалистов и др.);
- медиатека (копилка мультимедийных пособий);
- нормативная документация;
- форум (офлайн консультация специалистов, общение родителей между собой);

- чат (онлайн консультация со специалистами);
- обратная связь;
- ссылки на полезные сайты;
- информация об администрации;
- контакты учреждения.

Веб-сайт решает следующие задачи:

- обеспечивает открытость деятельности учреждения;
- освещает деятельность в Интернете;
- создает условия для взаимодействия семьи и специалистов, а также для распространения положительного опыта семейного воспитания;
- устанавливает постоянный контакт с родителями;
- вовлекает семью в совместную деятельность.

Информацию на сайте необходимо периодически обновлять, а форум должен постоянно просматривать специалист, ответственный за данный раздел.

• **Электронная почта** представляет не меньшие возможности для общения с родителями, чем сайт. Цель ее использования — организация оперативного взаимодействия с родителями, построение индивидуального диалога специалиста с семьей. По электронной почте возможна рассылка текущей информации: срочных новостей, сведений об индивидуальных особенностях развития ребенка, результаты диагностик, рекомен-

дации специалистов, приглашения на родительские собрания, семинары, фотографии ребенка и др. Еще одним из направлений взаимодействия с родителями с помощью электронной почты должны стать рассылки — средство массовой коммуникации, группового общения. В автоматизированной рассылке заключается сообщение группе адресатов по заранее составленному списку.

• **Мобильный телефон** (карманный компьютер) — одно из самых доступных средств ИКТ. Появление мобильных информационных систем, к числу которых следует отнести мобильные телефоны и карманные компьютеры, оснащенные доступом к Интернету, предоставляют родителям и специалистам дополнительные средства для оперативного обмена информацией, а также для осуществления живого диалога. Для этих целей используются мобильная почта и смс-сообщения. Во многих случаях оперативность в информировании родителей и педагогов оказывает решающее влияние на повышение эффективности коррекции нарушений в развитии воспитанников социозащитных учреждений. Как правило, виртуальные контакты родителей с педагогом, и родителей между собой формируют неформальное общение, что способствует комплексности и взаимной связи

образовательных и воспитательных воздействий, реализуемых в детском саду и дома.

• **Онлайн-журнал** может стать для родителей источником информации образовательного, методического или воспитательного характера. Со страниц таких журналов родители могут получить информацию о методах сбережения здоровья детей, их безопасности, правилах поведения ребенка в семье и обществе, полезные советы по коррекции нарушений обучению и воспитанию дошкольников.

• **Виртуальные собрания.** Более сложные средства ИКТ, для которых используется программа Скайп. Они дают возможность проведения массовых мероприятий и информирования родителей без их очного собрания и визитов в учреждение.

Начинать работу с родителями необходимо с организационного момента, в ходе которого специалисты учреждения:

- создают рабочую группу по внедрению и работе с ИКТ;
- изучают научно-методическую литературу и нормативную правовую документацию;
- разрабатывают структуру внедрения ИКТ как средства взаимодействия с семьей;
- формируют банк методических идей по теме проекта;
- проводят мониторинг «Заинтересованность родителей во

- взаимодействии их с учреждением»;
- анкетируют родителей на знание компьютера и владение ИКТ;
- проводят семинар (собрание) на тему «Использование ИКТ в учреждении»;
- организуют консультации по проблемным вопросам.

Следующим этапом будет внедрение ИКТ в работу социозащитного учреждения с родителями. Основной шаг данного этапа — разработка сайта учреждения (если его не существует), его наполнение и постоянное обновление. Не менее важно и создание электронной почты, которую будет просматривать ответственный за этот раздел специалист.

На этом этапе специалистам необходимо повышать свою компьютерную грамотность, проводя семинары и открытые занятия. Возможно создание: поздравительных тематических мультимедийных презентаций (с помощью программы Microsoft PowerPoint); видеоотчетов о деятельности детей в учреждении (с помощью программы DVD-студия Windows); «семейной медиатеки», личного портфолио ребенка.

Специалистам следует: научить родителей использовать обучающие, дидактические, развивающие компьютерные про-

граммы для детей; познакомить с программным обеспечением персонального компьютера (печатные, индивидуальные консультации, буклеты), с сайтом учреждения, его структурой, правилами размещения комментариев, собственных презентаций, видеороликов, фото- и видеоматериалов о жизни детей; научить разрабатывать презентации, видеоролики, слайд-шоу, буклеты, визитки, календари в различных компьютерных программах Paint, PowerPoint, MovieMaker.

Во время данной работы необходимо проводить мониторинги и опросы, анализировать результаты использования ИКТ во взаимодействии с родителями, корректировать содержание, обобщать опыт работы в перспективе на будущее.

Данный способ работы достаточно сложный и трудоемкий, но он позволяет наладить доброжелательные взаимосвязи с семьями, потому что любому родителю приятно наблюдать за тем, как протекает время нахождения его ребенка в учреждении. Многие родители просят специалистов записать видео на диск или любой другой носитель, а это уже является новой ступенью взаимодействия в современной информационной среде.

Таким образом, если раньше человек не имел полноценного доступа к компьютерной технике

и ресурсам Интернета, с годами он получает такой доступ при выполнении своих профессиональных обязанностей, либо приобретая компьютер и программное обеспечение для работы и дома. Этот факт можно рассматривать и как увеличение числа родителей, использующих информационные и коммуникационные технологии.

Взаимодействие с родителями при помощи ИКТ — неотъемлемая часть работы социозащитного учреждения, которая позволяет сделать мероприятия, родительские собрания и семинары более наглядными, мобильными и интересными, и самое главное — привлекает к их организации большее количество родителей.

Получение родителями визуального, а не вербального представления о поведении своих детей — очень эффективный способ в организации работы специалистов социозащитного учреждения с родителями по коррекции нарушений детей в коллективе, на занятиях и во время отдыха.

Литература

- Воронкова О.Б.* Информатика: методическая копилка преподавателя. Ростов н/Д., 2009.
- Воронкова О.Б.* Информационные технологии в образовании: интерактивные методы. Ростов н/Д., 2010.
- Всемирный доклад ЮНЕСКО по коммуникации и информации, 1999—2000 гг. М., 2000.
- Гомулина Н.Н.* Применение новых информационных и телекоммуникационных технологий в школьном физическом и астрономическом образовании: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
- Карпенко М.П.* Дистанционные образовательные технологии — путь в XXI век. В кн.: Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы // Материалы Шестой междунар. конф. по дистанционному образованию / Под ред. В.П. Тихомирова, В.И. Солдаткина, Д.Э. Колозова. М., 1998.
- Ковалько В.И.* Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер 1—4 классы. М., 2007.
- Кукушкина О.И.* Компьютерные технологии в контексте профессии: обучение студентов // Дефектология. 2001. № 3.
- Панюкова С.В.* Концепция реализации личностно ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий. М., 1998.
- Письмо Минобразования России от 25.05.2001 № 753/23-16 «Об информатизации дошкольного образования в России».
- Селевко А.Г.* Современные информационно-технические средства в школе. М., 2002.
- Селевко Г.К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М., 2005.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА ЧТЕНИЮ

Литвинова Г.В.,

*канд. психол. наук, доцент кафедры теоретической
и практической психологии Камчатского государственного
университета имени Витуса Беринга,
г. Петропавловск-Камчатский*

Аннотация. В статье кратко представлен опыт обучения аутичных детей с благоприятным вариантом данного синдрома и сохранным интеллектом чтению. За основу взята программа глобального чтения.

Ключевые слова. Аутизм, адаптация, глобальное чтение, коррекция, социализация.

Распространенность синдрома раннего детского аутизма и сходных с ним расстройств по последним данным велика. Еще в 2000 г. считалось, что распространенность аутизма составляет от 5 до 26 случаев на 10 000 детского населения. В 2005 г. на 250—300 новорожденных в среднем приходился один случай аутизма. По данным Всемирной организации аутизма, в 2008 г. один случай приходился на 150 детей. За десять лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз. Считается, что тенденция к росту сохранится и в будущем. Это обостряет вопрос о роли социализации и индивидуализации в становлении личности аутичного ребенка. На сегодняшний день разработаны различные теоретические подходы и соответствующие им пути

коррекционной помощи детям данной категории. За рубежом наибольшее распространение получили методы поведенческой терапии, направленные на выработку социально-бытовых навыков с их пошаговой отработкой через систему «подкреплений» (положительных и отрицательных). Наибольшее распространение получил прикладной поведенческий анализ (applied behavioral analysis — АВА), часто называемый в Европе «оперантной терапией», и ТЕАССН (treatment and education of autistic children and children with relative communicative handicap). Появление этих методов положило начало развитию систем помощи детям с аутизмом сначала в Северной Америке и Западной Европе, а позднее в других частях света. Несмотря на то что оба подхода

относят к поведенческой терапии, они существенно различаются в постановке целей и задач коррекции, ролевыми характеристиками специалиста (педагога, психолога) и ученика, методическими аспектами и организационной структурой. Программа АВА получила распространение во многих штатах США, а также в Норвегии, Швеции, Польше, Израиле, Южной Корее и других странах. ТЕАССН-программа — государственная в ряде штатов США и стран Западной Европы (Бельгии, Дании, Ирландии и др.). Помимо этих программ в конце XX в. в зарубежных странах для коррекции детского аутизма использовалось более 50 различных коррекционных подходов. К примеру «Терапия ежедневной жизнью» (Daily Life Therapy) К. Kitahara; Son-Rise (B. and S. Kaufman), холдинг-терапия М. Welch (адаптированная в России М.М. Либлинг) и др. При этом долго считалось, что применение одного из них, как правило, исключало использование других. При тяжелых формах аутизма перечисленные программы показали свою эффективность. К примеру, АВА доказывает свою состоятельность, ориентируясь на количественную оценку поведенческих проявлений. Однако на пути к успешной адаптации и максимальной социализации ребенка мы считаем, что вполне возможно использование нескольких программ или, по

крайней мере, техник и методик из разных программ.

Не ставя перед собой цель описания и анализа этих программ, позволим высказать сожаление, что в них полностью игнорируются психологические особенности конкретного возраста. Поскольку речь в большинстве случаев идет о дошкольном возрасте, уместно вспомнить игру как ведущий вид деятельности, которая в этих программах если и используется, то крайне ограничено. Несмотря на критику деятельностного подхода он по-прежнему один из важных методологических ориентиров отечественной психологии, и игнорирование игры и игровых техник при взаимодействии с аутичным ребенком тормозит как установление эмоционального контакта с ним, так и продвижение его на пути осмысленного взаимодействия с миром. Более того, накопление знаний, отработка навыков, на что направлены зарубежные программы, не обеспечивают полноценного обучения и воспитания ребенка с аутизмом. Справедливая и обоснованная, на наш взгляд, критика АВА-терапии содержится в статье М.М. Либлинг [3].

