



юнисеф
для каждого ребенка

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка
Представительство Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ)

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Сборник научных статей
Международной научно-практической конференции
г. Минск, 19–20 ноября 2020 г.

*Научное электронное издание
локального распространения*

Минск
БГПУ
2020

ISBN 978-985-541-749-2

© Оформление. Белорусский
государственный педагогический
университет имени Максима Танка, 2020

Издается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Редакционная коллегия:

- В. В. Хитрюк*, директор Института инклюзивного образования,
доктор педагогических наук, доцент;
С. Н. Феклистова, заместитель директора Института по научно-методической работе, кандидат
педагогических наук, доцент;
В. Э. Гаманович, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования, кандидат
педагогических наук, доцент;
О. В. Даливеля, заведующий кафедрой педагогики и психологии инклюзивного образования, кандидат
биологических наук, доцент;
Н. Н. Баль, заведующий кафедрой логопедии, кандидат педагогических наук, доцент;
М. Е. Скивицкая, заведующий кафедрой специальной педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент;
Г. В. Скриган, заведующий кафедрой коррекционно-развивающих технологий,
кандидат биологических наук, доцент;

Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология,
теория, практика : сборник научных статей Международной научно-практической
конференции, г. Минск, 19–20 ноября 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол. В. В. Хитрюк
[и др.]. – Минск : БГПУ, 2020.
ISBN 978-985-541-749-2.

В сборнике представлены научные статьи участников Международной научно-практической конференции «Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика» (19–20 ноября 2020 г., г. Минск).

Авторами анализируются теоретико-методологические аспекты развития образования детей и взрослых с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в Республике Беларусь и за рубежом; описываются практики организации образования детей и взрослых с ООП на разных уровнях образования; характеризуются вопросы межведомственного взаимодействия при реализации образовательного процесса с детьми и взрослыми с ООП; раскрываются актуальные вопросы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов в области образования детей и взрослых с ООП. Представлены результаты исследований зарубежных и отечественных ученых, занимающихся разработкой проблем образования лиц с ООП, педагогических работников, реализующих образовательный процесс с детьми и взрослыми с ООП, специалистов, осуществляющих подготовку педагогических кадров к работе с лицами с ООП в условиях специального образования и основного образования при реализации принципа инклюзии; представителей общественных организаций.

Минимальные системные требования:

Операционная система Windows 98 и выше Процессор Pentium III, RAM 32 Mb (ОЗУ), HDD 250 Mb
Видеоадаптер с разрешением 800×600, 256-цветов,
32 Mb видеопамяти, DVD-ROM, мышь

© Оформление. Белорусский
государственный педагогический
университет имени Максима Танка, 2020

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader

Ответственный за выпуск *В. Э. Гаманович*
Техническое редактирование и компьютерная верстка *О. С. Яворской*
Дизайн обложки *Е. С. Вьдрицкой*

Дата подписания к использованию 30.12.20. 4,69 Mb. Тираж 10 электрон. экз. Заказ 480.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/236 от 24.03.14.
Ул. Советская, 18, 220030, Минск.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ВРОЖДЕННЫМИ РАСЩЕЛИНАМИ ГУБЫ И НЕБА

В настоящее время в отечественной специальной педагогике большое внимание уделяется значимости включения семьи и активизации ее реабилитационного потенциала для успешной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Взаимодействие логопеда с семьей, воспитывающей ребенка с врожденными расщелинами губы и неба, предполагает компетентность специалиста как в области методических приемов коррекции речевого дефекта, так и в области психолого-педагогического сопровождения. Эффективность коррекционного процесса обеспечивается при учете особых потребностей ребенка с нарушениями развития и специфических потребностей его семьи.

Ключевые слова: врожденные расщелины губы и неба, семья, психолого-педагогическое сопровождение, комплексная помощь.

V. Agaeva

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE LOGOPEDIST'S WORK WITH A FAMILY CARRYING OUT A CHILD WITH CONGENITAL LIP AND PALATE LIPS

Currently, in domestic special pedagogy, great attention is paid to the importance of including the family and enhancing its rehabilitation potential for the successful socialization of a child with disabilities. The interaction of a speech therapist with a family raising a child with congenital cleft lip and palate, suggests the competence of a specialist in the field of speech defect correction and psychological and pedagogical support. The effectiveness of the correction process is ensured by taking into account the special needs of a child with impaired development and the specific needs of his family.

Keywords: congenital cleft lip and palate, family, psychological and pedagogical support, comprehensive assistance.

На современном историческом этапе социально-экономическая политика России и развитие гуманистических идей актуализируют поиск наиболее эффективных путей социализации ребенка с особыми образовательными потребностями. Семья – основной субъект адаптации ребенка, поэтому рассматривается как ее самый активный участник [5].

Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с нарушениями развития направлено на реализацию ее реабилитационных возможностей. Его содержание определяют исследования отечественных педагогов и психологов, посвященные изучению особых потребностей как ребенка, так и его микросоциального окружения (Е. Р. Баенская, Т. Г. Богданова, В. З. Денискина, М. В. Жигорева, С. Б. Лазуренко, И. Ю. Левченко, Н. Н. Либлинг, Г. А. Ми-

шина, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, В. В. Ткачева, Н. Д. Шматко и др.).

Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс обеспечивается их психологической готовностью. Стресс, вызванный рождением ребенка с нарушениями развития, на психологическом, социальном и соматическом уровнях негативно влияет на личность каждого члена семьи, межличностные отношения, внутрисемейную атмосферу и социальные контакты. Одни родители могут самостоятельно справиться с кризисным состоянием, другие испытывают потребность в психокоррекционной помощи [5; 6].

Возможность получить специализированную помощь профильного характера у родителей есть не всегда. В таком случае эту функцию может выполнять лечащий врач, дефектолог, логопед. Специалист, который в настоящий момент оказывает реальную помощь ребенку, вызывает доверие у членов семьи и готовность следовать его рекомендациям. Это требует соответствующей профессиональной компетентности: ориентирования в потребностях ребенка и его родителей и в специфике проведения психокоррекционной работы.

Психологические аспекты работы логопеда с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья являются значимыми и потому, что в настоящее время у детей отмечается усложнение структуры речевых нарушений. Вызвано это сопутствующей патологической симптоматикой в их физическом и психическом развитии. Недостаточность моторных, познавательных, речевых и поведенческих способностей у ребенка создает психотравмирующую ситуацию в семье и негативно влияет на процесс социализации [1; 4; 5].

В данной статье мы хотели бы раскрыть вопросы взаимодействия логопеда с семьей, воспитывающей ребенка с врожденными расщелинами губы и неба (далее – ВРГН).

Нарушение развития детей с данной патологией выявляется сразу после рождения, а иногда и в период перинатальной диагностики, что определяет раннее начало процесса их комплексной реабилитации. Грубый анатомический дефект приводит к многочисленным функциональным нарушениям. Формирование патологических стереотипов дыхания, голосооформления и артикулирования провоцирует развитие специфического речевого нарушения – ринолалии (А. С. Балакирева, Л. И. Вансовская, И. И. Ермакова, А. Г. Ипполитова, Г. В. Чиркина и др.). Вторично могут отмечаться задержка познавательного развития и изменения со стороны эмоционально-волевой сферы, коммуникативно-поведенческих и личностных особенностей ребенка (Е. С. Набойченко, И. Л. Притыко, И. А. Чистоградова и др.).

Изначально наиболее значимыми и травмирующими для родителей оказываются очевидные сразу после рождения анатомо-функциональные нарушения у ребенка. Вопросы, связанные с речью и возможными вторичными проявлениями, возникают позже. В связи с этим члены семьи сталкиваются с характерными трудностями:

- формируются и проявляются личностные особенности, вызванные стрессом от рождения ребенка с особенностями внешности;

- возникают изменения межличностных отношений, внутрисемейной атмосферы, ограничение социальных контактов;
- отмечается недостаток знаний о содержании, организации и этапах комплексной реабилитации, сведений об уходе и профилактических мероприятиях, специфике психического и речевого развития ребенка.

Современные возможности комплексной помощи детям с ВРГН (предхирургическая ортодонтия и оперативная коррекция расщелин) позволяют максимально рано включить родителей в реабилитационный процесс. Успешность медицинского воздействия формирует конструктивную позицию родителей в отношении взаимодействия с врачами. Она переносится и на процесс общения со специалистами психолого-педагогического сопровождения. Это способствует сохранению и развитию социального статуса семьи, эмоциональной стабильности родителей.

В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка (Г. А. Мишина, В. Р. Никишина, В. В. Ткачева и др.). Реабилитационный потенциал родителей оказывается наиболее реализуемым при адекватных внутрисемейных условиях. Изменения, возникающие в дисгармоничных семьях, мешают созданию естественной адаптивной коррекционно-развивающей среды.

Проведенные нами исследования подтверждают достоверность этого вывода. Дети с ВРГН, воспитывающиеся в полных эмоционально благополучных семьях с гармоничными межличностными отношениями, в более ранние сроки включаются в систему оказания комплексной помощи, получают хирургическое лечение и достигают разборчивой речи [1; 3].

Так как логопед одним из первых специалистов психолого-педагогического сопровождения включается в работу с семьей такого ребенка, от него требуются знания не только методики исправления речи, но и специфики психокоррекционной направленности педагогической помощи [6].

Логопед должен хорошо представлять себе основные особенности родительской позиции по отношению к ребенку. В случаях, когда внешность и речь не позволяют матери эмоционально принять его, за внешним благополучием скрывается неадекватное восприятие или даже отвержение своего ребенка. Нормализовать внутреннее психологическое состояние матери помогает ее обязательное включение в коррекционно-образовательный процесс. Овладев доступными методическими приемами и применяя их в домашних условиях, ребенок и родители достигают совместного успеха. Это благотворно влияет на гармонизацию внутрисемейной атмосферы.

Нами проведено анкетирование практикующих логопедов на тему их осведомленности в вопросах содержания коррекционного процесса при ринолалии. Из 60 опрошенных специалистов 24 респондента не смогли описать первичные нарушения при открытой органической ринолалии; 30 – обозначить направления коррекционной работы; 34 специалиста затруднились назвать учебно-методическую литературу, посвященную исправлению речи при рино-

лалии. Трудности практического или теоретического характера при работе с детьми с ВРГН возникали у 26 и 6 специалистов соответственно.

Заинтересованность родителей в коррекционно-логопедической работе отметили 12 специалистов, 18 указали на их пассивную позицию. Среди форм организации работы с родителями отмечено лишь их участие в выполнении домашних заданий с ребенком. Вопросы психокоррекционной помощи семье оказались для опрошенных неактуальными.

Не считают необходимым повышать и расширять свою профессиональную компетенцию в данной области 32 респондента, так как не видят в этом практической значимости.

Приведенные данные, на наш взгляд, указывают на целесообразность повышения осведомленности представителей специального (дефектологического) образования в вопросах комплексной реабилитации детей с ВРГН. Это позволит добиться более качественного оказания психолого-педагогической помощи, опосредованно улучшит мотивированность включения родителей в процесс социализации ребенка с данной патологией. Актуализация компетентности близких ребенку взрослых в создании домашней коррекционно-развивающей среды, сформированная специалистами психолого-педагогической направленности, расширит возможности реабилитационного потенциала и поддержит эмоциональную стабильность членов семьи.

Мы считаем необходимым в процессе коррекционно-логопедической работы ставить следующие дополнительные задачи, позволяющие оптимизировать работу логопеда с семьей, воспитывающей ребенка с ВРГН:

- 1) оказание квалифицированной психолого-педагогической поддержки родителям;
- 2) создание условий для активного участия семьи в коррекционном процессе;
- 3) оказание помощи в организации домашней коррекционно-развивающей среды;
- 4) выявление, раскрытие и поддержка положительных личностных качеств родителей, необходимых для успешного сотрудничества со своим ребенком;
- 5) формирование уверенного и спокойного стиля воспитания.

Организация работы логопеда с семьей малыша с ВРГН должна модифицироваться в зависимости от возраста ребенка, его индивидуальных особенностей и возможностей, степени включения родителей в коррекционный процесс. Специалисту необходимо учитывать интересы и возможности каждой семьи: оптимальная регулярность занятий; удобное место и форма проведения; образованность родителей как воспитателей [2].

В период *раннего возраста* родители играют ведущую роль в развитии, воспитании и обучении своего ребенка. Обсуждение специалистом с семьей программы реабилитационных мероприятий в психолого-педагогическом, лечебно-профилактическом и социально-культурном аспектах формирует у родителей соответствующую компетентность.

Условия для взаимодействия создаются уже во время первичной консультации. Специалист информирует родителей об этапах и содержании комплексной реабилитации; знакомит с особенностями познавательного и речевого развития детей с данной патологией; дает рекомендации по кормлению ребенка и уходу за ним; объясняет необходимость активного включения семьи в коррекционно-развивающий процесс и формирует позитивное восприятие личности ребенка с ВРГН.

На последующих консультативно-обучающих занятиях логопед реализует индивидуальную коррекционную программу, построенную на активном взаимодействии матери со своим ребенком и включении ее в развивающий педагогический процесс [1; 2; 3].

Программа учитывает общие и специфические образовательные потребности ребенка с ВРГН и содержит коррекционные методы и приемы. Обучение родителей способам взаимодействия с ребенком, коррекционным технологиям и созданию развивающей среды в домашних условиях повысит интерес родителей к занятиям. Ими осваиваются элементарные приемы коррекции: дидактические игры, навыки дыхательной, артикуляционной и голосовой гимнастики и т. п.

Своевременно и квалифицированно организованная работа с родителями обеспечивает их дальнейшее осознанное участие в комплексной реабилитации своего ребенка.

В дошкольном и младшем школьном возрасте в процесс социализации ребенка помимо семьи включаются образовательные учреждения, использующие классические и инновационные формы организации работы с родителями. Специфической функцией логопеда являются индивидуальные коррекционные занятия с ребенком, проводимые с активным участием родителей. Они остаются мотивированными помощниками, которые обеспечивают эффективность проводимой специалистом работы.

При необходимости логопедической коррекции в *подростковом возрасте* важен осознанный запрос от самого ребенка, стремящегося улучшить свою речь. Родители в таком случае выполняют организующую и контролирующую функцию. Благоприятная атмосфера, взаимное доверие и эмоциональный комфорт в семье помогают ребенку сохранить мотивацию к занятиям [4; 5].

Помимо коррекционной помощи логопедическая работа на этом этапе опосредованно оказывает и психокоррекционное воздействие. Успехи в совершенствовании произносительной стороны речи благоприятно отражаются на эмоционально-волевой, поведенческой, коммуникативной, личностной и межличностной сферах подростка. Снижается его психоэмоциональный дискомфорт и возникает доброжелательное восприятие социума.

Взаимодействие логопеда с семьей ребенка с ВРГН, рассматриваемое в аспекте психолого-педагогического сопровождения, позволяет удовлетворить потребности родителей, связанные с овладением необходимыми знаниями и навыками по развитию, воспитанию и обучению ребенка; способствует оптимизации реабилитационных средств ее воздействия. Повышение педагогич-

ческой компетентности родителей поднимает их самооценку и нормализует семейный микроклимат.

Систематическое оказание коррекционно-педагогической поддержки семье, воспитывающей ребенка с ВРГН, позволяет ускорить процесс его социализации, развить коммуникативные навыки и подготовить к новому развивающему пространству.

Список литературы

1. Агаева, В. Е. Современное состояние помощи детям с врожденными расщелинами верхней губы и неба / В. Е. Агаева // Логопедия. – 2016. – № 3 (13). – С. 9–16.
2. Агаева, В. Е. Модель ранней комплексной помощи детям с ринолалией / В. Е. Агаева // В сб.: Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия. – 2018. – С. 15–17.
3. Левченко, И. Ю. Возможности реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с врожденной расщелиной губы и неба / И. Ю. Левченко, В. Е. Агаева // Детская и подростковая реабилитация. – 2018. – № 2 (34). – С. 31–35.
4. Набойченко, Е. С. Психологическое сопровождение развития детей с атипичными особенностями внешности / Е. С. Набойченко // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 9. – С. 65–71.
5. Ткачева, В. В. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Ткачева, Е. В. Устинова, Н. П. Болотова. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 191 с.
6. Чиркина, Г. В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений у детей / Г. В. Чиркина // Дефектология. – 2004. – № 8.

ТЕХНОЛОГИИ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Статья посвящена обзору технологий ознакомления с окружающим миром умственно отсталых дошкольников. Рассмотрено место ознакомления с окружающим миром в современной концепции дошкольного образования, даны основные характеристики дошкольных учебных программ по ознакомлению детей дошкольного возраста с окружающим миром. В статье рассмотрены основные особенности представлений умственно отсталых дошкольников на примере тематики растительного мира, названы причины нарушений познавательного развития этой категории дошкольников. Охарактеризованы технологии ознакомления дошкольников с окружающим миром с интеллектуальными нарушениями в аспекте повышения результативности коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: педагогические технологии, современная концепция дошкольного образования, ознакомление с окружающим миром, дошкольники с интеллектуальными нарушениями, игровая технология, экспериментирование, основы экологической культуры.

T. Alabina

TECHNOLOGIES FOR FAMILIARIZING WITH THE ENVIRONMENT PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article is devoted to the review of technologies for familiarizing mentally retarded preschool children with the environment. The place of familiarization with the environment in the modern concept of preschool education is considered, the main characteristics of preschool educational programs for familiarizing preschool children with the world are given. The article considers the main features of the ideas of mentally retarded preschoolers on the example of the theme of the plant world, the causes of violations of cognitive development of this category of preschoolers are named. The article describes technologies for familiarizing preschool children with the world around them with intellectual disabilities in terms of improving the effectiveness of correctional and developmental work.

Keywords: pedagogical technologies, modern concept of preschool education, familiarization with the environment, preschool children with intellectual disabilities, game technology, experimentation, fundamentals of environmental culture.

Познание природы и мира является главнейшим направлением педагогической работы со старшими дошкольниками, и в нем накоплен значительный методический опыт. Современная концепция дошкольного образования (В. И. Слободчиков, В. В. Рубцов, В. Т. Кудрявцев и др.) ориентирована на подготовку детей к последующему школьному обучению с учетом вариативности учреждений, реализующих программы дошкольного образования, уровней психического и физического развития детей дошкольного возраста и пред-

полагает личностно ориентированный подход к ребенку в процессе коррекционно-развивающей помощи (И. С. Якиманская).

