

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»
(наименование кафедры)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии
(направленность (профиль))

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Студент	<u>С.В. Елисеева</u>	_____
	(И.О. Фамилия)	(личная подпись)
Научный руководитель	<u>О.П. Лазарева</u>	_____
	(И.О. Фамилия)	(личная подпись)

Руководитель программы д.п.н., профессор, О.В. Дыбина
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) _____
(личная подпись)

« _____ » _____ 2017г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) _____
(личная подпись)

« _____ » _____ 2017г.

Тольятти 2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	13
1.1 Проблемы инклюзивного образования в исследованиях отечественных и зарубежных психологов	13
1.2 Особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью	19
1.3 Специфика психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	22
Выводы по первой главе.....	28
Глава 2. Экспериментальная работа по апробации модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью	30
2.1 Содержание и методика оценки состояния психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью	30
2.2 Апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	53
2.3 Определение эффективности модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	72
Выводы по второй главе.....	80
Заключение.....	82
Список используемой литературы.....	87
Приложение.....	92

Введение

Актуальность исследования. На сегодняшний день, перед современным обществом становится актуальным вопрос равных возможностей получения полноценного всестороннего образования. Это право нормативно закреплено в «Концепции модернизации Российского образования». Однако, на сегодняшний день, большая часть детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), особенно если это комплексное, а не единичное нарушение, все еще не могут быть включены в систему образования. Среди них особое место занимают дети с умственной отсталостью. Одним из приоритетов российской государственной политики в сфере образования на сегодняшний день, стало инклюзивное образование. В докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» подчеркивается значимость обеспечения медико-психолого-педагогическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе детей с ОВЗ [6]. На современном этапе отмечается переосмысление содержания коррекционной работы в образовательной системе. На основании Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), учитываются индивидуальные потребности детей с особыми возможностями здоровья. Целью психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в современном образовательном процессе является обеспечение гибкого подхода в обучении и воспитании ребенка, исходя из его психофизиологических особенностей. Реализация инклюзивного воспитания и обучения в дошкольных образовательных организациях расширяет возможности оказания коррекционно-педагогической и медико-психологической помощи детям. Позволяет осуществлять помощь и поддержку родителей непосредственно по месту жительства детей и их (законных представителей). Реализация психолого-педагогического

сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью позволит получить эффективный образовательный результат не только у детей с ОВЗ, но и их нормально развивающихся сверстников. Развитие в инклюзивных группах нормативно развивающихся дошкольников научит их быть терпимыми, толерантными. Дети инклюзивной группы опосредованно приобретут знания о правах человека, научатся взаимодействовать друг с другом, распознавать и принимать различие, приобретут знания о жизни социума.

Актуальность исследования рассматривается в социально-педагогическом и научно-теоретическом аспекте. На социально-педагогическом уровне определяется заказом общества. В настоящее время российское общество переживает сложный период, изменения коснулись всех сфер жизни общества: социальной, экономической и политической. На первый план остро выступает проблема инвалидности детей. Социальным показателем является увеличение детской инвалидности наряду с уменьшением демографических показателей. Перспектива развития общества состоит в сохранении трудового потенциала, то есть напрямую зависит от здоровья и развития подрастающего поколения. По официальным данным статистики детская инвалидность во всем мире составляет от 0,2% до 7% и на сегодняшний день имеет тенденцию к росту [15]. Основными причинами ограничения жизни в обществе ученые выделяют следующие нарушения развития: умственные – 28%, двигательные – 23%, метаболические – 20% [14]. Важнейшим периодом развития ребенка является дошкольный возраст, именно в этом возрасте формируются все основные навыки и умения, затрагивающие когнитивную, коммуникативную и др. сферы.

На основании вышесказанного, мы считаем, что создание в дошкольных образовательных учреждениях психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования для детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет с умственной отсталостью, поможет успешной адаптации воспитанников в социальной среде.

Научно-теоретический уровень актуальности исследования базируется на теории и методологии инклюзивного образования. Инклюзивное (включенное) образование понимается как совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками [41]. Процесс обучения и воспитания строится таким образом, что ребенка-инвалида не надо обучать к жизни в социуме, сама система подстраивается под него, обучая непосредственно. Сопровождение строится таким образом, чтобы у каждого ребенка с отклонениями в развитии была возможность участвовать в жизни общества, чувствовать себя равноправным членом.

Отечественный ученый Л.С. Выготский отмечал преимущества специальных коррекционных образовательных учреждений, но в то же время указывал на их проблемы. В таких организациях все подчинено ребенку с нарушениями в развитии: ему не приходится прилагать усилия, круг его общения узок, он не получает представления об окружающем мире, чем обостряет свой дефект. Л.С. Выготский указывал, что интеграция в жизнь является главной задачей обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии. Ориентируясь на сверстников с нормативным развитием, дети с нарушенным развитием получают представления о социуме. Это ложится в основу декомпенсации нарушения.

На сегодняшний день, дошкольное образование претерпевает период реформ, организуются новые формы, новые типы учреждений. Для семей с аномальными детьми, расширяется возможность выбора образовательных учреждений. Образовательные учреждения организуются с возможностью доступности для каждого ребенка, осуществляют приспособление к их психофизическим особенностям. У детей с ограниченными возможностями здоровья появляется возможность находиться со своими нормально развивающимися сверстниками, включаться в социальную среду, не быть отверженным обществом. На сегодняшний день актуальным становится инклюзивное образование.

Проводя теоретический анализ научной литературы, можно сделать вывод о особенностях развития инклюзивного образования в России. Ученые Т.С. Зыкова, Н.Н. Малофеев, утверждают, что наиболее эффективный путь развития инклюзивной деятельности должен осуществляться на основе системы специального коррекционного образования. Это перспективный вид образования, воспитания, развития и помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. С точки зрения ученых, проблема организации совместного обучения и воспитания детей с разными стартовыми возможностями в условиях дошкольного учреждения актуальна на сегодняшний день.

В монографии «Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации» В.В. Коркунов показал практический опыт совместного обучения и образования детей с нарушениями в развитии и типично развивающихся сверстников. Ученый обращает внимание на индивидуальный подход к каждому ребенку с особыми возможностями здоровья, указывает, что успешность инклюзивного образования заключается в эффективном сотрудничестве педагогов, специалистов учреждения и семей воспитанников. По мнению В.В. Коркунова, дети с умственной отсталостью при включении их в инклюзивную деятельность получают больше возможностей для эффективного развития.

Ученый Р. Дименштейн основой инклюзивного обучения считает разработку индивидуального образовательного маршрута. По его мнению, важно обучение ребенка с особыми возможностями здоровья, по его индивидуальному маршруту, отслеживая этапы развития, а не формирование места, где находится ребенок.

На современном этапе модернизации системы образования на первый план выходит доступность образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Социальным показателем является увеличение детской инвалидности наряду с уменьшением демографических показателей.

Перспектива развития общества состоит в сохранении трудового потенциала, то есть напрямую зависит от здоровья и развития подрастающего поколения.

Одним из решений вопроса воспитания и развития детей с интеллектуальной недостаточностью становится инклюзивное (включенное) образование [41]. Теоретический анализ опыта работы дошкольных учреждений указал на необходимость разработки рекомендаций по организации различных форм работы с детьми с умственной отсталостью, обеспечивающих эффективный процесс инклюзии. Существует необходимость в нормативно-правовых документах, регулирующие основы инклюзии в дошкольном образовательном учреждении, необходимость в разработке методического материала. На сегодняшний день, для реализации инклюзивного образования не хватает разработанных технологий, методик. Опыт работы по данной теме точечный, нет наработанной системы сопровождения инклюзивного процесса образования в дошкольных организациях.

Изучение и анализ разнообразных педагогических и психологических исследований обнаружил **противоречие** между значимостью и востребованностью организации инклюзивного образования на современном этапе развития как общества в целом, так и образования в частности с одной стороны, и с другой стороны – недостаточной проработанностью содержания психолого-педагогического сопровождения условий инклюзивного образования старших дошкольников с интеллектуальным недоразвитием.

Вышесказанное позволило определить **тему исследования:** «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Объект исследования: процесс инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Предмет исследования: модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью возможно, если разработать модель, включающую:

- формирование развивающей предметно-пространственной среды в инклюзивной группе, способствующей гармоничному развитию личности детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью;
- формирование мотивационной готовности педагогов и родителей воспитанников к работе в условиях инклюзивного образования;
- формирование готовности воспитанников групп общеобразовательной направленности на совместное образование с детьми с умственной отсталостью
- организацию совместной деятельности детей с умственной отсталостью и нормально развивающихся сверстников.

В соответствии с гипотезой и целью исследования были обозначены следующие **задачи:**

1. Проанализировать теоретические аспекты психолого-педагогической науки и достижения практики дошкольных образовательных организаций по исследуемой проблеме.
2. Определить эффективность психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в условиях детского сада.
3. Разработать и апробировать модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в условиях дошкольной образовательной организации.

Методы исследования: теоретические: анализ научной, методической литературы по проблеме исследования, анализ опыта работы инклюзивного

образования детских дошкольных организаций; эмпирические- констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; диагностические методы; обработка результатов: качественный и количественный анализ результатов исследования, метод наглядного предъявления результатов.

Теоретическую основу исследования составили:

– вопросы теории и практики развития интеграционного подхода в обучении и воспитании (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, М.Я. Басов, П.П. Блонский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев);

– разработки, имеющие социальную направленность (А.А. Ватажина, Г.М. Дульнев, М.И. Кузьмицкая, В.В. Коркунов, Э. Хейссерман, Г.В. Цикото, Я.Г. Юдилевич, А.Р. Маллер, Л.М.Шипицына);

– разработки, посвященные управлению процессом инклюзивного образования (Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, С.В. Кудрина, Т.Н. Исаева, А.Р. Маллер, В.М. Мозговой, Ю.В. Мозжалова, А.М. Царёв);

– разработки, современных ученых, рассматривающие социальные, психологические и педагогические условия интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общество (Л. Одинаева, Д. Каримова, Ш. Сафарова, Ф. Партовова, М. Сабурова), инклюзивного образования (В. Умарова);

– психолого-педагогические исследования (Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова, С.Г. Шевченко, С. Забрамная, Д. Векслер и др.).

Организация этапов исследования. Исследование проводилось в период с 2015 г. по 2017 г. в четыре этапа:

Первый этап, сентябрь 2015 г. – декабрь 2016 г. – анализ проблемы в научной литературе и изучение опыта практической работы дошкольных учреждений.

Второй этап, январь 2016 г. – июнь 2016 г. – обсуждение методик констатирующего эксперимента, участие в работе экспертных групп, проведение и анализ результатов констатирующей части эксперимента.

Третий этап, сентябрь 2016 г. – январь 2017 г. – обсуждение методик и организация формирующего эксперимента, апробация, внесение изменений в разработанную модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в условиях дошкольной образовательной организации.

Четвертый этап, февраль 2017 г. – май 2017 г. – проведение контрольного среза исследования, обработка результатов, оформление диссертации.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- выделены критерии и показатели эффективности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в условиях детского сада;
- разработана модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- обоснованы критерии оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в условиях детского сада
- обоснована и охарактеризована модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности специалистов дошкольного образования (воспитатель, педагог-психолог, учитель-дефектолог, логопед) в процессе психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в условиях детского сада.

Обоснованность и достоверность выводов и результатов

исследования обеспечены исходными методологическими позициями, комплексом теоретических и эмпирических методов исследования, отвечающих целям, задачам, объекту и логике исследования; сочетанием качественного и количественного анализа результатов экспериментальных данных; личным участием автора на всех этапах исследования и их положительной оценкой практическими работниками.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе муниципального образовательного дошкольного учреждения детского сада № 120 «Сказочный» городского округа Тольятти. В эксперименте приняли участие 12 воспитанников старшего дошкольного возраста с диагнозом умственная отсталость и 20 воспитанников с нормативным развитием, 55 родителей воспитанников, 12 педагогов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты данного исследования были представлены на научных мероприятиях различного уровня: XXIV международной научно-практической конференции «Обучение и воспитание: методики и практика 2015-2016 учебного года» г. Новосибирск, 2015г.; опыт работы по данной теме представлен в сборнике Тольяттинского государственного университета, посвященные международной научно-практической конференции «Психолого-педагогические и технологические аспекты организации образовательной среды в условиях реализации ФГОСов» г. Тольятти, 2016г.; в сборнике материалов XLVII всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития образования в России» г. Новосибирск 2017 г., с целью обмена опытом по теме исследования принято участие в XII региональной Ярмарке социально-педагогических инноваций г. Отрадный, 2016 г. По теме работы опубликовано четыре публикации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в условиях детского сада требует определения

состояния развивающей предметно-пространственной среды, готовности родителей и педагогов к совместному образованию детей с умственной отсталостью с нормально развивающимися сверстниками, уровня интеллектуального и социально-личностного развития детей с умственной отсталостью, уровня готовности воспитанников групп общеобразовательной направленности на совместное образование с детьми с умственной отсталостью.

2. Модель психолого-педагогическое сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью включает три блока: организационный, методический, практический.

3. Обеспечение эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в условиях детского сада требует формирования развивающей предметно-пространственной среды в инклюзивной группе, способствующей гармоничному развитию личности детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью; формирования мотивационной готовности педагогов и родителей воспитанников к работе в условиях инклюзивного образования; формирования готовности воспитанников групп общеобразовательной направленности на совместное образование с детьми с умственной отсталостью; организацию совместной деятельности детей с умственной отсталостью и нормально развивающихся сверстников.

Структура магистерской диссертации. Исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (45 источников) и 8 приложений. Текст работы содержит 3 иллюстрации, 21 таблицу.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

1.1 Проблемы инклюзивного образования в исследованиях отечественных и зарубежных психологов

Термин «умственная отсталость» с древнего греческого языка переводится, как «малый ум». Это патология головного мозга, ведущая к снижению развития познавательной сферы, к социальной дезадаптации. В связи с органическим повреждением центральной нервной системы искажается развитие личности, снижен интеллект, страдает эмоционально-волевая сфера.

В двадцатых годах прошлого столетия проблемой умственной отсталостью занимались ученые разных направлений: педагоги, психологи, социологи. Зарубежом – Э. Крепелин, В. Айрленд, Б. Морель, Д. Ж.Демор; в России – Г.Я. Трошин, Л.В. Занков, С.С. Корсаков, В.П. Сербский, Г.И. Россолимо, А.Р. Лурия, А.Н. Берштейн и другие. В зарубежных и отечественных научных источниках использовался термин «слабоумный». Термин определял точку зрения ученых по проблеме умственной отсталости, как остановку в развитии. Состояние развития интеллекта ребенка с особыми образовательными потребностями количественно сравнивали с нормативно развивающимися сверстниками. В исследованиях ученых прослеживается социальный аспект, наблюдаются мнения об отходе от традиционных взглядов на детскую дефективность. Ученые рассматривают условия, при которых будет возможна адаптация и реабилитация детей с нарушениями интеллектуального развития. На сегодняшний день в международных классификаторах стал общепринятым термин «умственная отсталость», который характеризует причины возникновения, природу развития заболевания ребенка.

В конце XIX века немецкий ученый Эмиль Крепелин создает современную нозологическую концепцию психических заболеваний. В ней он объединил и классифицировал известные в то время психические нарушения по симптоматическому принципу. Он вводит термины «олигофрения», «дебил», «имбецил» и «идиот» и рассматривает их по степени тяжести нарушения интеллектуального развития. Согласно классификации Э. Крепелина у умственной отсталости существует три степени тяжести: дебильность, имбецильность, идиотия.

Дебильность – легкая степень, это обучаемые дети, со временем хорошо адаптируются в обществе, инертны, очень внушаемы. Э. Крепелин говорил, что «их умение больше, чем знание», у некоторых из них могут быть признаки одаренности (умение рисовать, музыкальных слух). Имбецильность – средняя степень умственной отсталости. Этим детей можно обучить элементарным навыкам самообслуживания, труда. У детей развита речевая функция, словарный запас беден, они могут овладеть элементами грамоты, счета, нуждаются в ежедневном присмотре, заботе окружающих. Идиотия – тяжелая степень, у этих детей не развиты навыки самообслуживания; познавательная деятельность отсутствует, двигательные реакции очень малы, эмоциональный фон очень примитивен [32].