Помимо этого, обращает на себя внимание тот факт, что возможности аутичных детей с благоприятными вариантами данного синдрома и сохранным интеллектом в реализации этих программ ограничиваются.

В отечественной дефектологии, начиная с конца 80-х гг. XX в., специалисты разработали целостный теоретический и практический подход к коррекции аутизма (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др.). В его основе лежит идея первичного нарушения развития аффективной сферы в общей структуре синдрома (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская). Однако, преодолевая аффективные проблемы аутичного ребенка, формируя у него произвольное внимание и речь, невозможно при этом гарантировать его последующей успешной адаптации в общеобразовательной школе. Это требует специальной педагогической работы, направленной на подготовку к школьному обучению.

Опираясь на программу подготовки к школьному обучению детей с аутизмом Н.Б. Лаврентьевой, разработанную и успешно реализованную, мы адаптировали ее под конкретных детей. Поскольку запрос поступил от родителей этих детей, их заинтересованность проявлялась на всех этапах работы, что послужило мощным фактором на пути к успеху. В контексте данной статьи кратко представим основные положения, идеи, техники, позволившие обучить детей чтению и подготовить их к письму. Использовались некоторые техники и приемы из различных программ.

Например, приемы «рука в руке», «замена вербальных абстрактных образов зрительными» и др. Сразу отметим, что, по классификации О.С. Никольской, это были дети наиболее благоприятных в коррекционном плане 3—4-й групп.

Формально обученный чтению и письму аутичный ребенок не в состоянии ответить на вопросы, связанные с содержанием короткого текста или отдельной фразы, которую он только что прочитал или написал, считает Н.Б. Лаврентьева. Соответственно наполнение смыслом любого задания становится важным компонентом на протяжении всей работы. Из этого вытекает и необходимость обучения чтению по методике «глобального чтения», так как побуквенное и послоговое чтение приводит к механическому навыку, при котором смысл, «мораль» текста остаются не понятыми ребенком.

Рисование с дальнейшим подписыванием картинок позволяет «включать» зрительную память и произвольное внимание, которые у аутичного ребенка развиты неплохо. Это работает на соотношение образа предмета с его словесным обозначением и на смысловое наполнение.

Правильному произнесению звуков может помочь очень популярный и любимый всеми детьми мультфильм «Маша и медведь» — а именно, серия, в которой Маша пошла в школу.

Поскольку ребенок не фиксирует взгляд на лице педагога, а с легкостью смотрит на монитор компьютера, то, повторяя за Машей, он легко приобретает навыки правильного произнесения звуков (как открыть рот, сложить губы, чтобы произнести звуки правильно). Фрагмент мультфильма был представлен ребенку в виде слайдов в формате презентации и позволял с необходимой для конкретного ребенка скоростью просматривать его. Вместе с малышом повторяем за Машей звуки и показываем ей буквы, а затем, не задерживаясь долго на буквах, «читаем» слова с этими буквами (поначалу ребенок повторяет за взрослым, порой эхоталочно). Далее эту благодатную тему можно развивать, рисуя лес, где живет Мишка, его дом, запасы и т.п. При этом опять подписываем картинки. Сначала используем слова, которые не расходятся в произношении и правописании: Маша, Мишка, лес, дом, волки, белки, запасы и т.п. Некоторым детям больше нравится не писать, а наклеивать подписи-заготовки, достаточно быстро находя нужные карточки из множества приготовленных и напечатанных педагогом заранее. В итоге у ребенка набирается альбом с рисунками и подписями, историями, интересными и познавательными для него. К этому альбому ребенок обращается дома с мамой, которая развивает эти темы: «Вот Мишкины запасы,

посмотрим наши запасы и сделаем подписи к ним».

Следует помнить, что не исключены ситуации, когда задуманное педагогом может и не «пойти» на занятии. Так, например, мальчик, получив накануне в подарок конструктор «Лего» на тему «полиция» и придя на занятие с некоторыми его деталями, категорически отказался выполнять то, что приготовил педагог. В это и следующее занятия пришлось развивать тему, интересную ребенку в данный период. Рисуя, мы строили сюжет и делали подписи к подсказки ребенка: «полицейский участок», «полицейская машина», «служебная собака» и т.п. Подстраивание под интересы ребенка, его самочувствие — важные моменты на пути к успеху.

Необходимо отметить, что аутичному ребенку очень важно научиться читать до школы: это обеспечивает ему базу или, образно говоря, «подушку безопасности». Заложенный до школы багаж навыков, в данном случае мы говорим о чтении, можно дальше развивать и совершенствовать. И пусть, пойдя в школу, ребенок в классе станет чаще всего читать не то, что в данный момент дети, но будет именно читать, совершенствовать свой навык, технику, набирать новый опыт.

В целом специфику обучения ребенка с расстройством аутистического спектра можно представить следующим образом:

- оценка уровня помощи, необходимой ребенку, и дозирование ее;
- пошаговая система обучения (при этом количество шагов индивидуально);
- использование приема «рука в руке»;
- многократное повторение;
- четкое отслеживание самочувствия ребенка, правильное «прочтение» сигналов аутостимуляции и аутоагрессии.

При этом необходимо придерживаться принципов:

- согласованность в работе родителей и специалистов (педагога, психолога);
- настойчивость;
- терпение;
- ориентация на успех;
- похвала за малейшее продвижение.

Литература

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое взаи-

модействие / Пер. с англ. О.В. Деряевой; под ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. М., 2003.

2. Лаврентьева Н.Б. Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

3. Либлинг М.М. Десять аргументов против АВА-терапии // Дефектология. 2014. № 2. С. 3—13.

4. Материалы к Международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута». Тезисы и аннотации докладов. М., 2014.

5. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: Пособие для учителя-дефектолога. М., 2007.

6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М., 2012.

7. Победить аутизм. Метод семьи Кауфман / Сост. Н.Л. Холмогорова. URL: <http://autism.ru> (дата обращения 10.09.2014).

8. Ремшмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение. М., 2003.

Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет



ЧТЕНИЕ ПО ДОМАНУ, ИЛИ НОВОЕ КАЧЕСТВО ЖИЗНИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

Автор — Мальцева И.В.

Как оценить свои возможности, прежде чем приниматься за такое ответственное дело, как обучение маленького ребенка? Как самому не разочароваться в том, что, казалось, должно было бы принести только пользу? Оценку собственных мотивов, усилий и возможностей, а также подробнейшую технологию формирования и развития языковых способностей детей раннего возраста — все это заинтересованные взрослые найдут в данном пособии.

www.tc-sfera.ru; www.apcards.ru; www.sfera-podpiska.ru

Музыкальная терапия как средство невербальной коммуникации

Константинова И.С.,

канд. психол. наук, психолог Центра лечебной педагогики, Москва

Аннотация. В статье показан практический опыт использования музыкальной терапии в преодолении нарушений двигательной сферы. Описана последовательность индивидуальной работы с ребенком, включения его в музыкальную деятельность и стимуляция активности.

Ключевые слова. Музыкотерапия, невербальная коммуникация, игра, двигательная сфера.

Мы познакомились с Илюшей, когда ему было четыре года. Он начал посещать занятия в группе детей раннего возраста, в которой я вела музыкальные занятия и постоянно присутствовала как психолог. Илюша выделялся среди других детей: у мальчика были серьезные нарушения двигательной сферы (он не ходил, с трудом действовал левой рукой, правую руку не использовал). Илюша не только не стремился общаться с детьми, но избегал их; первые несколько занятий он провел вместе с мамой за ширмой, отгораживающей его от детей и незнакомых педагогов. Единственным, что привлекало Илюшу, побуждало его к минимальной активности, была мягкая музыкальная игрушка. Именно к ней мальчик мог повернуть голову, потянуться рукой. Другие игрушки не привлекали его, а любимую

игрушку он долгое время внимательно слушал. После нескольких занятий, когда Илюша перестал бояться новых людей, мог долгое время находиться рядом с незнакомыми педагогами и другими детьми, оказалось, что он очень музыкальный, любит слушать песенки, хотя предпочитает знакомые песни, не сразу принимает новые мелодии. Кроме того, Илюше не очень подходил слишком высокий темп группового занятия. Тогда мы начали заниматься с ним музыкой индивидуально. Основной задачей наших занятий было установление контакта. Другая задача — стимуляция собственной активности мальчика. Для этого мы стремились сделать музыкальное занятие понятным и предсказуемым для Илюши, уменьшить страхи, не позволяющие проявить активность.

Сначала мы просто повторяли знакомые песни, которые Илюша уже привык слушать на групповых занятиях, потом стали расширять репертуар, добавляя любимые песенки из мультфильмов, а позже и незнакомые ему песни. Илюша полюбил не только песни, но и пьесы, которые я играла ему на пианино; и здесь он сначала предпочитал знакомые произведения (например, те, что дома часто играла его старшая сестра). Мальчик внимательно слушал музыку, не пытаясь уйти, заняться чем-то более интересным. Если Илюша был расстроен, музыка помогала ему успокоиться. В группе он часто плакал и бил себя по голове, требуя любимую бутылку с кефиром, или пугался, когда обнаруживал, что мама вышла из комнаты. Чтобы успокоить Илюшу, часто достаточно было сесть рядом с ним и тихо напевать песню про малинку, которую мы пели в группе, начиная с самых первых занятий. Ему особенно нравились классические произведения. По словам мамы, когда сестра перестала играть дома Бетховена, Илюша потерял интерес к ее игре.

Через некоторое время мальчик стал более активно участвовать в индивидуальных и групповых занятиях. Он очень полюбил гитару, полз к ней, как только она оказывалась доступна, мог долго играть, дергая за струны, потом начал слушать, прислоняясь ухом

к деке. В то время он активно отказывался от шумовых инструментов — когда все дети в группе играли на бубнах и бубенчиках, Илюша играл только на гитаре, отказывался от других игрушек и громко плакал, если взрослые пытались увести его от гитары, привлечь внимание чем-то другим. В конце курса музыкальной терапии Илюша полюбил играть на гуслях. Этот инструмент по звучанию и способу игры напоминает гитару, поэтому он мог на длительное время привлечь мальчика. Но стоило мне взять гитару, как Илюша оставлял гусли и направлялся ко мне, даже если для этого надо было пересечь комнату. Играть одновременно на двух инструментах он не соглашался. В отличие от гитары, которую обычно держала я, гусли приходилось держать самому Илюше. Для этого ему пришлось использовать обе руки, чего он раньше почти не делал. Но поскольку гусли ему очень нравились, мальчик стал выводить вперед правую руку и разжимать кулак, чтобы поддерживать гусли на коленях. По струнам он водил более развитой левой рукой. Таким образом, на музыкальных занятиях у него появилась двуручная деятельность.