Современная концепция дошкольного образования опирается на педагогические исследования Л. А. Венгер, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Н. Н. Поддьякова, Л. Б. Эльконина, А. П. Усовой и других специалистов, которые заложили теоретические основы умственного воспитания дошкольников. При работе с детьми с умственной недостаточностью в ходе специально организованного обучения полезными станут труды Л. С. Выготского, А. Н. Граборов, Г. М. Дульнева, Л. В. Занкова, Б. В. Зейгарник, В. И. Лубовского, Н. Н. Малофеева, С. Я. Рубинштейн, Е. А. Стребелевой и других.

Козина Е. Ф. отмечает, что современные дошкольные учебные программы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с окружающим миром носят *интегрированный характер*, объединяя в себе географические, биологические, природоведческие и обществоведческие знания, тем самым они способствуют формированию представлений о единстве человека, природы и общества, предоставляют возможность показать важность взаимосвязи между человеком и природой.

В настоящее время опубликованы и применяются на практике разнообразные пособия и программы по ознакомлению с миром, отражающие авторские подходы к природоведческой и социальной подготовке ребенка к школе, реализующиеся в рамках конкретных общеразвивающих и парциальных курсов.

Современные исследователи-дефектологи уделяют много внимания вопросам познания детьми различных аспектов окружающего природного и социального мира (Р. А. Афанасьева, Е. А. Екжанова, Е. М. Калинина, Н. Е. Лебедева, Е. А. Стребелева, С. Г. Шевченко и др.). Ими показано, что умственное развитие этих детей в большей степени, чем у нормально развивающихся, зависит от степени содержания обучения. Стихийное накопление знаний и представлений об окружающем не становится источником умственного развития детей с нарушениями интеллекта, не создает у них основы для адекватной ориентировки в окружающем мире.

Ранее мы подробно осветили интересующие современных исследователей-дефектологов вопросы, направленные на совершенствование методов и способов коррекционно-педагогической работы по развитию представлений о растительном мире у дошкольников с нарушениями интеллекта [1]. Но вопросы применения современных технологий с целью формирования целостного восприятия и представлений о различных предметах, объектах и явлениях окружающего мира у дошкольников с нарушениями интеллектуального развития рассмотрены не были.

Применение современных образовательных технологий позволяет разнообразить методы, средства и формы обучения дошкольников, обогатить слуховые и зрительные ощущения детей, обеспечить формирование взаимосвязи между сенсорными системами, которые принимают активное участие в обработке информации, и повысить познавательную активность дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Исходя из психолого-педагогических особенностей дошкольников с интеллектуальными нарушениями, в том числе преобладания эмоциональной сферы над волевой, ведущей игровой деятельности, недостаточным познавательным интересом, центральной педагогической технологией, используемой в коррекционно-развивающей работе, признается игровая.

О. В. Дыбина в своих работах раскрывает возможности игровой технологии для знакомства детей с предметным миром и познания социальной действительности. Для формирования представлений об окружающем мире О. В. Дыбина предлагает использовать коллекционирование, игры-эксперименты, дидактические игры (игры-преобразования и др.) [4].

М. В. Крулехт подчеркивает, что игра способна помочь раскрыть ребенку сущность предмета, его назначение, показать зависимость особенностей строения предмета и материала, из которого он сделан, от его назначения [6].

Отечественные ученые А. К. Бондаренко, А. И. Сорокина одним из эффективных средств ознакомления с предметным миром называют дидактическую игру. Например, А. И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы, подвижно-дидактические игры. Мир игры делает монотонную деятельность по усвоению информации положительно эмоционально окрашенной, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы ребенка.

В старшем дошкольном возрасте оптимальные условия для развития познавательной активности формируются в процессе экспериментирования. Согласно определению А. Н. Поддьякова, экспериментирование представляет собой «определенный способ духовно-практического освоения действительности, направленный на создание таких условий, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность» [9, с. 28]. В процессе экспериментирования у дошкольников с интеллектуальными нарушениями повышается интерес к изучению объектов и явлений окружающего мира, развиваются мыслительные операции, стимулируется познавательная активность и любознательность детей, активизируется восприятие учебного материала.

А. Н. Поддьяков подчеркивает, что детское экспериментирование является близким к ведущему виду деятельности в дошкольном возрасте. Необходимым условием развития познавательной активности детей является создание развивающей предметно-пространственной среды в группе [9]. Создание такой среды обеспечивается посредством организации конкретных центров активности – например, Центра экспериментирования. Так, в настоящее время в ДОУ «Наураша» активно используется модульная цифровая лаборатория опытно-экспериментальной деятельности для старших дошкольников, предоставляющая возможность в игровой форме познакомить детей с различными природными явлениями и познакомить с простейшими понятиями, описывающими эти явления [8].

Исследование различных материалов, проблемно ориентированные вопросы, познавательные беседы, совместное экспериментирование с последующим размещением материалов для экспериментирования в центре активности

для детей позволяют создать благоприятные условия для развития познавательной потребности детей и стимулировать их познавательную активность [10].

Е. В. Марудова выделяет несколько этапов в организации экспериментирования для детей старшего дошкольного возраста [7]. Руководство детским экспериментированием предполагает грамотное использование педагогом на каждом этапе работы соответствующих методов и приемов, которые в свою очередь будут стимулировать познавательную активность детей.

Процесс экспериментирования необходимо организовывать с использованием таких методов работы с детьми, которые будут обогащать их представления об окружающем мире и способствовать развитию познавательной активности, – наблюдения, игры-путешествия, опыты, эксперименты, трудовая деятельность в природе, экскурсии, экологические лаборатории, экологические сказки, экологические праздники, досуги, викторины, природоохранные акции, моделирование, проекты, дидактические игры.

Экологическое образование детей дошкольного возраста уже не первое десятилетие является актуальной проблемой, стоящей перед педагогами дошкольных организаций. Оно понимается как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития ребенка, направленный на формирование его экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природе, окружающему миру, в ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды, в соблюдении определенных моральных норм, в системе ценностных ориентаций [11]. Формирование у дошкольников ответственного отношения к окружающей их природе – весьма сложный и довольно длительный процесс. Для экологического образования детей с интеллектуальными нарушениями используются различные методы и формы: наблюдение; экскурсия; беседа; постановка и решение проблемных ситуаций и познавательных задач; моделирование; различные виды игр; конструирование; опыты и экспериментирование; познавательно-исследовательские проекты; чтение художественной литературы; продуктивная деятельность; музыкальное творчество; участие в различных экологических конкурсах и акциях и др.

Основой познавательного развития ребенка с интеллектуальными нарушениями становится расширение кругозора и накопление знаний о предметах и явлениях окружающего природного и социального мира, совершенствование сенсорной культуры и обогащение эмоционально-чувственного опыта, развитие речи, коммуникативных навыков и мышления для осознания природы, себя и своего места в окружающем мире.

Современная стратегия в области отечественного дошкольного коррекционного образования ориентирует педагогов на конструирование учебного процесса на основе единства социализации и индивидуализации развивающейся личности. А применение современных технологий создает необходимые условия для повышения результативности работы по развитию познавательной активности, ключевыми условиями которой выступают: создание развивающей предметно-пространственной среды в группе, использование разнообразных

форм и методов работы с детьми, обогащающих их представления об окружающем мире.

Список литературы

1. Алабина, Т. В. Формирование основ экологической культуры у умственно отсталых дошкольников на современном этапе / Т. В. Алабина // Специальное образование. – 2020. – № 2 (58). – С. 5–16.
2. Алабина, Т. В. Развитие представлений о растительном мире у дошкольников с нарушением интеллекта / Т. В. Алабина, Т. В. Шевырева // Наука и школа. – 2019. – № 5. – С. 123–130.
3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2005. – 507 с.
4. Дыбина, О. В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром / О. В. Дыбина. – М. : Пед. общ-во России, 2007. – 127 с.
5. Козина, Е. Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в дошкольном возрасте / Е. Ф. Козина. – М. : Прометей, 2011. – 487 с.
6. Крухлет, М. Ребенок познает предметный мир / М. Крухлет // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1. – С. 45–51.
7. Марудова, Е. В. Ознакомление дошкольников с окружающим миром. Экспериментирование / Е. В. Марудова. – СПб. : Детство-Пресс, 2015. – 128 с.
8. Наураша в стране открытий : дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа естественнонаучной направленности для детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) / О. Е. Тумакова [и др.] : Лаборатория современных образовательных технологий. – Тольятти : ТГУ, 2019. – 137 с.
9. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – М. : Национальное образование, 2016. – 301 с.
10. Сидорчук, Т. А. Методы формирования навыков мышления, воображения и речи дошкольников / Т. А. Сидорчук. – Ульяновск : [б. и.], 2015. – 247 с.
11. Система экологического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях : информ.-метод. материалы, экологизация развивающей среды детского сада, разработ. занятий по разд. «Мир природы», утренники, викторины, игры / авт.-сост. О. Ф. Горбатенко. – Волгоград : Учитель, 2007. – 285 с.
12. Шевырева, Т. В. Формирование основ экологической культуры у умственно отсталых дошкольников средствами арт-терапии / Т. В. Шевырева, Т. В. Алабина, О. В. Дорошенко // Категория «социального» в современной педагогике и психологии : материалы 8-й Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Ульяновск, 9–10 июля 2020 г. : отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : Зебра, 2020. – С. 100–108.

ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА С АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ

В статье рассматриваются возможности описания нарушений речи с позиций антропоцентризма. Опираясь на концепцию языковой личности, автор выделяет параметры речезыкового дизонтогенеза. Анализ данных современных исследований показывает, что выделенные параметры могут служить основанием для типологизации речезыковых нарушений и определения стратегий обучения языку на разных ступенях общего образования.

Ключевые слова: нарушения речи, антропоцентризм, языковая личность, речевой дизонтогенез, обучение языку, языковая способность, метаязыковая деятельность, речевая деятельность, коммуникация, языковые средства.

A. Almazova

ANTHROPOCENTRIC PERSPECTIVES OF SPEECH DYSONTOGENESIS

The article addresses the possibility of describing speech pathologies from the standpoint of anthropocentrism. Based on the concept of linguistic personality, the author identifies the parameters of speech and language dysontogenesis. Current studies reveal the potential application efficiency of the identified parameters and indicate their significance in providing grounds for profiling speech and language pathologies and developing language instruction strategies at all levels of general education.

Keywords: speech and language disorders, anthropocentrism, linguistic personality, speech & language dysontogenesis, language learning, language faculty, metalinguistic activity, speech activity, communication, language means.

Логопедия, являясь антропоцентрированной наукой, во главу угла ставит изучение человека с нарушенной речью, определение возможностей его развития, адаптации, полноценной интеграции в социум. Преодоление речевых нарушений, успешное овладение языком обеспечивает формирование картины мира индивида, его включение в человеческое сообщество [1].

Идеи антропоцентризма в освоении языка наиболее объемно, на наш взгляд, представлены в теории языковой личности, которая является весьма продуктивной для решения задач современной логопедии.

Языковая личность, согласно концепции Г. И. Богина, представляет собой структурное образование, уровень развития которого зависит от степени сформированности ряда параметров, совокупность которых определяет готовность человека создавать и интерпретировать тексты [4]. Уровневая структура языковой личности соотнесена исследователями с возрастной периодизацией и этапами школьного обучения. Однако отметим, что достижение того или иного уровня является результатом обучения, но при этом находится вне прямой и однозначной зависимости от возраста. Это позволяет рассматривать

концепцию языковой личности как продуктивную для описания речезыкового дизонтогенеза в педагогических целях.

Проведенный анализ исследовательских данных показал, что значимой является оценка следующих параметров:

- развитие языковой способности;
- освоение и использование языковых средств;
- формирование метаязыковой деятельности;
- владение различными видами речевой деятельности;
- становление мотивационных и рефлексивных компонентов коммуникации.

Представим соотношение уровня развития языковой личности с проявлениями речевого дизонтогенеза.

«Период самонаучения» [4], охватывающий развитие ребенка от рождения до 6–7 лет, обеспечивается психофизиологически обусловленной языковой способностью, которая является врожденной, но «запускается» и функционирует при наличии языковой и социальной среды.

Внутри этого периода выделяется доязыковой этап (примерно первый год жизни), когда коммуникация осуществляется с использованием протознаков (жесты, мимика, вокализации). Дизонтогенез на данном этапе определяется несформированностью психофизиологического базиса речи.

Далее проходит этап освоения языковой системы в процессе речевой практики – словесный этап. В процессе развития ребенку становится доступной номинализация реалий окружающего мира, использование единиц всех уровней языковой системы в устной и отчасти письменной речи. При этом закономерной является вариативность и нестабильность языковых норм.

В этот же период формируются практические языковые обобщения, базовые для первоначальных представлений ребенка о способах и формах внутреннего устройства, взаимодействия и функционирования единиц языка. Эти обобщения возникают в языковых играх, в процессе комментирования своей и чужой речи, сопоставления слов и становятся основой для развития метаязыковой способности, последующего освоения знаний о языке.

Проявления речезыкового дизонтогенеза на данном этапе изучены достаточно подробно. Это несформированность языковых средств всех или отдельных уровней, дизритмия речи, дезинтеграция компонентов языковой способности, несформированность ориентировочных действий в языковом материале. Названные проявления могут обнаруживаться как изолированно, так и в сочетании.

Обращаясь к психолого-педагогической классификации речевых нарушений (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева), традиционно используемой в педагогических целях, отметим, что способность к продуцированию текстов, составляющая основу языковой личности, точнее ее предпосылки, появляются только на третьем уровне речевого развития (при общем недоразвитии речи) [9].

Формирование языковой способности у детей с общим недоразвитием речи характеризуется теми же закономерностями ее развития, что и в норме.

Однако исследователи констатируют замедленное либо скачкообразное развитие языковой способности, отставание в развитии и дезинтеграцию фонологического, семантического и синтаксического компонентов, что выражается в несформированности ориентировочных действий в языковом материале на всех уровнях [6].

Дефицитарность метаязыковой способности выражается в трудностях осуществления когнитивных операций на языковом материале, недостаточной сформированности навыков его анализа и синтеза, ограничении возможностей семантизации лексических единиц. Недостаточная сформированность языковых обобщений оценивается исследователями как базовый компонент речевого недоразвития [3].

Темпо-ритмические нарушения, квалифицируемые Р. Е. Левиной и ее последователями как трудности применения языковых средств, представляют речевые расстройства с преимущественным дефицитом коммуникативной функции, выражающимся в снижении речевой активности. В контексте развития языковой личности можно увидеть, что более или менее успешное освоение ребенком языковой системы не завершается эффективным ее использованием.

Дальнейшее становление языковой личности связано с систематическим обучением языку, целенаправленным приобретением знаний о нем, овладением письменной речью. Изучение лингвистики в школе создает у детей теоретическую основу речевого действия, способствует совершенствованию мышления детей, формированию у них осознанности построения речи, развитию самоконтроля за своей речью и речью окружающих.

Этот период делится на этапы, совпадающие со ступенями взросления и образования: младший школьный возраст, подростковый возраст, юность.

В начальной школе начинается освоение лингвистических знаний; язык становится и средством, и объектом познания, проявляя свою когнитивную функцию. Ребенок обнаруживает необходимость подчинения речи требованиям литературной нормы.

Начинается формирование письменной речи как интенсивно используемой деятельности. Активно формируется контекстная речь, которая требует умений создания, совершенствования и реализации замысла.

Языковая личность, согласно теории Г. И. Богина, достигает уровня интериоризации, переходя от внешнего, наглядного, к внутреннему планированию.

Однако при изучении детей, отнесенных в современной образовательной системе к категории «обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи», исследователями констатируется недостаточная степень сформированности языковой способности, незрелость ее семантического и грамматического компонентов, выступающих в роли первичной и базовой образующей их лингвистического развития. Сохраняется дисбаланс между уровнем владения детьми семантическим и грамматическим компонентами языковой способности, что приводит к избирательности языковых нарушений. В зависимости от степени выраженности речевого недоразвития проявляется и различный уровень труд-

ностей понимания и построения связного высказывания, проблем речевой коммуникации в целом.

Недостаточность речевой и языковой сферы у учащихся обуславливается неполноценностью предпосылок, обеспечивающих их развитие и функционирование. Это прежде всего неполноценность процессов речевого и языкового анализа, синтеза, обобщения, классификации и мыслеречевой деятельности в целом [2].

В младшем школьном возрасте выявляются проблемы овладения письменной речью, начиная с трудностей или нарушения освоения навыков письма и чтения. Нарушения такого рода связаны с несформированностью языковой системы (в первую очередь, ее фонематических и логико-грамматических компонентов) либо обусловлены различными причинами неречевого происхождения, в том числе несформированностью произвольных процессов. Значимой является недостаточность языковых обобщений, которые лежат в основе овладения как устной, так и письменной речью.

При темпо-ритмических нарушениях возможность развития языковой личности в значительной степени ограничивается затрудненностью устной коммуникации.

Таким образом, говоря о развитии языковой личности в ситуации речевозового дизонтогенеза, следует отметить, что в младшем школьном возрасте на первый план выходят:

- дефицитарность языковых средств;
- дисбаланс компонентов языковой способности;
- несформированность языковых когнитивных операций и механизмов;
- затруднения объективации языка;
- трудности овладения технической и смысловой сторонами письменной речи;
- трудности коммуникации.

В подростковом возрасте расширяется сфера общения, обогащаются возможности речевого самовыражения. Подростком осуществляются реальные и виртуальные контакты, у школьников расширяется спектр форм и видов устной и письменной речевой деятельности, в том числе творческой, появляется возможность коммуникации на иностранном языке, активно пополняется система лингвистических знаний. Языковая личность характеризуется приобретенной возможностью «вынесения вовне» своего опыта, чувств, мыслей.

К этому возрасту среди речевых нарушений, не преодоленных в процессе предшествующей коррекционной работы и влияющих на успешность обучения ребенка в школе, выделяется резистентная к коррекционному воздействию форма общего недоразвития речи, как правило, осложненная органическим поражением центральной нервной системы, темпоритмические нарушения (заикание и др.), а также несформированность чтения и письма различного генеза.

Оценивая выделенные параметры развития языковой личности, отметим, что у детей в данном возрасте дизонтогенез характеризуется трудностями

оперирования языковыми средствами при понимании и продуцировании развернутых высказываний; устойчивостью дефицита метаязыковой деятельности; затруднениями использования чтения для решения коммуникативных и когнитивных задач; проявлениями коммуникативной дезадаптации.

Заметим, что в практике школьного обучения в недостаточной мере реализуется необходимое взаимодействие речевого опыта и лингвистических знаний. Речевой опыт учеников часто небогат и не отрефлексирован, ограничивается обыденной жизнью, лингвистические знания – непрочные [5]. В этих условиях формирование языковой личности становится в определенной мере спонтанным, что исключает какую-либо степень его успешности для школьников с нарушениями речи без специально организованного коррекционного воздействия и установления взаимосвязи логопедической работы и процесса обучения русскому языку.