Психолог Л.С. Выготский в двадцатых годах прошлого столетия, высказывал идеи о социальной составляющей развития умственно отсталого ребенка. Он обращал внимание, что недостатком специального образования в специализированных школах, является замкнутость, создание своего специфического узкого мира, в котором все приспособлено для аномального ребенка, что не дает возможности возникновения потребности его развития. Для того чтобы ребенок социализировался в обществе, необходимо вывести его в социум, а не искусственно исключать его. Л.С. Выготский подчеркивал, что интеграция аномального ребенка в жизнь поможет компенсировать его недостаток. Ученый обосновывал свое утверждение тем, что высшие психические функции являются результатом формирования в социуме. При

патологии коры головного мозга полноценное развитие высших психических функций невозможно. В связи с органическими нарушениями у детей с умственной отсталостью не развита эмоционально-волевая сфера, нарушены внимание, память, моторика, снижен уровень познавательной активности. Первое социальное окружение аномального ребенка, это его семья. От выбранных методов воспитания зависит развитие ребенка. В большинстве семей наблюдаются либо гиперопека, либо открытое неприятие; недостаточное внимание к потребностям ребенка, пренебрежение ими. Все это приводит к депривации, еще более замедляет развитие, приводит к устойчивым негативным реакциям в поведении ребенка. Педагогическая запущенность может привести к возникновению вторичных дефектов. Работая в лаборатории аномального детства, Л.С. Выготский отмечал: «Дефект не есть причина аномального развития ребенка, это лишь следствие неправильной социализации» [9]. В реабилитации необходимо задействовать «не затронутое дефектом состояние организма», «запустив реабилитацию, можно запустить и компенсаторные возможности организма особого ребенка (Л.С. Выготский). Ученые психологи Л.В. Занков, Г.М. Дульнева, М.П. Феофанова в своих работах рассмотрели влияние педагогического воздействия на развитие личности ребенка с умственной отсталостью. Они утверждали, что усвоение знаний, умений и навыков у аномального ребенка, осуществляется под руководством воспитателя, оказывающего непосредственное педагогическое воздействие в детском коллективе. На настоящий момент психологи М.С. Певзнер, М.Г. Блюмина, И.Л. Юркова, Д.Е. Мелехов, В.Ф. Шалимов выделяют три аспекта: биологический, клинический и реадaptации [29]. Учеными Г.М. Дульневым, Б.И. Пинским были проанализированы особенности развития трудовой деятельности; И.Л. Баскакова, С.Я. Рубинштейн рассмотрели формирование внимания, особенности поведения аномальных дошкольников. На сегодняшний день исследователи работают над проблемой эффективной организации воспитания и обучения умственно отсталых дошкольников. При

формировании личности умственно отсталого ребенка необходим комплексный подход, учитывающий генетические, физиологические, биологические и социальные компоненты. На сегодняшний день, в обществе принят новый термин для детей с аномальным развитием – «ограниченные возможности здоровья» [38].

В практике коррекционного образования, на сегодняшний день, выделяют три направления: сегрегационное, интегрированное, инклюзивное. Специальное, закрытое (сегрегационное) образование претерпевает на сегодняшний момент изменения, возникает необходимость социализации детей с умственной отсталостью. В зарубежной практике, в таких странах как Бельгия, Германия, Швейцария, Нидерланды имеется большой опыт совместного обучения детей с разными образовательными потребностями. В США в 1975 году принимается «закон об интеграции», где рассматриваются аспекты воспитания и развития аномального ребенка в совместной школе. Со второй половины XX века, в Европе и США формируются правовые нормы борьбы с дискриминацией в образовательной политике [21]. За последние десятилетия в образовании России изменилась стратегия развития. Конвенция ООН 1993 г. утверждает принципы доступности образования, которое носит включенный (инклюзивный) характер. На конференции в г. Саламанка 1994 года была подписана декларация [36]. В ней были рассмотрены и утверждены положения, принципы инклюзивного образования.

Концепция инклюзивного (включенного) образования включает в себя построение модели сопровождения, где дети с особыми возможностями здоровья и их нормально развивающие сверстники будут находиться в одних условиях развития. Инклюзивное пространство должно строиться на индивидуальном подходе, тем самым обеспечивая непосредственное развитие и социализацию личности в целом. В 2012 году Россией была подписана Конвенция ООН о правах инвалидов. На основании этого утверждена государственная программа «Доступная среда на 2011 – 2015

годы». Она рассчитана на создание условий «безбарьерной среды», доступности всех социальных институтов для лиц с ограниченными возможностями здоровья, создание рабочих мест для их трудоустройства. На основании ратификации Конвенции ООН, учитываются гражданские права инвалидов. На основании этих документов, был разработан «Комплексный план формирования и реализации современной модели образования в Российской Федерации на 2009-2012 годы и на плановый период до 2020 года». В нем рассматриваются следующие положения: разработка инновационного комплекса образовательных услуг, организация образовательной среды, для детей инвалидов, обеспечивающую их развитие и социализацию в общество, обеспечение вариативности образовательных программ [33].

На сегодняшний день, опыт зарубежных коллег перенесен и адаптирован под национальные условия. Законодательство России в области прав инвалидов приведено в соответствие с международными стандартами. На смену медицинской модели инвалидности, которая отмечала, главным образом, наличие дефекта и устранение его посредством медицинских манипуляций пришла социальная модель. Социальная модель включает в себя снятие стереотипов к людям с инвалидностью, обеспечивать массовую социализацию детей с особыми возможностями здоровья. Принцип этой модели обеспечение равных образовательных возможностей. Таким образом, можно говорить о законодательном регулировании инклюзивного образования граждан с особыми возможностями здоровья.

Дошкольный возраст отличается активным усвоением знаний, отношений и социальных норм, на основе, которых в дальнейшем формируются качества личности. Развитие детей с особыми возможностями здоровья осуществляется в своем замедленном темпе. Изолированность этих детей от общества не только сверстников, но и взрослых, ведет к обострению проблемы, возникают трудности социализации в общество. Для создания инклюзивного пространства необходимо в образовательных организациях

пересмотреть подход к детям с ОВЗ: подготовить нормативную базу, научно-методическое обеспечение, осуществить подготовку кадрового потенциала, мотивационную готовность родителей воспитанников, как с нормой развития, так и с особыми возможностями здоровья, пересмотреть обеспечение и организацию развивающей среды.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования детей с интеллектуальной недостаточностью направлено на создание многоступенчатой модели, при которой будет осуществляться успешное взаимодействие детей с ОВЗ и нормой развития, и как результат – успешная адаптация детей с умственной отсталостью в социум.

На социальном уровне актуальность исследования определяется проблемой внедрения в общество детей с умственной отсталостью. С одной стороны, это успешная социализация детей с ОВЗ, воспитание толерантного отношения социума к детям с умственной отсталостью.

На научно-теоретическом уровне актуальность рассматривается, как процесс формирования инклюзивного образования, создание методических материалов, разработок для совместного обучения и воспитания детей с разными возможностями здоровья.

С пониманием актуальности вопроса инклюзивного образования можно выделить противоречия. На сегодняшний день, инклюзивное образование понимается в разных аспектах. С одной стороны, это философские рассуждения о социальной природе совместного обучения, о нравственности и правах человека, а с другой стороны – реальных возможностях детей с умственной отсталостью и детей с нормой развития.

Практический опыт инклюзивной деятельности выявил, как преимущества, так и недостатки. Исходя из опыта зарубежных педагогов в организации инклюзивной деятельности, выделяются основные критерии: сформированная законодательная база, взаимодействие специалистов, раннее выявление детей с патологиями и профилактическая работа с семьями детей с умственной отсталостью, создание «безбарьерного» пространства для

ребенка с отклонениями, создание условий для развития, общения, формирование программного материала, соблюдение права выбора.

На сегодняшний день мы сталкиваемся с противоречием. Социальный заказ общества диктует внедрения инклюзивного образования, но степень подготовки практической и теоретической базы несовершенна. Нет подготовленных к инклюзивной деятельности педагогических кадров, нет мотивационной готовности у родителей детей с нормой развития, не хватает знаний у родителей детей с умственной отсталостью, необходимо пересмотреть составляющие компоненты системы инклюзивного образования.

1.2. Особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

Для того, чтобы глубже понять особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в первую очередь необходимо рассмотреть особенности развития детей 5-6 лет в разрезе онтогенеза и выделить особенности психофизиологии дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Отрезок развития до семи лет является возрастом быстрого психофизического развития ребенка. На этом этапе формируются наиважнейшие качества и свойства личности человека, этот период служит фундаментом общего развития. Именно на его базе в будущем будут закладываться знания, умения и навыки, ребенок будет овладевать различными видами деятельности.

В дошкольном детстве появляются новообразования, которые позволяют судить об отклонениях или норме в психическом развитии детей. Некоторые из них являются временными, и по мере взросления ребенка исчезают. К концу дошкольного возраста у ребенка закладываются первичные ценности и мотивы, основы индивидуальной личности. В

старшем дошкольном возрасте дети начинают предъявлять к себе требования, которые раньше предъявляли к ним взрослые, появляется осознание связей во взаимоотношениях между людьми, закладываются первые этические нормы [12].

Становление личности дошкольника зависит от того, в каком окружении растет ребенок, какая социальная среда его окружает. Большое значение имеют взаимоотношения взрослого и ребенка, окружение сверстников. Важнейшими социальными институтами, в которых ребенок получает первые примеры взаимодействия с социумом, выступает семья. У детей 5-6 лет с умственной отсталостью наблюдается снижение или отсутствие интереса к окружающему. Они в меньшей степени, в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками испытывают потребность в познании, в некоторых случаях рассматривается атипичное развитие психических функций. При умственном недоразвитии ученые отмечают, нарушение обобщенности и восприятия. Дети с трудом выделяют главное, не согласуют действия, не видят связи между частями целого, словом и образом предметов, действиями. Дошкольники с умственной отсталостью гораздо позже своих нормально развивающихся сверстников начинают различать цвета. При решении задач ребенку с интеллектуальной отсталостью требуется детализация задач, поэтапное разъяснение, при смене деятельности испытывают трудности. Дети с умственной отсталостью не могут дать самооценку своей работе, так как, у них снижена активность мыслительных процессов, они не видят и не понимают своих ошибок [14].

Становление игровой деятельности напрямую зависит от условий создания развивающей предметно-пространственной среды. Если ребенок с умственной отсталостью не будет включен в социум, он не сможет получить опыт эмоциональных впечатлений, опыт взаимодействия с взрослыми и сверстниками и на его органический дефект будет накладываться искаженный образ окружающего мира. В период 5-6 лет старшие дошкольники с умственной отсталостью начинают производить игровые

действия – манипуляции. Ребенок с умственной отсталостью не проявляет эмоционального отношения к игрушкам, использует их не по назначению. Куклой могут стучать, либо катать по полу, то есть не воспринимать игрушку, как заместителя человека. В связи с тем, что у ребенка еще отсутствует опыт использования и понимание функционального назначения игрушки, ребенок одинаково манипулирует и с кубиком, и с машинкой. Кроме манипуляционных действий у детей с умственной отсталостью формируются и процессуальные, когда ребенок выполняет одно и тоже игровое действие. Отличительной чертой игр нормально развивающихся детей является использование предметов-заместителей, у детей же с умственной отсталостью такого быть не может. В игре у детей с интеллектуальными нарушениями возможны неадекватные действия с игровыми предметами. Игровые манипуляции детьми с умственной отсталостью происходят, как правило, молча, дети изредка произносят слова, возгласы, обозначающие название игрушки или эмоциональное восприятие. Игровые действия старших дошкольников с умственной отсталостью не превышают 10-15 минут, что свидетельствует об отсутствии интереса, ребенок быстро утомляется и прекращает манипулирование [11, 34].

Ученые М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова указывали, что позднее и недостаточное образование речевой деятельности является физиологическое нарушение между системами. Формирование предпосылок речи у детей с умственной отсталостью наступает достаточно поздно, к четырем годам. В связи с этим не развиваются доречевые средства общения и непосредственное общение с взрослыми и сверстниками. В связи с неполноценным развитием анализаторов, речевая деятельность находится в зачаточном состоянии, ребенок с умственной отсталостью может производить короткие аграмматичные фразы, местоимения, использовать ситуативную речь, понятную только знающим ситуацию. Старшие дошкольники с умственной отсталостью используют те же речевые формы, которые сопоставимы с нормально развивающимися детьми 3-4 лет. Слабое

развитие речевой функции у дошкольников с нарушенным интеллектом не может компенсироваться другими средствами общения, связи с этим возникают ситуации отказа принятия детей с умственной отсталостью в коллектив нормативно развивающихся сверстников [5].

Итак, анализ особенностей развития детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет с умственной отсталостью позволяет говорить об интеллектуальной недостаточности и нарушении адаптационного поведения.

1.3 Специфика психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

Существуют полярные взгляды на внедрение и понимание инклюзивной образовательной деятельности. Одной из слабых ее сторон является непринятие обществом людей с аномальным развитием, не совершенна и система помощи инвалидам. Противоречие наступает в вопросах обеспечения интересов нормативно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Между желанием организовать инклюзивный процесс и нехваткой специальных знаний у педагогов и специалистов образовательных учреждений, желанием создать развивающую предметно-пространственную среду, не осуществляя учет потребностей воспитанников с особыми психофизическими потребностями.

По словам академика Н.Н. Малофеева: «Подлинная интеграция, предполагает создание оригинальной модели образования, объединяющей, а не противопоставляющей две системы – массового и специального образования. Обязательное условие интеграции – раннее выявление и ранняя психолого-педагогическая коррекция» [30]. Ученый утверждал, что, помещая ребенка-инвалида в группу с нормативно развивающимися детьми, мы не решаем проблему, а неизбежно создаем новые. Успешная инклюзия может

быть обеспечена лишь при создании индивидуальных комфортных условий развития для каждого ребенка.

Профессор Л.М. Шипицына утверждала, что необходимо развивать систему инклюзивного образования, тем самым мы развиваем общество – «общество для всех» [11]. Создавая совместное пространство для обучения и воспитания детей разных стартовых возможностей, помогая детям с умственной отсталостью включиться в общественную жизнь, социально адаптироваться в обществе, мы исключаем в дальнейшем их изоляцию. Воспитываясь совместно, дети изначально принимают психофизические особенности друг друга. В инклюзивном пространстве толерантное поведение воспитывается самой ситуацией, дети получают первый опыт социализации [6].

Инклюзивное образование необходимо рассматривать как средство для достижения результата, но только в том случае, если будут соблюдены указанные условия:

1) организация безбарьерной, развивающей предметно-пространственной среды с учетом потребностей умственно отсталых и нормально развивающихся детей;

2) подготовка педагогов общеразвивающих групп, специалистов образовательного учреждения к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью;

3) включение родителей нормально развивающихся детей и детей с умственной отсталостью в образовательный процесс;

4) организация инклюзивного психолого-педагогического сопровождения нормально развивающихся детей с детьми с умственной отсталостью [16].

Организация инклюзивной образовательной среды требует от педагогов образовательного учреждения мотивационную готовность, повышение уровня знаний в вопросах воспитания и развития детей с

умственной отсталостью. Совместное пребывание детей с умственной отсталостью и детей с нормой развития – сложная образовательная структура. Для повышения уровня знаний, для создания мотивационной готовности педагогов в образовательном учреждении используются различные формы работы педагогами: обучающие семинары, мастер-классы, тренинги, индивидуальные и групповые консультации, взаимопосещение занятий, презентация опыта работы.

Инклюзивная культура образования складывается, прежде всего, из отношений между участниками образовательной среды: детей, родителей воспитанников групп общеразвивающей и компенсирующей направленности, педагогов, специалистов образовательного учреждения. В окружающей жизни можно наблюдать негативное, а порой и пренебрежительное отношение к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Такое отношение исходит и от нормативно развивающихся детей, и от их родителей, а порой и от педагогов. Этот процесс можно наблюдать и в дошкольном учреждении. Как показывает практика работы, не всегда и не все родители воспитанников толерантны в отношении детей с особенностями развития. По отношению к детям с умственной отсталостью многие взрослые относятся с безразличием, не сдержанно, тем самым подают пример поведения своим детям. Родители нормально развивающего ребенка, пытаются оградить его от общения с умственно отсталым сверстником, думая, что оберегают своего ребенка, тем самым не понимают, что преподают пример поведения своим детям. Сомнения и страхи возникают у родителей детей с нормой развития, часто специалистам образовательного учреждения приходится отвечать на вопросы: «А дети с умственной отсталостью не заразны?», «Если такой ребенок будет в группе, то на него будет все внимание?». Родители детей с умственной отсталостью, так же неохотно относятся к совместному воспитанию и обучению детей с разными стартовыми возможностями. Они опасаются, что педагоги с недостаточным вниманием отнесутся к особым потребностям ребенка, боятся конфликтов,

обид со стороны их здоровых сверстников, и наконец, не устроенное для нужд ребенка с ОВЗ помещение и недостаточная развивающая среда. Такие суеверия до сих пор имеют место быть [7].

Целью инклюзивной работы является включение каждого ребенка в образовательный процесс, с помощью реализации комплекса мер, удовлетворяющих потребности и реальные возможности ребенка в специально организованной среде. Включение – это, прежде всего, процесс человеческих отношений. Финансовые средства государственных программ, не решат проблемы инклюзии, если мы не примем друг друга и себя. Формировать терпимость к детям с особыми образовательными потребностями, может тот человек, который сам толерантен к особенным детям. Изучение общественного мнения показывает, что общество, в большинстве своем, еще не готово перейти на новый уровень восприятия среди нас людей с инвалидностью. Поддержка – это не только признание взрослым права ребенка быть «не таким», но и помощь ему строить отношения с другими, оставаясь самим собой. Пока ребенок с особыми возможностями здоровья не получит возможность общения с другими детьми, социальный статус закрыт для него. С целью повышения знаний родителей, реализованы образовательные формы работы в инклюзивной системе образования: обучающие семинары, мастер – классы, система методических рекомендаций, цикл мероприятий в педагогической гостиной.

Ребенок всегда чувствует, что он «не такой, как все». Хорошо этот процесс можно наблюдать в инклюзивной деятельности. Нормативно развивающиеся дети с осторожностью относятся к детям с умственной отсталостью. При наблюдении выявлены следующие особенности поведения: дистанцированность и настороженность, играют рядом, но не вместе, избегают обращаться к ним по имени, дотрагиваться, могут вербально неосознанно обидеть ребенка с интеллектуальными нарушениями, открыто интересуются физическими дефектами детей, проявляют недоверие. Дети с ограниченными возможностями здоровья наблюдают за деятельностью

нормативно развивающегося ребенка, стараются копировать их поведение [25].