Мы использовали разные песни с очень простыми припевами, которым легко подпевать (например, «би-би» или «а-а-а»). Я пыталась побудить Илюшу что-то

спеть вместе со мной. Это мне не удалось, песни он слушал молча, но когда музыка переставала звучать, мальчик мог сам начать вокализировать, ни к кому не обращаясь, ничего таким образом не требуя. К этой игре с собственным голосом можно было присоединиться, и мы несколько минут «пели» вместе с Илюшей разные гласные звуки. Этот процесс так увлек его, что он продолжал петь также дома с мамой, сидя у нее на руках и глядя ей в лицо.

Можно сказать, что основные задачи, которые мы ставили, приступая к музыкальным занятиям, оказались выполнены. Нам удалось установить контакт с Илюшей. Улучшился его контакт с мамой. Появилась возможность успокаивать мальчика при помощи музыки, если что-то в группе расстраивало его. Он стал более активным, так как появился интерес к занятиям и музыкальным игрушкам. Кроме того, музыкальные занятия способствовали развитию двигательной сферы — выведению вперед правой руки, использованию двух рук.

Второй курс музыкальной терапии мы провели через два года, когда Илюше было 6 лет. Педагоги, работающие с мальчиком, решили, что он достиг новой ступени развития и ему снова нужны музыкальные занятия. Илюша стал более адаптирован в группе, лучше взаимодействовал с педагогами. Увеличились двига-

тельные возможности — Илюша ходил, мог взять мячик, толкнуть его педагогу.

Изменилось и поведение мальчика — он стал играть в простые игры и брать для этого разные игрушки. Если раньше он интересовался только своей музыкальной игрушкой, теперь он стал обращать внимание и на другие предметы (хотя по-прежнему предпочитал то, что издает приятный звук). Он очень интересовался пианино, мог долго стучать по клавишам, появились любимые ноты, которые он ошибочно находил среди остальных. Отвлечь его от пианино было очень трудно.

Ставились задачи дальнейшего развития собственной деятельности Илюши, налаживания взаимодействия с педагогами. Мы начали заниматься, но уже не в зале, а в игровой комнате. Музыкальные занятия в группе в то время вел другой специалист, и я не пыталась повторять на индивидуальных занятиях форму групповой работы. Мы занимались тем, что мальчику раньше особенно нравилось, могли несколько раз в течение занятия повторять одну песню, возвращаться к тому, что уже делали.

Илюша вел себя совсем не так, как раньше. Он по-прежнему тянулся к гитаре, с удовольствием играл на ней, но гораздо легче переключался на другое занятие, не протестовал, когда я, спев пе-

сенку, убирала гитару. У нас появилась возможность чередовать разные виды деятельности и таким образом тренировать способность переключать внимание с одного привлекательного занятия на другое.

Мы начали играть вместе на разных инструментах. Илюша стал брать маракас или бубенчики и сопровождать исполнение песни. После нескольких занятий мальчик научился начинать играть и останавливаться вместе со мной. Если играть Илюше было не на чем, он вокализировал, подпевая мне, или просто раскачивался в такт самым любимым песенкам. Раньше ожидание чего-то было для Илюши очень болезненно, он переживал, если его желание не выполнялось сразу или приятное действие прерывалось на некоторое время. Теперь он сам начал останавливаться и ждать, когда можно будет снова начать играть. Важным для нас было и то, что теперь Илюша играет не сам по себе, а вместе со мной, слушает меня и синхронизирует свои действия с моими таким образом, чтобы получался приятный для него результат. Возникло взаимодействие ребенка с педагогом.

Хотя основной задачей музыкальной терапии была работа с эмоциональной сферой, нам удавалось затрагивать и другие проблемы развития мальчика, например двигательные. Мы

продолжали играть на гуслях, используя для этого две руки. Часто, слушая музыку, Илюша непроизвольно, без помощи педагога принимал асимметричные позы, которых от него добивались специалисты по движению. Тогда часть занятия проходила в пассивном слушании песен: я старалась подольше удержать Илюшу в той позе, которую он непроизвольно принял, и не провоцировать его встать и куда-то пойти.

Одной из рекомендаций было развитие ритмичных движений под стихи или музыку. Поэтому мы с Илюшей начали танцевать. Сам он почти не пытался сопровождать музыку движениями (за исключением раскачиваний), но с большим удовольствием шел ко мне на руки, чтобы подвигаться в такт знакомой песне. В это время он смотрел мне в глаза, улыбался, иногда смеялся от удовольствия.

В результате второго курса музыкальной терапии мальчик начал действовать более осознанно, стал понимать, на каком инструменте он хочет играть, когда надо остановиться. Нам удалось связать изолированные действия, подчинить их общей цели (слушать и подпевать, слушать и аккомпанировать на другом инструменте). Совместная игра на инструментах стала для Илюши началом взаимодействия с педагогом, помогла ему в дальнейшем принимать участие в общей деятельности на групповых занятиях.

АНИМАЦИЯ

В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

Мальцева Н.А.,

психолог Центра лечебной педагогики, Москва

Аннотация. В статье раскрыты особенности и потенциал мульттерапии в работе с детьми. Приведены примеры терапевтической и коррекционной работы с помощью анимации.

Ключевые слова. Анимация, мульттерапия, взаимодействие в группе, ролевое взаимодействие.

Анимацию можно считать довольно молодым видом искусства, хотя она и появилась несколько раньше кинематографа, а некоторые склонны усматривать ее истоки в наскальной живописи. Уже тогда появились «знаки анимации», попытки передать движения с помощью последовательности картинок, умножения числа конечностей бегущих животных, с помощью которых древние художники «буквально цитировали время в плоскости» [2]. Именно поэтому можно говорить как о глубоких корнях анимации и связи ее с другими искусствами, так и об отсутствии единого канона. Как бы то ни было, это отдельный и самостоятельный вид художественной практики, который с успехом может применяться в арт-терапии.

Можно перечислить несколько особенностей мульттерапии, имеющих значение для процесса создания мультфильма и раскры-

вающих терапевтический потенциал анимации.

- **Синтез искусств и сочетание модальностей.** Мультипликацию можно без иронии назвать «мультимодальной» техникой, тесно связанной с литературой, музыкой, живописью и скульптурой, а также с игрой, театром, кино, фотографией и повседневной жизнью. Поэтому некоторые авторы отмечают, что у анимации нет собственного предмета, она охотно заимствует в качестве такового любую грань внешней действительности [1].

- **Оживление рисунка.** Само слово «анимация» означает «оживление, одушевление», что создает глубокую терапевтическую метафору. Ф. Хитрук писал, что в мультипликации сначала происходит освоение движения (в том числе неживых объектов), потом оживление и лишь затем одушевление — собственно анимация, включающая создание

персонажа, наделенного характером и личностными особенностями [4].

• **Работа во времени и со временем.** «Тайминг» (timing) в анимации имеет решающее значение, определяет характер движения и его ритм. И если действительно время понимается нами через пространственные метафоры, именно при создании мультфильма это становится очевидным — время получает конкретное воплощение в пространстве кадров.

• **Построение плана и алгоритма.** Для анимации характерен долгий и многоступенчатый процесс от замысла до результата. Необходимы выработка стратегии и гибкое следование плану, что в полной мере задействует и помогает формировать навыки программирования и контроля деятельности.

• **Ролевое взаимодействие в групповом процессе.** Мультипликация предполагает работу в команде, причем без выраженной иерархии. На каждом этапе может быть свой лидер, и всем участникам необходимо слышать друг друга и действовать скоординированно. Это свойство можно удачно использовать при работе с семьей [5].

• **Работа с телом в анимации.** Буквальное проживание каждого движения — будь то падающий резиновый мяч или бегущий человек, его раскладывание на

фазы и анатомирование — предполагает анализ, осознанный подход к собственным паттернам движения, а также существенное расширение двигательного репертуара.

• **Прикладное страноведение и искусствоведение.** Создание мультфильма обязательно предполагает встраивание своей деятельности в общемировую культурный процесс. Хотя в мульттерапии можно выделять пассивную и активную форму, в реальной практике создание анимации обычно сопровождается ознакомлением с творчеством других аниматоров.

• **Детский дискурс и высокая технологичность.** С одной стороны, язык анимации считается детским языком и при использовании его в работе со взрослыми часто актуализирует ранние переживания. С другой — для создания самого простого мультфильма требуется привлечение знаний из разных областей и довольно сложных технологий.

Создание мультфильмов может использоваться как самостоятельная техника или комбинироваться с любыми другими видами арт-терапии (например, «оживление» коллажа или фотографий). Практикуется включение занятий по анимации в программу других групп и творческих мастерских (занятия по подготовке к школе, изучение иностранных языков, художествен-

ные и литературные кружки). Во времени и пространстве процесс тоже может быть организован по-разному: регулярные занятия в студиях, мастер-классы или социально-реабилитационные группы.

Традиционно в производстве мультфильма участвует целая команда с четким распределением ролей, но в терапевтическом процессе возможна индивидуальная работа над мультфильмом, тогда арт-терапевт может взять на себя одну или несколько технических функций. При групповой работе роли могут меняться, что может оказаться полезным для расширения индивидуального опыта и возможности взглянуть на обсуждаемую тему с разных позиций.

В целом, чтобы сделать мультфильм, нужно:

- сочинить историю;
- написать сценарий и сделать раскадровку (историю в картинках);
- выбрать материал;
- нарисовать (слепить, изготовить) героев, фоны и бутафорию;
- продумать систему оживления;
- изобразить шумы, подобрать музыку, озвучить историю;
- провести съемки;
- просмотреть и обсудить фильм.

Структура каждого занятия предполагает свою внутрен-

нюю динамику: погружение в культурный контекст (знакомство с художниками и аниматорами), самостоятельное творчество каждого участника, этап коллективного творчества и обсуждение. Длительные групповые занятия в рамках студийной работы могут быть тематически организованы вокруг ознакомления с разными техниками и материалами или разными школами и историческими периодами развития анимации. Обычно работа начинается с ориентировочного этапа знакомства с культурным полем и техническим оснащением, а потом постепенно переходит к этапу самостоятельного выбора средств и способов воплощения идеи.

Выделение разных видов мульттерапии достаточно условно, поэтому приведенные ниже описания скорее примеры работы, а не исчерпывающая классификация. Использование анимации может быть более или менее ориентировано на процесс или результат.