Развитие языковой личности в дальнейшем предполагает сформированность умения строить речь, ориентируясь в ситуации общения, критически оценивать собственные и чужие высказывания, оперировать целым текстом, а не только выбирать средства выражения. Это достигается уже не столько качеством школьного обучения, сколько уровнем общей и речевой культуры, обеспечиваемым в первую очередь мотивационной составляющей, стремлением к самообучению и самосовершенствованию [7].

Динамика речевого дизонтогенеза в подростковом и юношеском возрасте недостаточно исследована. Тем не менее можно определить, что старшие школьники с остаточными проявлениями речевого недоразвития успешно осуществляют бытовую коммуникацию, но демонстрируют дефицитарность дискурсивной деятельности, трудности переработки информации при чтении, снижение коммуникативной мотивации.

Итак, языковая личность формируется в процессе уровневого развития, которое обеспечивается приобретением речевого опыта и формированием системы знаний о языке, расширением кругозора и коммуникативного потенциала и т. д. Продвижение по уровням в целом соотносится с периодами развития ребенка и соответствующими им этапами школьного обучения. Однако такая периодизация является достаточно подвижной, границы уровней развития языковой личности определяются возможностью эффективного продуцирования и восприятия текстов, мотивацией и способностью к рефлексивной деятельности. Наличие нарушений устной и / или письменной речи выступает фактором риска, провоцирующим дефицитарность речевого опыта, ограниченность знаниевого лингвистического компонента, снижение коммуникативной мотивации.

По мере взросления ребенка и его продвижения по ступеням общего образования «внешние» проявления речезыкового дизонтогенеза в значительной степени стираются (расширяется арсенал языковых средств, формируется умение ими пользоваться в частотных и стандартных коммуникативных ситуациях и др.), на первый план выходит недостаточность метаязыковой способности, несформированность умений, позволяющих осуществлять комму-

никацию в меняющихся условиях, дефицитарность мотивационных и рефлексивных компонентов речевой деятельности в любых ее видах и формах.

Таким образом, антропоцентрическое описание речевого дизонтогенеза строится с учетом актуального и ориентацией на потенциальный уровни развития языковой личности ребенка, что определяет перспективу типологизации нарушений речезыкового развития на разных возрастных этапах. Это в свою очередь позволяет задать целевые ориентиры обучения языку детей с нарушениями речи на разных этапах образования, реализовать дифференцированный подход к разработке специальных программ и методик, определять структуру и содержание используемого языкового материала, прогнозировать результаты обучения языку, обеспечить преемственность логопедического воздействия на разных возрастных этапах.

Список литературы

1. Алмазова, А. А. Возможности реализации антропоцентрического подхода к освоению языка в современной логопедии / А. А. Алмазова // Наука и школа. – 2019. – № 1. – С. 78–83.
2. Алмазова, А. А. Выявление факторов риска возникновения нарушений письма и чтения: технологический и прогностический аспекты / А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, Е. Д. Бабина [и др.] // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 1 (90). – С. 151–165.
3. Бабина, Г. В. Методические перспективы метаязыкового развития школьников с нарушениями речи в процессе слоговой аналитической деятельности / Г. В. Бабина // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. Вып. 4. – М. : Логомаг, 2016. – С. 63–70.
4. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Г. И. Богин ; Ленингр. гос. ун-т. – Л., 1984. – 31 с.
5. Божович, Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника: психол.-пед. аспекты языкового образования / Е. Д. Божович ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-пед. ин-т. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 286 с.
6. Микляева, Н. В. Междисциплинарный подход к развитию языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи / Н. В. Микляева // Специальное образование. – 2011. – № 2 (22). – С. 27–34.
7. Русецкая, М. Н. Языковая личность ребенка в эпоху цифровой коммуникации: вопросы, вызовы, возможности / М. Н. Русецкая // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия : метод. сб. по материалам Междунар. симпоз., 23–26 авг. 2018 г. / Под общ. ред. А. А. Алмазовой, А. В. Лагутиной, Л. А. Набоковой, Е. Л. Черкасовой. – М., 2018. – С. 261–265.
8. Седов, К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и лингвистический аспекты / К. Ф. Седов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – 180 с.
9. Филичева, Т. Б. Современный подход к проблеме выявления и коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты : междунар. сб. науч. тр. / Под ред. С. М. Валявко. – Москва, 2011. – С. 35–45.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены варианты создания инклюзивного образовательного пространства в Казахстане. Обоснованы возможности и перспективы дальнейшего развития общего инклюзивного образования и социальной защиты детей с ограниченными возможностями в стране. Раскрываются особенности психолого-педагогического сопровождения семьи «особого» ребенка в общеобразовательной школе, отражены нормативно-правовые и практические аспекты взаимодействия семьи и школы в контексте инклюзивного образования. Рекомендации в статье адресованы учителям и руководителям общеобразовательных школ, реализующим инклюзивное образование, специалистам школьных консилиумов (педагогам-психологам, логопедам, дефектологам, социальным педагогам).

Ключевые слова: инклюзивное образование, взаимодействие школы и семьи.

A. Almisheva, U. Kengesarina

FAMILY AND SCHOOL INTERACTION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

The article presents options for creating an inclusive educational space in Kazakhstan. Opportunities and prospects for the further development of general inclusive education and social protection of children with disabilities in the country have been substantiated. The article reveals the features of psychological and pedagogical support of the family of a "special" child in a general education school, reflects the regulatory, practical aspects of interaction between the family and the school in the context of inclusive education. Recommendations in the article for teachers and heads of general education schools implementing inclusive education, specialists of school councils.

Keywords: inclusive education, interaction between school and family.

Все большее число стран мира стремится содействовать тому, чтобы их школы приобрели инклюзивный характер. Казахстан и страны СНГ не являются исключением. Государственная политика в области социальной защиты детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в Казахстане строится в соответствии с принципами и нормами международного права и направлена на предоставление детям равных возможностей, предусмотренных Конституцией Республики Казахстан, в т. ч. права на получение качественного образования.

Для достижения этой цели реализация инклюзивного образования (далее – ИО) для детей с ООП и их семей имеет жизненно важное значение. Законодательство Республики Казахстан предусматривает принцип равных прав на образование всех детей. Гарантия права детей на получение образования закреплена в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики

Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах» и др. Предпринимая последовательные шаги в движении от равных прав к равным возможностям в получении образования всеми детьми, Государственная программа развития образования и науки на 2016–2019 годы представляет комплекс взаимосвязанных по ресурсам и срокам мероприятий, способствующих включению детей с ООП в общеобразовательный процесс, а также целевые индикаторы охвата детей инклюзией: доля дошкольных организаций, создавших условия для воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями – 30 %; доля школ, создавших условия для ИО, – 70 %; доля организаций технического и профессионального образования (ТиПО), создавших равные условия и безбарьерный доступ для студентов с особыми образовательными потребностями, – 40 %; доля вузов, создавших равные условия и безбарьерный доступ для обучения студентов с особыми образовательными потребностями, – 100 % [2].

Важным условием эффективной работы общеобразовательной школы в области развития инклюзивной культуры, инклюзивной политики и практики является качественное построение и управление всем процессом включения «особого» ребенка в общеобразовательную среду. В ИО родители, с одной стороны, являются субъектами, имеющими свои интересы, позицию, и выполняющими определенные функции, а с другой – объектами психолого-педагогического и социального сопровождения. В инклюзивном образовательном пространстве группа родителей неоднородна. Есть примеры, когда родители, родительская инициатива выступает мощным фактором, оказывающим влияние на эффективность ИО и психологический комфорт всех участников образовательного пространства. Есть противоположные примеры, когда равнодушие и безразличие родителей к обучению и воспитанию собственного ребенка или нежелание родителей проявлять активность тормозят успешное включение ребенка в общеобразовательный процесс.

Казахстанская практика школ показывает, что педагогам и администрации организаций образования, принявшим идею инклюзии, остро необходима помощь в построении эффективного взаимодействия школы и семьи, где центральной фигурой является ребенок, его образовательные потребности. Все вышесказанное определяет необходимость разработки учебно-методического обеспечения, позволяющего педагогу эффективно взаимодействовать с родителями нестандартного ученика в условиях образовательной инклюзии. Целью методических рекомендаций является оказание методической помощи в построении эффективного взаимодействия школы и семьи, где центральной фигурой является ребенок с ООП, его образовательные потребности. Основными задачами рекомендаций являются: формирование у педагогов компетенций по взаимодействию семьи и школы в нормативно-правовом, методическом и практическом аспектах; формирование навыков психолого-педагогического сопровождения семьи в условиях полной инклюзии.

Не многие родители, имеющие детей с ООП, признают свои обязанности и права, поэтому вопрос ответственности родителей за обучение и воспитание своего ребенка особо актуален в практике общеобразовательных школ и касается родителей как нормотипичных детей, так и детей с ООП. Прежде всего, следует иметь в виду, что статья 12 Конституции Республики Казахстан прописывает гарантию права и свободы, наличие прав и обязанностей для любого человека. Согласно закону Республики Казахстан «Об образовании», педагог, родитель, ученик как равноправные участники образовательного процесса имеют свои права и обязанности [1].

Важно информировать родителей о нормативных документах, повышать правовую и психолого-педагогическую культуру родителей, целенаправленно формировать позицию ответственного родительства. Оно означает реализацию родителями своих прав и обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, сохранению здоровья ребенка исходя из его законных интересов и потребностей, создание условий, в которых ребенок может в полной мере развиваться. Предполагается, что родитель ответственно относится к выполнению своих родительских функций.

Принципами ответственного родительства являются:

- признание и осознание родителями ответственности за содержание, воспитание, обучение, развитие, здоровье, защиту прав и законных интересов ребенка;
- выбор родителями способов, методов воспитания ребенка, не противоречащих законодательству и духовно-нравственным устоям общества;
- равное участие родителей (мать, отец) в воспитании и развитии ребенка;
- реализация права ребенка выражать свое мнение при решении в семье любого вопроса, затрагивающего его интересы.

Важным условием проявления ответственного родительства является социальная зрелость самих родителей, т. е. способность нести ответственность за свою жизнь, за свои поступки, нравственная и гражданская зрелость. Следует понимать, что ответственный родитель это не то же самое, что добрый или заботливый родитель. Например, заботливый родитель уделяет ребенку повышенное внимание, следит за его здоровьем, но при этом недостаточно занимается развитием его характера, духовной жизни.

Принимая во внимание, что ответственное родительство – это процесс, обозначим его ключевые измерения к своему ребенку.

1. Коммуникативность. Родитель регулярно общается с ребенком, находится в курсе его интересов и предпочтений. Он может разделять с ним некоторые из его интересов, а также в разумных пределах влиять на них.

2. Эмоциональность. Родитель не просто общается с ребенком, но и сопереживает ему. Он готов выслушать ребенка, говорить на важные для него темы, выступая в роли советчика или помощника. Эмоциональное взаимодействие предполагает ответную реакцию ребенка, его желание открыться родителю, обсудить с ним свои проблемы, рассказать ему о своих переживаниях.

3. Нормативность. На пути к полноценной социализации ребенка, усвоения им социальных норм родитель выступает для ребенка как пример для подражания, как эксперт, имеющий полноценный взрослый опыт взаимодействия с социальными институтами.

4. Экономическая стабильность. Ребенка необходимо чисто и аккуратно одевать, заботиться о здоровом питании, поддерживать здоровье, у него должны быть карманные деньги. В ряде случаев необходимо дополнительно оплачивать обучение детей, занятия со специалистами.

5. Поддержка здоровья. Одной из самых важных задач родителя является сохранение и укрепление здоровья ребенка и самой его жизни (здоровое питание, здоровый образ жизни, правильные привычки, здоровые отношения в семье).

6. Духовность.

В современных условиях важно, чтобы ребенок усвоил базовые жизненные ценности, одинаково важные для обществ любого типа – жизнь, родина, здоровье, семья, труд, культура страны и общества, в котором он живет. От родителей зависит, какие базовые ценности, нравственные установки будут передаваться детям. Созвучным понятию «ответственное родительство» является понятие «компетентное родительство», которое является условием успешности семьи как института социализации ребенка. Уровень компетенции родителей оказывает влияние на эффективность их воспитательных воздействий на ребенка и его гармоничное развитие. Родительская компетенция предполагает активную позицию в получении необходимых педагогических знаний, готовность пополнять и применять эти знания на практике, что возможно только в сотрудничестве с другими воспитательными институтами, прежде всего со школой.

Структура родительской компетенции включает: уровень воспитательной деятельности родителей, родительскую позицию, тип взаимодействия родителя и ребенка, ценностные ориентации родителей и стиль семейного воспитания. При формировании родительской компетенции следует ориентироваться на критерии, которые проявляются во взаимодействии семьи и школы:

- наличие крепкой связи школы и семьи;
- оптимальный уровень психолого-педагогического просвещения родителей;
- проявления ответственности родителей за воспитание и обучение детей;
- отсутствие перфекционистских установок у родителей и детей;
- психологический комфорт в детско-родительской среде;
- наличие ресурсов у семьи для реализации образовательных проектов.

Бесспорно, для правильного воспитания и счастливого детства, благополучия ребенка в семье необходима безусловная любовь родителей к нему, которая создает чувство душевного комфорта, защищенности, формирует чувство долга, отзывчивость, учит культуре чувств, пониманию добра. Именно безусловная любовь родителей к своему ребенку, ответственность родителей способствуют пониманию имеющихся трудностей у ребенка в обучении

и желанию помочь преодолеть их с помощью специалистов школы, психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК). Сегодня многие школы, педагоги сталкиваются с пассивностью и самоустранением, нежеланием родителей признавать необходимость решения проблем школьной неуспеваемости ребенка, отказом от консультации со специалистами ПМПК. Педагог должен попытаться выявить причину такого отказа и нежелания родителей. Причинами могут быть: негативное мнение окружающих (родственников, соседей, сослуживцев и др.) о том, что ребенок консультировался на ПМПК / обучается в специальной школе; непонимание родителями, наивно полагающими, что «все само пройдет», насколько важна своевременность оказания психолого-педагогической помощи ребенку со стороны специалистов (логопеда, дефектологов). Также причиной может быть уверенность родителя в том, что все проблемы его ребенка может решить один педагог (классный руководитель, психолог), или, наоборот, что низкая профессиональная подготовка педагога приводит к школьной неуспеваемости его ребенка. Некоторые родители в силу своей некомпетентности полагают, что ПМПК поставит «клеймо» на ребенка, которое останется с ним на всю жизнь. В этой связи следует помнить, что педагог может применять методы убеждения, просвещать родителей, приводить положительные примеры из практики, ссылаться на действующие нормативные документы, которые прописывают ответственность родителей за воспитание и развитие своего ребенка, за причинение вреда физическому и психическому здоровью ребенка, его нравственному развитию. Советуем прочитать современные пособия по этике делового общения, которые наиболее полно раскроют правила и принципы речевой коммуникации (общения), невербальных средств общения. Избегая спора, но отстаивая свою точку зрения, педагогу важно убедить родителя в необходимости решения проблемы ребенка исходя из его интересов (например, необходимость проконсультировать ребенка в ПМПК).

Список литературы

1. Об образовании [Электронный ресурс] ; закон Респуб. Казахстан : 27 июля 2007 г. № 319-III (с измен. и доп. на 01.01.2019 г.). – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>. – Дата доступа: 12.07.2020.
2. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы [Электронный ресурс]; постановление Правительства Респуб. Казахстан : 24 июля 2018 г. № 460. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>. – Дата доступа: 02.08.2020.
3. Об утверждении Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов [Электронный ресурс] ; Приказ Министра образов. и науки Респуб. Казахстан : 30 окт. 2018 г. № 595. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017657/history>. – Дата доступа: 22.08.2020.
4. Акимова, В. А. Историко-педагогический анализ развития современных моделей взаимодействия школы и семьи [Электронный ресурс] / А. В. Акимова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-pedagogicheskiy-analiz-razvitiyasovremennyh-modeley-vzaimodeystviya-shkoly-i-semi>. – Дата доступа: 15.08.2020.

-
5. Байбородова, Л. В. Взаимодействие школы и семьи : учеб.-метод. пособие / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Академия развития: Академия холдинг, 2003. – 224 с.
 6. Зыкова, Н. В. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Н. В. Зыкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 35–38. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56322.htm>. – Дата доступа: 25.07.2020.
 7. Коваленко, Т. В. Моделирование взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Коваленко ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2016. – 22 с.
 8. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник для академ. бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. – М. : Изд-во Юрайт, 2016. – 719 с.

РАЗРАБОТКА СЕТЕВОЙ ПЛАТФОРМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Проект «PictoNet» нацелен на разработку WEB-сервиса для создания информационно-образовательной среды на основе использования системы пиктографических кодов. «PictoNet» предоставляет средства регистрации и учета пользователей, конструктор для создания собственных и использования вне-сенных в систему интерактивных заданий и упражнений на основе пиктограмм. Контент предназначен для обучения речи и общению детей с тяжелыми и множественными нарушениями речи, расстройствами аутистического спектра и всех, кому необходимы средства альтернативной и дополнительной коммуникации. Платформа «PictoNet» располагает специальным ассистивным интерфейсом для предъявления заданий и упражнений детям с тяжелыми и тотальными нарушениями движений. Созданный прототип единственный на русском языке и не имеет прямых аналогов.

Ключевые слова: мультимодальная коммуникация смешанного типа, средства альтернативной коммуникации, средства дополнительной коммуникации, пиктографические коды, графическая коммуникация, невербальная коммуникация, высокотехнологичные дополнительные средства коммуникации, лица с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная образовательная программа, сетевое обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья.

D. Boykov

DEVELOPMENT OF A NETWORK PLATFORM FOR THE USE OF HIGH-TECH MEANS OF ALTERNATIVE AND ADDITIONAL COMMUNICATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

The PictoNet project is aimed at developing a WEB service for creating an information and educational area based on the use of a system of pictographic codes. PictoNet provides a user registration tool, a constructor for creating your own interactive exercises based on pictograms or included in the system. The content is intended for teaching speech and communication to children with severe speech disorders, autism spectrum disorders, and anyone who needs alternative augmentative communication tools. The PictoNet platform has a special assistive interface for presenting tasks and exercises to children with severe and total movement disorders. The prototype is the only one in Russian language and has no direct analogs.

Keywords: multimodal mixed-type communication, alternative communication tools, additional communication tools, pictographic codes, graphic communication, non-verbal communication, high-tech additional communication tools, persons with disabilities, adapted educational program, network training for people with disabilities.