Одна из существенных трудностей работы с детьми с умственной отсталостью коренится в том, что они плохо управляемы, у них наблюдаются частые смены и перепады настроения, плохо переключаются, не склонны слушаться взрослого. С каждым ребенком следует индивидуально выстраивать отношения, ориентируясь на личностные особенности и характер ребенка. Выстроенный в результате взаимосвязи личный контакт поможет педагогу в ситуации инклюзивного занятия подмечать признаки, сигнализирующие о том, что ребенку трудно, он устал. Это наиболее разумная тактика – ориентироваться на поведение ребенка, предотвращать проблемные ситуации, не дожидаясь негативных проявлений. Лучше заранее убрать негативный фактор, чем потом бороться с последствиями. Дети с нарушениями в развитии и нормально развивающиеся дети, должны жить и взаимодействовать в едином социуме. Это позволяет каждому ребенку максимально раздвинуть границы мира, в котором он может реализовать свой социальный потенциал [26].

Риски инклюзивного образования в практической деятельности детей с умственной отсталостью: неготовность педагогов к работе с детьми с умственной отсталостью, в связи с отсутствием специальных знаний о психологических особенностях, подходах к организации работы с детьми с умственной отсталостью, наличие предрассудков, негативных установок и стереотипов. Для того чтобы организовать коррекционную помощь воспитанникам с умственной отсталостью педагоги должны иметь необходимые знания. В образовательном учреждении необходим постоянно действующий семинар, где будут рассматриваться методики, технологии развития аномальных детей. Педагоги инклюзивных групп должны знать особенности детей с умственной отсталостью, уметь организовать образовательный процесс и развивающую среду с их учетом, взаимодействовать со специалистами инклюзивного образования (учителем-

дефектологом, педагогом-психологом) в вопросах совместного написания индивидуальной программы. Для того, чтобы развеять стереотипы по поводу инклюзивного образования, необходимо использовать психологические тренинги, семинары-практикумы для обмена и накопления опыта работы. Необходимо использовать презентацию образовательной деятельности для создания сплоченной команды специалистов. Настрой коллектива на положительный результат работы напрямую связан с успешной адаптацией и социализацией детей с умственной отсталостью в общество. Наиболее возникающей трудностью у педагогов является, различие и учет требований к воспитанникам с разными стартовыми возможностями. Возникает необходимость научиться различать, отмечать и понимать успехи детей с нормой развития и у их умственно отсталых сверстников. В команду по организации инклюзивного сопровождения должны входить воспитатели групп общеразвивающей и компенсирующей направленности, учителя-дефектологи, педагог-психолог. Коллегиально написанная специалистами образовательного учреждения индивидуальная программа развития для аномального ребенка и есть психологическая поддержка в инклюзивной группе. Ее основная задача – успешная адаптация ребенка в инклюзивную группу и как следствие этого, компенсация дефекта с учетом индивидуальных особенностей [10].

Основная задача педагогического коллектива лежит в определении условий включения ребенка в инклюзивную образовательную среду учреждения:

- разработка индивидуального образовательного маршрута, программы коррекционно-развивающих мероприятий;
- оценка особенностей и уровня развития ребенка;
- оценка состояния ребенка быть включенным в инклюзивную деятельность [24].

Еще одним риском инклюзивного образования в практической деятельности можно считать неготовность родителей воспитанников с

умственной отсталостью. Для того, чтобы индивидуальная программа развития была успешно реализована, родитель должен знать, понимать и принимать этапы развития ребенка с интеллектуальными нарушениями. Первоначально, для эффективного составления индивидуальной программы развития родитель рассказывает, что любит, чем увлекается, знакомит с индивидуальными особенностями своего ребенка воспитателя и специалистов, занимающихся с его ребенком: педагогом-психологом, учителем-дефектологом. Существует необходимость непосредственного сотрудничества с образовательным учреждением. Для того, чтобы включить ребенка с интеллектуальными нарушениями в образовательную среду дошкольного учреждения, необходима взаимосвязь с родителями воспитанников, выполнения ими рекомендаций специалистов.

Выводы по первой главе

Изучение теоретических научных источников позволило сделать следующие выводы.

На современном этапе модернизации системы образования стала актуальной проблема доступности образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Социальным показателем является увеличение детской инвалидности наряду с уменьшением демографических показателей. Перспектива развития общества состоит в сохранении трудового потенциала, то есть напрямую зависит от здоровья и развития подрастающего поколения.

Инклюзивное образование является одним из решений вопроса развития, обучения и воспитания умственно отсталых детей. Для того, чтобы организовать обучение, необходимо решить вопросы с созданием условий совместного пребывания детей с разными стартовыми возможностями. В законе «Об образовании Российской Федерации» определено право получения образования каждым ребенком, независимо от его психофизических возможностей. В нормативных документах нет

определения «инклюзивной школы или дошкольного учреждения», таким образом, любое образовательное учреждение должно обеспечить необходимые условия для образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Существует необходимость в нормативно-правовых документах, регулирующие основы инклюзивной деятельности в образовательных учреждениях, необходимость в разработке методического материала. Изучение и анализ теоретических научных исследований по совместному образованию детей с номой в развитии и интеллектуальными нарушениями позволил сделать вывод, что инклюзивное образование может быть результативным, если в дошкольных образовательных учреждениях будет создана модель сопровождения включающая:

- организацию безбарьерной, развивающей предметно-пространственной среды, максимально способствующей социализации ребенка с умственной отсталостью;

- подготовку специалистов образовательного учреждения к инклюзивной деятельности (знаний педагогов о психолого-педагогических особенностях работы с детьми с умственной отсталостью);

- подготовку родителей нормально развивающихся детей к инклюзивной деятельности с детьми с ОВЗ, обеспечение взаимодействия между родителями воспитанников;

- организацию психолого-педагогического сопровождения нормально развивающихся детей в инклюзивной деятельности с детьми с умственной отсталостью.

Таким образом, необходимо экспериментально апробировать модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Глава 2. Экспериментальная работа по апробации модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

2.1 Содержание и методика оценки состояния психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

Исследование проводилось на базе муниципального образовательного дошкольного учреждения детского сада № 120 «Сказочный» городского округа Тольятти.

В эксперименте приняли участие 12 воспитанников 5-6 лет, с диагнозом умственная отсталость и 20 воспитанников с нормативным развитием. Инклюзивная группа – это экспериментальная группа, в которую входили 6 детей с умственной отсталостью и 10 нормально развивающихся детей общеразвивающей группы. В контрольную группу входили 6 старших дошкольников с умственной отсталостью, посещающие группу компенсирующей направленности и 10 нормально развивающихся детей. В эксперименте приняли участие 55 родителей воспитанников. В инклюзивной экспериментальной группе участвовало 10 родителей умственно отсталых детей и 15 родителей нормально развивающихся воспитанников. В контрольной группе: 20 родителей воспитанников общеразвивающих групп и 10 родителей воспитанников детей с умственной отсталостью. В экспериментальной работе детского сада приняло участие 12 педагогов. В состав экспериментальной группы вошли 2 воспитателя группы компенсирующей направленности для детей с умственной отсталостью, 2 воспитателя группы общеразвивающей направленности, учитель-дефектолог, педагог-психолог, итого 6 педагогов. Контрольная группа состояла из того же состава педагогов. Таким образом, в экспериментальной работе приняло участие 99 человек.

Цель констатирующего эксперимента – выявить состояние психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей 5-6 лет старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Основные задачи экспериментальной работы:

1. Выявление специфики развивающей предметно-пространственной среды.
2. Определение позиции участников воспитательно-образовательного процесса по вопросам совместного обучения детей с умственной отсталостью и нормативно развивающихся детей.
3. Изучение уровня психологического развития детей с умственной отсталостью.
4. Анализ отношений нормально развивающихся детей к сверстникам с умственной отсталостью.

В соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования нами была разработана диагностическая карта констатирующего эксперимента, который осуществлялся в три этапа. В карте эксперимента представлены критерии, показатели и определены используемые диагностические методики. В таблице 1 представлена диагностическая карта.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Критерии	Показатели	Диагностические процедуры
1 этап		
Состояние развивающей предметно-пространственной среды	Соответствие требованиям к развивающей предметно-пространственной среде в компенсирующих и общеразвивающих группах согласно ФГОС ДО	Опрос педагогов по теме: «Развивающая предметно-пространственная среда в инклюзивной группе ОУ с учетом требований

Продолжение таблицы 1

	Наличие в группах индивидуального пространства ребенка	ФГОС ДО» (авторский)
2 этап		
Готовность родителей и педагогов к совместному образованию детей с умственной отсталостью с нормально развивающимися сверстниками	Отношение педагогов к совместному обучению, воспитанию и пребыванию детей с нормативным развитием и детей с ОВЗ	Анкета для педагогов «Отношение педагогов к инклюзивной деятельности»
	Отношение родителей к совместному обучению, воспитанию и пребыванию детей с нормативным развитием и детей с ОВЗ	Анкета для родителей «Мое отношение к инклюзивной деятельности в детском саду» (модифицированная)
3 этап		
Уровень развития детей с умственной отсталостью	Структура дефекта воспитанников с УО	Анализ медицинских карт воспитанников
	Уровень развития игры	«Поиграй» (Е.А. Стребелева)
	Уровень развития связной речи	«Расскажи» (Е.А. Стребелева)
	Уровень развития целостного восприятия	Разрезная картинка (Е.А. Стребелева)
	Уровень развития ориентировки на величину	Разбор и складывание матрешки (Е.А. Стребелева)
	Уровень действовать по образцу	«Дом животного» (адаптированный вариант методики Д. Векслера)

	Уровень понимания детьми эмоциональных состояний людей	Методика «Веселый, грустный, спокойный»; (И.Б. Дерманова, модифицированная)
	Сформированность стремления детей к установлению взаимоотношений со взрослыми и сверстниками	Наблюдение
Уровень готовности воспитанников групп общеобразовательной направленности на совместное образование с детьми с УО	Отношение нормативно развивающихся сверстников к детям с умственной отсталостью	Наблюдение

На первом этапе констатирующего эксперимента был проведен анализ развивающей предметно-пространственной среды в инклюзивной группе образовательного учреждения.

Для оценки ее состояния использовался метод опроса педагогов компенсирующих и общеразвивающих групп по теме: «Развивающая предметно-пространственная среда в инклюзивной группе образовательного учреждения с учетом требований ФГОС ДО». В опросе за основу были взяты следующие критерии оценки:

1. Общие требования к развивающей предметно-пространственной среде с учетом требований ФГОС ДО.

2. Наличие в группах индивидуального пространства ребенка.

3. Учет психофизиологических особенностей умственно отсталых старших дошкольников.

Анализ развивающей предметно-пространственной среды в группах по разработанным параметрам позволил констатировать соответствие с ФГОС ДО. В группах общеразвивающей и компенсирующей направленности развивающая предметно-пространственная среда соответствует возрасту детей, учитывает их потребности. В группах общеразвивающей направленности учтен принцип вариативности, функциональности, трансформируемости. Предметно-пространственная среда учитывает требования основной и адаптированной образовательной программы учреждения. Для эксперимента нам было необходимо создать инклюзивную группу, где развивающая предметно-пространственная среда учитывает потребности и возможности развития старших дошкольников с умственной отсталостью и их сверстников с нормальным развитием. Для этого были пересмотрены и скомбинированы условия создания развивающей предметно-пространственной среды в инклюзивной группе. На основании анализа выявлены позиции, которые необходимо добавить в среду инклюзивной группы. Центры детской деятельности общеразвивающей группы в рамках создания инклюзивного пространства необходимо дополнить коррекционными играми, пособиями с учетом особенностей воспитанников с умственной отсталостью. Центры детской деятельности наполнены игрушками, материалами для творчества, но учитывая особенности детей с умственной отсталостью, необходимо дифференцировать игровой материал.

В группах общеразвивающей направленности, среда для детей с ОВЗ недостаточно соответствовала клинико-психологическим особенностям детей с умственной отсталостью. Необходимо отражение в среде особенностей реализуемой индивидуальной образовательной программы

воспитанников с интеллектуальными нарушениями, тематики, содержания коррекционной образовательной работы. В группе необходимо добавить крупные, реалистичные атрибуты современных сюжетно-ролевых игр, развивающие пособия с учетом развития воспитанников с ОВЗ. Возникающие трудности свидетельствуют о недостаточном уровне знаний педагогов общеразвивающих групп о психофизиологическом развитии детей с умственной отсталостью, их потребностях и особенностях, связи с этим и возникают трудности в вопросах организации развивающей предметно-пространственной среды в рамках инклюзивного образования. На основании этого были составлены методические рекомендации по обогащению среды в инклюзивной группе ДОО.

По второму показателю выявлено, что в группах имеется индивидуальное пространство для ребенка с ОВЗ: созданы уголки уединения. Но нет индивидуальных альбомов, личных игрушек для детей с умственной отсталостью. Необходимо привести все предметы и пособия в развивающей предметно-пространственной среде в эстетическое состояние, пересмотреть целесообразное соседство уголков с учетом безопасности жизнедеятельности воспитанников. Развивающая предметно-пространственная среда недостаточно укомплектована дидактическим материалом для развития детей инклюзивной группы.

Следующий этап эксперимента, изучение отношения к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования детей с интеллектуальной недостаточностью педагогов общеразвивающих групп и родителей детей с нормой в развитии и детей с нарушением интеллекта. Для уточнения готовности педагогов общеразвивающих групп и специалистов образовательного учреждения (учителя-дефектолога, педагога-психолога) к инклюзивной деятельности мы использовали анкетирование, наблюдение за деятельностью педагогов при совместных мероприятиях с детьми УО. Анкетирование родителей и педагогов включали одинаковые вопросы, что дало возможность анализировать ответы с разных позиций.

Анализ результатов позволил выделить ряд особенностей во взглядах воспитателей и специалистов образовательного учреждения на совместное воспитание и образование детей.

На вопрос: «Какие варианты Вам кажутся, наиболее близкими в организации детей с особыми образовательными потребностями к жизни общества?» – 45% педагогов ответили, что считают важным совместное развитие детей с умственной отсталостью с нормально развивающимися детьми. 42% педагогов категорически отвергают совместное обучение, объясняя, что это затормозит развитие нормально развивающихся детей, создаст дополнительные трудности для педагога в образовательном процессе.

На вопрос: «Какую форму взаимодействия между ребенком с нормой развития и ребенком с умственной отсталостью Вы считаете допустимой?» – 40% педагогов контрольной группы и 35% педагогов экспериментальной группы отдают предпочтение совместному пребыванию детей разных стартовых возможностей, в одной группе детского сада. Наряду с этим 40% педагогов экспериментальной группы и 30% педагогов контрольной группы, считают возможным совместное воспитание в одном детском саду, но с разными условиями пребывания. 10% педагогов экспериментальной группы и 15% педагогов контрольной группы, считают возможным совместное общение детей после детского сада в условиях кружка или секции.

Вопрос «Какие положительные моменты Вы можете отметить в совместном обучении и воспитании детей с разными стартовыми возможностями?» показал следующие результаты. 10% педагогов экспериментальной группы и 15% педагогов контрольной группы, считают, что дети с нормальным развитием научатся помогать друг другу. 20% педагогов экспериментальной группы, 15% педагогов контрольной группы, указали, что дети с нормальным развитием получают опыт сочувствия и сострадания. 25% педагогов экспериментальной группы, 15% педагогов

контрольной группы, считают, что это расширит представления детей об окружающем мире и жизни общества.

Отрицательными моментами в совместном обучении и воспитании детей были названы следующие. 40% педагогов экспериментальной группы, 30% педагогов контрольной группы – уменьшение внимания со стороны педагога. 20% педагогов экспериментальной группы, 35% педагогов контрольной группы – возникновение конфликтов в детском коллективе. 25% педагогов экспериментальной группы, 10% педагогов контрольной группы не находят отрицательных моментов.

Были названы положительные моменты в совместном воспитании и обучении: получение поддержки со стороны нормативно развивающихся сверстников – 15% педагогов экспериментальной группы, 10% педагогов контрольной группы. Ребенок с умственной отсталостью будет чувствовать себя участником коллектива в жизни детского сада наравне с нормально развивающимися детьми – 10% педагогов экспериментальной группы, 5% педагогов контрольной группы. Ребенок с умственной отсталостью будет активнее развиваться – 20% педагогов экспериментальной группы, 15% педагогов контрольной группы.

На вопрос: «Готовы ли Вы осуществлять инклюзивную деятельность с детьми старшего дошкольного возраста с нормой развития и интеллектуальными нарушениями?» – 33% педагогов экспериментальной группы, 50% педагогов контрольной группы высказали положительный настрой, готовность. 50% педагогов экспериментальной группы, 17% педагогов контрольной группы категорически отказались. 17% педагогов экспериментальной группы, 33% педагогов контрольной группы затруднились ответить.

При наблюдении за педагогами при совместных мероприятиях мы отметили у 40 % воспитателей спокойное, доброжелательное отношение к детям с умственной отсталостью, 15% педагогов дистанцировались от детей, не пытались помочь, привлекали других воспитателей (таблица 2).

Таблица 2 – Готовность педагогов осуществлять инклюзивную деятельность в ДОО

Мнение педагогов	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	6 человек	6 человек
Да, готовы	33% (2)	50% (3)
Нет, не готовы	50% (3)	17% (1)
Затрудняюсь ответить	17% (1)	33% (2)

В целом, анализ анкет педагогов показал, что их готовность к осуществлению инклюзивной деятельности соответствует низкому уровню.