Работа в группе, ориентированной на результат, может быть рассчитана на длительный курс или ограничиваться разовым мастер-классом. В любом случае, предполагается, что в итоге участники получают некоторый готовый продукт в виде мультфильма, а также навыки работы художника-аниматора. В таком формате необходимо либо много

учебной работы по знакомству с техниками, материалом, опытом других аниматоров, либо педагог берет большую часть технических функций на себя, оставляя участникам, например, создание персонажей и фонов.

Анимация может использоваться как катализатор в других подходах — нарративном, сказкотерапии, на арт-терапевтических сессиях или нейропсихологических занятиях, создавая дополнительную мотивацию, воздействуя на групповую динамику, позволяя решать другие частные задачи. Этот вариант работы можно назвать ориентированным на процесс. Здесь мультипликация скорее инструмент, может даже использоваться лишь один из этапов создания мультфильма. Например, в ходе сессии девочке было предложено «оживить» слепленных ею персонажей, чтобы посмотреть разные способы взаимодействия между ними.

Родственный пример включения анимации в терапевтический контекст — мультфильм как способ фиксации терапевтической игры. Он не только позволяет обобщить основные сюжетные линии, подвести итоги, но и придать динамику статичной картине. В композиции двадцатилетней девушки все персонажи были связаны жесткими паттернами взаимоотношений, они в буквальном смысле не дви-

гались с места. Использование анимации позволило получить доступ к ресурсу гибкости, необходимому для изменений. Покадровая фиксация происходящего в игре может быть полезна в работе с детьми, склонными к стереотипным, повторяющимся действиям и сюжетам (в том числе с детьми с расстройствами аутистического спектра). Появление третьего участника (камеры) создает возможность дистанции, взгляда со стороны и иногда позволяет расширить стереотип, наполнив его новым содержанием.

Наш опыт работы показывает, что использование анимации позволяет решать широкий спектр терапевтических, развивающих и реабилитационных задач.

Литература

1. Красный Ю., Курдюкова Л. Мультфильм руками детей // Журнал «Искусство в школе». Взаимодействие искусств и анимации (тематический выпуск). М., 2006.
2. Норштейн Ю.Б. Снег на траве. Фрагменты книги. Лекции по искусству анимации. М., 2005.
3. Сивоконь Е.Я. Если вы любите мультипликацию. Из творческого опыта режиссера. Киев, 1985.
4. Хитрук Ф. Профессия — аниматор: в 2 т. М., 2007.
5. Mason H.R. Dare to Dream: The use of animation in occupational therapy // Mental health occupational therapy. Vol. 14 Issue. 3 November 2009.

«ПРОФЛАБ 2015 – 16»: ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ ЦЕНТРОВ СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ



ПАЛИТРА МАСТЕРСТВА

Савельева А.С.,

заместитель директора Московской городской общественной организации «Фонд Владимира Смирнова», Москва

Аннотация. Статья посвящена уникальному проекту в области повышения квалификации сотрудников центров содействия семейному воспитанию Москвы. Подробно описана модель проекта и причины необходимости изменения сознания сотрудников в отношении детей с особенностями развития.

Ключевые слова. Повышение квалификации, центр содействия семейному воспитанию, детские дома-интернаты, дети с ограниченными возможностями здоровья и с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, «особые» дети, проект, ПРОФЛАБ.

Реализация прав детей с ОВЗ на образование стала возможной благодаря модернизации российского образования, которая в настоящее время направлена на обеспечение доступности и качества образования для всех лиц с ОВЗ и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья. Право детей с ОВЗ гарантируется ч. 1 и 2 ст. 43 Конституции РФ, ст. 5 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и положениями Конвенции ООН «О правах инвалидов», ратифицированной РФ 03.05.2012. В настоящее время изменилось отношение к таким детям и появилась необходимость в их обучении. Инклюзивное обучение реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми.



Реформа социальной сферы в России направлена прежде всего на повышение качества жизни и развитие особых детей, которые долгое время считались необучаемыми и находились в специально созданных закрытых учреждениях. Все это требует иного качества профессиональной подготовки сотрудников учреждений, где живут и воспитываются такие дети, т.е. центров содействия семейному воспитанию (далее — ЦССВ) и детских домов-интернатов (далее — ДДИ) для умственно отсталых детей. Нужна новая система повышения квалификации сотрудников — она должна быть практико-ориентированной, затрагивать ключевые вопросы и предлагать эффективные решения.

Проект «ПРОФЛАБ 2015—16» инициирован Фондом В. Смирнова, Департаментом социальной защиты населения и труда города Москвы, ГБУ Центр «Детство» с целью профессионального совершенствования сотрудников детских домов-интернатов и центров содействия семейному воспитанию. К участию в проекте приглашены лучшие преподаватели: психологи, педагоги, бобат-терапевты, специалисты в области физической реабилитации, бизнес-тренеры, социологи. Их опыт позволяет качественно изменить сам подход к деятельности и образовательному процессу в ЦССВ, раскрыть для сотрудников значимость прохо-

дящей реформы, направления в преодолении профессионального выгорания и перспективы личностного и профессионального роста. Занятия организованы в самых современных формах, используются инновационные технологии обучения, в том числе и мультимедиа, игровые методики и пр. Программы предназначены не только для сотрудников ДДИ и ЦССВ, но и для волонтеров, стремящихся к самореализации в социальной работе.

В таблице представлены основные блоки проекта, их этапы и направления взаимодействия.

Проект запущен уже в двух учреждениях. Безусловно, возможны и корректировки и добавления, но в общем модель отражает наши представления о единстве и цельности процесса профессионального совершенствования, о том, как осуществляются контроль и взаимодействие групп.

Блок «Интеграция учреждений» включает в себя научно-практический семинар с тренинговым компонентом «Управление изменениями в ДДИ в целях повышения качества жизни воспитанников» и четырехуровневый научно-практический тренинг «Физическая реабилитация детей с нарушениями развития».

Центральная тема двухдневного научно-практического семинара с тренинговым компонентом — реформирование структуры и

Таблица

Модель проекта «ПРОФЛАБ 2015—16» «Профессиональное совершенствование сотрудников ДДИ»

Этапы взаимодействия	Содержание работы	Продолжительность
<i>Блок «Интеграция учреждений»</i>		
Управление ДДИ: научно-практический семинар с тренинговым компонентом «Управление изменениями в ДДИ в целях повышения качества жизни воспитанников» + Директорский клуб (в течение года)	Практика: четырехуровневый научно-практический тренинг «Физическая реабилитация детей с нарушениями развития» АФК	
<i>Блок «Профессиональное совершенствование». Моделирование обучения происходит на примере одного ДДИ</i>		
1-й	Диагностика: интервьюирование директора, выборка модельной и координационной групп. Обучение координационной группы (семинар). Выборка и формирование группы контролеров-координаторов проекта из числа руководства ДДИ	10 дней
2-й	Установочный семинар в модельной группе	3 дня
3-й	Обучение модельной группы (возможен открытый режим). 1 раз в неделю	1,5 мес.
4-й	Супервизия, проводимая внешними супервизорами	2 мес.
<i>Блок «Круглый стол (обратная связь)» по окончании проекта через 2 мес. после супервизии</i>		

содержания деятельности ДДИ и ЦССВ, повышение качества жизни детей с особенностями развития. Участниками семинара стали более 40 руководителей и заместителей руководителей мо-

сковских ДДИ и ЦССВ. Именно руководящий состав является проводником разворачивающихся в России реформ социальной сферы, поэтому уже на первом этапе так важно создать команду

единомышленников, готовых к активным и результативным действиям.

В рамках четырехуровневого научно-практического тренинга «Физическая реабилитация детей с особенностями развития. Адаптивная физическая культура» участники семинара изучают вопросы оценки поструральной компетенции и алгоритма тренировки равновесия, принципы тренировки мышечной силы и выносливости, педиатрическую программу мультисенсорной тренировки Д. Роуз и др.

Занятия организованы на диалогической основе — атмосфера подталкивает участников к тому, чтобы активно размышлять, спорить, искать наиболее адекватные развивающие упражнения на развитие силы для детей с ОВЗ. Участники в своих небольших интервью отмечают, что содержание семинара очень интересно, оно поражает и заставляет пересмотреть существующий опыт.

В рамках проекта «ПРОФЛАБ 2015—16» действует Директорский клуб, объединяющий руководство московских ДДИ и ЦССВ.

Задачи Клуба:

- получать и обсуждать правовую, научно-методическую, психолого-педагогическую, управленческую информацию о развитии социальной сферы России;

- оптимизировать и углублять взаимодействие руководителей ДДИ и ЦССВ;
- совместно вырабатывать управленческие решения и обмениваться педагогическим опытом.

На заседаниях обсуждаются самые сложные комплексные вопросы модернизации деятельности детских домов-интернатов и центров содействия семейному воспитанию: объективные индикаторы оценки работы, цикличность реабилитационных мероприятий, материальное обеспечение учреждений, обучение персонала, различные юридические тонкости, связанные с реформами, и другие актуальные проблемы. Постепенно мы видим это — на таких дискуссиях складывается настоящая команда профессионалов.

Блок «Профессиональное совершенствование»: работа с модельной группой. В модели проекта «ПРОФЛАБ 2015—16» он занимает центральное место. Именно в его рамках проходят модули с семинарами по важнейшим темам, которые позволяют раскрывать для сотрудников детских домов-интернатов новые направления работы и взаимодействия с особыми детьми, а главное — учат видеть перспективы развития таких детей. Занятия организованы по принципу выбора модельной группы, участники которой должны стать наиболее прогрессивными

и несколько опережать коллег по своим знаниям и навыкам в области работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями в развитии ребенка (далее — ТМНР) и ОВЗ.

Участники рассуждают о значимости эмоциональных отношений между педагогом и ребенком, трудностях этих отношений, необходимости научиться замечать сигналы, которые «посылает» особый ребенок и адекватно и действенно на них реагировать. Семинары под руководством высококвалифицированных специалистов — это не просто обучение действию, но и обучение размышлению, рефлексии.

Темы практико-ориентированы и заставляют посмотреть на проблему объемно, с разных точек зрения, увидеть ее этический смысл. Нам это очень важно, потому что такие семинары — путь к изменению всей методологии, косности сознания и устаревших подходов к особым детям.