Системы пиктограмм относятся к категории средств альтернативной аугментативной коммуникации. Коллективом авторов получен опыт разработки систем использования пиктографических кодов для обучения детей с тяжелыми нарушениями речи и движения с использованием информационных технологий [5]. Была создана система упражнений, реализованных с использованием программного обеспечения иностранного производства. Использование самой системы пиктографических кодов успешно продолжалось и применялось для обучения детей с инвалидностью для коммуникации без речи и письма. Работки применяются в обучении студентов педагогического университета и в ходе курсов повышения квалификации кадров для работы в системе специального образования и социальной защиты.

На основе теоретико-методологических наработок реализован проект по созданию WEB-приложения для организации обучения и использования средств дополнительной и альтернативной коммуникации (пиктограмм) детьми с тяжелыми расстройствами речевой деятельности, движений или психического развития. В ходе создания прототипа платформы были выработаны технологические решения и получены авторские свидетельства о праве на объекты интеллектуальной собственности: «Ассистивный интерфейс коммуникационной системы предъявления мультимедийных объектов JavaScript-библиотеки React» и «Система фильтрации элементов коммуникационной системы обмена изображениями на базе PHP-фреймворка Laravel и JavaScript-библиотеки React». Эти решения применены в проекте под названием «PictoNet».

Прототип платформы для работы с безречевыми детьми и лицами с тяжелыми моторными нарушениями на основе пиктографических кодов обеспечивает:

- возможность создания мультимедийного образовательного контента для безречевых детей и взрослых;
- возможность редактирования заданий (упражнений и тестов) педагогами-дефектологами, другими специалистами и родителями под нужды отдельного ребенка или взрослого инвалида;
- возможность предъявления на экране упражнений и осуществления оценки правильности выполнения упражнений;
- возможность сохранения созданных заданий и упражнений в графических форматах PDF или JPEG;
- возможность распечатки заданий и пиктограмм штатными средствами.

Прототип образовательно-коммуникативной платформы «PictoNet» для обучения речи и общению безречевых детей средствами альтернативной и дополнительной коммуникации доступен и управляется при помощи стандартных интерфейсов и устройств через популярные современные браузеры (Chrome, Firefox и др.) с использованием сети Интернет.

Платформа «PictoNet» является средой создания образовательного контента для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Для обучения детей, страдающих названными выше расстройствами, использование традиционных средств обучения оказывается малоэффективным. Они не владеют речью

и часто не понимают говорящего. Гораздо доступнее для них содержание в виде последовательностей изображений (пиктограмм). Прототип образовательно-коммуникативной платформы «PictoNet» оснащен конструктором упражнений для создания такого специального образовательного контента. Созданные или уже загруженные упражнения объединяются в комплексы, предназначенные для работы с конкретным ребенком. Сетевые возможности платформы позволяют использовать упражнения родителям для приобщения к образовательному процессу, социализации и адаптации ребенка в условиях дома и семьи.

За рубежом существуют подобные разработки, например, <https://gusinc.com/> или <http://www.talktablet.com/index.html>. Устройства и программно-аппаратные комплексы предлагаются к продаже в зависимости от функционала, комплектации и количества лицензий в широком диапазоне цен. Сетевая версия, доступная через WEB, у корпорации «Boardmaker» была представлена только в 2019 году (BoardmakerOnline.com). Однако она сохранила модульную структуру, обеспечивающую отдельные функции, а не консолидированную платформу для организации систематического обучения и реабилитации детей, подростков и взрослых. Британский производитель и поставщик услуг «Widgit Symbols» предлагает продукцию для использования в школах, медицинских учреждениях и учреждениях социальной защиты. Он продвигает на рынке специализированное программное обеспечение «InPrint 3» и «SymWriter 2» и сетевой WEB-сервис «Widgit Online». В основе онлайн- и офлайн-продуктов система пиктографических знаков «Widgit Symbols», насчитывающая более 18 000 изображений, специально предназначенных для поддержки написанного текста. Набор символов постоянно расширяется на основе простых языковых правил, которые позволяют пользователям самостоятельно создавать и изучать под руководством родителей, учителей, медиков и социальных работников новые обозначения и свои собственные индивидуальные символные материалы.

Однако названные выше системы и продукты не являются адаптированными для использования кириллических шрифтов, не обладают требуемой локализацией, но главное – отсутствие методики применения, обучения с помощью программ и систем кодов. Группа специалистов, участвующих в разработке «PictoNet», располагает уже апробированной и применяемой методической системой в виде пособий и рабочих тетрадей для педагогов и родителей [1–4].

Использование пиктограмм позволяет формировать и закреплять базовые лексические, грамматические и семантические представления детей. Для этого следует использовать упражнения, которые условно можно разделить на группы: ознакомление со знаком-символом и уточнение понимания его ребенком, формирование связи между изображением и предметами, дополнение смысла фразы путем самостоятельного выбора необходимого символа; составление логических цепочек из изученных пиктограмм, упражнения со словами. Для создания упражнений предлагается пять шаблонов, включающих функционал перечисленных выше видов упражнений.

Обучение требует выполнения упражнений и заданий в виде игры, но при детском церебральном параличе это требует специальных возможностей. Платформа располагает для этого ассистивным интерфейсом для предъявления заданий и упражнений. Ассистивный интерфейс запускается в режиме «Автовыбор» предъявления упражнений. Режим «Автовыбор» предусматривает возможность управления интерфейсом индивидуального пользователя предъявленным упражнением с помощью автоматизированной прокрутки нажатием на единственную клавишу: по выбору педагога или родителя клавишей пробела или правой клавишей мыши. Этот режим необходим для лиц с параличом. Режим дает возможность работы с компьютером с использованием дополнительных реабилитационных устройств – контакторов, прессостатов, сенсорных замыкателей, айтрекеров. Выглядит это таким образом, что рамка выделяет элемент интерфейса, который становится активным на выбираемый отрезок времени (от 0,5 до 5 секунд). Нажатие на определенный элемент управления соответствует клику мышью. Таким образом, ребенок с церебральным параличом может выполнять задание самостоятельно. Настройка автоматического выбора осуществляется при выборе теста перед предъявлением ребенку. Дискретизация автоматической прокрутки контента возможна в интервале от 0,5 до 5 секунд. При выборе возможно в качестве элемента управления выбрать клавишу «Пробел» как самую большую на клавиатуре и доступную для использования ребенком с нарушенной координацией.

Педагоги-дефектологи создают специальные упражнения, они хранятся и систематизируются на платформе «PictoNet». Профессионалы могут общаться к наработкам и обмениваться опытом. Работа учителя обязательно должна закрепляться дома. Родителям детей с проблемами «PictoNet» предлагает понятные задания для выполнения с детьми дома.

«PictoNet» помогает учить детей с проблемами в развитии речи и общению. В норме ребенок общается не только с узким кругом учителей и родителей. «PictoNet» дает ребенку с проблемами возможность сообщить о своих потребностях, желаниях, просьбах посторонним людям, не обладающим специальными профессиональными знаниями. Платформа существенно улучшает качество жизни ребенка-инвалида. Она работает на любых компьютерных устройствах, включая мобильные, не требует настройки и установки, достаточно только зарегистрироваться для использования ее базовых функций. Прототип сетевой платформы можно уже сегодня использовать для поддержки индивидуального обучения детей, а также для их обучения в режиме самоизоляции.

Новизна «PictoNet» состоит в создании именно платформенного решения для разработки, применении и развитии системы альтернативной и дополнительной коммуникации. Сетевой принцип, лежащий в ее основе, дает возможность приобщения к системе альтернативной и дополнительной коммуникации нуждающимся детям, взрослым из числа инвалидов, родителям и лицам их замещающим. Уже сегодня платформа доступна пользователям для регистрации и использования по адресу: <http://piconet.ru/>. Для обмена мнениями и вопросов создана группа в социальной сети «ВКонтакте»:

<https://vk.com/public198557474>. Проект осуществляется при поддержке «Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере» (Фонда содействия инновациям).

Список литературы

1. Баряева, Л. Б. Методика исследования и оценки навыков графической коммуникации у ребенка как потенциального пользователя дополнительной и альтернативной системы коммуникации / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина // Специальное образование. – 2018. – № 3 (51). – С. 20–35.
2. Баряева, Л. Б. Методические аспекты работы с неговорящими детьми с использованием системы альтернативной коммуникации / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина // Специальное образование. – 2018. – № 4 (52). – С. 5–20.
3. Баряева, Л. Б. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой. – 2017. – 48 с.
4. Баряева, Л. Б. Методика исследования и оценки компетенции графической коммуникации у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия : метод. сб. по материалам Междунар. симпозиума, 23–26 авг. 2018 г. / Под общ. ред. А. А. Алмазовой, А. В. Лагутиной, Л. А. Набоковой, Е. Л. Черкасовой. – М. : МПГУ, 2018. – С. 46–49.
5. Бойков, Д. И. Возможности использования пиктографических кодов программы Boardmaker / Д. И. Бойков // Технические средства для обучения детей с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 69 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В данной статье научно обоснована необходимость психолого-педагогического сопровождения неполной семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья; описываются виды неполных семей и причины их возникновения; уточняются психологические особенности ребенка с ограниченными возможностями здоровья из неполной семьи; представлены основные направления взаимодействия образовательной организации и семьи; охарактеризован принцип непрерывности психолого-педагогического сопровождения неполной семьи.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, неполная семья, дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптация, абилитация, индивидуализация образования.

Y. Borodina, V. Yakimenko

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ACCEPTANCE OF AN INCOMPLETE FAMILY CARRYING OUT A CHILD WITH DISABILITIES

This article scientifically substantiates the need for psychological and pedagogical support of an incomplete family of a child with disabilities; the types of single-parent families and the reasons for their occurrence are described; clarifies the psychological characteristics of a child with disabilities from an incomplete family; the main directions of interaction between the educational organization and the family are presented; the principle of the continuity of psychological and pedagogical support of an incomplete family is characterized.

Keywords: psychological and pedagogical support, single-parent families, children with disabilities, adaptation, habilitation, individualization of education.

Семья – первый и важнейший институт воспитания и социализации ребенка. В Конвенции ООН о правах ребенка [1] семья называется не только базовой ячейкой общества, но и естественной средой для благополучия всех ее членов, которой должны быть предоставлены защита и содействие, чтобы она могла исполнять свои функции.

Конец XX – начало XXI века зачастую называют временем кризиса семьи и семейных ценностей. Снижение рождаемости, рост числа разводов, большое количество детей, рожденных вне брака, – все эти тенденции характерны для стран Западной Европы, США, развитых стран Азии, а также для России. Статистика подтверждает печальные тенденции: снижение числа браков и увеличение количества случаев разводов приводит к росту числа неполных семей [13]. За каких-то 20 лет неполные семьи стали типичным явлением социальной действительности, хотя в СССР это можно было рассматривать как

социальную аномалию: по данным переписи 1989 г., в СССР неполных семей было 13,8 % [8], в настоящее время в России их доля составляет до 30 %.

Основным признаком неполной семьи является отсутствие по какой-то причине матери или отца, при этом даже если семья расширенная, например, ребенок живет с мамой и бабушкой, дедушкой и т. д., – она все равно считается неполной. Существует даже понятие функционально неполной семьи, т. е. когда оба родителя номинально в браке, но профессиональные или другие причины оставляют им мало времени для семьи. Различают следующие типы неполных семей: осиротевшая, внебрачная, разведенная, распавшаяся [6]. Среди причин воспроизводства неполных семей наиболее часто встречающиеся – это разводы и рождение ребенка незамужней женщиной, реже – смерть одного из родителей.

Неполная семья – это всегда более трудное положение как взрослого, так и ребенка. Эти трудности могут выражаться как в банальном материальном неблагополучии, так и в более серьезных психологических нарушениях в развитии ребенка. Психологические и педагогические исследования детей из неполных семей подтверждают, что они в большинстве своем отличаются от детей из полноценных семей. Л. Ф. Обухова пишет о раннем формировании негативных личностных образований [9]; И. С. Кон – о высокой степени тревожности детей из неполных семей [7]; Л. Б. Вяткина – о большей степени замкнутости, недооценивании своих возможностей [5]; В. А. Барабохина – об увеличении риска асоциального поведения [3].

Намного серьезней складывается ситуация в неполных семьях, где воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Согласно Конвенции о правах ребенка, все дети, как нормально развивающиеся, так и имеющие ОВЗ, имеют право на всестороннее развитие, воспитание и образование с учетом их индивидуальных возможностей. Но в действительности детям с ОВЗ приходится очень тяжело, особенно в условиях обычных дошкольных учреждений или школ, так как они имеют определенные психофизические отклонения, которые препятствуют нормальному процессу коммуникации со сверстниками и взрослыми, а также усвоению необходимого материала [10]. Именно поэтому важно оказывать таким детям и их семьям своевременную психолого-педагогическую помощь.

Исследователями доказана связь между психоэмоциональным состоянием ребенка с ОВЗ, наличием дефекта здоровья и внутрисемейными взаимоотношениями [12]. Это означает, что в неполной семье ребенку с ОВЗ свойственны все негативные последствия, характерные для любого другого ребенка, воспитывающегося в неполной семье, только выраженные более остро:

- тревожность и агрессия;
- подверженность страхам, замкнутость;
- заниженная самооценка и большая подверженность комплексам;
- отчуждение от старшего, враждебность по отношению к окружающим;
- проблемы адаптации в группе и в дальнейшем в социуме.

Исследователями приводятся данные о том, что среди семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, неполные семьи (как правило, мама и ребенок) составляют примерно половину, в основном по причине развода родителей [11]. При этом одинокому родителю справиться с воспитанием ребенка с ОВЗ намного тяжелее: личные переживания накладываются на трудности развития ребенка, проявления у него психофизических отклонений.

Именно эти факты обуславливают необходимость психологической и эмоциональной поддержки как ребенка с ОВЗ, так и родителя, оказавшегося «один на один» с проблемой воспитания такого ребенка. И в данном случае поддержку родитель может получить в первую очередь от образовательной организации. Взаимодействие педагогов с семьей может развиваться по нескольким направлениям: это и социально-педагогическая диагностика семьи, и создание и реализация педагогических проектов, и наблюдение за детско-родительскими отношениями [4]. Наиболее комплексная поддержка неполной семьи, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ, может быть оказана путем организации психолого-педагогического сопровождения, которое представляет собой формирование самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе [2]. От других видов педагогической работы оно отличается своей целенаправленностью, организованностью и системностью.

Психолого-педагогическое сопровождение неполной семьи носит индивидуальный характер. Оно включает в себя не только специальную коррекционно-развивающую работу с детьми в индивидуальной форме, но и обязательную работу с администрацией образовательной организации, педагогическим коллективом, родителями. Основой для составления программы или системы психолого-педагогического сопровождения ребенка из неполной семьи являются данные диагностики психологических особенностей его развития.

Важнейшим принципом результативного психолого-педагогического сопровождения неполной семьи, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ, является его непрерывность. Следует начинать оказывать помощь такой семье как можно раньше, когда ребенку еще нет трех лет, в рамках службы ранней помощи и продолжать оказывать сопровождение семьи вплоть до достижения ребенком 18 лет в рамках дошкольной образовательной организации и школы. Целью организации психолого-педагогического сопровождения семьи является абилитация детей с ОВЗ, помощь родителям в создании необходимых условий для развития такого ребенка. Содержательно программа предполагает разработку индивидуальной программы для каждой семьи и ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день система психолого-педагогического сопровождения семьи и детей с ОВЗ находится на стадии становления: законодательная база формируется, в образовательных организациях создается необходимая материально-техническая база, сотрудники этих организаций получают необходимое образование и постоянно повышают свою квалификацию в разных формах. Однако при организации данного процесса могут возникнуть трудности –

это и недостаток квалифицированных кадров, и недостаток временных условий, отсутствие методической базы, сложность индивидуализации образовательного процесса.

Совершенствование деятельности педагогов, повышение квалификации является непременным атрибутом успешного психолого-педагогического сопровождения ребенка из неполной семьи. Родители и специалисты образовательных организаций должны вместе искать пути социальной адаптации детей с ОВЗ, заботиться об их будущем воспитании, образовании и в дальнейшем о трудоустройстве [14]. Все это требует и от родителей, и от специалистов сил, времени, терпения. Но только доверительные отношения всех участников образовательного процесса, живое и заинтересованное общение позволит ребенку с ОВЗ и его семье преодолеть все трудности и успешно приспособиться к жизни в социуме.

Список литературы

1. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) [Электронный ресурс] // Сборник международных договоров СССР. – Вып. XLVI. 1993. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/. – Дата доступа: 18.08.2020.
2. О Методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования : письмо М-ва образования РФ, 27.06.2003. № 28-51-513/16 [Электронный ресурс] // Справ.-правовая система «Консультант Плюс». – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901878840>. – Дата доступа: 28.07.2020.
3. Барабохина, В. А. Педагогический поиск различий между детьми из полных и неполных семей / В. А. Барабохина // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 12. – С. 110–114.
4. Бородина, Ю. В. Проблема взаимодействия педагогов детского сада с родителями, воспитывающими детей в неполной семье / Ю. В. Бородина // Наставничество как актуальное явление в системе отечественного образования : сб. ст. БФУ им. И. Канта. – Калининград : БФУ, 2019. – С. 19–23.
5. Вяткина, Л. Б. Особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в неполной / полной семье / Л. Б. Вяткина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-2. – С. 442–445.
6. Захарова, Г. И. Психология семейных отношений : учеб. пособие / Г. И. Захарова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
7. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
8. Левая, Н. А. Институт неполной (материнской) семьи: исследование потенциала социальной неустойчивости : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Н. А. Левая ; Южный фед. ун-т. – Ростов-н/Д., 2015. – 31 с.
9. Обухова, Л. Ф. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития / Л. Ф. Обухова, О. А. Шаграева. – М. : Жизнь и мысль, 1999. – 168 с.
10. Пляскина, А. С. Социализация ребенка с ОВЗ дошкольного возраста в условиях группы кратковременного пребывания в ДОУ / А. С. Пляскина, Л. К. Сидорова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 5–6. – С. 39–42.

-
11. Профилактика жестокого обращения в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение семьи детей с ограниченными возможностями здоровья / Сост. : А. В. Зайцева. – Ставрополь, ООО ИД ТЭСЭРА, 2016. – 120 с.
 12. Рахманина, И. Н. Влияние интерактивной песочницы на психоэмоциональное состояние детей с проблемами в развитии / И. Н. Рахманина, Т. Ю. Овсянникова, Н. Ю. Сязина [и др.] // Детская и подростковая реабилитация. – 2017. – № 3 (31). – С. 38–44.
 13. Семья, материнство и детство. Официальная статистика [Электронный ресурс] // Росстат. – Режим доступа: <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/>. – Дата доступа: 10.09.2020.
 14. Танцюра, С. Ю. Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ : метод. Рекомендации / С. Ю. Танцюра, С. М. Мартыненко, Б. М. Басангова. – С. : ТЦ Сфера, 2020. – 64 с.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях особое значение приобретает сопровождение профессионального роста и развития учителей информатики, работающих на II ступени общего среднего образования в классах интегрированного обучения и воспитания. В статье представлены результаты исследования затруднений в деятельности педагога и программа формирования методической компетентности учителей информатики, работающих в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: образовательная инклюзия, учитель информатики, сопровождение, дети с особенностями психофизического развития, интеллектуальная недостаточность.