Также нам было необходимо установить уровень готовности родителей к совместному воспитанию и обучению умственно отсталых детей с нормативно развивающимися дошкольниками. С этой целью мы использовали метод анкетирования «Мое отношение к инклюзивной деятельности в детском саду». Для этого мы разделили родителей воспитанников на две группы. Первая группа родителей нормально развивающихся детей группы общеразвивающей направленности. Вторую группу составили родители детей с умственной отсталостью группы компенсирующей направленности.

В первой группе родителей нормально развивающихся детей на вопрос о наиболее благоприятных формах организации для детей с умственной отсталостью были получены следующие ответы. 25% родителей экспериментальной и 25% родителей контрольной группы отметили совместное пребывание детей в одной группе детского сада детей с умственной отсталостью и нормативно развивающихся дошкольников. За пребывание детей в одном детском саду, но в группах разной направленности выступили 35% родителей экспериментальной и 30% родителей контрольной групп. Общение вне детского сада на кружках считают важным 20% родителей экспериментальной и 20% родителей контрольной групп. 45 %

родителей экспериментальной и 50% контрольной группы ответили, что необходимо воспитывать детей с умственной отсталостью отдельно от нормально развивающихся детей.

Отрицательными моментами родители воспитанников отмечают: уменьшение внимания к детям со стороны педагогов – 40% родителей экспериментальной и 40% родителей контрольной групп; возникновение конфликтных ситуаций между детьми – 25% родителей экспериментальной и 10% родителей контрольной групп; не видят в совместном обучении и воспитании отрицательных моментов – 20% родителей экспериментальной и 40% родителей контрольной групп. Положительными моментами в совместном воспитании и обучении родители отмечают: умственно отсталый ребенок получит дополнительную поддержку со стороны нормально развивающихся сверстников – 5% родителей экспериментальной и 5% родителей контрольной групп; ребенок с интеллектуальными нарушениями почувствует себя полноценным членом детского коллектива – 10% родителей экспериментальной и 10% родителей контрольной групп; ребенок с умственной отсталостью начнет активнее развиваться – 30% родителей экспериментальной и 30% родителей контрольной групп.

На вопрос о готовности родителей детей с нормой развития на осуществление совместного обучения с детьми с умственной отсталостью 25% родителей экспериментальной и 35% родителей контрольной групп ответили согласием и положительным настроением. 22% родителей экспериментальной и 10% родителей контрольной групп категорически не согласны. 22% родителей экспериментальной и 10% родителей контрольной групп – не смогли ответить на этот вопрос (таблица 3).

Анализ результатов анкетирования позволил сделать вывод о низкой готовности родителей нормативно развивающихся воспитанников к совместному обучению и воспитанию их детей с детьми с интеллектуальными нарушениями: 33% родителей экспериментальной группы, 40% родителей контрольной группы негативно относятся к идее

совместного воспитания; 40% родителей экспериментальной группы, 35% родителей контрольной группы допускают возможность инклюзивного образования, но не видят положительных моментов для своих детей.

Таблица 3 – Готовность родителей детей с нормативным развитием к совместному воспитанию и обучению с детьми с умственной отсталостью

Мнения родителей	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	15 человек	20 человек
Да, готовы	40% (6)	35%(7)
Нет, не готовы	33% (5)	40%(8)
Затрудняюсь ответить	27% (4)	25%(5)

27% родителей экспериментальной группы и 25% опрошенных родителей контрольной группы не смогли ответить на этот вопрос.

На основе осуществленного анализа можно говорить о положительном отношении родителей нормально развивающихся детей к детям с умственной отсталостью. 42% считают возможными совместные игры во дворе, на улице; 25% – общение в кружках и секциях, 25% – допускают ситуативное общение.

Была выявлена особенность социального восприятия детей с нарушением интеллекта. Треть родителей (35%) считают, что совместное обучение и воспитание детей в норме с умственно отсталыми детьми приведет к снижению внимания у детей с нормативным развитием. Четверть родителей считают, что это снизит уровень развития нормально развивающихся детей. 40% родителей считают, что это будет провоцировать детские конфликты. У части родителей наблюдалось отрицательное отношение к факту совместного нахождения детей с умственной отсталостью с нормально развивающимися детьми.

Также нам было необходимо установить уровень готовности родителей детей с умственной отсталостью на совместное воспитание и обучение с нормально развивающимися сверстниками. Вторую группу составили

родители детей с нарушением интеллекта группы компенсирующей направленности. В качестве эффективных форм организации для детей с умственной отсталостью 48% родителей экспериментальной и 45% родителей контрольной группы отметили совместное пребывание детей в одной группе детского сада; в одном детском саду, но в группах разной направленности – 46% родителей экспериментальной и 45% родителей контрольной групп; общение вне детского сада на кружках – 15% родителей экспериментальной и 26% родителей контрольной групп. 5% родителей экспериментальной и 6% контрольной группы ответили, что необходимо воспитывать умственно отсталых детей отдельно от детей с нормативным развитием в связи с тяжестью их психофизического состояния.

Отрицательными моментами в совместном воспитании и обучении родители воспитанников с умственной отсталостью считают: уменьшение внимания к детям со стороны педагогов (50% родителей экспериментальной и 40% родителей контрольной групп); возникновение негативных моментов между детьми разных стартовых возможностей (25% родителей экспериментальной и 10% родителей контрольной групп). Не видят в совместном обучении и воспитании отрицательных моментов 50% родителей экспериментальной и 50% родителей контрольной групп.

Положительные моменты в совместном воспитании и обучении, отмеченные родителями: умственно отсталый ребенок получит дополнительную поддержку со стороны нормально развивающихся сверстников (25% родителей экспериментальной и 35% родителей контрольной групп); ребенок с интеллектуальными нарушениями почувствует себя полноценным членом детского коллектива (40% родителей экспериментальной и 50% родителей контрольной групп); ребенок с умственной отсталостью начнет активнее развиваться (50% родителей экспериментальной и 50% родителей контрольной групп).

На вопрос о готовности родителей детей с ОВЗ на осуществление инклюзивного воспитания и обучения 70% родителей экспериментальной и

60% родителей контрольной групп ответили согласием и положительным настроением. 20% родителей экспериментальной и 20% родителей контрольной групп испытывали затруднения в ответе на этот вопрос (таблица 4).

Таблица 4 – Готовность родителей детей с умственной отсталостью к совместному воспитанию и обучению с нормативно развивающимися детьми

Мнения родителей	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	10 человек	10 человек
Да, готовы	70% (7)	60%(6)
Нет, не готовы	10% (1)	20%(2)
Затрудняюсь ответить	20% (2)	20%(2)

В целом, анализ результатов второго этапа констатирующего эксперимента позволил сделать вывод, что при моделировании сопровождения инклюзивного образования необходимо включить раздел мотивационной подготовки родителей и педагогов к возможности совместного обучения детей с умственной отсталостью в условиях детского сада. Результаты опроса родителей воспитанников с умственной отсталостью практически одинаково показали недостаточный уровень знаний о особенностях развития детей с умственной отсталостью, низкий уровень готовности родителей нормально развивающихся детей к совместному воспитанию и обучению с детьми с умственной отсталостью в экспериментальной и в контрольной группах.

На третьем этапе мы рассмотрели уровень интеллектуального развития умственно отсталых детей. На данном этапе, в первую очередь, были проанализированы медицинские карты воспитанников с целью понимания медицинского анамнеза. Для создания эффективной модели сопровождения, нам необходимо было знать уровень развития игры, уровень развития целостного восприятия, умения действовать по образцу, сформированность количественных представлений, а также уровень развития связной речи у

умственно отсталых детей. С этой целью мы использовали методики Е.А. Стребелевой «Поиграй», «Расскажи», «Разрезная картинка», «Разбор и складывание матрешки», адаптированный вариант методики Д. Векслера «Дом животного». Для того чтобы выяснить на каком уровне у детей с умственной отсталостью понимание эмоционального состояний окружающих людей, мы использовали модифицированную методику И.Б. Дерманова «Веселый, грустный, спокойный» и метод наблюдения в процессе общения за отношением нормально развивающихся сверстников к детям с умственной отсталостью. Для формирования инклюзивной группы было необходимо уточнить сведения о сформированности стремления детей к установлению взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Для этого мы использовали в своем исследовании метод наблюдения.

На основании анализа медицинских карт, с целью выяснения медицинских показаний и (или) противопоказаний для успешного сопровождения детей с умственной отсталостью были выявлены следующие моменты. У детей и экспериментальной и контрольной групп диагностированы синдром Дауна, умственная отсталость в степени дебильности, которая характеризуется, снижением познавательных способностей, недоразвитием моторики. У всех детей системное недоразвитие речи, хронические риниты, отиты. Вторичные дефекты: астигматизм, нарушение сетчатки глаза. Интеллектуальное развитие у детей с таким диагнозом может изменяться под влиянием всестороннего обучения и реабилитации.

Для включения детей в инклюзивную группу было необходимо выявить уровень развития игры, умений действовать с игрушками, выполнять ряд логических действий, связанных в сюжет. Для этого мы использовали методику Е.А. Стребелевой «Поиграй». Детям с умственной отсталостью в игровом пространстве сюжетно-ролевой игры «Семья» предлагалась яркая кукла. Далее проводилось наблюдение за действиями ребенка, за его умениями производить игровые манипуляции. Марк К. не

отреагировал на появление яркого предмета. Педагог-психолог обыграла куклу, поздоровалась с детьми, от имени куклы говорила с ребенком. Интерес не был вызван, Марк не переключился на яркий предмет.

Ира С. также не переключила внимание на манипуляции с куклой со стороны взрослого, повторить движения не пыталась. Нина и Оля эмоционально откликнулись на яркую куклу: кричали, визжали, хлопали в ладоши, выражая радость. Получив в свои руки игрушку, не знали, как с ней действовать. После показа взрослому манипуляции «качание», «кормление» заинтересовались игрушкой, взяли куклу на ручки, повторили движение. Действовали с куклой более 5 минут, но своих движений не приносили.

Стас и Лера эмоционально отреагировали на игрушку. Самостоятельно выполняли с ней манипуляции. Лера сразу взяла куклу на руки и начала качать, далее положила куклу в кроватку, сказала «спать». Эти действия она выполняла циклично в течение 7-10 минут.

Стасу была предложена яркая машина. Ребенок отреагировал на игрушку, был рад ее заполучить. В течение 8 минут выполнял манипуляции скатывание машинки с подиума. Видна была заинтересованность ребенка новой игрушкой, манипуляции однотипные (таблица 5). По итогам диагностики по методике Е.А. Стребелевой «Поиграй» в первую группу вошли дети из экспериментальной группы: Вера Т. (1 балл), Нина К. (2 балла), Коля И. (1 балл), Таня Е. (2 балла) и дети из контрольной группы Марк К. (1 балл), Ира С. (1 балл).

Таблица 5 – Результаты диагностики интеллектуального развития детей с умственной отсталостью по методике Е.А. Стребелевой «Поиграй»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
6 детей		6 детей	
2 группа	1 группа	2 группа	1 группа
33%	67%	50%	50%

Дошкольники не начинают играть, даже после того, как взрослый предложил совместные действия, нет интереса к игрушкам, игровым действиям.

Нина К. (2 балла), Таня Е. (2 балла) из экспериментальной группы и Оля Т. (2 балла) контрольной группы – начинают выполнять совместные со взрослым игровые действия, но при этом не приносят от себя каких-то новых действий, в основном отмечаются процессуальные действия, манипуляции. Проявляют яркие эмоциональные реакции на игрушки.

Во вторую группу вошли дети экспериментальной группы Стас Ж. (3 балла), Лера Т. (3 балла) и Женя С. (3 балла), Петя И. (3 балла), Вова Т. (3 балла) из контрольной группы. Дети проявляют активный интерес к игрушкам, могут самостоятельно выполнять с ними ряд последовательных логических действий, не объединяя их в единый сюжет.

Для определения уровня развития связной речи, понимания и восприятия сюжетного изображения, мы использовали методику Е.А. Стребелевой «Расскажи».

Для составления рассказа, детям предлагалась сюжетная картина с изображением зимнего сюжета. Вера и Коля при показе картинки проявили отказные реакции, сюжет был не понят, на вопросы дети ответа не дали. Таня и Оля картинкой заинтересовались, но не смогли адекватно назвать изображенные предметы, у детей не было понимания деталей картинки, общий образ не воспринят. Петя, Вова и Нина с интересом рассмотрели картинку, задавая вопросы. Показывая пальчиком на предметы. После ответа взрослого, повторяли название изображенного предмета и отвечали самостоятельно. Лера и Женя после вопроса взрослого самостоятельно называли изображенные предметы: «санки», «снег», «дети». Целостное восприятие сюжетной картины у детей не сформировано. Картина вызвала положительный эмоциональный настрой (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты диагностики интеллектуального развития детей с умственной отсталостью по методике Е.А. Стребелевой «Расскажи»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
6 детей		6 детей	
2 группа	1 группа	2 группа	1 группа
50%	50%	50%	50%

По итогам диагностики по методике Е.А. Стребелевой «Расскажи» в первую группу вошли дети экспериментальной группы Вера Т. (1 балл), Коля И. (1 балл), Таня Е. (2 балла) и дети контрольной группы Марк К. (1 балл), Ира С. (1 балл), Оля Т. (2 балла). Дети либо не принимают задание (1 балл), либо только перечисляют изображения, но самостоятельно рассказ воспроизвести не может, основной сюжет события не понимает, на вопросы отвечает не адекватно. Во вторую группу вошли Стас Ж. (3 балла), Лера Т. (3 балла), Нина К. (3 балла) из экспериментальной группы и Женя С. (3 балла), Петя И. (3 балла), Вова Т. (3 балла). Дети принимают задание, но без помощи взрослого не могут воспринять целостную картину, после вопросов, отвечает правильно.

Для того, чтобы выяснить как сформировано целостное восприятие предметного изображения, у воспитанников с умственной отсталостью, мы воспользовались методикой Е.А. Стребелевой «Разрезная картинка». Детям было предложено задание, собрать разрезную картинку с изображением чашки. Вера и Коля сразу откликнулись на игру. Картинку взяли с интересом, передвигали части пытаясь сложить квадрат, условия задания детьми не поняты. Вера выполняла без системное складывание-раскладывание, Коля же пытался «сложить ровно». Стас, Ира, Петя, Женя с интересом, эмоционально положительно восприняли игру. Сразу стали складывать картинку, Петя радостно показывал, что увидел чашку на картинке, показывал, что с ней надо делать, для чего ее используют (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты диагностики детей с умственной отсталостью по методике Е.А. Стребелевой «Разрезная картинка»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
6 детей		6 детей	
2 группа	1 группа	2 группа	1 группа
50%	50%	50%	50%

По итогам диагностики по методике Е.А. Стребелевой «Разрезная картинка» в первую группу вошли Вера Т. (2 балла), Коля И. (2 балла), Таня Е. (2 балла) экспериментальной группы и Марк К. (2 балла), Ира С. (2 балла), Оля Т. (2 балла) контрольной группы. Дети принимают задание, но не понимают его условия, складывают картинки без системного понятия целостности картинки. Во вторую группу вошли Стас Ж. (4 балла), Лера Т. (4 балла), Нина К. (4 балла) экспериментальной группы и Женя С. (3 балла), Петя И. (4 балла), Вова Т. (4 балла) контрольной группы. Дети самостоятельно раскладывают картинку, задания понимают и с интересом выполняют.

Развитие ориентировки на величину у детей с умственной отсталостью мы проверили с помощью по методике Е.А. Стребелевой «Разбор и складывание матрешки». Воспитанникам предлагается матрешка, с просьбой ее разобрать и собрать. Вера и Лера заинтересовались игрушкой, сразу разобрали ее. Лера, разобрав матрешку потеряла к ней интерес, к игрушке больше не возвращалась, даже совместно со взрослым. Вера после показа взрослого стала пытаться собирать матрешку, но не могла сложить большие и мелкие части, без системно, наугад перебирала части матрешки. Ира и Оля самостоятельно разобрали и начали складывание матрешки, использовали метод перебора больших и маленьких частей. Девочки были заинтересованы заданием, сердились, когда не получалось и эмоционально реагировали при складывании. Стас, Коля, Нина, Таня, Женя, Петя с интересом приняли задание, при складывании матрешки понимали указание взрослого «возьми

большую», после показа складывали матрешку самостоятельно. Игровое действие с матрешкой выполняли 3-4 раза (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты диагностики детей с умственной отсталостью по методике Е.А. Стребелевой «Разбор и складывание матрешки»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
6 детей		6 детей	
2 группа	1 группа	2 группа	1 группа
67%	33%	50%	50%

По итогам диагностики по методике Е.А. Стребелевой «Разбор и складывание матрешки» в первую группу вошли Вера Т. (3 балла), Лера Т. (3 балла) из экспериментальной группы и Вова Т. (3 балла), Ира С. (3 балла), Оля Т. (3 балла) из контрольной группы. Дети справляются с заданием, при выполнении пользуются методом перебора, видна заинтересованность в результате. Во вторую группу вошли: Стас Ж. (4 балла), Коля И. (4 балла), Нина К. (4 балла), Таня Е. (4 балла) из экспериментальной группы и Женя С. (4 балла), Петя И. (4 балла), Марк К. (4балла) из контрольной группы.

Для диагностики умений действовать целенаправленно, ориентироваться на образец, определение уровня цветового восприятия, мы воспользовались методикой «Дом животного» (адаптированный вариант методики Д. Векслера). Детям предлагалось выставить такую же цветовую фишку-домик последовательно для каждого животного (таблица 9).