Проект охватывает все ЦССВ Москвы (9 учреждений). В него вовлечены сотрудники всех специализаций: руководители, заместители руководителей, дефектологи, воспитатели, медработники и т.д. В целом в проект вовлечены более 200 человек в качестве участников образовательных курсов, 25 преподавателей — крупнейших специалистов в области психологии, педагогики, командообразования, физической

реабилитации, юридических вопросов. Разработана критериально-диагностическая система, на основе которой изучается эффективность внедрения полученных знаний и навыков в практику, организована супервизия и проводится конкурс самостоятельных проектов, выполненных участниками обучения.

Проект «ПРОФЛАБ 2015—16» ставит перед собой много целей: одна из них — профессиональное совершенствование сотрудников ДДИ и ЦССВ. Ее достижение связано во многом с изменениями в структуре учреждений: в первую очередь должно быть единство подходов к образованию и развитию детей с ОВЗ. Кроме того, перед учреждениями должны ставиться расширенные задачи — в частности, в отношении социализации детей. Важно также принятие новых ценностей в нормализации жизни особых детей. Все это требует изменения сознания сотрудников и — шире — общества в отношении таких детей.

Литература

Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13.12.2006.

Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993.

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

КЛУБ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДИРЕКТОРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Мартынова А.И.,

педагог дополнительного образования школы № 1468, Москва

Аннотация. В статье рассматривается клуб как современная форма работы руководителей, раскрываются возможности, обосновывается специфика, выявляется ресурсный потенциал, описывается опыт работы.

Ключевые слова. Директорский клуб, взаимодействие, образовательные организации, форма работы.

Внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов и реформы в образовании требуют от руководителей образовательных учреждений оперативного поиска новых оптимальных решений, ответов на все возникающие сегодня вопросы. Одной из перспективных форм взаимодействия для решения поставленных задач, выбранной самими руководителями специализированных учреждений, стал «Директорский клуб». Это нетрадиционная форма работы позволяет установить между участниками клуба доверительные отношения, осознать значимость в воспитании особого ребенка, расширить возможности оказания сопроводительной помощи, разрешать возникающие трудности при работе специализированных учреждений, транс-

лировать свой передовой опыт, взаимодействовать с вышестоящими органами. И это далеко не все аспекты, решаемые и обсуждаемые на совместных встречах.

Почему именно «клуб»? Раскроем это понятие. В энциклопедическом словаре *клуб* — общественная организация, объединяющая группы людей в целях общения, связанного с политическими, научными, художественными, спортивными, досуговыми и другими интересами. В словаре С.И. Ожегова *клуб* — общественная организация, объединяющая людей на основе общности, сходства, близости интересов занятий. Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой дает подобное определение: «Общественная организация, объединяющая людей на основе сходства

интересов, общности занятий (политических, научных, художественных, спортивных и т.п.) или для совместного отдыха, развлечений».

Подвести итог значения слова «клуб» можно определением свободной энциклопедии: от англ. *clob* или *club* через нем. *club* — место встречи людей с едиными интересами (деловыми, познавательными, развивающими, развлекательными, коллекционированием и пр.), зачастую официально объединенных в сообщество, организацию или ассоциацию, обычно занимает определенное помещение и служит для регулярных встреч и общения своих участников.

«Директорский клуб», которому посвящена статья, был создан в 2015 г. в рамках проекта «ПРОФЛАБ» Общественным фондом Владимира Смирнова (частным благотворительным). Фонд, учрежденный в 2010 г. по инициативе бизнесмена и мецената В.А. Смирнова, поддерживающего российские благотворительные организации, разрабатывает и реализует собственные проекты, а также выделяет финансирование на адресную помощь и поддержку уникальных социальных и культурных инициатив. Миссия Фонда — объединять опыт, знания, усилия и профессионализм, чтобы помогать тем, кто не может

себе помочь сам. Фонд софинансирует реабилитационные программы и проекты, направленные на оказание медицинской, педагогической, ресурсной и информационной помощи детским домам, больницам, тяжелобольным детям, семьям, в которых есть дети-инвалиды.

Один из таких проектов — «ПРОФЛАБ — Профессиональная лаборатория». Это цикл лекций, тренингов и семинаров по работе с детьми, на которых психологи и практикующие специалисты дают готовые, проверенные на собственном опыте инструменты. Начатый в конце сентября 2015 г. на научно-практическом семинаре для руководителей детских домов-интернатов (ДДИ) проект «ПРОФЛАБ» продолжает свою работу и сегодня. Его задача — изменение представлений сотрудников системы детских домов-интернатов о возможностях своей работы, способное повлечь за собой значительные позитивные перемены. Здесь речь идет о человеческих судьбах, об освоении новой информации и главное — о новом подходе к детям с особенностями здоровья, глубокими органическими изменениями, умственной отсталостью. Новое заключается в том, что дети могут получить свой шанс на личностную реализацию, эффективные методы реабилитации.

Организаторы и создатели проекта «ПРОФЛАБ» — В.А. Смирнов и его директор Е.Б. Береговая — своей активностью, инициативностью и профессионализмом смогли объединить большой круг самых ответственных и готовых к реформам специалистов, прежде всего руководителей организаций в области поддержки детей с особенностями развития — детских домов-интернатов. Научно-практический семинар, основавший проект «ПРОФЛАБ», построен как круг единомышленников, интегрирующих свои идеи и готовых их воплощать. Результативность была поразительной настолько, что на второй день семинара, во время совместных обсуждений, коллеги приняли решение о создании рабочей группы, как «Директорского клуба», деятельность которого будет направлена на улучшение правовой базы в отношении воспитанников ДДИ и общую оптимизацию области образования и воспитания.

Клуб как наиболее подходящую форму работы, позволяющую установить эффективное и целенаправленное взаимодействие, предложила Е.Л. Агафонов — директор ГБУ ЦССВ № 21 «Благодарение». В «Директорский клуб» объединились руководители всех детских домов-интернатов Москвы, сегодня они называются Центрами

содействия семейному воспитанию (ЦССВ).

Казалось бы, клуб как клуб. Но стоит задуматься, и раскроются главные его замыслы: некий момент, проживающийся всеми вместе — и люди начинают осознавать какие-то важнейшие вещи, дальнейшее восхождение в своем профессиональном развитии, а главное — готовы делиться своими открытиями, транслировать их миру, делая его добрее и мудрее.

Автор статьи стояла у самых истоков зарождения «Директорского клуба» и наблюдала все этапы его формирования. Особенно хочется отметить атмосферу «Директорского клуба», которая способствует формированию активной жизненной позиции всех участников образовательного процесса, укреплению института семьи, знанию правовой базы, представляет собой интересную современную модель работы, позволяющую привлекать членов клуба к более современному участию в жизни своего учреждения, уверенно внедрять новые механизмы и эксперименты в работу.

В работе «Директорского клуба» как преемника семинара используются разнообразные формы: беседы, консультации, круглые столы, мастер-классы, тренинги с участием приглашенных специалистов, обсуждение и распространение своего «се-

мейного» опыта учреждения. Посещаемость Клуба с первых дней заседания была высокой, но к концу года стала практически максимальной. Участники почувствовали успешность общего дела, солидарность позиций и возможность быть услышанными в различных контролируемых деятельности органах. Формат такой встречи позволяет на выходе получать действительно реальный продукт.

Члены Клуба открыто рассказывают о трудностях перехода на новое штатное расписание и тут же в дискуссиях находят пути разрешения, описывают ситуации с проверками контролирующих органов и делятся положительным опытом в организации контроля, обсуждают особенности работы педагогического персонала и ищут возможности улучшения ситуации с обучением кадров. Много времени на заседаниях Клуба уделяется обсуждению закупок и поиску возможностей для обеспечения своих воспитанников необходимым и самым современным оборудованием.

Участие в «Директорском клубе» позволяет руководителям оперативно находить пути решения профессиональных проблем, организовывать обмен мнениями и опытом, использовать новые интернет-технологии для достижения инновационного качества

профессиональной деятельности. Так, по итогам первого заседания в октябре 2015 г. было заявлено о необходимости создания «Гугл-группы» среди участников образовательных организаций. В интернет-группу записались как руководители ЦССВ, так и их заместители. Поступающая информация о всевозможных мероприятиях, правовых нормах и законах — важный момент в едином курсе процесса руководства членов Клуба, требующий постоянно «быть на связи». Через «Гугл-группу» участникам отправляются правовая информация, письма с новостями, приглашения на заседания с повесткой дня, задаются общие вопросы. Возможности единой группы позволяют вести диалог, мгновенно обсуждать, выражать свое мнение, потому что вопросы или ответы поступают сразу всем членам Клуба.

Удобство информационной возможности письменного общения между всеми участниками, распространение нужной информации в «один клик» позволяют экономить массу бесценного времени каждого руководителя.

Все участники «Директорского клуба» поняли: реформы — это всерьез, надо работать, искать оптимальные пути сотрудничества, быть открытыми для включения в общий процесс реформирования, не бояться его.

На итоговом заседании, которое состоялось в конце марта 2016 г., подводились результаты работы Клуба, его эффективность в решении вопросов развития детей в ЦССВ, положительная динамика проведенных экспериментов, выявлялись основные трудности на сегодняшний день и планировались дальнейшие совместные мероприятия. Обсуждались результаты обучения педагогического персонала на курсах и положительная динамика сотрудников: добросовестное выполнение своих обязанностей, включение младшего персонала в образовательный процесс.

Вниманию всех членов Клуба были представлены видеоролики «Феруза» и «Васька», которые еще раз показали, что возможности развития детей-инвалидов огромны и находятся в умелых руках коллективов ЦССВ, а постепенный рост интереса родителей к работе детских домов, воспитанию детей, улучшению детско-родительских отношений только подтверждает это.

Пока мы можем подвести предварительные итоги. Самое главное, что люди «зажглись», им захотелось общаться, творить, обсуждать, высказывать свое мнение, искать новые пути. Говорить о том, что все уже сделано, что Клуб выполнил свою миссию, еще рано. Теперь стоит

задуматься о гораздо более значимых вещах, и прежде всего о содержании образования, организовать наиболее актуальную форму работы над живыми педагогическими моделями, попытаться их теоретически осмыслить и юридически защитить, запустить их на долгосрочные пути существования. Есть вопросы, на которые можно пытаться влиять только посредством совместной работы «Директорского клуба», что-то двигать вперед и изменять, доводить до конца. И тогда снимутся очень многие проблемы, ибо «дорогу осилит идущий».

«Мы хотим показать, что благотворительность — это тяжелая и серьезная работа, не менее сложная, чем в банке или на заводе. И вместе с тем приносящая чистую радость — создающая тепло, уют и красоту вокруг. Помощь другим — это так же естественно, как еда и сон» (В.А. Смирнов).

Литература

Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Свыше 136 000 словарных статей, около 250 000 семантических единиц: в 2 т. М., 2000.