A. Brykova, T. Chigir

METHODOLOGICAL SUPPORT OF INFORMATICS TEACHERS, WORKING IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

In modern conditions, it is of particular importance to support the professional growth and development of computer science teachers working at the II stage of general secondary education in classes of integrated training and education. The article presents the results of a study of difficulties in the activity of a teacher and a program for the formation of methodological competence of computer science teachers working in inclusive education.

Keywords: educational inclusion, informatics teacher, support, children with psychophysical disabilities, intellectual disability.

Изменения, происходящие в системе специального образования в последние годы, ориентированы на повышение ее гибкости, необходимость учета личностного потенциала, индивидуальных возможностей и особенностей обучающихся. Диверсификация системы образования направлена на вариативность в удовлетворении запросов всех обучающихся, в том числе и лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), создание оптимальных условий для получения ими качественного образования. В такой ситуации возникают особые требования к подготовленности педагогических работников к работе в новых условиях.

Педагогические работники должны быть готовы в своей профессиональной деятельности организовывать образовательный процесс в новых условиях – инклюзивном образовательном пространстве учреждения образования, где привычных педагогических умений и навыков становится недостаточно. Учитель является лицом, обеспечивающим качество включения обучающихся с ОПФР в совместный с другими обучающимися образовательный процесс, что обуславливает изменение его профессиональной компетентности в вопросах обучения и воспитания всех обучающихся. В связи с этим

педагог должен свободно уметь адаптировать и модифицировать программный материал, определять способ его подачи, приемлемый для всех обучающихся, проводить оценку выполненных заданий с учетом их вариативности, т. е. быть методически и дидактически подготовленным к работе с разными категориями учащихся.

В новых профессиональных условиях особое значение приобретает сопровождение профессионального роста и развития педагогического специалиста, работающего в классах интегрированного обучения и воспитания.

В научной практике к вопросам сопровождения педагогических работников обращались различные ученые (Н. Г. Битянова, О. С. Газман, Е. И. Казакова, Л. М. Митина и др.). Сущностными признаками сопровождения являются: помощь в принятии решений; разрешение актуальных для педагогов проблем профессиональной деятельности; создание условий для развития субъектов взаимодействия.

Субъектами сопровождения выступают педагогический работник (сопровожаемый) и опытный педагогический работник (наставник), заместитель руководителя учреждения образования, научный руководитель (сопровожающий).

Сопровождение индивидуализированно и гибко реагирует на профессионально-личностные запросы и потребности педагогического работника, учитывает динамику профессионального развития, оно многоаспектно и имеет постоянный характер.

Таким образом, сопровождение педагогического работника является частью его профессионального роста и развития и направлено на преодоление профессионально-личностных затруднений посредством специально организованной системы взаимосвязанных действий, мероприятий, педагогических событий.

Для определения трудностей и возможностей учителей информатики в вопросах обучения и воспитания учащихся с ОПФР, в том числе и с легкой интеллектуальной недостаточностью, нами было проведено анкетирование педагогических работников.

В исследовании использовался опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх) и анкета «Я и инклюзивное образование» [1, с. 7–9].

Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» состоял из 5 блоков вопросов открытого типа (тематическое планирование по учебному предмету, урочная деятельность (моделирование учебного занятия, реализация проекта учебного занятия, рефлексия учебного занятия), внеурочная деятельность по предмету, внеклассная работа).

Вопросы блоков позволяли определить основные затруднения, возникающие у педагогических работников во время подготовки к урокам и преподавания информатики в учреждениях образования, создавших условия для получения образования лицами с ОПФР.

Опрос учителей информатики с помощью анкеты «Я и инклюзивное образование» позволил изучить уровень подготовки и квалификации, специ-

фику и опыт работы, особенности понимания и личностного отношения педагогических работников к инклюзивному образованию.

В исследовании приняли участие учителя информатики, работающие в учреждениях образования, создавших условия для получения образования лицами с ОПФР Минской и Брестской областей (60 педагогических работников), а также молодые специалисты, приступившие к работе и имеющие опыт профессиональной деятельности не менее полугода (далее – молодые специалисты) (26 человек).

Группа исследования достаточно неоднородна. Наибольшее количество педагогов, работающих с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью в условиях интегрированного обучения и воспитания, имеют либо достаточно большой либо незначительный опыт профессиональной деятельности (по 24 респондента с опытом работы свыше 15 лет и стажем работы от 0 до 5 лет (по 40,0 %)).

Исходя из анализа анкеты «Я и инклюзивное образование» можно сделать вывод, что в системе общего среднего образования проводится определенная работа по формированию понимания сущности и идей инклюзивного образования. Вместе с тем большинство учителей информатики на II ступени общего среднего образования организуют образовательный процесс для учащихся с ОПФР, не имея специальной подготовки. Только 25 % учителей проходили повышение квалификации, связанное с инклюзивным образованием, в течение последних 5 лет. Однако более 60 % молодых специалистов и почти 70 % педагогических работников готовы при условии получения достаточных знаний работать с учащимися с ОПФР.

Анализ ответов респондентов позволил установить зависимость степени и характера профессиональных затруднений от следующих факторов:

- стажа педагогической деятельности;
- опыта взаимодействия с детьми с ОПФР (положительный либо отрицательный);
- обучения (повышения квалификации) по проблеме обучения и воспитания детей с ОПФР.

Результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, позволили определить потребности и затруднения в деятельности учителей информатики при работе с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью в условиях совместного обучения и воспитания.

При моделировании учебного занятия в вопросах целеполагания необходимо оказать методическое сопровождение при выборе способа мотивации учащихся. Отсутствие достаточных знаний об особенностях учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью порождает затруднения в целесообразном отборе используемых методов и средств при осуществлении образовательного процесса. При реализации проекта учебного занятия вызывает затруднения организация работы с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью, осуществление контрольно-оценочной деятельности. Неточ-

ное моделирование и определение целей и задач урока влекут за собой затруднения в определении показателей его эффективности.

Данные потребности и затруднения свидетельствуют о необходимости системной и дифференцированной работы в вопросах формирования методической компетентности учителей информатики классов интегрированного обучения и воспитания.

Анализ результатов анкетирования позволил определить направления сопровождения учителей информатики:

1) расширение знаний педагогических работников о психолого-педагогических особенностях учащихся с ОПФР, в том числе и с легкой интеллектуальной недостаточностью;

2) уточнение знаний и умений учителей информатики по использованию методов и приемов в работе с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью;

3) повышение инклюзивной культуры педагогических работников, работающих с учащимися с ОПФР в условиях инклюзивного образования.

Устранение индивидуальных образовательных дефицитов в ходе сопровождения учителей информатики поможет их профессиональному становлению. Данный процесс предполагает обогащение знаний и умений педагога по выявленным затруднениям.

Программа сопровождения объединяет в себе взаимосвязанные и взаимообусловленные этапы: диагностический; процессуальный; результативный.

1. Целью диагностического этапа является определение содержания сопровождения с учетом индивидуальных запросов учителя информатики.

Для этого необходимо осуществить диагностику профессиональных потребностей и затруднений педагогического работника в вопросах организации образовательного процесса с учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

Одной из форм анализа является карта самоанализа профессиональной деятельности, которая позволяет определить сильные и слабые стороны образовательного процесса, испытываемые затруднения, обозначить точки дальнейшего развития. Применяемый в исследовании опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» позволяет увидеть уровень профессиональной подготовки педагогического работника как в вопросах обучения учащихся без ОПФР, так и лиц с такими особенностями.

При проведении диагностики используются анкеты, анализ документов педагогического работника, наблюдение, беседа. Аспектами для изучения могут являться планирование, проектирование и реализация образовательного процесса в условиях одновременного обучения и воспитания разных категорий обучающихся.

Полученные данные, дополненные и уточненные в процессе беседы с педагогами и наблюдения за реализацией профессиональной деятельности, являются источником для определения содержания сопровождения и основой для создания целевых групп.

Выделение целевых групп возможно по различным критериям. Например, стаж педагогической деятельности, степень либо характер профессиональных потребностей и затруднений, опыт взаимодействия с детьми с интеллектуальной недостаточностью (положительный или отрицательный) и т. д.

2. Процессуальный этап направлен на организацию деятельности субъектов образования с целью повышения методической компетентности в вопросах обучения и воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

3. Результативный этап предполагает осуществление внешней оценки и самооценки результатов сформированности методической компетентности учителя информатики, внесение корректировки в программу сопровождения.

Результатом реализации программы сопровождения выступает снижение степени и (или) количества затруднений у педагогических работников в вопросах планирования, моделирования и реализации учебного занятия с лицами с интеллектуальной недостаточностью в условиях образовательной инклюзии, принятие принципов инклюзивного образования, повышение уровня инклюзивной культуры педагогических работников.

Анализ полученных данных показал, что после реализации программы сопровождения отмечались следующие тенденции:

- снижение степени затруднений с высокой и средней на среднюю и низкую во всех функциональных компонентах методической компетентности учителей информатики в условиях образовательной инклюзии;
- повышение методической компетентности учителей информатики в вопросах организации образовательного процесса с учащимися с ОПФР;
- изменения в профессионально-личностной позиции педагогических работников по отношению к детям с ОПФР.

Список литературы

1. Брыкова, А. С. Анализ профессиональных потребностей и затруднений учителей информатики в условиях инклюзивного образования / А. С. Брыкова, Т. К. Чигирь // Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : материалы науч.-практ. семинара с междунар. участием, Барановичи, 18 окт. 2019 г. / Баранович. гос. ун-т ; редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи, 2019. – С. 7–9.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье рассматриваются вопросы коррекционно-педагогической работы по развитию зрительного восприятия детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями. Представлен диагностический комплекс для изучения зрительного восприятия, основные направления коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста в службе ранней помощи.

Ключевые слова: ранний возраст, особые образовательные потребности, зрительное восприятие, служба ранней помощи.

G. Butko, Z. Akhadova

DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION EARLY CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article deals with the issues of correctional and pedagogical work on the development of visual perception of children with special educational needs at an early age. The article presents a diagnostic complex for studying visual perception, the main directions of correctional and developmental work with young children in the early care service.

Keywords: early age, special educational needs, visual perception, early care service.

Ранний возраст является наиболее ответственным этапом в онтогенетическом развитии ребенка, именно в этот период формируются предпосылки высших психических функций [9].

В настоящее время на базе образовательных организаций открываются службы ранней помощи, ставящие своей целью создание стартовых возможностей ребенка раннего возраста с особыми потребностями, максимально раннее выявление и коррекцию отклонений в развитии ребенка [4]. Данные структуры функционируют на базе детских садов, имеющих в своем штате необходимых специалистов сопровождения (учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов), а также необходимые условия для создания специальной коррекционно-развивающей предметно-пространственной и игровой среды [7].

Отечественными учеными в области специальной педагогики и психологии был создан базис системы раннего выявления и коррекции нарушений в психическом развитии ребенка, определены основы воспитания и обучения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, разработано программно-методическое обеспечение деятельности педагогов-дефектологов и специальных психологов (О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, Л. И. Солнцева, Г. В. Чиркина, Н. Д. Шматко, Е. А. Стребелева, Л. И. Фильчикова, С. М. Хорош и др.).

Одним из важнейших разделов работы с детьми раннего возраста в системе ранней помощи является развитие всех видов восприятия ребенка. Восприятие является базовым психическим процессом, составляет основу ориентировки ребенка в окружающем мире [3]. Особое внимание уделяется развитию зрительного восприятия, так как именно данный вид перцептивной деятельности служит основным источником получаемой ребенком информации из внешнего мира. Значение зрительного восприятия в жизни детей огромно. Усвоение ими системы знаний о мире предметов, приобретение привычек, умений, навыков, овладение нормами поведения – все это связано с процессом зрительного восприятия. Оно создает фундамент для развития мышления и памяти, способствует развитию внимания, воображения, речи. На значимость изучения и развития зрительного восприятия указывают в своих работах Л. П. Григорьева, М. М. Лисина, О. Г. Солнцева [5].

В. И. Лубовский в своих исследованиях установил, что общей закономерностью нарушенного развития является неполноценность процессов приема, переработки, хранения и использования информации [6]. Недостатки в развитии зрительного восприятия влекут за собой нарушения многих сторон психической деятельности ребенка. От того, насколько развито зрительное восприятие ребенка с отклонениями развития в раннем возрасте, зависит успешность его дальнейшего обучения. Несформированность зрительного восприятия к концу дошкольного возраста негативно влияет на развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), мотивацию учебной деятельности; вызывает затруднения в овладении детьми учебными умениями и навыками.

Исследования зрительного восприятия у детей с отклонениями в развитии свидетельствуют о том, что у каждой категории детей есть те или иные особенности его развития, обусловленные первичными и вторичными нарушениями [2].

Мы предприняли попытку изучения особенностей зрительного восприятия у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, посещающих службу ранней помощи. Основной целью нашего исследования было изучение особенностей зрительного восприятия у детей третьего года жизни с особыми образовательными потребностями и разработка основных направлений и содержания коррекционно-развивающей работы по развитию зрительного восприятия.

Эксперимент проводился на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708» в службе ранней помощи в 2018–2020 гг. В эксперименте приняли участие 16 детей: 8 с особыми образовательными потребностями (экспериментальная группа) и 8 с нормативным развитием (контрольная группа). Экспериментальную группу составили дети третьего года жизни (6 мальчиков и 2 девочки) со следующими отклонениями в развитии: у 5 детей – нарушения опорно-двигательного аппарата (далее – ДЦП), у 2 – расстройства аутистического спектра (далее – РАС), у 1 ребенка – эпилепсия. У двух детей с ДЦП и двух детей с РАС в структуре дефекта наблюдалась

задержка психоречевого развития, у одного ребенка с ДЦП и одного ребенка с эпилепсией – грубая задержка познавательного развития. У двух детей с ДЦП наблюдались нарушения зрения, у одного ребенка с ДЦП отмечались РАС [1].

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось выявление уровня развития зрительного восприятия у детей третьего года жизни. Целью формирующего эксперимента являлось формирование и развитие зрительного восприятия детей с особыми образовательными потребностями раннего возраста.

При выборе методик и способов обследования учитывались возраст и индивидуальные особенности детей. Мы принимали во внимание следующие факторы: сложность, а иногда и невозможность использования вербальных методик исследования; недоразвитие внимания, его неустойчивость, кратковременность, слабая переключаемость; особенности эмоциональных реакций, отсутствие / наличие желаний и возможностей вступать в контакт; своеобразие способов познания каждого ребенка. При проведении некоторых методик мы адаптировали оригинальные задания в связи с тем, что у обследуемых детей наблюдались тяжелые нарушения развития.

Диагностическая программа состояла из двух серий.

Первая серия включала обследование с помощью экспериментальных методик изучения зрительного восприятия:

- «Мячик-1» (Н. Барага, Н. Н. Бессонова);
- «Мячик-2» (Н. Барага, Н. Н. Бессонова);
- «Кукла» (Н. Барага, Н. Н. Бессонова);
- «Близнецы» (Ю. В. Рибцун);
- «Найди пару» (Е. А. Стребелева);
- «Кукла Катя» (Л. В. Якимова, И. Н. Мигунова и др.);
- «Пирамидка» (И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная);
- «Геометрические фигуры» (Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора и др.) [2; 6; 8; 10].

Вторая серия экспериментального исследования заключалась в наблюдении за свободной игрой детей (С. Д. Забрамная) [6]. Цель наблюдения: изучить особенности использования своего зрения в свободной деятельности с игрушками.

Адаптация заключалась в подборе доступного для детей стимульного материала, модернизация – в использовании метода структурированного наблюдения. Нами был разработан протокол наблюдений, в котором фиксировались эмоциональные реакции и эмоциональное отношение детей к выполнению диагностических заданий по трем модальностям: отрицательное отношение, положительное и нейтральное.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам выделить пять уровней развития зрительного восприятия:

- уровень развития выше среднего – достаточное владение глазодвигательными функциями; знание и показ трех основных цветов, геометрических форм (куб, шар, «кирпичик»); умение зрительно соотносить

предметы по величине, парные предметы; опознание некоторых предметов на крупных картинках;

- средний уровень развития – владение глазодвигательными действиями недостаточно; нахождение по показу двух основных цветов, подбор геометрических форм с использованием проб; опознание некоторых предметов на однопредметных изображениях; дифференциация предметов по величине с помощью проб (частые ошибки). Задания понимают частично;
- уровень ниже среднего – глазодвигательные функции развиты недостаточно; не знают цвета и геометрические формы, но с помощью взрослого и проб могут подобрать по тождеству; дифференциация предметов по величине отсутствует или совместно с взрослым; предметы на картинках не узнают. Инструкции не понимают или понимают через показ действий взрослым (указательные, имитирующие жесты);
- низкий уровень – затруднения в фиксации взора и удержании, значительные трудности в управлении глазодвигательными действиями, недостаточная реакция на зрительные стимулы. Так как дети, составляющие эту группу, очень сложные, они не понимают инструкции и с трудом вступают в контакт, оценить особенности именно их зрительного восприятия сложно.
- очень низкий уровень – отсутствие, в силу тяжести нарушений, возможности выполнить диагностические задания.

У детей экспериментальной группы были выявлены следующие уровни развития зрительного восприятия: очень низкий – 1 ребенок, низкий, ниже среднего, средний – по 2 ребенка, выше среднего – 1.

Наиболее страдает у детей с ограниченными возможностями здоровья предметный гнозис и восприятие цвета, отмечаются трудности в прослеживании и слежении глазами.

Наблюдение за эмоциональным фоном детей при выполнении диагностических заданий показало различия в преобладающем фоне. У детей экспериментальной группы он разный: в равной степени было выражено нейтральное и отрицательное отношение (по 3 человека). Положительное отношение к деятельности было отмечено только у 2 детей.

Выявленные особенности зрительного восприятия у детей позволили определить направления коррекционно-развивающей работы.

1. Развитие глазодвигательных умений (зрительный поиск; удержание взора на заданном предмете/объекте; прослеживание за движущимся предметом; по контуру рисунка; зрительное обследование предмета).