По результатам диагностики детей с умственной отсталостью по методике «Дом животного» в первую группу вошли Таня Е. (3 балла), Лера Т. (3 балла) Нина К. (3 балла) экспериментальной группы и Вова Т. (3 балла), Оля Т. (3 балла), Марк К. (3 балла) контрольной группы. Дети понимают задание, но не ориентируются на образец, работу выполняют последовательно, после указания на ошибки, начинают заново, правильно расставляя фишки, в заданиях заинтересованы, выполняют с интересом.

Таблица 9 – Результаты диагностики детей с умственной отсталостью по методике «Дом животного»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
6 детей		6 детей	
2 группа	1 группа	2 группа	1 группа
50%	50%	50%	50%

Во вторую группу вошли дети с экспериментальной группы Стас Ж. (4 балла), Коля И. (4 балла), Вера Т. (4 балла) и Женя С. (4 балла), Петя И. (4 балла), Ира С. (4 балла) из контрольной группы.

На основании диагностики интеллектуального развития детей с умственной отсталостью можно условно разделить детей на группы (таблица 10).

Таблица 10 – Анализ диагностики интеллектуального развития детей с умственной отсталостью

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1 группа	2 группа	1 группа	2 группа
Количество детей	3	3	3	3
Проценты	50%	50%	50%	50%

Первая группа (7-10 баллов). В нее вошли дети со значительным нарушением интеллекта (в экспериментальной группе Вера Т. (7 баллов), Коля И. (8 баллов), Таня Е. (10 баллов) и Ира С. (7 баллов), Марк К. (8 баллов), Оля Т. (9 баллов) в контрольной группе). По ходу выполнения заданий у детей первой группы отмечаются хаотичные, несогласованные действия. Во время обучения задания выполняют адекватно, но после обучения не могут самостоятельно выполнить задание. У детей слабо сформированы манипулятивные действия, двигательная координация. Не развиты навыки к продуктивным видам деятельности. Речь детей с УО характеризуется отдельными простыми словами, аграмматична и непонятна. Дети нуждаются в специальной коррекционно-развивающей работе.

Во вторую группу (11-14 баллов) вошли дети, которые легко включились в деятельность со взрослым. Они самостоятельно выполняли игровые действия: в экспериментальной группе Стас Ж. (14 баллов), Лера Т. (13 баллов), Нина К. (13баллов) и Женя С. (13 баллов), Петя И. (14 баллов), Вова Т. (13 баллов) в контрольной группе. Задания выполнялись в процессе перебора вариантов, после показа, обучения взрослого дети используют метод «проб». У этой группы дошкольников отмечается интерес к конструированию, рисованию. Но дети испытывают затруднения в самостоятельном выполнении задания. После обучения дети с заданием справляются. У детей имеется малопонятная собственная фразовая речь, они активно пользуются жестами. Детям этой группы необходима коррекционная работа.

Социально-эмоциональное развитие мы диагностировали при помощи модифицированной методики И.Б. Дерманова «Веселый, грустный, спокойный». Детям предлагалась сюжетная картинка с изображением детей с разными эмоциями. Педагог уточнял, с каким настроением изображены дети. Вера, Таня, Вова, Марк не понимают вопроса, не называют эмоции, изображенные на картинке. Дети не могут дать характеристику «хорошо» – «плохо». Нина и Женя не смогли назвать изображенную эмоцию, но правильно оценивают эмоциональное состояние взрослого, реагируют и называют его «веселый», «грустный». Петя и Женя правильно оценивают поступки, изображенные на картинке «плохо», «хорошо».

Анализ результатов изучения социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью развития позволил выделить две группы воспитанников с умственной отсталостью (таблица11).

Методика «Веселый, грустный, спокойный» показала, что в первую группу вошли дети с низким уровнем социально-эмоционального развития (0-10 баллов): в экспериментальной группе – Вера Т. (10 баллов), Коля И. (4 балла), Таня Е. (7 баллов), в контрольной группе – Вова Т. (6 баллов), Марк К. (9 баллов), Ира С. (8 баллов), Оля Т. (3балла).

Таблица 11 – Результаты диагностики социально-эмоционального развития детей с умственной отсталостью

Методики обследования	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	6 детей		6 детей	
	Низкий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень
Методика «Веселый, грустный, спокойный»	3 (50%)	3 (50%)	4 (67%)	2 (33%)
Наблюдение	3 (50%)	3 (50%)	3 (50%)	3 (50%)

В процессе обследования дети с умственной отсталостью не называют изображенную эмоцию. В первой группе дети не могут дать оценку поступку, у них нет навыков общения, нет понятия положительных и отрицательных взаимоотношений. Возможно, что данные понятия не имеют значимость для детей с умственной отсталостью и обусловлено проблемами социализации в детском коллективе.

Таким образом, можно говорить о том, что дети с умственной отсталостью слабо дифференцируют эмоции, не имеющие актуальной эмоциональной насыщенности, сами же понятия, скорее абстрактные, имеют для детей недостаточный аффективный смысл.

Вторую группу составили дети со средним уровнем социально-эмоционального развития которые включаются в совместную деятельность со взрослым (11-20 баллов): в экспериментальной группе Стас Ж. (11баллов), Лера Т. (15баллов), Нина К. (18 баллов); в контрольной группе Женя С. (18 баллов), Петя И. (15 баллов). В процессе обследования дети с умственной отсталостью не определяют изображенное эмоциональное состояние. Нина и Женя не четко, но называют изображенную на картинках эмоцию, совершенно уверенно оценивают ее по знаку. Вторая группа детей называет и правильно оценивает эмоциональное поведение детей, но не мотивирует

свою оценку. Дети второй группы пытаются устанавливать и сохранять положительные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками.

В процессе наблюдений за воспитанниками с нормой развития и с умственной отсталостью в разных видах деятельности мы сделали вывод, что дети с умственной отсталостью изолированы от своих сверстников, у них практически нет общих интересов. Без помощи взрослого дети не играют совместно, не проявляют интереса друг к другу. В некоторых случаях дети с нормой развития испытывают страх и стараются изолироваться, избежать общения с умственно отсталым ребенком. В связи с этим, ребенка с умственной отсталостью не выбирают в качестве партнера по игре, общение затруднено непониманием друг друга.

Констатирующий эксперимент выявил проблемы в организации сопровождения психолого-педагогического образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью:

- воспитанники с нормой развития изолируются от детей с умственной отсталостью, из-за их непонимания;
- низкая мотивационная готовность педагогов общеразвивающих групп к инклюзивному образованию;
- недостаточные знания о инклюзивной практике родителей воспитанников общеразвивающих групп;
- недостаточный учет особенностей детей с умственной отсталостью в развивающей предметно-пространственной среде инклюзивной группы.

Результатом констатирующего эксперимента стало подтверждение актуальности проблемы. Это дало нам возможность более детально поставить задачи и разработать содержание формирующего эксперимента.

В процессе формирующего эксперимента нами была разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет с умственной отсталостью.

2.2. Апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

На основе научного теоретического и практического анализа проблемы мы разработали модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в условиях инклюзивной группы.

Организация сопровождения инклюзивного образования строится из взаимодействующих компонентов: целевого, содержательного и результативного. Целевой компонент обеспечивает условия для сопровождения инклюзивного образования в рамках дошкольного образовательного учреждения. Содержательный компонент включает в себя реализацию всех видов детской деятельности на основе индивидуальной программы развития детей с особыми возможностями здоровья. Осуществляет программу повышения знаний педагогов общеразвивающих групп о психофизических особенностях детей с умственной отсталостью и осуществление совместной работы со специалистами, педагогами коррекционных групп. Этот компонент обеспечивает практическое взаимодействие педагогов и специалистов дошкольного образовательного учреждения в рамках организации инклюзивного процесса; выстраивает план сотрудничества с семьями воспитанников с целью найти точки соприкосновения и роста ребенка. Также формирует и пополняет развивающую предметно-пространственную среду в инклюзивной группе для максимального преодоления психофизического недоразвития детей с умственной отсталостью.

Результативный компонент включает в себя достижение результата, успешной социализации и адаптации детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в инклюзивной группе детского сада.

Основами построения модели стали целостность, системность и конкретность компонентов. Под системностью понимается подчиненность, взаимодействие и порядок всех частей модели друг с другом. Целостность характеризуется постоянными и неизменными составляющими инклюзивного воспитания и обучения. Конкретность определяется индивидуальными особенностями и потребностями каждого субъекта инклюзивной деятельности детьми, педагогами и родителями [22].

Модель психолого-педагогического сопровождения детей с УО, мы представили графически на рисунке 1.

Целью формирующего эксперимента было экспериментально апробировать модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в условиях инклюзивной группы.

В ходе эксперимента решались следующие задачи:

1. Создание модели психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.
2. Раскрытие основных элементов модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в детском саду.
3. Апробация модели психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Центральным условием результативности инклюзивного образования является комплексное психолого-педагогическое сопровождение развития воспитанников с умственной отсталостью. Успешность воспитательно-образовательной работы с умственно отсталыми старшими дошкольниками во многом зависит от слаженности в работе педагогического коллектива, а особенно от преемственности в работе учителя-логопеда, учителя-дефектолога, воспитателей общеразвивающих и компенсирующих групп, а затем и взаимосвязи их работы с родителями детей с умственной отсталостью и нормой в развитии.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

Организационный блок

Цель	Задачи	Результат
<ul style="list-style-type: none"> •Сформировать нормативно-правовую базу инклюзивного образования в ДОУ •Сформировать научно-методическое обеспечение инклюзивной образовательной среды 	<ul style="list-style-type: none"> •Разработать локальные акты, регламентирующие введение инклюзивного образования. •Спроектировать и апробировать условия преобразования образовательной среды инклюзивной группы 	<ul style="list-style-type: none"> •Комплект нормативно-правового обеспечения, регламентирующего создание и деятельность инклюзивных групп. •Методические рекомендации по созданию условий реализации инклюзивной образовательной среды.

Методический блок

Цель	Задачи	Результат
<ul style="list-style-type: none"> •Сформировать мотивационную готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования •Сформировать мотивационную готовность родителей воспитанников на совместное образование детей с УО с нормально развивающимися сверстниками •Формирование готовности воспитанников групп общеобразовательной направленности на совместное образование с детьми с УО 	<ul style="list-style-type: none"> •Организовать цикл обучающих мероприятий в ДОУ для повышения уровня знаний педагогов в вопросах инклюзивного образования. •Включить родителей воспитанников в качестве равных партнеров в образовательный процесс. •Организовать цикл тематических бесед «Мы разные, но мы вместе» 	<ul style="list-style-type: none"> •Педагоги групп общеразвивающей направленности прошли обучение, по вопросам инклюзивного образования в рамках постоянно действующего семинара в ОУ Сформирована мотивационная готовность к работе в условиях инклюзивного образования . •Методические рекомендации по созданию условий реализации инклюзивной образовательной среды. •Положительное отношение с нормой развития к детям с УО.

Практический блок

Цель	Задачи	Результат
<ul style="list-style-type: none"> •Сформировать нормативно-правовую базу инклюзивного образования в ДОУ •Сформировать научно-методическое обеспечение инклюзивной образовательной среды 	<ul style="list-style-type: none"> •Разработка и реализация индивидуальной программы развития для детей с УО 	<ul style="list-style-type: none"> •Успешная адаптация детей с УО в среде нормально развивающихся сверстников

Рисунок 1 – Модель психолого-педагогического сопровождения

В ходе взаимодействия ребенок с умственной отсталостью чувствует себя частью детского коллектива, полноценно участвующего в жизни детского сада. Ребенок с умственной отсталостью, включенный в коллектив нормально развивающихся сверстников, активно развивается в этой среде. Происходит непосредственное усвоение им норм, знаний, системы ценностей, общечеловеческой культуры и тем самым происходит социализация ребенка. Все вышеизложенное определило выбор направления исследовательской деятельности, его содержания в рамках педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в условиях ДОО.

Основным условием осуществления инклюзивного образовательного процесса является организация развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей развитие взаимоотношений между детьми с разными стартовыми возможностями и, как следствие этого, развития игровых умений и навыков. Организация развивающей предметно-пространственной образовательной среды под индивидуальные особенности и потребности ребенка, предоставляет возможности для развития. Для стимуляции детской активности воспитатели могут использовать принципы организации предметно-развивающей среды: безопасной, комфортной, здоровьесберегающей, трансформируемой.

Развивающая среда организуется в инклюзивной группе на основе представлений о психологических закономерностях развития детей в соответствии с их интересами и возможностями здоровья, таким образом, чтобы дети могли вступать во взаимодействие со сверстниками, работать в сотрудничестве со взрослыми и проявлять самостоятельность. Развивающая среда группы должна быть вариативной, чтобы у каждого ребенка был выбор и возможность реализовать свою инициативу (выбор игрушек, материалов, видов деятельности), среда должна быть информативной, должна постоянно обновляться, быть изменчивой вслед за изменением интересов и образовательных потребностей детей (таблица 12).

Таблица 12 – Работа по организации развивающей предметно-пространственной среды групп общеразвивающей направленности

Этап	Содержание
<p>1. Подготовительный.</p> <p>Цель: повышение знаний педагогов общеразвивающих групп в вопросах организации развивающей предметно-пространственной среды в инклюзивной группе</p>	<p>1. Разработка нормативно-правовой базы</p> <p>2. Разработка рекомендаций для педагогов по организации развивающей предметно-пространственной среды в инклюзивной группе</p>
<p>2. Практический.</p> <p>Цель: организация развивающей предметно-пространственной среды</p>	<p>1. Проведение консультации для педагогов общеразвивающих групп «Организация развивающей предметно-пространственной среды в группе для обеспечения свободной и совместной со взрослыми деятельности»</p> <p>2. Разработка памятки по наполнению коррекционно-развивающим материалом центров детской деятельности в инклюзивной группе</p> <p>3. Мастер-класс «Дидактические игры для детей с умственной отсталостью»</p>

На подготовительном этапе мы подготовили нормативно-правовую базу. На педагогическом совете образовательного учреждения было разработано и утверждено Положение «Об организации развивающей предметно-пространственной среды». В нем рассмотрены: общие положения, требования к развивающей предметно-пространственной среды, особенности формирования развивающей предметно-пространственной среды в образовательном учреждении для детей с ОВЗ, в том числе для детей с нарушением речи, детей с задержкой психического развития и нарушениями

интеллекта. Согласно Положению «Об организации развивающей предметно-пространственной среды» и примерному перечню оборудования были разработаны рекомендации по наполнению и созданию развивающей предметно-пространственной среды в инклюзивной группе в соответствии с требованиями ФГОС ДО и с учетом специфики дефекта детей с умственной отсталостью.

Практическим этапом стало непосредственное проведение консультаций «Организация развивающей предметно-пространственной среды в инклюзивной группе для обеспечения свободной и совместной со взрослыми детской деятельности» для педагогов общеобразовательных групп. Проведение выставки дидактических игр и организация мастер-класса «Дидактические игры для детей с умственной отсталостью». На этом этапе проводилась работа по наполнению среды в группах общеразвивающей направленности. Для оказания теоретической и практической помощи педагогам в организации среды для разных центров детской деятельности членами инклюзивной группы педагогом-психологом, учителями-дефектологами были разработаны рекомендации, проведены презентации опыта коррекционных учреждений. Среда инклюзивной группы пересматривалась с учетом основной общеобразовательной программы, индивидуальной программы развития ребенка с умственной отсталостью. Игры, пособия и оборудование двигательных центров также ориентированы на реализацию коррекционных задач.

Для реализации целей инклюзии в дошкольном образовательном учреждении была сформирована междисциплинарная группа специалистов, поддерживающих идеи инклюзии. В нее были включены специалисты разного профиля: педагог-психолог, учитель-дефектолог, воспитатели общеразвивающих и компенсирующих групп. Для эффективной работы в инклюзивной группе необходимо выстроить различные формы организации взаимодействия специалистов. Они зависят от состава детей инклюзивной группы, и определяются сочетанием индивидуальных образовательных

планов и образовательной программой. Были разработаны основные направления организации работы специалистов образовательного учреждения:

- работа в сотрудничестве друг с другом;
- оказание взаимопомощи, предоставление обратной связи;
- успешная работа в профессиональной команде;
- наставничество.

Построение инклюзивного процесса в дошкольном учреждении выполняется по следующей схеме:

1. Диагностика индивидуальных особенностей развития детей инклюзивной группы:

- анализ медицинских карт;
- беседа с родителями воспитанников с разными стартовыми возможностями;
- диагностическое обследование развития ребенка;
- наблюдение за поведением детей в группе.

2. Составление индивидуальной образовательной программы развития.

3. Планирование совместной деятельности детей в условиях инклюзивной группы.

Задачи инклюзивной группы в организации совместной деятельности:

- создание инклюзивной группы;
- формирование умения взаимодействовать друг с другом;
- развитие умений и навыков игровой, продуктивной деятельности;
- формирование навыков и самообслуживания.

Результат инклюзивного образования зависит от профессионального уровня команды специалистов образовательного учреждения, их мотивационной готовности. В связи с этим результативность внедрения инклюзивного образования, напрямую зависит от профессиональной подготовки педагогов.

В таблице 13 представлена работа с педагогами.