Ожегов С.И. Словарь русского языка: Около 53 000 слов / Под ред. Л.И. Скворцова. М., 2007.

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

НЕОБХОДИМОСТЬ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Пастревич И.В.,

*преподаватель Педагогического колледжа № 18 Митино,
Москва, руководитель проекта «Детская игровая комната»
торгово-промышленной группы компаний «СОЮЗСНАБ»,
г. Красногорск Московской обл.*

Аннотация. В статье анализируется сложившаяся ситуация ожиданий, требований взрослых к дошкольному этапу жизни ребенка, обосновывается важность преобразований, приводятся подтверждения необходимости поддержки самооценности и разнообразия дошкольного детства на основе анализа биографических фактов развития гениальных личностей в детстве. Описывается практический опыт организации образовательного процесса с опорой на инициативу детей, создания условий для самостоятельных открытий детьми многогранности окружающего мира.

Ключевые слова. Самоценность дошкольного возраста, ведущие виды деятельности дошкольника, качество образования, реформирование системы дошкольного образования, новые подходы в дошкольном образовании, целостный образовательный процесс, индивидуализация педагогического воздействия.

Третье тысячелетие ознаменовано информационной революцией, вследствие чего умственное развитие дошкольника стало важнейшей составной частью его общего психического развития, подготовки к школе и ко всей будущей жизни. Само умственное развитие — сложный процесс. Это формирование познавательных интересов, накопление разнообразных знаний и умений, овладение речью. Негативной тенденцией стало сформирован-

ное у современного родителя, а иногда и у современного педагога ошибочное представление, что в дошкольника необходимо вложить как можно больше знаний об окружающем.

Умственное развитие зачастую понимается как «многознание». Ребенок с раннего возраста имеет очень плотный график занятий-уроков. Именно уроков, ведь по форме и содержанию занятия с малышами это те же школьные уроки: есть дети, родители кото-

рых мотивированы на освоение детьми большого объема знаний; есть воспитатель-учитель, который много знает и всему научит; даже столы у малышей как парты в школе и способ передачи знаний тот же — наглядно-объяснительный, при котором у детей нет своей цели в получении этих знаний. Дошкольники посещают различные уроки интеллектуальной направленности, изучают несколько языков и совсем не играют. Но это родителей нисколько не пугает: «Зачем же моему ребенку играть? Играть только время терять. У меня есть возможность дать ему хорошее образование, много знаний, чтобы он поступил в престижную школу». Родители реализуют собственные амбиции, предметом их гордости становится то, что трехлетний ребенок умеет читать, писать, знает название тридцати хвойных деревьев, помнит исторические даты. Нет у современных родителей понимания самооценки дошкольного возраста, чаще он рассматривается как подготовительный к следующему — школьному этапу детства.

Как же к этому относиться? Может все же радоваться тому, что есть такие «заинтересованные» родители? А как же мудрейшее высказывание Демокрита: «Надо стремиться к многомыслию, а не к многознанию» — или известное

изречение Фомы Аквинского: «Многознание уму не научает»? [10].

Реформирование системы дошкольного образования встречает непонимание, а нередко и отторжение не только у родителей, но и у педагогов. Это происходит потому, что сильна сила стереотипов: «Нас так учили, и мы так будем учить». И это понятно: инновационные преобразования заставляют покинуть зону комфорта и пойти по сложному пути самообразования и саморазвития. Кроме того, педагог часто не имеет возможности определиться с направлением педагогического поиска, теряется в изобилии методических материалов, не успевает осмыслить их, в результате складывается ситуация при которой практики используют старые привычные педагогические инструменты под новыми лозунгами.

Новые подходы в дошкольном образовании вызывают значительные трудности у воспитателей: как организовать образовательный процесс, смещая акцент с занятий как основной дидактической единицы в традиционной системе образования на все остальные формы совместной деятельности взрослого и детей? Кроме того, вызывает непонимание необходимость проектирования целостного, непрерывного, интегрированного образователь-

ного процесса, ведь это осложнено сохранением во многих ДОО строго регламентированных сеток занятий, жесткой системы контроля. Нет у педагогов и необходимых умений решения образовательных задач на основе инициатив, интересов и предпочтений ребенка. Но основной проблемой торможения положительных государственных инициатив стоит считать отвержение у педагогов и родителей огромных возможностей, заложенных в насыщении детского ума новыми, еще стихийными впечатлениями, свежими сумбурными знаниями, которые проносятся через годы [5, с. 155—159]. «Важно, чтобы детей окружали те вещи, события, явления, символы, которые превосходят возможность их сегодняшнего понимания, но “зароняют” впечатления, загадки, замыслы, размышления на годы вперед», — писал Н.Н. Подъяков, четко указывая на необходимость пересмотра привычного стремления к однозначности и непротиворечивости сообщаемых ребенку знаний [10, с. 48—60]. Для самосознания растущего человека, формирования того «золотого фонда» личности, о котором столь весомо говорил А.В. Запорожец, важны «неясные, сверхподвижные знания, образы, представления», которые намечают «дальние горизонты развития» [10, с. 8—10, 20].

Для понимания ведущей роли неясных знаний у дошкольников, важности поддержки детских интересов любопытно будет обращение к биографическим фактам развития гениальных личностей в детстве. Увидим ли мы в их жизни уроки с раннего детства, обогащение «рафинированными» готовыми знаниями или найдем подтверждение самоценности детства как важного этапа в жизни человека, ценного самого по себе, а не в качестве подготовки к следующему?

Так, ценные находки мы обнаруживаем при изучении детских лет великого ученого, педагога, общественного деятеля, патриота — Д.И. Менделеева. Все жизнеописания маленького Мити показывают разносторонность интересов, впечатлений и неясных представлений мальчика. Эти неясные представления сыграли в дальнейших научных открытиях ученого огромную роль. Митя был чрезвычайно любознателен и многие шалости и проказы ему прощались и позволялись. Будущий гений, живя на стеклянном заводе, управляемом его матерью Марией Дмитриевной, видел, как в стеклоплавильные горшки засыпали песок, известняк и слитру, как рабочий, набрав в железную трубку расплавленную массу стекла, выдувал из нее бутылки, стаканы, банки. Его поражаало многообразие оттенков

стекольной поливы на горшках, после того как они лопались, не выдержав высокой температуры печей. В дальнейшем эти детские наблюдения помогли Дмитрию Ивановичу разобраться в сложных вопросах взаимосвязи физических и химических взаимодействий в производственных процессах. Изучая богатейшие минералогические собрания, Менделеев вспоминал те различия окрасок, которые он в детстве наблюдал на старых стеклоплавильных горшках завода. Он проникал в причины многообразия окрасок стекол и кристаллизованных минералов. Как только весной появлялась первая трава, зацветали подснежники, прилетали с юга птички, маленький Митя жадно наблюдал появление первого цветка, превращение головастика в лягушку и гусеницы в куколку и бабочку. Когда через много лет он поступил в Педагогический институт, всё, что в лекциях по естествознанию его однокурсникам казалось новым, ему было знакомо. Он все это видел, бегая с мальчишками по полям и лесам, а кое-что узнал из книг, которые вслух читала мать мальчика. Привлекали мальчугана покосы, где заготавливали сено для лошадей и коров, пахота, дававшая и рожь, и овес, и ячмень. Полевые работы, уборка, молотьба хлеба — всё это осталось в памяти ребенка и навсегда

оформилось в его личности как великое уважение трудового человека. И самого его, по свидетельству современников, всегда отличала огромная трудоспособность, привитая ему достойными примерами с самого детства [6, с. 6—12, 17; 7, с. 7—12, 111—125].

Столь же любопытным для нас будет и обращение к детским годам академика Н.И. Вавилова великого сеятеля, виднейшего исследователя в области наследственности и изменчивости, организатора сельскохозяйственной науки молодой Страны Советов. Семья Вавиловых удивляла и восхищала всех, кто ее знал. «Вот семьища так семьища была!» — восторгался академик В.А. Обручев. Все четверо детей в этой простой семье стали учеными. С самых ранних лет детям были доступны микроскопы и пробирки, братья и сестры устроили в доме настоящую лабораторию. Излюбленным занятием детей было собирание гербариев. Вместе с родителями ребята посещали выставки, концерты, музеи, собирали репродукции и устраивали семейные чтения. В воспитании детей этой семьи немалая заслуга отца Ивана Ильича и матери Александры Михайловны. Главное, что способствовало такому яркому расцвету талантов Николая Ивановича Вавилова и его сестер и

брата, — не только хорошее образование, но и свобода в поиске призвания, в проверке своих интересов и симпатий, какую им предоставляли родители [2, с. 8—13].

Много хорошего, светлого и радостного вынес из своего счастливого детства и великий поэт Александр Блок. Маленький Саша воспитывался в семье Бекетовых. Прогулки на природе Саша совершал вместе с дедом Андреем Николаевичем Бекетовым — «отцом русской ботаники». Сама прелесть окрестной природы удваивалась от этого: Саша посвящался в тайны растительного мира. Мальчик отлично знал все окрестности, хорошо изучил места, где росли белые грибы, где было много земляники, где цвели незабудки, ландыши. Он очень любил ходить за грибами, захлебываясь от восторга, рассказывал о своих находках. До страсти любил животных, глубокую нежность питал к зайцам, ежам, насекомым, червям — ко всему живому. И это осталось на всю его жизнь. Многие его будущие произведения написаны с живым ощущением природы. В пять лет Блок сочинял стихи:

Жил на свете котик милый.
Постоянно был унылый, —
Отчего — никто не знал,
Котя это не сказал.

Из своих сочинений Блок составлял маленькие книжечки. Бабушка любила сочинять ему прибаутки и сказки, смешила и веселила Сашеньку. Воспитываясь в среде, где литература входила в быт семьи, Блок впитал, по его словам, «любовь к литературе и незапятнанное понятие о ее высоком значении». Многие детские радостные впечатления поэта отражаются в его дальнейшем творчестве [3].

Не только в описанных нами детских биографиях, но и во многих других мы находим подтверждение тому, что первейшая задача дошкольного воспитания не в максимальном ускорении развития ребенка, не в форсировании сроков и темпов перевода его на рельсы «школьного» возраста, а прежде всего в создании каждому малышу условий для наиболее полного раскрытия его возрастных возможностей и особенностей, сохранение полноценного детства.

Приятно осознавать, что современные педагоги, заинтересованные в создании благоприятных условий для индивидуализации и неповторимости педагогического воздействия на ребенка, с живым интересом стали руководствоваться идеями, заложенными в прогрессивных документах образования, отошли от жестко регламентированного расписания, опираются

на инициативу детей, помогают им совершать самостоятельные открытия.