2. Развитие предметного гнозиса.

3. Развитие восприятия цвета, формы, величины: узнавание цвета, соотнесение объектов по цвету, нахождение цвета в предметах ближайшего пространства, узнавание форм, дифференциация сходных форм, соотнесение предметов по величине.

В соответствии с указанными направлениями были выделены следующие задачи коррекционно-педагогической работы:

- формировать у детей стратегию зрительного поиска, приучать их к умению удерживать предмет в поле зрения при выполнении заданий;
- развивать у детей возможность проследивать взором по неподвижной линии (горизонтальной, вертикальной, спиральной), проследивать глазами за движущимся предметом в статическом положении;
- формировать навыки зрительного обследования простых изображений; обучать зрительному анализируванию частей предметов;
- формировать умение дифференцировать предметы по цвету, форме, величине;
- активизировать зрительно-целостные образы и имеющиеся сенсорные эталоны (нахождение заданных форм, заданного цвета);
- развивать способности узнавать предъявляемые предметы в разных модальностях;
- развивать познавательную активность детей.

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата подбирается удобное положение во время занятий, при котором минимально проявлялись бы патологические рефлексy.

Для реализации поставленных задач нами были использованы практические методы – разные виды упражнений: воспроизводящие, тренировочные, игрового характера, релаксационные и элементарные игры с предметами. Словесные методы применялись в ограниченном объеме, в основном как комментарий при показе. Также применялись наглядные методы: демонстрация и иллюстрация.

Кроме общих дидактических приемов использовались специфические: дробление на более мелкие этапы, алгоритмы действий, приемы, усиливающие визуальные характеристики (контрастный фон), уточняющие и наводящие вопросы.

После проведенной нами коррекционно-педагогической работы по формированию зрительного восприятия была выявлена положительная динамика в развитии зрительного восприятия детей: четыре ребенка повысили свои показатели по сравнению с констатирующим этапом, трое из них перешли на более высокий уровень развития восприятия.

Одним из важных факторов успешности проводимых занятий по развитию зрительного восприятия является создание положительного эмоционального отношения ребенка к выполнению заданий. Одной из задач, которые мы ставили при подборе системы игр и упражнений, было эмоциональное вовлечение ребенка в процесс выполнения заданий. Результаты контрольного этапа показали, что эта задача была достигнута – положительные изменения коснулись и эмоционального отношения детей к заданиям: уменьшилось число детей с отрицательным отношением и увеличилось с положительным.

Совместное выполнение заданий с детьми в процессе проведения занятий показало, что они стали легче вступать во взаимодействие со взрослым, лучше понимать элементарные инструкции, позволять работать с ними «рука в руке», проявлять в ответ на эмоции взрослого свою положительную реакцию.

Все это свидетельствует о том, что разработанное нами содержание коррекционно-педагогической работы по развитию зрительного восприятия эффективно и может применяться в практике работы служб ранней помощи при развитии зрительного восприятия у детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Ахадова, З. Э. Комплексная работа специалистов службы ранней помощи ГБОУ города Москвы Школа № 1708 / З. Э. Ахадова // Межведомственный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по материалам науч.-практ. конф. – М. : «ПАРАДИГМА», 2019. – С. 30–37.
2. Барага, Н. Изучение зрительного восприятия у детей: первоначальная диагностика / Н. Барага, Н. Н. Бессонова // Физиология человека. – 2009. – Т. 35. – № 6. – С. 37–42.
3. Бутко, Г. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в службе ранней помощи / Г. А. Бутко // Образование лиц с нарушением слуха: достижения и актуальные проблемы : материалы Всеросс. науч.-практ. конф., Москва, 2019 г. – М. : ФГБОУ ВО МПГУ, 2019. – С. 328–334.
4. Бутко, Г. А. Развитие системы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях образования и здравоохранения / Г. А. Бутко, Т. А. Кательсон, С. П. Олту // Вестник Мининского ун-та. – 2019. – Т. 7. – № 4 (29). – С. 5.
5. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у ребенка : пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л. П. Григорьева [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 2001. – 96 с.
6. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций) / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. – М. : В. Секачев, 2007. – 128 с.
7. Левченко, И. Ю. О некоторых тенденциях развития современного дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / И. Ю. Левченко, Е. О. Чижикова, Г. А. Бутко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2019. – Т. 7. – № 2. – С. 46–54.
8. Пантюхина, Г. В. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста / Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт ; под ред. В. А. Доскина. – М., 1996. – 53 с.
9. Приходько, О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. АНО «Совет по вопросам управления и развития» / О. Г. Приходько, О. В. Югова. – М. : ООО «Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис»», 2015. – 145 с.
10. Рибцун, Ю. В. Изучение предметного гнозиса младших дошкольников с ОНР / Ю. В. Рибцун // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. Е. С. Романовой, С. М. Валявко : материалы науч.-практ. конф., 7–8 дек., 2010 г. – М. : Спутник-плюс, 2010. – С. 134–144.

СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ДОМАХ-ИНТЕРНАТАХ

В статье рассматривается социальная направленность программного обеспечения учебного предмета «Изобразительная деятельность» для детей с инвалидностью в домах-интернатах, ее отличительные особенности.

Ключевые слова: дети с инвалидностью, дома-интернаты для детей с особенностями психофизического развития, социальная направленность программного обеспечения.

M. Bylino

SOCIAL ORIENTATION OF THE ACADEMIC PROGRAM SUPPLY FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN BOARDING SCHOOLS

The article discusses the social orientation of the software of the educational subject "Pictorial activity" for children with disabilities in boarding schools, its distinctive features.

Keywords: children with disabilities, boarding schools for children with psychophysical disabilities, social orientation of the academic program supply.

Социальные умения выступают составляющей жизненной компетенции детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью и рассматриваются как освоенные субъектом общественно заданные способы действий, обеспечивающие успешное взаимодействие с другими людьми. Формирование социальных умений происходит во взаимосвязи с усвоением программного материала. Теоретический анализ содержания учебной программы «Изобразительная деятельность» для домов-интернатов, учебной программы по учебному предмету «Изобразительная деятельность» для I–IX классов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации позволил выявить следующие отличительные особенности.

1. Деятельностная основа обучения означает, что в центре внимания педагогов находится личность ребенка с интеллектуальной недостаточностью, ее мотивы, цели, потребности, а условием самореализации личности является деятельность, в контексте нашего исследования – рисуночная. Программное содержание отражает деятельностную основу, характерными особенностями которого выступают: мотивированность процесса обучения; возможность проявить самостоятельность в выборе средств достижения поставленной цели; осуществление контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Учет деятельностного подхода при формировании социальных умений обучающихся с интеллектуальной недостаточностью усиливает значимость познавательного мотива и конкретной учебной цели. Включение ребенка с интеллектуальной недостаточностью в коллективную рисуночную деятельность и активизация его познавательной активности осуществляются посредством

взаимосвязи материала с повседневной жизнью и с интересами обучающихся, планирования занятий с использованием всего многообразия форм и методов работы, оценивания достижений не только отметкой, но и содержательной характеристикой.

Реализация деятельностного подхода при формировании социальных умений осуществляется при условии мотивации обучения. При формировании нового знания у детей с интеллектуальной недостаточностью важно создать ситуацию необходимости его появления, т. е. проблемной ситуации, в которой знания не даются в готовом виде, а приобретаются в ходе поиска с проявлением познавательной активности. Поэтому в процессе рисуночной деятельности реализация программного материала осуществляется посредством формирования эмоционального положительного отношения к процессу создания продукта, самой деятельности, результатам своих работ и работ сверстников. Важное место при этом отводится созданию ситуации успеха, поощрению и др., что обеспечивает не только развитие общеучебных и социальных умений, но и воспитание личности. Программа по изобразительной деятельности предусматривает формирование умений радоваться в процессе работы, адекватно принимать помощь взрослого в дополнении и завершении рисунка, демонстрировать друг другу свои результаты и др.

В рамках деятельностного подхода формирование социальных умений в процессе рисуночной деятельности обеспечивает:

- прогнозирование и фиксирование индивидуального затруднения в освоении социального умения;
- выявление места и причины затруднения, для чего детям с интеллектуальной недостаточностью предлагается воспроизвести выполненные операции и зафиксировать (вербально и знаково) место, операцию, где возникло затруднение; соотнести свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т. д.) и на этой основе выявить и зафиксировать во внешней речи причину затруднения.

На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия, намечаются дальнейшие цели деятельности.

Таким образом, организация рисуночной деятельности, в процессе которой формируются социальные умения обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, построена с опорой на:

- практические действия обучающихся в целях поиска оптимальных вариантов разрешения учебной проблемы;
- возрастающую роль самостоятельности по разрешению проблемных ситуаций в процессе рисования;
- обеспечение динамики в когнитивном и социальном развитии обучающихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

2. Использование нетрадиционных техник рисования

Процесс рисуночной деятельности понимается не только как усвоение обучающимися определенного объема знаний и умений, но и как воспитание умения эстетически воспринимать окружающий мир и передавать его в рисунках. Включение в работу с детьми с интеллектуальной недостаточностью нетрадиционных техник рисования позволяет развивать сенсорную сферу не только путем исследования свойств изображаемых предметов и выполнения соответствующих действий, но и благодаря работе с разными живописными материалами. Кроме того, осуществляется и стимуляция познавательных интересов ребенка с интеллектуальной недостаточностью (использование предметов, которые окружают ребенка каждый, день в новом ракурсе).

Происходит развитие наглядного и словесно-логического мышления, активизация речевой деятельности детей («Чем я еще смогу нарисовать?» «Что я смогу нарисовать этим материалом?» и др.). За счет использования разнообразных изображающих материалов, новых технических приемов, не ограничивающих пальцы ребенка фиксированным положением (как при правильном удерживании карандаша), создаются условия для развития мелкой моторики. Вместо традиционной кисти и карандаша для создания изображения используются собственные ладони, разнообразные печати, трафареты, техники.

Нетрадиционные способы рисования создают атмосферу непринужденности, открытости, содействуют развитию инициативы, самостоятельности, создают эмоционально-благоприятное отношение к рисуночной деятельности у детей-инвалидов. Результат изобразительной деятельности не может быть плохим или хорошим, а работа каждого ребенка становится индивидуальной и неповторимой. Это вызывает у детей стремление к отражению впечатлений, способствует всестороннему и гармоничному развитию индивидуальности, формированию творческой личности.

Коррекционно-развивающие и психотерапевтические возможности искусства связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации как в процессе творчества, так и в его продуктах, с утверждением и познанием своего «Я». Создание ребенком продуктов художественной деятельности облегчает процесс коммуникации, установления отношений со значимыми взрослыми и сверстниками на разных этапах развития личности. Интерес к результатам творчества ребенка со стороны окружающих, принятие ими продуктов художественной деятельности (рисунков, поделок и т. д.) повышает самооценку детей.

3. Включение детей в социальное взаимодействие

Социальное развитие ребенка осуществляется в деятельности, в которой он проходит путь от саморазличения, самовосприятия через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению и самореализации. Социальное взаимодействие, являясь важной составляющей социальных умений, рассматривается как система социально обусловленных индивидуальных и / или групповых действий, связанных взаимной причинной зависимостью, при которой поведение одного из участников является одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. В процессе взаимодействия

в ходе рисуночной деятельности осуществляется восприятие людьми друг друга, взаимная оценка совместное действие – сотрудничество, соперничество, конфликт и т. п.

4. Формирование жизнеспособной личности

Реализация программы по изобразительной деятельности обеспечивает формирование жизнеспособной личности детей с интеллектуальной недостаточностью, что представляет непрерывный процесс и результат оказываемых на личность всех социальных воздействий: целенаправленных и стихийных, позитивных и негативных. Воспитание жизнеспособной личности детей в домах-интернатах состоит в психолого-педагогическом сопровождении личностного роста обучающихся в течение всей жизни и создании условий для этого роста и развития. В программе представлены задачи, решение которых направлено на формирование социальных умений и воспитание жизнеспособной личности: формирование смысложизненных установок, мотивированная вовлеченность в деятельность, подготовка к выполнению различных социальных ролей.

5. Эмоциональное сопровождение рисуночной деятельности

Психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием. Рисуночная деятельность выступает важнейшим инструментом коммуникации ребенка.

В процессе рисуночной деятельности уровень понимания детьми того или иного эмоционального состояния зависит от ряда условий:

- знака и модальности эмоции (положительные эмоции распознаются детьми легче и лучше (радость), чем отрицательные (гнев, страх);
- возраста и накопленного в процессе жизни и общения опыта распознавания эмоционального состояния в различных жизненных ситуациях, в различном эмоциональном микроклимате и пр. Подобный опыт накапливается у детей чаще всего стихийно, но его обогащение может быть и специально организовано, что, безусловно, повышает возможности и умение детей понимать эмоциональное состояние;
- степени владения ребенком словесными обозначениями эмоций.

б. Использование различных видов помощи:

- стимулирующая;
- поддерживающая;
- направляющая;
- обучающая.

Таким образом, представляется очевидным, что программное обеспечение для обучающихся с инвалидностью в домах-интернатах имеет социальную направленность.

Список литературы

1. Биктагирова, Г. Ф. Характеристика социально-педагогического содержания обучения детей-инвалидов в домах-интернатах / Г. Ф. Биктагирова, Т. В. Лисовская // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 3 (41). – С. 216–222.

-
2. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием / И. К. Боровская [и др.]; под ред. Т. В. Лисовской. – Минск : НИО, 2008. – 435 с.
 3. Лещинская, Т. Л. Новое содержание образования детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Вестник КазГПУ им. А. Абая. Сер. Специальная педагогика. – 2015. – № 1 (39). – С. 121–126.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЛЯ КОМПЕНСАЦИИ НАРУШЕННОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ

В данной статье представлен анализ метода Джин Айрес с точки зрения возможности и особенностей его применения для развития детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, компенсация, нарушения зрения, вестибулярная система.

T. Varenova, D. Yaskova

POTENTIAL POSSIBILITIES OF THE SENSOR INTEGRATION METHOD FOR COMPENSATION OF IMPAIRED VISUAL FUNCTIONS

This article presents an analysis of the Jean Ayres method from the point of view of the possibility and peculiarities of its application for the development of children with visual impairment.

Keywords: sensory integration, compensation, visual impairment, vestibular system.

Сенсорная интеграция – одна из важнейших функций нервной системы, которая объединяет сигналы, поступающие от различных органов чувств, в единую картину мира. Сенсорно-интегративный подход, начиная с тактильных ощущений, дает ребенку возможность почувствовать свое тело, а затем посредством более сложных сочетанных раздражителей целостно воспринимать окружающее.

Разработанная в США неврологом и эрготерапевтом Джин Айрес (Jean Ayres) теория сенсорной интеграции основана на системном подходе к функционированию мозга. Метод сенсорной интеграции ASI (Ayres Sensory Integration) – это теория о взаимосвязи мозга и поведения. Основные положения теории:

1. Центральная нервная система пластична.
2. Сенсорная интеграция развивается.
3. Мозг функционирует как единое целое.
4. Адаптивные формы взаимодействия имеют критическое значение для сенсорной интеграции.
5. У людей существует внутренняя потребность в развитии сенсорной интеграции через участие в различных формах сенсомоторной активности [1].

Эти положения помогают понять связь процессов обработки сенсорной информации с трудностями в поведении и обучении ребенка, обнаружить, что часто эти проблемы возникают не из-за плохого воспитания или лени ребенка, а являются следствием нарушения интегративной деятельности мозга.

Сенсорная интеграция ASI – новое и перспективное направление в коррекционной педагогике, которое только начинает развиваться в нашей стране. Главное

отличие метода сенсорной интеграции от традиционного полисенсорного подхода в обучении состоит в том, что последний условно можно рассматривать как развитие органов чувств поочередно в статике. Метод же сенсорной интеграции является динамическим: зрительные, слуховые, тактильные и прочие ощущения и представления возникают в процессе движения, переработка их осуществляется на основе программирования и контроля действий, что ведет к развитию интегративной деятельности обоих полушарий головного мозга.

Методики практического применения теории сенсорной интеграции Джин Айрес активно развиваются во всем мире. Специальных исследований относительно использования метода сенсорной интеграции в обучении и воспитании незрячих и слабовидящих детей пока не проводилось. Цель нашего исследования – разработать и научно обосновать комплекс коррекционных занятий с использованием метода сенсорной интеграции для детей с нарушениями зрения для компенсации у них утраченной или ослабленной функции.

Роль зрительного анализатора в жизни человека очень высока. Через зрение обеспечивается восприятие более 80 % информации о внешнем мире, с ним связано выполнение большинства видов человеческой деятельности. В связи с этим даже незначительные его нарушения могут привести к заметному ограничению информационного обмена между ребенком и окружающей средой и сужению выбора профессии в будущем.

В условиях зрительной депривации количество необходимой информации уменьшается, ее восприятие и переработка идет медленнее и может отличаться качественным своеобразием. При этом ряд объектов вообще остается вне поля зрения либо теряет функцию сигнальных опор. Подобная ситуация нередко провоцирует нарушение ориентировки в окружающем, которое проявляется в недостаточном понимании его предметной, пространственной, временной и смысловой организации, а также неспособности оперативно отслеживать происходящие в нем изменения. На практике это приводит к определенному ограничению возможностей жизнедеятельности, а именно:

- нахождение и узнавание объектов, оценка их сенсорных признаков;
- соотнесение услышанных слов с конкретными образами объектов;
- установление между объектами и явлениями связи и отношения;
- оценка расстояния и величины;
- свободное передвижение;
- определение местоположения объектов и направления их движения в пространстве;
- овладение приемами и операциями отдельных видов деятельности (предметной, игровой, учебной, трудовой, бытовой);
- выражение эмоциональных состояний;
- подражание социальному поведению;
- овладение средствами коммуникации;
- исполнение социальных ролей [3].

Несмотря на то что в процессе обучения центральная роль принадлежит зрению, в своей теории Джин Айрес основное внимание уделяла вестибуляр-

ному анализатору, проприоцептивной и тактильной системам. Она подчеркивала, что если смотреть на ребенка только с точки зрения поведения, исследовать и моделировать только поведение, то никогда не поймем, что на самом деле основой зрительного восприятия является вестибулярная система.

Сенсорная интеграция является автоматическим процессом, происходящим в головном мозге. Она организует информацию, полученную с помощью органов чувств (вкус, вид, звуки, запах, прикосновение, движение, воздействие силы тяжести и положение в пространстве). Кроме того, она наделяет значением испытываемые нами ощущения, фильтруя информацию и отбирая то, на чем следует сконцентрироваться (например, слушать педагога и не обращать внимания на уличный шум); позволяет человеку осмысленно действовать и реагировать на ситуацию, в которой он находится, а также формирует базу для теоретического обучения и социального поведения.