Таблица 13 – Работа с воспитателями групп общеразвивающей направленности

Этап	Содержание
<p>1. Подготовительный.</p> <p>Цель: изучение материала в вопросах организации инклюзивного образования детей с умственной отсталостью</p>	<p>1. Разработка рекомендации для педагогов по учету особенностей детей с умственной отсталостью при организации инклюзивной деятельности</p> <p>2. Разработка консультаций, семинаров, практикумов</p>
<p>2. Информационный.</p> <p>Цель: повышение психолого-педагогической грамотности педагогов в вопросах организации инклюзивного образования детей с умственной отсталостью</p>	<p>1. Проведение мероприятий по повышению педагогической грамотности педагогов:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Консультация «Инклюзия – на пути к новому качеству образования»; – Семинар «Особенности работы с родителями, воспитывающих детей с ОВЗ»; – Практикум «Взаимодействие педагогов-участников инклюзивной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения»
<p>3. Практический.</p> <p>Цель: обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью в инклюзивной группе</p>	<p>1. Проведение мероприятий по реализации психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью в инклюзивной группе:</p> <ul style="list-style-type: none"> – разработка и реализация индивидуально ориентированной программы развития детей с умственной отсталостью в инклюзивной группе

На подготовительном этапе формирующего эксперимента, для обеспечения организации инклюзивного образования для детей с умственной

отсталостью, для педагогов образовательного учреждения был разработан пакет методических рекомендаций «Особенности работы с детьми с умственной отсталостью».

В них были рассмотрены показатели, причины и симптомы, рассмотрены критерии умственной отсталости. Педагогам общеразвивающих групп были даны рекомендации педагога-психолога о психофизиологических особенностях развития детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

В рамках реализации второго – информационного – этапа, с целью повышения психолого-педагогической грамотности педагогов в вопросах организации инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями был проведен ряд обучающих мероприятий. На данном этапе были проведены консультация «Инклюзия – на пути к новому качеству образования», семинар «Особенности работы с родителями, воспитывающих детей с ОВЗ», практикум «Взаимодействие педагогов-участников инклюзивной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения».

Важным условием становления профессионального самосознания и личностного развития специалистов дошкольного образования в условиях инклюзивного взаимодействия является формирование целостной системы коррекционных знаний:

- понятие инклюзии ее отличие от традиционных форм образования;
- знания об особенностях развития детей с умственной отсталостью;
- методики организации взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса [41].

В ходе постоянно действующего семинара, возникали вопросы, дискуссии на тему реализуемых форм инклюзивной деятельности, но тем не менее, изменилась профессиональная позиция педагога по отношению к совместному воспитанию детей с умственной отсталостью и детей с нормой развития. Педагоги изучили требования программного материала детей с

умственной отсталостью и детей с нормой развития, совместно с участниками инклюзивной группы специалистов (учителем-дефектологом, педагогом-психологом) составили план работы в инклюзивной группе.

На практическом этапе педагогами групп общеразвивающей направленности детская деятельность организовывалась с учетом дефекта детей с умственной отсталостью. Создавались условия для социальной адаптации в совместной деятельности.

Если в дошкольном учреждении нет взаимодействия родитель – ребенок – педагог, никакой воспитатель не сможет дать полноценных результатов. На основании этого, одним из основных направлений, в реализации модели сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, была выделена работа с родителями детей с нарушением интеллекта (таблица 14).

Таблица 14 – Работа с родителями детей с умственной отсталостью

Этап	Содержание
<p>1. Подготовительный.</p> <p>Цель: составление тематического плана занятий, направленных на повышение знаний родителей в вопросах воспитания и развития детей с умственной отсталостью</p>	<p>1. Разработка цикла занятий для родителей воспитанников инклюзивной группы с умственной отсталостью, в рамках:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Психолого-педагогической гостиной, • Консультативного пункта «Содружество», • Интернет-школы «Особый ребенок»
<p>2. Информационный.</p> <p>Цель: повышение знаний родителей в вопросах воспитания и развития детей с умственной отсталостью</p>	<p>1. Проведение мероприятий по повышению педагогических знаний родителей по вопросам воспитания и развития дошкольников с умственной отсталостью. Тематика консультаций пункта «Содружество»: «Особый ребенок – обычное детство»</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • «Создание педагогических условий воспитания дошкольников с умственной отсталостью»; • «Мой ребенок и инклюзия: тест на совместимость» <p>Тематика консультаций Интернет-школы «Особый ребенок»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Нарушения поведения у детей с УО»; • «Игры на развитие эмоциональной сферы»; • «Инклюзия в нашем детском саду»
<p>3. Практический.</p> <p>Цель: обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью</p>	<p>1. Проведение мероприятий, направленных на формирование практических навыков взаимодействия с детьми с умственной отсталостью. Тематика занятий в Психолого-педагогической гостиной:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Игровое занятие «Наша семья – главный Институт развития»; • Детско-родительская игра «Школа понимания» (обучение эффективным формам общения родителей с детьми с умственной отсталостью); <p>Тренинг для родителей «Игра не просто развлечение»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Проработка индивидуальных страхов. <p>2. Включение родителей в процесс реализации индивидуальной программы развития ребенка:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Он-лайн просмотр коррекционно-развивающей работы специалистов с ребенком (педагога-психолога, учителя-дефектолога); • Организация лекотеки; • Он-лайн библиотека
--	--

На подготовительном этапе нами было запланировано составление тематического плана занятий, направленных на повышение знаний родителей в вопросах воспитания и развития детей с умственной отсталостью в условиях инклюзивной группы. Как правило, родители воспитанников детей с умственной отсталостью, сталкиваются с психологическими трудностями не понимания, неодобрения окружающих, испытывают чувство вины. Родители дошкольников с умственной отсталостью часто не знают особенности развития своего ребенка, отрицают проблему его развития и на основании этого затрудняются в выборе воспитательных средств. Это еще раз доказывает важность обучающих мероприятий. Одним из важных направлений в организации инклюзивной деятельности возлагается на работу с семьями детей с ОВЗ. У детей с умственной отсталостью круг общения очень маленький, как правило, он ограничен семьей воспитанников. Именно семья решает социальные вопросы – внедрения ребенка в окружающий мир, воспитание и обучение. Процесс обучения, помощи родителям детей с умственной отсталостью требует участия все специалистов инклюзивной группы: педагога-психолога, учителя-дефектолога. Для успешной реализации инклюзивного образования необходимо тесное взаимодействие со специалистами дошкольного учреждения, формирование у них мотивации к общению с педагогами, воспитателями, психологами с целью получения наиболее полной информации о ребенке.

Одной из причин низкой результативности работы с семьей, являются личностные установки родителей, которые в психотравмирующей ситуации

препятствуют установлению гармоничного контакта с ребенком и окружающим социумом. Примеры установок:

- неприятие личности ребенка;
- нарушение взаимоотношений в семье после его рождения;
- рассмотрение рождения больного ребенка как наказание за что-либо;
- отрицание проблем в развитии ребенка;
- вера в чудо;
- страх ответственности [3, 4].

Одни из вопросов, волнующих родителей – это обучение и воспитание детей с умственной отсталостью, обучение навыкам самообслуживания, правилам поведения, а также личностные проблемы родителя ребенка с ОВЗ.

В работе с родителями воспитанников с умственной отсталостью необходимо учитывать личностно-ориентированный подход. Психолого-педагогическая работа проводится систематически и целенаправленно, совместно всеми специалистами образовательного учреждения, работающими с детьми с умственной отсталостью: педагогом-психологом, учителем-дефектологом, воспитателем, учителем-логопедом.

С учетом основных принципов и для решения неосознаваемых родителями установок нами был разработан цикл занятий для родителей воспитанников инклюзивной группы с умственной отсталостью в рамках Психолого-педагогической гостиной, Консультативного пункта «Содружество», Интернет-школы «Особый ребенок».

В рамках этих мероприятий был разработан и проведены консультации для родителей: «Мой ребенок и инклюзия: тест на совместимость», педагогические рекомендации «Создание педагогических условий воспитания дошкольников с умственной отсталостью», «Нарушения поведения у детей с умственной отсталостью», «Специфика отношений или мы – другие», «Адаптация особого ребенка», представлена родительскому

сообществу картотека игр «Игры на развитие эмоциональной сферы», презентация из опыта работы «Инклюзия в нашем детском саду».

На информационном этапе, целью которого было повышение знаний родителей в вопросах воспитания и развития детей с интеллектуальным недоразвитием, были реализованы обучающие мероприятия для родителей воспитанников с умственной отсталостью. Они проводились с целью уточнений знаний, снятия непонимания родителей об инклюзии. Обсуждение опасений, плюсов и минусов инклюзии проводится на групповых и индивидуальных консультациях. Работа с родителями ребенка с проблемами в развитии на данном этапе строилась лично-ориентировано, важным было не допущение, огласки, так как она затрагивает личное пространство в ребенке и его семье.

На практическом этапе была организована работа по обеспечению психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью, осознанию родителями воспитательной позиции во взаимоотношениях с ребенком, формированию практических навыков взаимодействия и приемов деятельности с детьми с умственной отсталостью. С этой целью нами были организованы следующие мероприятия:

- игровое занятие «Наша семья – главный институт развития»;
- детско-родительская игра «Школа понимания» (обучение эффективным формам общения родителей с детьми с умственной отсталостью);
- тренинг для родителей «Игра не просто развлечение».
- проработка индивидуальных страхов.

В рамках этого этапа происходит снятие психологических барьеров на пути к инклюзивному образованию, формирование установки на всестороннее развитие семьи, побуждение к принятию различного опыта взаимодействия семьи с социумом. В рамках данного этапа также было обеспечено активное включение родителей в реализацию индивидуальной

программы развития психолого-педагогического сопровождения ребенка посредством следующих форм:

- он-лайн просмотр коррекционно-развивающей работы специалистов с ребенком (педагога-психолога, учителя-дефектолога);
- организация лекотеки;
- он-лайн библиотека.

С целью оптимизации детско-родительских отношений, родители воспитанников с умственной отсталостью привлекались к участию в выставках, конкурсах (уровень образовательного учреждения, муниципальный, региональный, международный уровень): конкурс стенгазет «Папа может...», конкурс книжек-самоделок «Наша сказка», конкурс «Веселое Новоегодье», конкурс творческих работ для детей с ограниченными возможностями здоровья «Солнечный круг», фотовыставка «Мы разные, но мы вместе». А также организация и проведение акций: «Стань другом милосердия», «Покормите птиц», «Дерево ладошек», «От улыбки станет всем светлей», «Передай добро по кругу», «За жизнь без барьеров», «Тольятти – город толерантности». Традиционно отмечаются в детском саду «День человека с синдромом Дауна», «День толерантности». Для активного включения родителей в процесс сопровождения и закрепления умений и навыков взаимодействия с детьми с умственной отсталостью, нами использовались различные формы мотивации: вручение грамот на Дне открытых дверей детского сада, организации выставки портфолио достижений ребенка «Наши успехи», организация встреч родителей выпускников «У нас все впереди».

Организация сопровождения инклюзивного образования включает не только работу с родителями воспитанников с умственной отсталостью, но и с родителями нормально развивающихся сверстников. Цель этой работы заключается в формировании толерантного отношения к детям с умственной отсталостью и их семьям. Эта работа также включала несколько этапов (таблица 15).

Таблица 15 – Работа с родителями воспитанников групп общеразвивающей направленности

Этап	Содержание
<p>1. Подготовительный.</p> <p>Цель: повышение знаний о инклюзии родителей нормально развивающихся детей</p>	<p>1. Разработка цикла занятий для родителей нормально развивающихся воспитанников инклюзивной группы, в рамках консультативного пункта «Содружество»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Воспитание терпимого отношения к людям»; • «Разные дети»
<p>2. Информационный.</p> <p>Цель: повышение толерантного отношения родителей нормально развивающихся детей к детям с умственной отсталостью</p>	<p>1. Проведение информационных мероприятий по повышению толерантного отношения родителей нормально развивающихся детей к детям с умственной отсталостью. Тематика консультаций консультативного пункта «Содружество»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Что такое инклюзия?»; • «Гармония отличий». <p>Акции:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Тольятти – город толерантности»; • «Передай добро по кругу».
<p>3. Практический.</p> <p>Цель: обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью</p>	<p>1. Проведение практических мероприятий по повышению толерантного отношения к детям с умственной отсталостью:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Организация и представление результатов выставок совместных творческих работ; • Участие в совместных праздниках, развлечениях.

На первом, подготовительном этапе, с целью повышения знаний о инклюзии родителей нормально развивающихся детей был разработан цикл занятий инклюзивной группы в рамках консультативного пункта

«Содружество»: «Воспитание терпимого отношения к людям», «Разные дети», «Зачем нужна инклюзия», «Уроки доброты».

На следующем, информативном этапе, цель которого состояла в повышении толерантного отношения родителей нормально развивающихся детей к детям с умственной отсталостью были разработаны и реализованы информационные мероприятия: информационное сообщение «Что такое инклюзия?», консультация «Гармония отличий». Дети совместно с родителями приняли участие в городских ежегодных акциях «Гольятти – город толерантности», «Передай добро по кругу».

На третьем, практическом этапе, цель которого заключалась в обеспечении психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью, были реализованы мероприятия по повышению толерантного отношения к детям с особенностями в развитии. Для этого были организованы выставки совместных творческих работ «Солнечные зайчики», фотовыставка «Нам весело вместе играть». В течение учебного года в группах, на выставочных площадках детского сада, а также перед городской общественностью были представлены выставки детского творчества детей, фотовыставка детей с умственной отсталостью «Мы разные, но мы – вместе!».

В рамках театральной недели, проводились совместные мероприятия для детей общеразвивающих и компенсирующих групп с участием родителей детей обеих категорий. Воспитанники компенсирующих групп и их родители приглашались на просмотр театрализованных представлений детей с нормой развития. Детями инклюзивной группы был поставлен спектакль по русской народной сказке «Курочка Ряба», «Колобок».

Ключевым условием эффективности инклюзивного образования является комплексное психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной программы воспитанников с умственной отсталостью (таблица 16).

Таблица 16 – Работа с детьми с умственной отсталостью

Этап	Содержание
<p>1. Подготовительный. Цель: подготовка педагогов к разработке индивидуальной программы сопровождения детей с умственной отсталостью</p>	<p>1. Обсуждение результатов первичной диагностики детей с умственной отсталостью. Обсуждение и разработка форм инклюзивной деятельности</p>
<p>2. Информационный. Цель: разработка индивидуальной программы сопровождения детей с умственной отсталостью</p>	<p>1. Разработка индивидуальной программы сопровождения детей с умственной отсталостью</p>
<p>3. Практический. Цель: реализация индивидуальной программы сопровождения детей с умственной отсталостью</p>	<p>1. Реализация индивидуальной программы сопровождения детей с умственной отсталостью</p>

На подготовительном этапе на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения мы обсудили первичную диагностику детей с умственной отсталостью. Одним из пунктов обсуждения был анализ медицинских карт, с целью выяснения медицинских показаний и (или) противопоказаний для успешного сопровождения детей с ОВЗ. Были выявлены следующие моменты, у всех детей и экспериментальной и контрольной групп умственная отсталость легкой и умеренной степени, синдром Дауна. Результаты диагностики интеллектуального развития показали, что игровая деятельность характеризуется циклическими манипуляциями с игрушками, но у детей появляются процессуальные действия. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствие замысла, элементов сюжета, воспитанники не используют предметы-заместители. У всех детей наблюдаются специфическое системное недоразвитие, расстройство речи, звукопроизношение нарушено, фразовая

речь наполнена фонетическими и грамматическими искажениями. По ходу выполнения самостоятельно практических задач у детей отмечаются хаотичные действия, но во время обучения действуют адекватно. Дети нуждаются в специальной целенаправленной коррекционно-развивающей работе. Все это обуславливает наличие случаев отвержения таких детей в коллективах обычных сверстников. Ребенок с умственной отсталостью может быть обучен жизненно необходимым знаниям, умениям и навыкам только тогда, когда уровень предъявляемых требований соответствует его актуальному уровню развития. Определяющее значение имеет доступность предъявляемых заданий, требований по их выполнению. Только при таких условиях можно говорить о сознательном включении в деятельность ребенка с умственной отсталостью.

На информационном этапе была разработана индивидуальная программа сопровождения детей с умственной отсталостью. Данный этап включал в себя систему психопрофилактических и коррекционно-развивающих занятий в зависимости от выявленных проблем.

Практический этап включал непосредственную реализацию психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. В инклюзивную группу включаются воспитатели общеразвивающей и компенсирующей групп, специалисты образовательного учреждения: педагог-психолог, учитель-дефектолог. В рамках данного этапа основным необходимым условием является учет особенностей и уровня развития ребенка с умственной отсталостью при организации образовательного процесса. Специалистами продумывается и составляется совместный план работы инклюзивной группы. Роль координатора в реализации программы сопровождения принадлежала педагогу-психологу дошкольной организации. Он организовывал взаимодействие всех специалистов, оказывал помощь, поддержку в процессе продвижения детей на всех этапах сопровождения. Функция отслеживания динамики развития детей на данном этапе возложена

на психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения.

2.3 Определение эффективности модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

На контрольном этапе была повторно проанализирована наполняемость развивающей предметно-пространственной среды, проведен опрос педагогов «Развивающая предметно-пространственная среда в инклюзивной группе с учетом требований ФГОС ДО». Согласно Положения «Об организации развивающей предметно-пространственной среды» игровое пространство в группах было разделено на центры. Оборудование, которое было добавлено в развивающую предметно-пространственную среду групп, направлено на успешное закрепление материала индивидуальной адаптированной программы и максимальное преодоление психофизического недоразвития ребенка с умственной отсталостью.

Центр познавательного развития включал в себя уголок занимательной математики, лабораторию, технического конструирования. Лаборатория обновилась новым оборудованием, появился стол для экспериментирования с песком. Уголок занимательной математики дополнился дидактическими играми, головоломками «Окошки», «Умные тропинки» для развития пространственного воображения, логического мышления, координации движения и мелкой моторики. Уголок технического конструирования обновился строительным конструктором со специальными конструктивными возможностями соединения крупного размера для развития операций мышления.