Приведем выдержки из описания практического опыта работы по организации игр-экспериментирований в младшей группе студентки ГБОУ СПО Педагогический колледж № 18 «Митино» О.В. Кошкиной: «Дети с любопытством обнаружили на стеллаже мох — рассматривали его, трогали, с помощью видеосюжета узнали, где растет, проверили на ощупь — мягкий, а когда «прожил» в группе несколько дней — стал сухим. Дети задумались — почему? А что будет, если его намочить? Они совершили спонтанное самостоятельное открытие — когда мох полегал в воде, он снова стал мягким. А что будет, если его положить на подоконник, где светит яркое солнышко? Он снова стал сухим и ломким.

Дети сформировали область неясных знаний, которые позже углубятся, систематизируются и обретут форму ясных — вода имеет несколько состояний, и растения могут на солнце терять воду. В природе для растений есть вода — ручьи, дождевая, а комнатные растения необходимо регулярно поливать. В следующий раз дети обнаружили свеклу — вареную и сырую. Так же рассмотрели ее, пощупали, понюхали, попробовали. У сырой

свеклы рассмотрели ботву, на картинке увидели, что свекла — это корешок, растет под землей. После опробования дети обнаружили, что пальчики окрасились и стали розовыми. А на бумаге она оставит следы? Дети были в восторге от совершенного открытия — кусочки свеклы оставляют красивые следы на белых листах. Даша дорисовала карандашами отпечатки свеклы — получились цветы и воздушные шарики. Некоторые девочки последовали ее примеру и начали дорисовывать отпечатки — кто что увидел. В такой игре развивалось воображение детей. Сережа макнул кусочек свеклы в емкость с водой — так она и воду окрашивает! Остальные дети стали делать так же — окунать кусочки в воду и разглядывать, какая стала вода — красивая, розовая, а была прозрачная, бесцветная. Так произошло взаимообучение — непреднамеренное перенимание опыта от сверстника. Дети сформировали область ясных знаний об овоще — как называется, где и как растет и область неясных знаний — диффузия одного вещества в другом. Кроме того, дети принимали самостоятельные решения, выбирали род занятий.

Игры с песком и водой привлекали всех детей, способствовали расширению их жизненного опыта, развитию познаватель-

ных и эмоциональных интересов, тактильного восприятия, мелкой моторики. Дети с удовольствием брали песок ладонями, просыпали его между пальцами, поливали водой. Затем самостоятельно обнаружили, что мокрый песок можно скатывать в комочки, лепить из него шарики. Это открытие позволило расширить содержание сюжетно-ролевой игры «Семья» на прогулке: дети готовили «дочкам» угощение — колобки и печенье, угощали ими гостей. Это расширение содержания позволило уточнить и представления детей о ролевых действиях (мамы готовят угощение для своих детей и их гостей), этикете (прием гостей). Костя и Миша воспользовались имеющимся оборудованием и стали пересыпать песок ложками и совочками из одной емкости в другую, пальчиками делали в песке углубления, оставляли следы от ладошек и предметов на песке. Увлеченная работа мальчиков привлекла внимание Лизы, Светы, Маши. Девочки присоединились к играющим и стали наполнять мокрым песком большие и маленькие мисочки, показали мальчикам, как песок нужно плотно утрамбовывать ладонью или совочком. При активизирующем воздействии взрослого дети использовали в речи слова-антонимы: сухой — мокрый, много — мало песка. Педагог

читала детям стихотворения И. Финка «Песочница», Л. Суздальцевой «Город из песка», дети проговаривали повторяющиеся слова. Взрослый находился рядом с играющими в позиции активного наблюдателя или соигрока. При его содействии ребята обнаружили на уровне неясных представлений, что вес одинаковых объемов песка, находящихся в разном физическом состоянии (сухой и мокрый), разный — одна емкость тяжелее, другая легче. Лиза решила количество построенных куличиков сравнить с количеством формочек. Педагог помогла ей использовать прием приложения. Куличиков оказалось больше, девочка сделала вывод, что при помощи одной формочки можно сделать много куличиков. Остальные играющие наблюдали за этим процессом. Неосознанно, непреднамеренно у детей формировались и элементарные математические представления.

Спонтанные открытия сопровождали детей постоянно, делали жизнь группы насыщенной, интересной, познавательной. Педагог умело направляла деятельность детей и использовала образовательные ситуации, возникшие по их инициативе для решения специфических задач развития. Так, на полдник дети пили сок из пластиковых бутылочек. Арсений сказал, что свою

бутылочку не будет выбрасывать, он обратился с просьбой к помощнику воспитателя помыть его бутылочку, поблагодарил ее за помощь и насыпал в нее несколько сухих горошин, завинтил крышку и с радостью слушал, какие звуки издает его «инструмент». Остальные дети внимательно за ним наблюдали и по его примеру сделали то же самое, только наполнили свои бутылочки разными наполнителями: гречкой, керамзитовыми шариками, манкой, перловкой. Детей восхитило новое открытие — звук слышится разный! Они обменивались бутылочками, шумели, слушали, восхищались. Воспитатель обратила внимание, что у детей получился оркестр — все музыканты, а в руках у каждого музыкальный инструмент. Ребята рассмотрели оркестр на картинке, послушали рассказ воспитателя и решили организовать концерт для помощницы воспитателя, поблагодарить ее за то, что помогла им отмыть бутылочки, из которых получились такие замечательные инструменты. Перед концертом воспитатель использовала для поддержания атмосферы возможности художественного слова, прочитала четверостишие М. Дружининой «Музыкальные инструменты». Все получили радость от взаимного общения» [4, с. 26—31].

Описанные в работе образовательные ситуации хорошо показывают тесную связь познавательного, речевого, художественно-эстетического, социально-личностного, физического развития детей. Данные направления взаимообогащают и дополняют друг друга. При проведении игр-экспериментирований дети проявляли активность, любознательность, учились задавать вопросы, интересовались причинно-следственными связями. Применение игр-экспериментирований с природным материалом в целостном воспитательно-образовательном процессе с учетом всех направлений развития дошкольника способствует эффективному всестороннему развитию в соответствии с государственным заказом.

При таком подходе педагогический образ воспитателя, взрослого представляется более разносторонним, не только в привычном понимании сложившихся взаимоотношений «незнающий ребенок — учащий взрослый».

Взрослый в соответствии с современной концепцией образования представляется и в принципиально иных ситуациях: создающий яркие, обогащенные события, предполагающие непредсказуемые впечатления; взрослый — способствующий

самостоятельному выстраиванию детьми собственного сообщества, основанного на игровых нравственных взаимоотношениях; взрослый — поддерживающий инициативы детей, помогающий самостоятельно открывать мир вокруг на основе собственных догадок, ответов на вопросы и, что не менее важно, способствующий появлению новых вопросов, предполагающих дальнейшую активную поисковую деятельность детей; взрослый — яркий, умный представитель привлекательного для малышей мира взрослых. Эта позиция взрослому выстраивается намного сложнее, но она и гораздо интереснее привычной картинки, на которой взрослый ведет обучающее занятие.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. [Электронный ресурс]. URL: http://mbalzhirova.ucoz.ru/news/sistemno_dejatelnostnyj_podkhod_standarty_novogo_pokolenija_asmolova_g/2012-01-09-19.
2. *Голубев Г.Н.* Великий сеятель: Николай Вавилов. Страницы жизни ученого. М., 1979.
3. *Каскина Ю.У.* Детство Александра Блока и его стихи для детей // Начальная школа. 2001. № 9. С. 70—73.
4. *Кошкина О.В.* Выпускная работа. Игры-экспериментирования с природным материалом детей 3—4 лет

как средство реализации современных целей образования / Науч. рук. И.В. Пастревич (рукопись). М., 2014.

5. *Крылова Н.М.* Лесенка успеха или три грани научно-методической системы детского сада. М., 2012.

6. *Курбатов В.Я.* Менделеев. Л., 1954.

7. *Макареня А.А., Рысев Ю.В.* Д.И. Менделеев. М., 1988.

8. Методические рекомендации к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Мир открытий» / Науч. рук. Л.Г. Петерсон; под общ. ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой. М., 2012.

9. *Петерсон Л.Г.* Деятельностный метод обучения. Построение непрерывной сферы образования. М., 2007.

10. *Поддьяков Н.Н.* Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. СПб.; М., 2013.

11. *Сидоров С.В.* Сайт педагога-исследователя [Электронный ресурс]. URL: <http://si-sv.com/> (дата обращения: 16.04.2014). Источник: <http://si-sv.com/>.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.

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

14. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., 1989.

II ВСЕРОССИЙСКАЯ НЕДЕЛЯ ОХРАНЫ ТРУДА

С 18 по 22 апреля 2016 г. в г. Сочи состоялась вторая ежегодная Всероссийская неделя охраны труда.

Мероприятие организовано по инициативе Минтруда России и при поддержке Правительства РФ, оргкомитет Недели возглавила заместитель председателя Правительства РФ О. Голодец.

Всероссийская неделя охраны труда проводилась накануне Всемирного дня охраны труда, который отмечается по решению Международной организации труда ежегодно 28 апреля в целях содействия предотвращению несчастных случаев и заболеваний на рабочих местах во всем мире.

В рамках Недели состоялись Всероссийский съезд специалистов по охране труда, Международная конференция по теме Всемирного дня охраны труда «Стресс на рабочем месте: коллективный вызов», научно-практическая конференция по обсуждению основных направлений дальнейшего совершенствования охраны труда, ведомственные и корпоративные совещания, семинары, курсы повышения квалификации, тренинги и др. Были подведены итоги всероссийских конкурсов по охране труда.

На площадке Недели организовывались консультацион-

ные пункты Минтруда России, МЧС России, Роструда, Роспотребнадзора, Ростехнадзора, Росаккредитации, Федеральной налоговой службы, Пенсионного фонда России, Фонда социального страхования России.

Всероссийская неделя охраны труда — крупнейшее тематическое мероприятие, объединившее представителей исполнительной и законодательной власти, первых лиц профильных министерств и ведомств, представителей бизнеса и науки, ведущих специалистов в области охраны и безопасности труда, руководителей крупнейших государственных корпораций, производственных и промышленных предприятий, общественные и профессиональные объединения, объединения профсоюзов.

В рамках Недели прошли ярмарка вакансий и утренние лекционные часы для участников, в ходе которых ведущие эксперты, ученые осветили отдельные темы по охране труда.

Всероссийская неделя охраны труда — глобальная дискуссионная площадка, посвященная новейшим тенденциям и перспективам развития деятельности в области охраны труда, экологии и сохранения здоровья.