Для детей с нарушениями сенсорной интеграции характерны:

- слабый мышечный тонус;
- замедленное развитие мелкой и крупной моторики;
- неспособность удерживать равновесие;
- проблемы с тактильным различением;
- аномальное пристрастие или отвращение к активности, требующей участия вестибулярного аппарата;
- незрелая осанка и походка;
- защитная реакция на сенсорные стимулы.

В целом можно сказать, что развитие ребенка с нарушением сенсорной интеграции не сбалансировано, т. е. одни области нервной системы работают с перебоями или неправильно, другие же выполняют свои функции вполне хорошо, поэтому в чем-то развитие ребенка будет соответствовать его возрасту, а в чем-то он будет отставать. Если по каким-то причинам сенсорная интеграция слабая, и мозг не может получить достаточное количество знаний и дать адекватный ответ, это может привести к проблемам в жизни.

Основная идея коррекционных технологий, основанных на сенсорной интеграции, – обеспечить возникновение сенсорных импульсов и контролировать их, особенно импульсы от вестибулярной системы, мышц, суставов и кожи в таком виде, чтобы ребенок мог самостоятельно и непринужденно формировать необходимые реакции в ответ на сенсорные раздражители, благодаря чему расширяются компенсаторные возможности высшей нервной деятельности и формируется база для обучения необходимым навыкам как в повседневной, так и учебной деятельности [2].

Метод сенсорной интеграции призван:

- объяснить, почему конкретный человек ведет себя так, а не иначе;
- спланировать терапию, направленную на преодоление определенных затруднений;
- спрогнозировать, как в результате коррекции будет изменяться поведение.

Коррекция строится на создании оптимальных условий для получения ребенком достаточной сенсорной стимуляции, направленной на усиление, балансировку и развитие обработки сенсорных раздражителей центральной нервной системы. Большинство таких детей в силу имеющихся нарушений и связанных с ними ограничений активности имеют искаженный сенсорный опыт, который усугубляет имеющиеся нарушения. На специальных занятиях ребенок получает различные сенсорные ощущения – зрительные, слуховые, тактильные, вестибулярные и др. Он учится обрабатывать их, адекватно реагировать на стимуляцию и решать задачи, связанные с деятельностью. Это помогает в формировании образа собственного тела и его возможностей, позволяет продвинуться в освоении окружающего мира и начать активно действовать в нем, в то время как без учета сенсомоторных потребностей такого ребенка обучение и деятельность для него весьма затруднены и вызывают сильное напряжение и протест.

Упорядочивание ощущений, получаемых из окружающего мира, осуществляется посредством игр и упражнений с использованием специального оборудования, воздействующего на все органы чувств ребенка. Игры и упражнения, применяемые в сенсорной терапии, дарят ребенку новые ощущения, происходит их балансировка и развивается эффективная обработка сенсорных стимулов мозгом.

Таким образом, сенсомоторная коррекция ребенка с нарушениями зрения через двигательные и игровые упражнения позволит решить следующие задачи:

- научить чувствовать свое тело и пространство вокруг;
- развивать зрительно-моторную координацию;
- формировать правильное взаимодействие рук и ног;
- развивать слуховое и зрительное внимание (при остаточном зрении);
- учить последовательно выполнять действия, разбивая их на ряд задач.

Список литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Дж. Айрес. – М. : Теревинф. – 2010. – 272 с.
2. Варенова, Т. В. Создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции / Т. В. Варенова : сб. тр. фак-та специальной педагогики и специальной психологии. – Т. 2. Междунар. межвузов. выпуск. – М. : МГПУ. – 2007. – С. 44–51.
3. Гордейко, В. В. Формирование умения оперировать пространственными образами с нарушениями зрения / В. В. Гордейко // Дзэфекталогія. – 2007. – № 5. – С. 40–48.

ДЫЯГНАСТЫЧНАЕ СУПРАВАДЖЭННЕ (НА ПРЫКЛАДЗЕ ВУЧЭБНАЙ ДЫСЦЫПЛІНЫ «ПСІХАЛОГІЯ РАЗВІЦЦЯ») ПАДРЫХОЎКІ БУДУЧЫХ ПЕДАГОГАЎ СПЕЦЫЯЛЬНАЙ І ІНКЛЮЗІўНАЙ АДУКАЦЫІ ДА ФАРМІРАВАННЯ У ВУЧНЯЎ МЕТАПРАДМЕТНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ Ў АДУКАЦЫЙНЫМ ПРАЦЭСЕ

Прапануецца вызначэнне і змест метапрадметных кампетэнцый навучэнцаў ва ўмовах спецыяльнай і інклюзійнай адукацыі. Абмяркоўваецца пытанне неабходнасці распрацоўкі дыягнастычнага суправаджэння для падрыхтоўкі педагогаў спецыяльнай і інклюзійнай адукацыі да фарміравання ў навучэнцаў метапрадметных кампетэнцый. Прыводзіцца прыклад выкарыстання індикатараў (крытэрыяў і паказчыкаў) для ацэнкі ўзроўню сфарміраванасці базавых прафесійных кампетэнцый.

Ключавыя словы: кампетэнцыі, метапрадметныя кампетэнцыі, псіхалага-педагагічныя кампетэнцыі, спецыяльная і інклюзійная адукацыя, кантрольна-вымяральныя матэрыялы.

U. Vauchankou

DIAGNOSTIC SUPPORT (ON THE EXAMPLE OF A SUBJECT "DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY") PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION TO THE FORMATION OF METASUBJECT COMPETENCE IN LEARNERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The definition and content of metasubject competences of students in the context of special and inclusive education is proposed. The issue of the need to develop diagnostic support for training teachers of special and inclusive education for the formation of meta-subject competencies in students is discussed. An example of the use of indicators (criteria and indicators) to assess the level of formation of basic professional competencies is given.

Keywords: competencies, metasubject competences, psychological and pedagogical competencies, special and inclusive education, control and measuring materials.

Сучасная парадыгма спецыяльнай і інклюзійнай адукацыі прадугледжвае, што ў дзіцяці з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця ў працэсе навучання павінны быць сфарміраваны асабістыя і метапрадметныя кампетэнцыі, каб выпускнік установы адукацыі быў гатовы і здольны да вырашэння розных арганізацыйных, пазнавальных і камунікатыўных задач. У сувязі з гэтым асаблівую значнасць набываюць пытанні, якія тычацца падрыхтоўкі будучых педагогаў спецыяльнай і інклюзійнай адукацыі да фарміравання метапрадметных кампетэнцый у навучэнцаў.

Як правіла, пад метапрадметнымі кампетэнцыямі навучэнцаў разумеюць сістэму ўніверсальных вучэбных дзеянняў, якія спрыяюць прадуктыўнаму выкананню рэгулятыўных, пазнавальных і камунікатыўных задач. З гэтага

вынікае, што можна вылучыць рэгулятыўную, пазнавальную і камунікатыўную кампетэнцыі [1].

Рэгулятыўная кампетэнцыя вызначаецца сфарміраванасцю адвольнасці паводзін, умення мэтанакіравана і планамерна кіраваць сваёй дзейнасцю і паводзінамі, што у сваю чаргу забяспечваецца псіхалагічнай гатоўнасцю ў сферы волі і адвольнасці.

Пазнавальная кампетэнцыя забяспечваецца ўменнем самастойна вызначаць і фармуляваць пазнавальную мэту, здольнасцю знаходзіць і выдзяляць неабходную інфармацыю, знаходзіць патрэбныя спосабы рашэння задач, уменнем вылучаць праблему і г. д.

Камунікатыўная кампетэнцыя ўключае ў сябе ўменне слухаць і чуць суразмоўцу; уменне кантраляваць дзеянні, размяркоўваць ролі; здольнасць граматычна размаўляць, весці дыялог і дыскусію; узаемную павагу ў зносінах.

Фарміраванне метапрадметных кампетэнцый ажыццяўляецца ў працэсе выканання розных відаў дзейнасці ў ходзе навучання і выхавання і абавязкова грунтуецца на ўліку ўзроставых асаблівасцяў развіцця асобы вучняў.

Найбольш эфектыўнымі ў фарміраванні метапрадметных кампетэнцый з'яўляюцца наступныя адукацыйныя тэхналогіі і прыемы: стварэнне праблемнай сітуацыі; фарміраванне паняццяў; гіпотэзы і пытанні; фарміраванне спосабаў дзейнасці; назіранне і эксперымент; вылучэнне важнай інфармацыі ў тэксце; арганізацыя групавой работы; самакантроль і самаацэнка.

У ходзе падрыхтоўкі педагогаў спецыяльнай і інклюзіўнай адукацыі да фарміравання асобных і метапрадметных кампетэнцый у навучэнцаў можна выкарыстоўваць мадэль, якая складаецца з наступных блокаў: мэтавы, арганізацыйна-змястоўны і ацэначна-выніковы. Таксама можна вылучыць асноўныя разнавіднасці метапрадметных кампетэнцый, якія павінны быць сфарміраваны ў педагога спецыяльнай і інклюзіўнай адукацыі ў рамках рэалізацыі метапрадметнага падыходу:

- прадметна-метадалагічная кампетэнцыя;
- кампетэнцыя кіравання якасцю прафесійнай дзейнасці;
- псіхалага-педагагічная кампетэнцыя;
- кампетэнцыя па выкарыстанні здароўезберагаючых тэхналогій у адукацыйным працэсе;
- камунікатыўная кампетэнцыя.

Спынім нашу ўвагу на сутнасці псіхалага-педагагічнай кампетэнцыі сучаснага педагога спецыяльнай і інклюзіўнай адукацыі і ахарактарызуем яе складнікі:

- кагнітыўны складнік вызначаецца сфарміраванасцю і сістэматызаванасцю ведаў аб унутраных вучэбных рэсурсах вучняў ў цэлым, аб псіхалагічных асаблівасцях асобы і пазнавальных здольнасцях асобных навучэнцаў, а таксама аб развіцці іх матывацыйнай і эмацыйна-валявой сфер;
- аперацыйна-тэхналагічны складнік уключае валоданне педагогам уменнямі вызначаць ступень сфарміраванасці і развіцця пазнавальных здоль-

насяў кожнага навучэнца, здольнасць выкарыстоўваць гэтыя веды для арганізацыі адукацыйнага працэсу;

- асобны складнік уключае наяўнасць у педагога канструктыўнай пазіцыі пры ацэнцы пазнавальных здольнасцяў навучэнцаў, гэта значыць перакананасць у тым, што пазнавальныя здольнасці могуць быць развіты, адукацыйны працэс можа і павінен быць эфектыўным для ўсіх навучэнцаў незалежна ад асаблівасцяў іх псіхафізічнага развіцця.

Ацаніць узровень сфарміраванасці прафесійных кампетэнцый у будучых педагогаў можна, выкарыстоўваючы такія метады, як тэсціраванне, карты самааналізу, назіранне (у тым ліку саманазіранне), суб'яседаванне, сітуацыйныя задачы, фрагменты навучальных і / або выхаваўчых заняткаў.

Але, паколькі кампетэнцыі не з'яўляюцца наборам прадметных ведаў і ўменняў, то абмяжоўвацца традыцыйнымі кантрольна-вымяральнымі працэдурамі ў форме звыклых тэставых заданняў з выбарам адказаў не ўяўляецца магчымым. Патрабуецца распрацоўка ацэначных сродкаў, пабудаваных на аснове сучасных дасягненняў тэорыі, якія праяўляюцца толькі ў адпаведных відах практычнай дзейнасці навучэнцаў. Для рэалізацыі названай задачы найбольш прыдатнымі з'яўляюцца комплексы кампетэнтнасна арыентаваных заданняў па вывучаемых вучэбных дысцыплінах.

Вучэбная дысцыпліна «Псіхалогія развіцця», згодна з праектам адукацыйнага стандарту спецыяльнасці «Спецыяльная і інклюзіўная адукацыя», забяспечвае фарміраванне наступных базавых прафесійных кампетэнцый:

БПК-1. Валодаць сістэмай ведаў у галіне тэорыі і методыкі педагогічнай дзейнасці ў сферы інклюзіўнай і спецыяльнай адукацыі, разумець інавацыйныя працэсы ў адукацыі.

БПК-3. Умець праектаваць карэкцыйна-адукацыйны працэс, адбіраць метады, формы, тэхналогіі, адпаведныя карэкцыйна-адукацыйным мэтам і задачам, з улікам накіраванасці асобы навучэнцаў з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця і прыярытэтаў выхаваўчай работы.

Прывядзем прыклад выкарыстання індикатараў (крытэрыяў і паказчыкаў) для дыягностыкі ўзроўню сфарміраванасці базавай прафесійнай кампетэнцыі БПК-1. Валодаць сістэмай ведаў у галіне тэорыі і методыкі педагогічнай дзейнасці ў сферы інклюзіўнай і спецыяльнай адукацыі, разумець інавацыйныя працэсы ў адукацыі.

Крытэрыі 1: веданне асноўных узроставых псіхалагічных асаблівасцяў навучэнцаў розных ступеняў атрымання агульнай сярэдняй адукацыі.

Паказчыкі (індыкатары) сфарміраванасці названага крытэрыя.

1.1 Пазнае ўзроставыя псіхалагічныя асаблівасці навучэнцаў розных узростаў з прапанаванага пераліку – нізкі ўзровень (4–5 балаў);

1.2 Называе, пералічвае і характарызуе ўзроставыя псіхалагічныя асаблівасці навучэнцаў розных узростаў, прадстаўленыя ў сітуацыйных заданнях – сярэдні ўзровень (6–8 балаў);

1.3 Разумее прычыны праявы узроставых псіхалагічных асаблівасцяў у навучэнцаў розных узростаў, прадстаўленыя ў сітуацыйных заданнях, пра-

пануе варыянты вырашэння праблемных сітуацый з улікам узроставых асаблівасцяў навучэнцаў – высокі ўзровень (9–10 балаў).

Крытэрыі 2: уменне ажыццяўляць эфектыўны адукацыйны працэс ва ўмовах інклюзіўнай і спецыяльнай адукацыі, выкарыстоўваючы інавацыйныя падыходы ў адукацыі з улікам узроставых псіхалагічных асаблівасцяў навучэнцаў.

Паказчыкі (індыкатары) сфарміраванасці дадзенага крытэрыя.

2.1 Ведае асноўныя метадычныя прыемы і спосабы арганізацыі адукацыйнага працэсу ва ўмовах інклюзіўнай і спецыяльнай адукацыі, называе інавацыйныя падыходы ў адукацыі – нізкі ўзровень (4–5 балаў);

2.2 Дае ацэнку выкарыстоўваемым прыемам і спосабам арганізацыі адукацыйнага працэсу ва ўмовах інклюзіўнай і спецыяльнай адукацыі, эфектыўнасці інавацыйных падыходаў у адукацыі – сярэдні ўзровень (6–8 балаў);

2.3 Глумачыць і прагназіруе вынікі выкарыстоўваемых прыемаў і спосабаў арганізацыі адукацыйнага працэсу ва ўмовах інклюзіўнай і спецыяльнай адукацыі, эфектыўнасць інавацыйных падыходаў у адукацыі. Прапануе альтэрнатыўныя варыянты арганізацыі адукацыйнага працэсу ва ўмовах інклюзіўнай і спецыяльнай адукацыі, выкарыстання інавацыйных падыходаў у адукацыі – высокі ўзровень (9–10 балаў).

Такім чынам, распрацоўка кантрольна-вымяральных матэрыялаў у выглядзе комплексаў кампетэнтнасна арыентаваных заданняў для ацэнкі ўзроўню сфарміраванасці прафесійных кампетэнцый педагогаў і метадычных рэкамендацый па ўжыванні гэтых матэрыялаў дапаможа павысіць якасць прафесійнай падрыхтоўкі ва ўстановах вышэйшай педагагічнай адукацыі.

Спіс літаратуры

1. Зеер, Э. Ф. Кампетэнтнасны падыход да адукацыі / Э. Ф. Зеер // Адукацыя і навука. – 2005. – № 3 (33). – С. 27–35.

*И. Г. Вечканова, О. Г. Зиновьева,
И. В. Иванова, С. С. Кравцова*

ОПЫТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ ПРОЕКТА «МОЯ СТРАНА: МОЙ ПРУД, МОЯ РЕКА, МОЕ МОРЕ, МОЙ ОКЕАН»

В статье представлена организация образовательной инклюзии и персонификации образовательных ситуаций междисциплинарной командой педагогов для облегчения восприятия научных и абстрактных понятий об окружающем мире (морские обитатели, дни недели, настроение, ориентация в пространстве и правила поведения) в ходе исследовательских проектов «Моя страна» и «Зеленая страна», в основе которых были коммуникативные игры.

Ключевые слова: дошкольники с особыми образовательными потребностями, биолaborатория, альтернативная и дополнительная коммуникация, игровые технологии реабилитации, проекты, инклюзия.

*I. Vechkanova, O. Zinovyeva,
I. Ivanova, S. Kravtsova*

EXPERIENCE OF EDUCATIONAL INCLUSION IN THE INTERACTIVE ENVIRONMENT OF THE PROJECT "MY COUNTRY: MY POND, MY RIVER, MY SEA, MY OCEAN"

The article presents the organization of educational inclusion and personification of educational situations by an interdisciplinary team of teachers to facilitate the perception of scientific and abstract concepts about the world around us (marine inhabitants, days of the week, mood, orientation in space and rules of behavior) during the projects "My Country" and "Green Country", which were based on game communication situations.

Keywords: preschoolers with special educational needs, biolaboratory, alternative and augmentative communication, game rehabilitation technologies, projects, inclusion.

В условиях образовательной инклюзии личностно ориентированный и персонифицированный подход в реабилитации детей с особыми образовательными потребностями предполагает учет индивидуальных особенностей развития, условий жизни, сочетания ограничений в структуре дефекта, а также проектирование коррекционно-развивающего процесса для становления ребенка как подлинного субъекта событий своей жизни.

В персонификации образовательных ситуаций основной целью для междисциплинарной команды педагогов (учитель-логопед, психолог, воспитатель) стало создание нестандартных игровых коммуникативных ситуаций при полифункциональном использовании биолaborатории и холлов детского сада с интерактивными панно для развития речи детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Особое внимание концентрировалось на введении альтернативных и дополнительных средств коммуникации, а также использовании

грамматических конструкций принадлежности в ходе проекта «Моя страна». В ходе проекта в трех зданиях детского сада активно задействовалась реабилитационная среда с использованием символики цвета как вспомогательного и дополнительного средства коммуникации (лестница в виде черно-белых клавиш, радуга, календарь недели, системы альтернативной дополнительной коммуникации (далее – АДК), содержащие символику цвета в обозначении принадлежности к частям речи).