В центре речевого развития, в библиотеке и книжном уголке добавились книги, в речевом уголке – игры «Логическая цепочка», тематические картинки, наборы разрезных картинок, дидактические наборы

«Что сначала, что потом», стимулирующие мыслительную и речевую активность ребенка с умственной отсталостью, развитие моторной сферы, сенсорное и социально-эмоциональное развитие.

В центре социально-коммуникативного развития были выделены следующие уголки: экологического воспитания, сюжетно-ролевой игры, безопасности, уединения.

В уголке экологического воспитания, был добавлен настенный планшет «Погода».

В уголке сюжетно-ролевой игры был обновлен комплект приборов для домашнего обихода, для стирки, глажения, уборки (тазик, утюг, гладильная доска). Размер предметов соразмерен росту ребенка. Обновлен набор «Юный парикмахер», он состоит из реалистично выполненного парикмахерского инвентаря. В игровой зоне «Магазин» добавились прилавки, весы настольные, набор продуктов питания. Данные пособия, подобраны и направлены на развитие сотрудничества детей с умственной отсталостью со сверстниками.

В уголке безопасности появились более крупные машины, мягко набивные знаки, светофор. Уголок уединения был дополнен индивидуальными игрушками детей, а также их личными альбомами с фотографиями близких, разложены подушки-обнимашки, сенсорные игрушки с целью снятия нервно-психического напряжения у дошкольников.

В центр художественно-эстетического развития вошли следующие уголки: творческого конструирования, музыкальный уголок, уголок изобразительного творчества, уголок театра. В уголке творческого конструирования обновились стены творчества, был докуплен плоскостной конструктор из мягкого пластика, полуплоскостной конструктор «Сказки». В музыкальном уголке добавлен музыкальный молоточек и набор колокольцев. В уголке изобразительного творчества появился мольберт и наборы детских штампов и печатей, дидактические игры, направленные на закрепление

умений ориентироваться на листе бумаги. В уголке театра обновились наборы перчаточных кукол по русским народным сказкам.

В центр физического развития вошли уголки подвижных игр, двигательной деятельности, уголок здоровья и безопасности. В них добавились ортопедическая дорожка, мячи резиновые и мягконабивные, дидактические игры и пособия, направленные на формирование ритмических способностей.

На основании анализа развивающей предметно-пространственной среды инклюзивной группы мы убедились, что на сегодняшнем этапе она соответствует ФГОС ДО. Опрос педагогов, позволил сделать вывод, что при построении развивающего игрового пространства в инклюзивной группе учитывались требования к построению среды в группах для детей с ОВЗ. В ней отражены особенности образовательной программы, тематики и содержания образовательной деятельности, среда соответствует возрасту и клинико-психологическим особенностям детей с ОВЗ.

По результатам контрольного этапа эксперимента обозначились различные позиции в группах педагогов на инклюзивную деятельность детей с умственной отсталостью. При повторном проведении анкетирования педагогов результаты контрольной группы почти не изменились. В экспериментальной группе увеличились количественные показатели (таблица 17).

Таблица 17 – Сравнение уровня готовности педагогов осуществлять инклюзивную деятельность в ДОО

Мнение педагогов	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До ФЭ	После ФЭ	До ФЭ	После ФЭ
	6 человек	6 человек	6 человек	6 человек
Да, готовы	33% (2)	83% (5)	50% (3)	50% (3)
Нет, не готовы	50% (3)	17% (1)	17% (1)	33% (2)
Затрудняюсь ответить	17% (1)	0	33% (2)	17% (1)

Так на вопрос, каким образом, может быть решена проблема приспособления детей с особыми нуждами к жизни общества, на 30 % больше педагогов экспериментальной группы ответило, что дети с ОВЗ должны расти и развиваться вместе со здоровыми детьми, и только на 5 % больше, на тот же вопрос ответило педагогов контрольной группы.

Незначительное увеличение количества мнений педагогов обозначилось в вопросе взаимодействия ребенка с ОВЗ. На 5% больше педагогов считают самой приемлемой формой взаимодействия детей с ОВЗ с их нормально развивающимися сверстниками группу детского сада. При этом снизилось количество ответов «затрудняюсь ответить». Педагоги выбрали и утвердились в мнении о допустимости психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью в условиях инклюзивной группы. В контрольной же группе педагогов мнения остались на том же уровне (50%), что также неплохой результат.

На вопрос о положительных моментах для здоровых детей в процессе совместного обучения, воспитания тоже наметился позитивный результат. На 20% больше педагогов экспериментальной и на 5% контрольной группы считают, что инклюзивная деятельность расширит представления здорового ребенка о жизни общества, что поможет ему в дальнейшей адаптации в социуме. Прослеживается снижение уровня ожидания отрицательных моментов совместного обучения: на 15% педагогов в экспериментальной группе и на 20% педагогов в контрольной группе.

Подводя итог анкетирования, на вопрос о готовности к инклюзивному обучению, 83% экспериментальной группы ответили положительно. После формирующего эксперимента на 50% больше респондентов экспериментальной группы оказались на стороне совместного воспитания и обучения детей с нормативным развитием и детей с умственной отсталостью. Количество педагогов экспериментальной группы, не разделяющих взгляды на инклюзивную деятельность, уменьшилось на 17%. В контрольной группе количество педагогов, выражающих готовность к совместному воспитанию и

обучению детей с нормой развития и детей с умственной отсталостью, осталось на прежнем уровне. На 16 % уменьшилось количество педагогов неготовых осуществлять инклюзивную деятельность (рисунок 2).

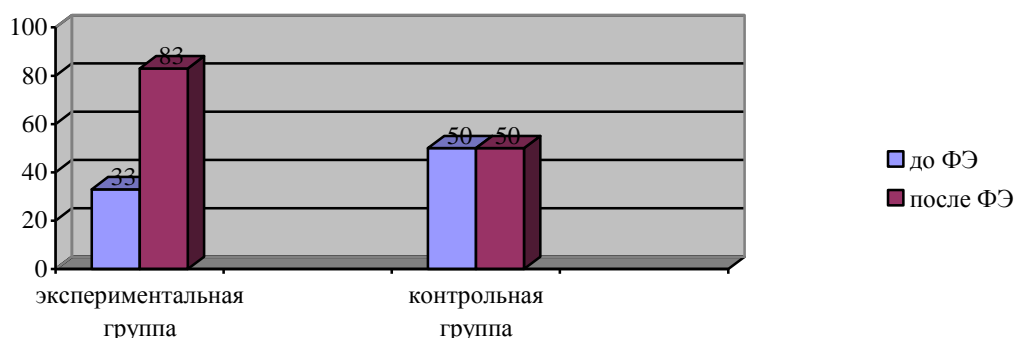


Рисунок 2 – Динамика готовности педагогов осуществлять инклюзивную деятельность в ДОО

По результатам контрольного этапа выделяются изменения отношения к инклюзивному образованию родителей нормативно развивающихся детей и детей с умственной отсталостью. Было установлено, что количественные показатели в контрольной группе остались без значительных изменений, а в экспериментальной группе показатели увеличились, что говорит о положительной динамике (таблица 18).

Таблица 18 – Сравнение уровня готовности родителей детей с нормативным развитием к совместному воспитанию и обучению с детьми с умственной отсталостью.

Мнение родителей	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До ФЭ	После ФЭ	До ФЭ	После ФЭ
	15 человек		20 человек	
Да, готовы	40% (6)	67% (10)	35% (7)	50% (10)
Нет, не готовы	33% (5)	20% (3)	40% (8)	35% (7)
Затрудняюсь ответить	27% (4)	13% (2)	25% (5)	15% (3)

После проведенного эксперимента существенно изменилось мнение родителей в вопросе совместного обучения и воспитания детей с умственной

отсталостью. Такие дети должны расти и развиваться вместе со здоровыми детьми стали утверждать на 45% больше родителей экспериментальной и 25% родителей контрольной группы. В вопросе выбора формы взаимодействия детей с умственной отсталостью и нормально развивающихся дошкольников на 15 % больше родителей контрольной группы утвердились в посещении инклюзивной группы детского сада.

В вопросе о положительных моментах инклюзивного сопровождения мнения родителей разделились, на 15% увеличилось количество положительных утверждений у родителей экспериментальной группы, в контрольной группе мнения родителей остались на прежнем уровне.

В вопросе об отрицательных моментах психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью в условиях образовательного учреждения мнения родителей экспериментальной и контрольной групп уменьшились (рисунок 3).

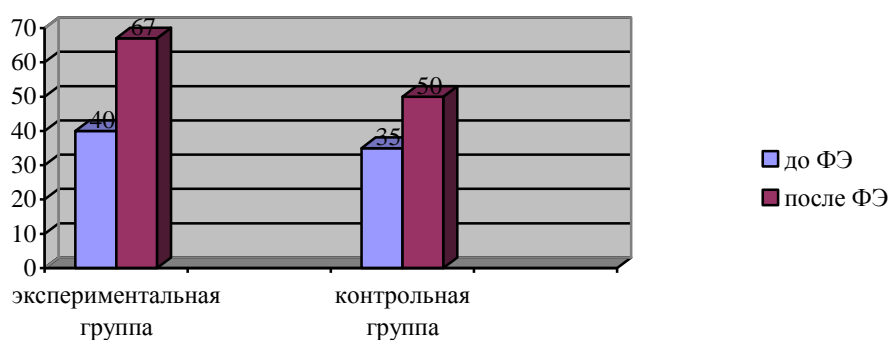


Рисунок 3 – Динамика готовности родителей детей

с нормативным развитием к совместному воспитанию и обучению

с детьми с умственной отсталостью

По результатам контрольного этапа выделяются изменения в отношении родителей детей с интеллектуальными нарушениями к инклюзивному образованию. После окончания формирующего эксперимента, 9% родителей экспериментальной группы и 80% контрольной группы проявили свою готовность принимать участие в психолого-педагогическом сопровождении инклюзивного образования, что на 20-30% больше прежнего

результата. На 15% уменьшилось категорическое отрицание принять участие в инклюзивной деятельности родителей экспериментальной группы (таблица 19).

Таблица 19 – Сравнение уровня готовности родителей детей с умственной отсталостью к инклюзивному образованию

Мнение родителей	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До ФЭ	После ФЭ	До ФЭ	После ФЭ
	10 человек		10 человек	
Да, готовы	70% (7)	90% (9)	60% (6)	80% (8)
Нет, не готовы	10% (1)	10% (1)	20% (2)	10% (1)
Затрудняюсь ответить	20% (2)	0% (0)	20% (2)	10% (1)

Анализ диагностики выявил увеличение количества показателей психического развития в экспериментальной группе. Показатели контрольной группы остались на прежнем уровне. Динамику демонстрирует разница в показателях до и после формирующего эксперимента (таблица 20).

Таблица 20 – Сравнение результатов диагностики уровня развития детей с умственной отсталостью

	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	1 группа		2 группа		1 группа		2 группа	
	До ФЭ	После ФЭ	До ФЭ	После ФЭ	До ФЭ	После ФЭ	До ФЭ	После ФЭ
Количество детей	3	1	3	5	3	2	3	4
Проценты	50%	17%	50%	83%	50%	33%	50%	67%

В экспериментальной группе после формирующего эксперимента количество детей первой группы стало меньше на 33% (2 ребенка), контрольная группа уменьшилась на 17%. Из первой во вторую перешли

Таня Е. (13 баллов), Коля И. (12 баллов) из экспериментальной группы и Оля Т. (11 баллов) из контрольной группы. В экспериментальной группе после формирующего эксперимента на 33% (2 ребенка) увеличилась вторая группа, в контрольной группе увеличилась на 17% (1 ребенок).

У детей контрольной группы, как мы видим, динамика незначительная. Изменение диагностических результатов отмечается в пределах одной группы. Произошло незначительное увеличение интеллектуального развития, количественные изменения составляют 1 балл.

Анализируя показатели социально-эмоционального развития детей с умственной отсталостью, мы отметили прирост количественных и качественных показателей в экспериментальной группе. В контрольной группе показатели остались без изменений. К результатам работы до и после формирующего эксперимента можно отнести динамику показателей. (таблица 21).

Таблица 21 – Сравнение результатов диагностики социально-эмоционального развития детей с умственной отсталостью

Методики обследования	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	6 детей				6 детей			
	Низкий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Средний уровень	
	До ФЭ	Посл е ФЭ	До ФЭ	Посл е ФЭ	До ФЭ	Посл е ФЭ	До ФЭ	Посл е ФЭ
Методика «Веселый, грустный, спокойный»	3 50%	1 17%	3 50%	5 83%	4 67%	4 67%	2 33%	2 33%
Наблюдение	3 50%	1 17%	3 50%	5 83%	3 50%	3 50%	3 50%	3 50%

В экспериментальной группе уменьшилось количество детей с низким уровнем социально-эмоционального развития на 33%. Перешли во вторую группу Вера Т. (10 баллов) и Таня Е. (7 баллов). Дети понимают эмоциональное состояние, дают ему определение. В процессе формирующего эксперимента они научились выполнять задания, понимать и называть эмоциональное состояние. У детей появилось стремление к поощрению со стороны не только взрослых, но и их сверстников. Со стороны нормально развивающихся дошкольников также наметились значительные изменения. Настороженность, страх и отторжение детей с нормой развития к детям с умственной отсталостью ушла на второй план. Появилось общение, характеризующееся желанием поддержать, помощью, доброжелательностью.

Детей с умственной отсталостью стали выбирать партнерами по игре, реже стали наблюдаться конфликты, неприязнь. У детей контрольной группы значительная динамика не наблюдается.

Выводы по второй главе

Результаты экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы.

1. На основании результатов констатирующего эксперимента были определены проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью:

– развивающая предметно-пространственная среда, недостаточно учитывает особенности развития ребенка старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, тем самым не обеспечивает его адаптацию и социализацию;

– специалисты образовательного учреждения не подготовлены к инклюзивной деятельности (недостаточно знаний педагогов о психолого-

педагогических особенностях работы с детьми с умственной отсталостью, нет мотивационной готовности);

– родители нормально развивающихся детей не готовы к инклюзивной деятельности с детьми с умственной отсталостью, не организовано взаимодействие между родителями воспитанников.

2. Реализация деятельности психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью обеспечила динамику показателей экспериментальной группы по всем направлениям работы:

– увеличение уровня интеллектуального, социально-эмоционального развития детей с умственной отсталостью на 23%;

– установление позитивных отношений между детьми с умственной отсталостью и их нормально развивающимися сверстниками;

– положительные установки педагогов общеразвивающих групп на совместное обучение и воспитание детей с разными стартовыми возможностями;

– положительное изменение отношения родителей детей с нормой развития к инклюзивному образованию.

3. Количественные и качественные показатели позволяют сделать вывод об успешности психолого-педагогической модели сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Заключение

Актуальность исследования определяется необходимостью создания оптимальных условий для успешной социализации детей с умственной отсталостью, реализации инклюзивного образования с учетом индивидуальных, психофизических возможностей детей. С одной стороны, это успешная социализация детей с интеллектуальными нарушениями, с другой стороны, воспитание толерантного отношения детей с нормой развития к детям с ОВЗ.

На современном этапе модернизации системы образования на первый план выходит доступность образования для детей с ОВЗ. Социальным показателем является увеличение детской инвалидности наряду с уменьшением демографических показателей. Перспектива развития общества состоит в сохранении трудового потенциала, то есть напрямую зависит от здоровья и развития подрастающего поколения.

На основании этого необходимо создавать условия для включения детей с умственной отсталостью в воспитательно-образовательный процесс. Организация психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в дошкольных организациях, при которой будет возможна реабилитация детей с нарушениями интеллектуального развития и последующая их адаптация к социуму. Обеспечение сопровождения инклюзивного образования позволит получить эффективный образовательный результат не только у детей с умственной отсталостью, но и у их нормально развивающихся сверстников. Развитие в инклюзивных группах нормативно развивающихся дошкольников научит их быть терпимыми, толерантными. Дети инклюзивной группы опосредованно приобретут знания о правах человека, научатся взаимодействовать друг с другом, распознавать и принимать различие, приобретут знания о окружающем мире.

Ученые Т.С. Зыкова, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев в своих исследованиях выделяют инклюзивную деятельность как перспективный вид образования, воспитания, развития и помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Л.С. Выготский подчеркивал, что интеграция аномального ребенка в жизнь, поможет компенсировать его недостаток, обосновывая свое утверждение тем, что высшие психические функции являются результатом формирования в социуме. С точки зрения ученых, проблема организации совместного обучения и воспитания детей с разными стартовыми возможностями в условиях ДОО актуальна и на сегодняшний день.

Теоретический анализ опыта работы дошкольных учреждений указал на трудности в организации инклюзивного образования. Для создания инклюзивного пространства необходимо в образовательных организациях пересмотреть подход к детям с ОВЗ: подготовить нормативную базу, научно-методическое обеспечение, осуществить подготовку кадрового потенциала, мотивационную готовность родителей воспитанников, как с нормой развития, так и с ОВЗ, пересмотреть обеспечение и организацию развивающей среды. Опыт работы в данном направлении точечный, нет системы сопровождения инклюзивного процесса образования в дошкольных организациях. Необходим лично-ориентированный подбор форм работы с детьми с умственной отсталостью, обеспечивающих эффективный процесс инклюзии. Инклюзивное пространство должно строиться на индивидуальном подходе, тем самым обеспечивая непосредственное развитие и социализацию личности детей разных стартовых возможностей в целом.