Источник: <http://www.rosmintrud.ru/events/464>

*Представляем приложение к № 6
журнала «Управление ДОУ»*

ПРОЕКТ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОО

Авторы: Лаврова Л.Н., Чеботарева И.В.

Основная образовательная программа дошкольного образования — нормативный и управленческий документ, регламентирующий структуру, условия и результаты освоения содержания дошкольного образования в ДОО в соответствии с ФГОС ДО. В книге представлены **рекомендации** по проектированию основной образовательной программы дошкольной организации и один из ее **вариантов**. Он отличается от аналогов простотой и лаконичностью. К достоинствам данного проекта можно отнести описание **части, формируемой участниками образовательных отношений**. Она выделена во всех разделах программы: целевом, содержательном и организационном. Кроме того, дается образец **презентации образовательной программы**.

Во втором разделе даются актуальные нормативные документы, в том числе «**Методические рекомендации по использованию Примерной основной образовательной программы...**».

При создании пособия авторы опирались на федеральную нормативную правовую базу, педагогический опыт ДОУ № 46 «Дружные ребята» г. Ельца; ДОУ № 130 г. Липецка; ДОУ с. Хлевное Хлевенского р-на Липецкой обл. и собственный опыт профессиональной деятельности.

Настоящие рекомендации — примерные. Они могут меняться в ходе разработки собственного варианта Программы с учетом примерной основной образовательной программы дошкольного образования, а также имеющегося опыта работы и традиций педагогического коллектива образовательной организации.

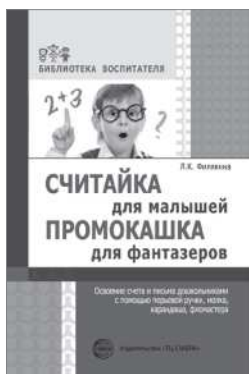
Предлагаемая технология проектирования основной образовательной программы дошкольного образования позволит создать документ, направленный на достижение целей и задач, сформулированных во ФГОС дошкольного образования. Данное пособие успешно используется детскими садами Липецкой области. Надеемся, что оно поможет дошкольным организациям и в других регионах страны.

Подписные индексы в каталогах:

«Роспечать» — 82687 (с журналом); 36804 (в комплекте);
«Пресса России» — 39757 (в комплекте);
«Почта России» — 10399 (в комплекте).



Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет книжные новинки



СЧИТАЙКА для МАЛЫШЕЙ. ПРОМОКАШКА для ФАНТАЗЕРОВ

Автор — Филикина Л.К.

Как научить ребенка письму и счету, не отбив у него желания писать и считать, симпатии к занятиям письмом и математикой? Как соединить при этом труд руки с трудом ума и воображения, с атмосферой душевного общения? Эта маленькая книжка — ответ на эти вопросы.

Как известно, лучший отдых — это смена занятий. Математика или письмо тоже могут оказаться и серьезным делом, и отдыхом одновременно. И все же книга Л. К. Филикиной нацелена на то, чтобы послужить не развлечением, а скорее завлечением дошкольников в математику и письменность родного языка.



РУКОВОДСТВО ДОО

Организация внутреннего контроля

Автор — Белая К.Ю.

Как оценить результативность труда педагога, что такое качество и эффективность контроля, какова нормативно-правовая база его организации — на эти и другие вопросы вы найдете ответы в данном пособии. Оно поможет руководителю в построении контрольно-диагностической функции управления, организации внутреннего мониторинга, что будет способствовать совершенствованию качества дошкольного образования, и, следовательно, удовлетворению образовательных потребностей семьи и общества.



РЕБЕНОК В МИРЕ ВЗРОСЛЫХ

Рассказы о профессиях

Автор — Алябьева Е.А.

В книге представлены авторские рассказы для детей дошкольного и школьного возраста о следующих профессиях: работники почты, сельского и лесного хозяйства, транспорта, средств массовой информации, музейные, археолог и палеонтолог, военный служащий, пожарный, врач скорой медицинской помощи, спасатель, полицейский, библиотекарь, фотограф, художник, повар. Материал носит познавательный характер, он поможет воспитателям в художественной или повествовательной форме рассказать детям об особенностях разных профессий, сформировать к ним интерес, воспитать уважение к людям труда и результатам их деятельности.

Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет книжные новинки



РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ 6—7 ЛЕТ НА ОСНОВЕ ПЕРЕСКАЗА: В 2 Ч. Ч. 2

Автор — Гуськова А.А.

В пособии представлены занятия по лексическим темам для детей 6—7 лет с речевыми нарушениями. Цель занятий — формирование связной речи на основе пересказа. Пересказ развивает такие речевые умения, как репродукция, комбинирование, конструирование, логичность речи.

Пособие адресовано логопедам, воспитателям ДОО, может быть использовано педагогами в работе по реализации всех образовательных областей.



ТЕХНОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 3—4 ЛЕТ

Автор — Токаева Т.З.

Данное учебно-методическое пособие по воспитанию ребенка 3—4 лет как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности является методическим обеспечением парциальной программы дошкольного образования по физическому развитию детей 3—7 лет «Будь здоров, дошкольник».

Дано подробное описание 108 развивающих физкультурно-оздоровительных и 9 валеологических занятий, игр, 18 комплексов утренней гимнастики, еженедельных циклограмм организации двигательного режима в детском саду, перспективное планирование форм и видов двигательной деятельности, адекватных психофизическим особенностям детей 3—4 лет.



НЕТРАДИЦИОННОЕ РИСОВАНИЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

20 познавательно-игровых занятий

Автор — Шаляпина И.А.

В пособие включены интегрированные познавательно-игровые занятия для детей старшего дошкольного возраста. Представлены нетрадиционные способы и техники рисования: граттаж, монотипия, шаблонграфия и др., которые помогут педагогу всесторонне развивать личность ребенка, научить его выражать свое творческое начало и собственное «Я». Особое внимание уделено предварительной работе.

С продукцией издательства «ТЦ СФЕРА»

можно ознакомиться и приобрести:

- на сайтах www.tc-sfera.ru, www.apcards.ru; www.sfera-podpiska.ru
- в издательстве по адресу: Москва, ул. Сельскохозяйственная, д. 18, корп. 3, тел.: (495) 656-72-05, 656-75-05.



Издательство «ТЦ Сфера»

Периодические издания для дошкольного образования

Наименование издания (периодичность в полугодии)	Индексы в каталогах		
	Роспе- чать	Пресса России	Почта России
Комплект для руководителей ДОУ (полный): журнал «Управление ДОУ» с приложением (5); журнал «Методист ДОУ» (1), журнал «Инструктор по физкультуре» (4), журнал «Медработник ДОУ» (4); рабочие журналы (1): — воспитателя группы детей раннего возраста; — воспитателя детского сада; — заведующего детским садом; — инструктора по физкультуре; — музыкального руководителя; — педагога-психолога; — старшего воспитателя; — учителя-логопеда.	36804 Под- писка только в первом полуго- дии	39757 Без рабочих журна- лов	10399 Без рабочих журна- лов
Комплект для руководителей ДОУ (малый): «Управление ДОУ» с приложением (5) и «Методист ДОУ» (1)	82687		
Комплект для воспитателей: «Воспитатель ДОУ» с библиотекой (6)	80899	39755	10395
Комплект для логопедов: «Логопед» с библиотекой и учебно-игровым комплектом (5)	18036	39756	10396
Журнал «Управление ДОУ» (5)	80818		
Журнал «Медработник ДОУ» (4)	80553	42120	
Журнал «Инструктор по физкультуре» (4)	48607	42122	
Журнал «Воспитатель ДОУ» (6)	58035		
Журнал «Логопед» (5)	82686		

Чтобы подписаться на все издания для специалистов дошкольного воспитания Вашего учреждения, вам потребуется **три индекса:**

36804, 80899, 18036 — по каталогу «Роспечать»

Если вы не успели подписаться на наши издания,
то можно заказать их в **интернет-магазине:** www.tc-sfera.ru.

Тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05, (499) 181-34-52.

**На сайте журналов: www.sfera-podpiska.ru открыта подписка
РЕДАКЦИОННАЯ и на ЭЛЕКТРОННЫЕ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА**

В СЛЕДУЮЩЕМ НОМЕРЕ!

ТЕМА НОМЕРА

«ИННОВАЦИИ В РАБОТЕ С КАДРАМИ»

Современный менеджмент в ДОО

Индивидуальный подход в методическом сопровождении кадров

Повышение информационно-коммуникационной компетентности

Уважаемые подписчики!

Вы можете заказать предыдущие номера журнала «Управление ДОО», приложения к журналу, а также электронный архив журнала «Управление ДОО» в интернет-магазине: www.tc-sfera.ru. В Москве можно заказать курьерскую доставку изданий по тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05, e-mail: sfera@tc-sfera.ru. (В заявке укажите свой точный адрес, телефон, наименование и требуемое количество.)

У

«Управление ДОО»
2016, № 6 (121)

Научно-практический журнал
ISSN 2220-1483

Журнал издается с 2002 г.

Выходит 10 раз в год с приложением:
с февраля по июнь,
с августа по декабрь

Издатель

Т.В. Цветкова

Главный редактор

Е.В. Боякова

Научный редактор

Л.М. Волобуева

Литературный редактор

Д.В. Пронин

Оформление, макет

Т.Н. Полозовой

Оформление обложки

М.Д. Лукина

Корректоры

И.В. Воробьева, Л.Б. Успенская

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов. Ответственность за достоверность публикуемых материалов несут авторы.

Редакция не возвращает и не рецензирует присланные материалы.

При перепечатке материалов и использовании их в любой форме, в том числе в электронных СМИ, ссылка на журнал «Управление ДОО» обязательна.

Учредитель

ООО «Творческий Центр Сфера»

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Свидетельство ПИ № 77-9439

от 23 июля 2001 г.

Подписные индексы в каталогах:

«Роспечать» — 80818, 36804

(в комплекте), 82687 (с приложением), «Пресса России» — 39757 (в комплекте), «Почта России» — 10399 (в комплекте).

Адрес редакции:

129226, Москва, ул. Сельскохозяйственная, д. 18, корп. 3. Тел./факс: (495) 656-70-33, 656-73-00.

E-mail: dou@tc-sfera.ru

www.sfera-podpiska.ru

Рекламный отдел:

Тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05

Номер подписан в печать 13.07.16. Формат 60×90¹/₁₆.

Усл. печ. л. 8. Тираж 4900 экз.

Заказ №



4 607091 440225



8 0086

© Журнал «Управление ДОО», 2016
© ООО «ТЦ СФЕРА», 2016