На основании вышесказанного, мы пришли к выводу о создании в образовательном учреждении многоступенчатой модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей с умственной отсталостью, при которой будет осуществляться успешное взаимодействие детей с умственной отсталостью и нормативным развитием,

и как результат – произойдет успешная адаптация детей с интеллектуальными нарушениями в социум.

В соответствии с целью работы (теоретическое обоснование и экспериментальное апробирование модели инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью) в ходе исследования были реализованы следующие виды работ. На теоретическом уровне была изучена история развития инклюзивного образования в России и за рубежом. На научном и практическом уровне было проанализировано состояние проблемы на современном этапе модернизации образования. В процессе исследования было изучен опыт работы по реализации инклюзивной деятельности в образовательных организациях. Было определено понятие инклюзивной деятельности, выделено условие для ее организации – необходимая подстройка учреждения под образовательные, индивидуальные и психофизические особенности каждого ребенка. Для успешной реализации инклюзивной деятельности необходимо психолого-педагогическое сопровождение.

На начальном этапе исследования в процессе констатирующего эксперимента мы проанализировали состояние инклюзивной деятельности в МБУ ДС № 120 «Сказочный». На основании этого были выделены проблемы: недостаточные коррекционные знания и низкая мотивационная готовность педагогов общеразвивающих групп в вопросах организации инклюзивного образования, недостаточные знания об инклюзивной практике родителей воспитанников с нормой развития, недостаточный учет особенностей детей с умственной отсталостью в развивающей предметно-пространственной среде инклюзивной группы.

В связи с обозначенными проблемами были выделены основные составляющие психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, на основании которых и была составлена модель.

В процессе формирующего эксперимента была апробирована модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, которая включала:

- формирование развивающей предметно-пространственной среды в инклюзивной группе, способствующей гармоничному развитию личности детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью;
- формирование мотивационной готовности педагогов и родителей воспитанников к работе в условиях инклюзивного образования;
- формирование готовности воспитанников групп общеобразовательной направленности на совместное образование с детьми с умственной отсталостью;
- организация совместной деятельности детей с умственной отсталостью и нормально развивающихся сверстников.

На основании контрольного среза был осуществлен анализ эффективности модели психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования. Количественные и качественные результаты до и после проведения формирующего эксперимента позволили сделать вывод о положительной динамике интеллектуального и социально-эмоционального развития детей с умственной отсталостью. Изменилось отношение педагогов к инклюзивной деятельности. Повышение квалификации воспитателей увеличило качество инклюзивной практической деятельности. Педагоги повысили знания о психофизических особенностях воспитанников с умственной отсталостью и активно используют их в инклюзивной деятельности, грамотно осуществляется разно уровневый подход в совместных занятиях.

Прослеживается положительная динамика отношения родителей воспитанников с нормой развития к инклюзивному образованию с детьми с умственной отсталостью. Повысилась готовность родителей в вопросах воспитания и развития детей с умственной отсталостью, уменьшилось число родителей детей с нормой развития, негативно воспринимающих идеи

инклюзивного образования. В группах пополнена развивающая предметно-пространственная среда, учитывающая индивидуальные особенности и интересы детей инклюзивной группы.

Проведенное исследование подтверждает гипотезу о том, что психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью возможно, если разработать модель психолого-педагогического сопровождения. Модель включает в себя: психолого-педагогическое сопровождение детей, согласно индивидуальной программе развития; мотивационную подготовку педагогов групп общеразвивающей направленности; повышение уровня коррекционно-педагогических знаний о психофизических особенностях детей с умственной отсталостью; взаимодействие педагогов и специалистов детского сада с родителями воспитанников компенсирующих и общеразвивающих групп; обогащение коррекционным материалом развивающей предметно-пространственной среды.

Список используемой литературы

1. Алёхина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С.В. Алёхина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-91.
2. Аслаева, Р.Г. Интегрированное обучение: опыт решения проблемы «кадрового голода» в Республике Башкортостан [Текст] / Р.Г. Аслаева // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 78-85.
3. Банч, Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии [Текст] / Г. Банч // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 50-67.
4. Битова, А.Л. Особый ребенок : исследования и опыт помощи [Текст] / А.Л. Битова // Сб. ст. Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – М., 2000. – 283 с
5. Буковцова, Н.И. Актуальные проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного (инклюзивного) образования [Электронный ресурс] / Н.И. Буковцева. – Режим доступа : <http://www.docme.ru/>.
6. Бургасова, Н.Е. Модернизация системы обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии [Текст] / Н.Е. Бургасова, С.Ю. Танцюра // Логопед. – 2014. – № 8. – С. 112-117.
7. Вильшанская, А.Д. Содержание и методы работы учителя дефектолога в общеобразовательной школе [Текст] / А.Д. Вильшанская. – М. : Школьная Пресса, 2008. – 112 с.
8. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] : учебник для вузов / Л.С. Выготский. – СПб. : Лань, 2002. – 654 с.
9. Голубева, Л.В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт [Текст] / Л.В. Голубева. – СПб. : Учитель, 2011. – 95 с.
10. Гордеева, И. Инклюзия: плюсы и минусы [Текст] / И. Гордеева, М. Лисицына // Здоровье дошкольника. – 2014. – № 2. – С. 2-17.

11. Данилова, Е.В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия [Электронный ресурс] / Е.В. Данилова. – Режим доступа : <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/library/>.

12. Дети с отклонениями в развитии и их особые образовательные потребности / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/library/>.

13. Дианова, В.И. Проблемы интегрированного обучения и предпосылки их решения (из опыта работы пилотных площадок интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Краснодарском крае) [Текст] / В.И. Дианова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 4. – С. 19-24.

14. Домишкевич, С.А. Функционально-уровневый подход к диагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии [Текст] / С.А. Домишкевич // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 47-53.

15. Дорофеева, И.И. Организация интегрированного обучения в детском саду комбинированного вида / И.И. Дорофеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 5. – С. 33-37.

16. Драпак, В.В. Инклюзивное образование: реальный опыт, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] / В.В. Драпак. – Режим доступа : <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/library/>.

17. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н.Н. Малофеев [и др.] // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6-22.

18. Екжанова, Е.А. Методика педагогического обследования ребенка младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2007. - № 6. – С. 49-59.

19. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 446 с.

20. Екжанова, Е.А. Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 3-14.
21. Жданова, О.В. Инклюзивное образование умственно отсталых детей в зеркале педагогического мнения [Текст] / О.В. Жданова // Вестник университета РАО. – 2013. – № 1. – С. 24-28.
22. Загуменнов, Ю.Л. Развитие инклюзивного образования: сущность, проблемы, перспективы [Текст] / Ю.Л. Загуменнов // Столичное образование сегодня. – 2009. – № 2. – С. 54-64.
23. Зайцев, Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями [Текст] / Д.В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127–132.
24. Зайцев, Д.В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/library/>.
25. Игнатова, Г.К. Инклюзивное образование: за и против [Текст] / Г.К. Игнатова // Современное дошкольное образование. – 2008. – № 5. – С. 90-92.
26. Лошакова, И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов [Текст] / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов : Издательство Педагогического института СГУ, 2002. – С. 15-21.
27. Кричевец, Е.А. Совместная деятельность в интеграционной среде [Текст] / Е.А. Кричевец, И.А. Костин // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 3. – С. 9-14.
28. Леонгард, Э.И. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции [Текст] / Э.И. Леонгард [и др.] // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы:

материалы международной конференции, 19-20 июня 2008 года. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – С. 140-149.

29. Лубовский, В.И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения [Текст] / В.И. Лубовский // Специальная психология. – 2008. – № 4. – С. 11-15.

30. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71-78.

31. Нечепоренко, А.Р. Правовые особенности различных форм получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / А.Р. Нечепоренко // Коррекционная педагогика. – 2011. – № 5. – С. 15-19.

32. Парфенова, Т.А. Особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] / Т.А. Парфенова. – Режим доступа : <http://labintegro.mordgpi.ru/>.

33. Показатели инклюзии [Текст] / Практическое пособие. – М. : РООИ Перспектива, 2008. – 124 с.

34. Прудникова, В.А. Общественные настроения в Самарской области по вопросам интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В.А. Прудникова // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 77-84.

35. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / под ред. Е.А. Стребелевой. – М. : Просвещение, 2005. – 163 с.

36. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 1994 г. : офиц. текст.

37. Семаго, Н.Я. Еще раз об инклюзии [Текст] / Н.Я. Семаго // Школьный психолог. – 2010. – № 16. – С. 38-42.
38. Семаго, Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриева, И.Е. Аверина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 32-39.
39. Стребелева, Е.А. Создание условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами [Текст] / Е.А. Стребелева // Администратор образования. – 2008. – № 19. – С. 63-71.
40. Шилов, В.С. Инклюзивное образование: российская специфика [Текст] / В.С. Шилов // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы международной конференции, 19-20 июня 2008 года. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – С. 47-49.
41. Ялаева, Э.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей 4-5 лет с задержкой психического развития в условиях группы общеразвивающей направленности [Текст] : магистерская диссертация / Э.С. Ялаева. – Тольятти, 2015. – 132 с.
42. Dyson, A. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education // In Daniels H, Garner P.(eds.) Inclusive Education. London : Kogan Page, 1999.
43. Lukasson, R. The Characteristics of Needs of People with Intellectual Disability who have Higher IQ scores // Intellectual and Developmental Disabilities. 2009. – 47(3). – P. 220-223.
44. Turnbull, H.R. Quality of Life and Public Philosophy // Quality of life: Perspectives and Issues. / Ed. R. L. Shalock. Washington, D.C.: AAMR, 2000. – P. 193-210.
45. York J. Designing an Integrated Program for Learners with Severe Disabilities. // Teaching Exceptional Children. 1991. – 23. – P. 22-28.

Приложение А

Анкета для педагогов

«Развивающая предметно-пространственная среда в инклюзивной группе с учетом требований ФГОС ДО»

Цель: определение состояния развивающей предметно-пространственной среды в образовательном учреждении

1. Перечислите, что должна обеспечивать развивающая предметно-пространственная среда МБУ?

2. На каком уровне находится наполнение развивающей предметно-пространственной среды общеразвивающей группы МБУ?

1 2 3 4 5

3. На каком уровне находится наполнение развивающей предметно-пространственной среды компенсирующей группы МБУ?

1 2 3 4 5

4. Насыщенность среды должна соответствовать ...

- содержанию основной образовательной программы МБУ,
- адаптированной общеобразовательной программы МБУ,
- возрастным особенностям ребенка,
- физиологическим особенностям ребенка.

5. Организация образовательного пространства должны обеспечивать

6. Перечислите особенности развивающей предметно-пространственной среды для групп детей с нарушениями интеллекта.

Спасибо за участие в анкетировании!

Приложение Б

Результаты диагностики интеллектуального развития детей с умственной отсталостью по методике Е.А. Стребелевой «Поиграй»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
6 детей		6 детей	
2 группа	1 группа	2 группа	1 группа
Стас Ж. 3 балла	Вера Т. 1 балл	Женя С. 3 балла	Марк К. 1 балл
Лера Т. 3 балла	Нина К. 2 балла	Петя И. 3 балла	Ира С. 1 балл
	Коля И. 1 балла	Вова Т. 3 балла	Оля Т. 2 балла
	Таня Е. 2 балла		

Приложение В

Результаты диагностики интеллектуального развития детей с умственной отсталостью по методике Е.А. Стребелевой «Расскажи»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
6 детей		6 детей	
2 группа	1 группа	2 группа	1 группа
Стас Ж. 3 балла	Вера Т. 1 балл	Женя С. 3 балла	Марк К. 1 балл
Лера Т. 3 балла	Коля И. 1 балл	Петя И. 3 балла	Ира С. 1 балл
Нина К. 3 балла	Таня Е. 2 балла	Вова Т. 3 балла	Оля Т. 2 балла

Приложение Г

Результаты диагностики детей с умственной отсталостью по методике Е.А. Стребелевой «Разрезная картинка»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
6 детей		6 детей	
2 группа	1 группа	2 группа	1 группа
Стас Ж. 4 балла	Вера Т. 2 балла	Женя С. 3 балла	Марк К. 2 балла
Лера Т. 4балла	Коля И. 2 балла	Петя И. 4 балла	Ира С. 2 балла
Нина К. 4 балла	Таня Е. 2 балла	Вова Т. 4 балла	Оля Т. 2 балла

Приложение Д

Результаты диагностики детей с умственной отсталостью по методике Е.А. Стребелевой «Разбор и складывание матрешки»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
6 детей		6 детей	
2 группа	1 группа	2 группа	1 группа
Стас Ж. 4 балла	Вера Т. 3 балла	Женя С. 4 балла	Вова Т. 3 балла
Коля И. 4 балла	Лера Т. 3 балла	Петя И. 4 балла	Ира С. 3 балла
Нина К. 4 балла		Марк К. 4 балла	Оля Т. 3 балла
Таня Е. 4 балла			

Приложение Ж

Результаты диагностики детей с умственной отсталостью по методике Д. Векслера «Дом животного»

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
6 детей		6 детей	
2 группа	1 группа	2 группа	1 группа
Стас Ж. 4 балла	Таня Е. 3 балла	Женя С. 4 балла	Вова Т. 3 балла
Коля И. 4 балла	Лера Т. 3 балла	Петя И. 4 балла	Оля Т. 3 балла
Вера Т. 4 балла	Нина К. 3 балла	Ира С. 4 балла	Марк К. 3 балла

Приложение 3

Психолого-педагогическая характеристика группы, на основе анализа медицинских карт

Ф.И. ребенка	Невропатолог, Психиатр	Логопедический диагноз	ЛОР	Ортопед	Окулист	Проч.специалисты
Стас Ж.	Синдром Дауна, F 71	Системное недоразвитие речи	Аденоиды I-II	Здоров	Здоров	Врожденный порок сердца
Лера Т.	Синдром Дауна, F 70	Системное недоразвитие речи -	Двусторонняя тугоухость	Плосквальгусные стопы	Атрофия зрительного нерва	Врожденный порок сердца
Нина К.	Синдром Дауна, F 71	Системное недоразвитие речи -	Здорова	Здорова	Ангиопатия сетчатки	Врожденный порок сердца
Вера Т.	Синдром Дауна, F 70	Системное недоразвитие речи	Аденоиды I-II, хронический ринит	Плоскостопие	Здорова	Дефект овального сердечного окна
Коля И.	Синдром Дауна, F 70	Системное недоразвитие речи	Здоров	Здоров	Ангиопатия сетчатки	Кривошея, врожденный порок сердца
Таня Е.	Синдром Дауна, F 70	Системное недоразвитие речи	Аденоиды I-II, частые отиты	Здорова	Дальнозоркость, астигматизм	Дефект овального сердечного окна
Женя С.	Синдром Дауна, F 70	Системное недоразвитие речи	Аденоиды I-II, хронический ринит	плоскостопие	Здорова	Дефект овального сердечного окна
Петя И.	Синдром Дауна, F 71	Системное недоразвитие речи	Аденоиды I-II	Здоров	Здоров	Врожденный порок сердца
Вова Т.	Синдром Дауна, F 70	Системное недоразвитие речи	Аденоиды I-II, частые отиты	Здоров	Дальнозоркость, астигматизм	Дефект овального сердечного окна
Марк К.	Синдром Дауна, F 70	Системное недоразвитие речи	Частые отиты	Здоров	Дальнозоркость, астигматизм	Дефект овального сердечного окна
Ира С.	Синдром Дауна, F 70	Системное недоразвитие речи	Здоров	Здорова	Ангиопатия сетчатки	Кривошея, врожденный порок сердца
Оля Т.	Синдром Дауна, F 71	Системное недоразвитие речи -	Здорова	Здорова	Ангиопатия сетчатки	Врожденный порок сердца

Приложение Е

Результаты готовности педагогов на совместное образование детей с умственной отсталостью с нормально развивающимися сверстниками

Вопрос	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До ФЭ	После ФЭ	До ФЭ	После ФЭ
1. Выберите наиболее близкий для Вас вариант воспитания и обучения детей с умственной отсталостью				
Надо воспитывать детей с умственной отсталостью отдельно от других детей	40%	10%	40%	40%
Такие дети должны расти и развиваться вместе с нормально развивающимися детьми	45%	75%	40%	45%
Затрудняюсь ответить	15%	15%	20%	15%
2. Какую форму взаимодействия между детьми с нормативным развитием и детьми с умственной отсталостью Вы считаете допустимой?				
Близкая дружба	2%	5%	5%	0%
Совместные игры во дворе, на улице	12%	5%	10%	15%
Совместное общение после занятий: в кружках, секциях	10%	5%	15%	15%
Совместное воспитание в одной группе детского сада	35%	40%	40%	40%
Совместное пребывание в садике	40%	45%	30%	30%
Только случайное общение на улице	1%	0%	0%	0%
Буду препятствовать общению	0%	0%	0%	0%
3. Готовы ли Вы к работе с детьми с умственной отсталостью?				
Да	33%	83%	50%	50%
Нет	50%	17%	17%	33%
Затрудняюсь ответить	17%	0	33%	17%
4. Знаете ли Вы об особенностях психофизического развития детей с умственной отсталостью?				
Да	40%	85%	35%	80%
Нет	35%	10%	35%	15%
Затрудняюсь ответить	25%	5%	30%	5%
5. Готовы ли Вы работать в инклюзивной группе?				
Да	40%	80%	35%	50%
Нет	40%	15%	40%	40%
Затрудняюсь ответить	20%	5%	25%	10%