Символику цвета в теории И. Ньютон обосновал в традициях пифагорейской школы, связывая семь спектральных цветов с семью нотами октавы [1]. К XX веку символика стала характеризовать социальные и индивидуально-психологические процессы. Соответствие цвета и эмоционально-волевых состояний изучали философы (И. Гете, Ф. Шеллинг, А. Шопенгауэр) и психологи (В. В. Кучеренко, М. Люшер, Ч. Осгуд, В. Ф. Петренко, Г. Роршах, Б. Шварц и др.). Разнообразие цвета и форм в обучении детей отражали М. Монтессори, Э. Сеген, Ф. Фребель.

В начале проекта «Моя страна» логопедом и психологом проводилась диагностика. Создавались игровые ситуации для изучения особенностей детей с особыми образовательными потребностями с учетом показателей, заложенных в Международной классификации функционирования (далее – МКФ): с 3 лет «Восприятие сообщений при невербальном способе общения» (d315), с 6 лет «Управление собственным поведением» (d 250), «Понимание значения невербальных сообщений через жесты тела, основные знаки и символы, рисунки и фотографии» (d 320). Выяснение уровня общения и разработка направлений развития коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) осуществлялись на примере знакомства с морскими обитателями и цветовыми символами. Учитывая фактор «Средства и технологии коммуникации» (с 3–5 лет) (e l25), уже на этапе диагностики (и обучающего эксперимента) детям с общим недоразвитием речи (первый уровень речевого развития) для облегчения выполнения задания и возможности представить ответ альтернативными и дополнительными способами коммуникации предлагались цветовые шкалы, картинки, пиктограммы, фотографии, цветные куклы, логопедические пособия (род).

В исследовании ведущим методом являлся педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий этапы эксперимента), а также метод экспертных оценок фокус-группы педагогов (логопеда, воспитателя, дефектолога, психолога), использующих АДК и игровые технологии в проектной деятельности в процессе совместного образования детей с ТНР и задержкой психического развития (далее – ЗПР) и нормотипично развивающихся детей.

В проекте «Моя страна» принимали участие 35 детей дошкольного возраста (3–7 лет), посещающих комбинированные группы: 24 ребенка с ТНР, 10 – со сложным дефектом (ДЦП, синдромом Дауна, кохлеарной имплантацией), 10 детей с ЗПР, в том числе посещающих Центр сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи.

Анализ выводов о низком уровне коммуникативных средств, естественнонаучных представлений, реабилитированности по показателям МКФ

позволили выстроить рекомендации по изменению предметно-пространственной среды. В образовательной организации была дополнена реабилитационная среда с использованием символики цвета внутри сада и групп (цветные стрелки маршрутов, календарь недели, времен года, шкала настроения, системы АДК, которые содержат символику цвета в обозначении принадлежности слов к частям речи [2]) в течение месячника АДК.

Сюжетной основой на разных площадках детского сада стали исследования в биологической лаборатории и около интерактивных настенных панно, а персонажами, объединяющими занятия, – Эрудит-исследователь и лягушка, Мудрая Сова и Кот ученый. Связующими элементами научного квеста стали выпуски видеороликов детского ТВ групп «Осьминожки ТВ», «Непоседы ТВ», «Эрудит ТВ», «Веснушки ТВ», каждый из которых содержал задания для повтора группой с другой площадки сада. В образовательных областях «Познавательное развитие» и «Речевое развитие» создавались ситуации для общения детей у аквариума, макетов и интерактивных настенных карт океанов по теме разнообразия цветов речных и морских обитателей, обсуждался цвет и свет в водном мире при экспериментировании, зеленый цвет – на примере препаратов и методических пособий в биологической лаборатории «Зеленая страна».

В ходе проекта стимулировались образовательные ситуации, практики и совместная деятельность, в которых дети с разным уровнем речевого и интеллектуального развития могли выбрать себе различные роли, символику цвета для самоидентификации и дифференциации, обозначения принадлежности (мой, моя, мое, мои), чувств.

Реализуя задачи образовательной инклюзии детей с особыми потребностями по улучшению качества коммуникации с использованием игровых технологий [3], мы основное внимание обращали на формирование у детей с особыми образовательными потребностями коммуникативных навыков, совместной регуляции со взрослым приемов взаимопомощи в игровых, продуктивных видах деятельности.

В ходе совместной работы в комбинированных группах педагог организовывал среду для выбора дифференцированных заданий (различный уровень сложности подачи естественнонаучных представлений и выполнения инструкции, различающийся по цвету и размеру инвентарь, материал для поделок, дифференцированный по сложности и объему деталей для анализа материал) и разнообразных средств АДК.

Проект «Моя страна – мой пруд, моя река, мое море, мой океан» организован так, что занятия посвящены знакомству с экосистемой аквариума, реки Невы, морей (Балтийского, Черного, Белого), океанов (Атлантического). Педагоги отметили стимуляцию коммуникативной и речевой деятельности нормотипично развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями при рассматривании аквариумов и интерактивных макетов на стенах детского сада – «Карты океанов и континентов», «Карты тропических морей». Дети перемещают магнитные фигуры, трогают и рисуют водоросли, кораллы, рассматривают и определяют живое и неживое в природе, сравнивают черный морской песок Камчатки и светлый песок Финского залива.

Организация образовательных ситуаций проекта «Моя страна» междисциплинарной командой специалистов для улучшения доступности понимания, в том числе грамматических категорий (согласование прилагательных и притяжательных местоимений с существительными в роде), была проведена параллельно с проектом «Зеленая страна» в биологической лаборатории. Воспитатель презентовал опыты по физическим свойствам и химическому составу пресной и морской воды. В ходе проекта стимулировались образовательные ситуации и совместная деятельность, в которых при использовании одного материала игры дети с разным уровнем развития речи могли выбрать себе разные роли: эрудит, руководитель лаборатории, диктор детского ТВ, корабельного радио, корреспондент ТВ, фотокорреспондент, пират, капитан, моряк, штурман, прокладывающий курс морских историй, аквалангист, член экипажа батискафа, лаборант, фиксирующий в журнал алгоритм на карточках и др.

В комбинированных группах в ходе совместной деятельности педагоги организовывали исследовательскую среду для выбора дифференцированных заданий (различный уровень сложности подачи и выполнения инструкции, разный по размеру инвентарь (например, лупа, пинцет, сачок, пипетки), материал для поделок, дифференцированный по сложности и объему деталей для анализа материал). Так, например, в проекте «Моя страна – мой пруд, моя река, мое море, мой океан» героем, объединяющим занятия, был Эрудит-исследователь, в том числе и при проведении мастерской «Зеленая страна»: исследование аквариума и «заселение» игрового «аквариума» фигурками для дыхательной гимнастики, «пруда» разноцветными лягушками.

Игры на развитие импрессивного словаря способствовали раскрытию смысловой стороны слова с опорой на наглядность и через уже усвоенные слова, например: «на морском дне», «в морской воде». Расширение пассивного словаря происходило на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира (пруд, река, море, океан) и общественной жизни (аквариум в саду и зоопарке, океанариуме) по предъявляемым лексическим темам («Найди и назови «мой или моя», речных, морских обитателей, живое / неживое»). Понимание смысла сказанного (грамматические формы слов) улучшалось при совместном создании пособия «Пиктограммы в биологической лаборатории, на карте океанов» (знакомство с экосистемой аквариума, правилами ухода за морским аквариумом, правилами в биологической лаборатории). Наиболее увлечены дети были сериями игр «Свет маяка в батискафе» – игры с фонариком и кругом, внутри которого видна при наведении фонарика картинка, например, если ребенок составил короткое слово из звуков (разноцветных букв) «кит», «сом», «рак»...».

Развитие экспрессивной речи происходило в различных нестандартных познавательных ситуациях общения, педагоги ставили задачи:

- развивать номинативный словарь при наблюдении и рассматривании аквариума, картин, изображений на интерактивной доске со схемами «Зеленая страна: жизнь под микроскопом», таблицами, шкалами цвета: «звезда», «рыба», «креветка», «коралл», «рак», «анемона», «офиура», «животное», «строение», «тело», «щупальца», «вода», «суша», «грунт», «водоросли»;

- развивать предикативный словарь при моделировании интерактивных макетов на стенах и аквариума: «питается», «течет», «стоит», «укореняются», «прикрепляются», «окрашивается», «обитает»;
- развивать навыки согласования притяжательных местоимений с существительными: «моя золотая рыбка», «мой пруд около моего дома».

Дети с разным уровнем развития речи учились составлять описательные рассказы о предметах и объектах по образцу, алгоритму с использованием карточек АДК.

Развитию психических процессов способствовали упражнения на соотнесение количества предметов с числом («Разложи, как в аквалаборатории»), на знакомство с понятием «симметрия» («Отражение в воде», «Зеркальное отображение картинки»). Таким образом логопедом осуществлялась профилактика оптической дисграфии.

Проанализировав опыт разработки исследовательского проекта по речевому и социально-коммуникативному развитию, мы выделили методические аспекты основных этапов. При постановке целей команда педагогов стимулирует ребенка, в том числе с особыми образовательными потребностями, и помогает ему выбрать посильную задачу на определенный отрезок времени. При совместной разработке проекта происходит привлечение детей к участию в планировании деятельности по достижению цели: как начнется интрига и чем закончится, к кому обратиться за помощью (Ученый Кот, Мудрая Сова, Эрудит-исследователь); в каких источниках (схемы, алгоритмы правил, цветовые шкалы) можно найти информацию; какие представления, окружающую среду использовать; с какими предметами, технологиями АДК научиться работать (различать по цвету, по изображению действий, по роду) для достижения цели. Затем в ходе совместной игровой практики выполняется проект. Подведение итогов и представление проекта может происходить в выпуске детского ТВ, в группе на интеграционных досугах, спектаклях, квестах. В итоге повышается коммуникативный реабилитационный потенциал, показатель активности и участия детей с особыми образовательными потребностями и их родителей в досуговых и коррекционно-развивающих мероприятиях, в том числе с использованием дистанционных технологий.

Список литературы

1. Базыма, Б. А. Цвет и психика : моногр. / Б. А. Базыма. – Харьков : ХГАК, 2001. – 172 с.
2. Баряева, Л. Б. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2019. – 36 с.
3. Баряева, Л. Б. Учим детей общаться : метод. пособие / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. – СПб : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – 178 с.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

В статье рассматриваются теоретико-методологические подходы к оценке результатов методической подготовки педагога. Выявлена и обоснована взаимосвязь качества педагогического взаимодействия с самоорганизацией личностно-профессионального саморазвития обучающихся. Определена сущность и значение интегративного критерия оценки педагогических явлений. Дано обоснование восходящей рефлексии личностно-профессионального саморазвития как интегративного критерия результативности методической подготовки будущего учителя-дефектолога.

Ключевые слова: методическая подготовка, результативность методической подготовки, методическая компетентность, личностно-профессиональное саморазвитие, самоорганизация личностно-профессионального саморазвития, интегративный критерий оценки педагогических явлений, учитель-дефектолог.

S. Gaidukevich

INTEGRATIVE CRITERION FOR EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF METHODOLOGICAL TRAINING OF A SPECIAL TEACHER

The article discusses theoretical and methodological approaches to assessing the results of methodological training of a teacher. Revealed and substantiated the relationship between the quality of pedagogical interaction with self-organization of personal and professional self-development of students. The essence and significance of the integrative criterion for assessing pedagogical phenomena has been determined. The substantiation of the ascending reflection of personal and professional self-development as an integrative criterion for the effectiveness of the methodological training of a special teacher is given.

Keywords: methodological training, the effectiveness of methodological training, methodological competence, personal and professional self-development, self-organization of personal and professional self-development, an integrative criterion for assessing pedagogical phenomena, a special teacher.

В соответствии с современными теоретико-методологическими положениями профессионального образования методическая подготовка будущего учителя-дефектолога – это педагогическая поддержка, раскрывающая его задатки и способности к решению усложняющихся методических задач на основе позитивного изменения «самости», адекватной общественным потребностям самореализации, содействие сознательному созданию собственного опыта методической деятельности. Методическая подготовка представляет собой процесс и результат, имеющий объективные и субъективные составляющие (Р. Г. Аслаева, Л. А. Гладун, Е. В. Коротаева, Л. А. Левшин, В. А. Сластенин, М. Н. Фроловская, И. М. Яковлева и др.).

Методологический анализ раскрывает разнообразные варианты представленности итогов педагогического взаимодействия: преобразования в познавательной и эмоционально-волевой сферах, деятельности, поведении, отношениях и др. Современные критерии определения качества данного процесса в большинстве своем ориентированы на личность обучающегося, характеристики, раскрывающие динамику изменения будущего педагога как субъекта собственной трудовой деятельности (В. А. Болотов, Н. Г. Масюкова, Н. Ф. Радионова, В. В. Сериков, А. П. Тряпицына, Е. Е. Чудина и др.). Именно в такой плоскости осуществлялся поиск интегративного критерия оценки эффективности методической подготовки будущего учителя-дефектолога.

В контексте взаимодополнения субъективного и объективного в понимании результата педагогического взаимодействия продуктивными являются идеи компетентного подхода. Данный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимый к комбинации знаний, способов деятельности, свойств и качеств личности, а ориентированный на успешную реализацию деятельности. Такие результаты, называемые компетентностями, представляют собой опыт целостного видения профессиональной деятельности, проявления субъектной позиции, участия в решении реальных задач (Л. В. Байбородова, В. А. Болотов, О. Л. Жук, Н. Ф. Радионова, В. В. Сериков, А. П. Тряпицына, А. С. Хуторской и др.). В заданной логике в качестве результата методической подготовки выступает методическая компетентность.

В нашем исследовании методическая компетентность учителя-дефектолога рассматривается как интегративная личностно-профессиональная характеристика, проявляющаяся в способности эффективно решать задачи методического обеспечения коррекционно-образовательного процесса в реальных ситуациях профессиональной деятельности. Она предстает как сложный синтез когнитивного, деятельностного и личностного опыта. Когнитивный опыт отражает способность преобразовывать педагогическую ситуацию в задачу, определять необходимые условия и осуществлять выбор ее решения. Его основа – методическое мышление, оперирование специальными предметными и методическими знаниями в контексте решения реальной методической проблемы. Деятельностный опыт – исполнение выбранного способа решения задачи, характеризующееся осознанностью, произвольностью, результативностью, соответствием полученного продукта заданной модели. Он базируется на апробированных способах выполнения основных видов методической деятельности. Личностный опыт – опыт прогрессивного самоизменения, активный процесс переживания, конструирования и трансформации личностных смыслов, управления профессиональными и личностными приращениями. В основе личностного опыта лежит потребность в превращении собственной жизнедеятельности в предмет практического преобразования (Н. И. Сергеева, В. А. Слостенин, А. В. Торхова, А. А. Ушаков и др.). Методическая компетентность – системное образование, все ее компоненты находятся в состоянии взаимосвязи и взаимообусловленности.

Уровень методической компетентности может оцениваться комплексом критериев. В современной науке отмечается тенденция смещения приоритетов

от поликритериального подхода, ориентированного на измерение всех структурных компонентов компетентности (когнитивного, деятельностного и личностного опыта), к выделению интегративного, основного, являющегося методологически плодотворным для других частных критериев своей способностью охватывать главное, существенное и устойчиво повторяющееся.

По мнению ряда исследователей, компетентным человек может стать только сам, найдя и апробировав различные модели поведения, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его притязаниям и ориентациям. По своей природе профессионально-педагогическая компетентность, в том числе методическая, являются не столько продуктом образования, сколько следствием личностного роста. Методическая компетентность способна отражать индивидуальный путь развития будущего педагога в качестве субъекта методической деятельности, обнаруживать его сильные и слабые стороны, перспективы (С. Р. Бахарева, А. Л. Зубков, И. Е. Малова, Н. Г. Масюкова, О. В. Романова, Т. В. Сяпина, О. В. Тумашева и др.). В этой связи способность к личностно-профессиональному саморазвитию рассматривается в качестве значимого проявления компетентности современного специалиста.

В. А. Слостенин, размышляя о критерии анализа и оценки такого саморазвития, акцентирует внимание на самоорганизации самоизменения [4]. Подобный ориентир объясняется результатами современных психолого-педагогических исследований, в которых данное образование определяется как показатель личностной зрелости. Под самоорганизацией понимают способность осознанно и целенаправленно использовать, совершенствовать значимые составляющие структуры личности в активности, направленной на разрешение профессионально и личностно значимых задач. Эффективность самоорганизации определяется умением действовать без систематического контроля, помощи и стимуляции со стороны. Ее преимущества – сокращение временных и энергетических затрат на выполнение работы, улучшение результативности, увеличение заинтересованности и удовлетворенности от проделанной работы.

Самоорганизация как критерий «самости» представлен функциональными компонентами структуры данного процесса: отражает умения анализировать ситуацию, намечать будущие цели, четко представлять задачи, планировать, представлять будущие результаты и последствия своих действий, оценивать и контролировать их. Умения профессиональной самоорганизации определяются как освоенные человеком способы рационального выполнения действий, направленных на решение профессиональных и личностно значимых задач, в которых человек выступает субъектом деятельности и профессионального саморазвития. В гуманитарной парадигме самоорганизация выступает существенной характеристикой профессиональной компетентности будущих педагогов и проявляется широкой представленностью в ее структуре действий, направленных на изменение своих способов работы, профессиональное самообновление (Н. И. Сергеева, В. А. Филоненко, С. Д. Якушева и др.).

С позиции синергетики самоорганизация как процесс, происходящий в системе, способствует поддержанию ее оптимального функционирования, повышению энергетического и творческого потенциала, переходу от развития

к саморазвитию [5]. Применительно к методической компетентности самоорганизация личностно-профессионального саморазвития непосредственно отражает состояние и вектор изменения личностного опыта субъекта методической деятельности. Она создает источник активности внутри системы и опосредованно оптимизирует позитивные продвижения как на уровне отдельных компонентов методической компетентности (личностная, когнитивная и деятельностная составляющие) и взаимосвязей между ними, так и в отношении целостного образования. По сути, самоорганизация трансформирует процесс развития методической компетентности в саморазвитие.

Самоорганизация личностного и профессионального самоизменения может быть объективирована с помощью рефлексивного анализа [3]. Смысл рефлексии – переход неявного знания в явное, формализованное и логически расчлененное. Рефлексия, обращенная на себя, проявляющаяся в своеобразном тестировании собственного поведения, и нарратив являются способом вычленения из разнообразного личностного опыта определенного содержания и обобщения его с помощью языковых средств. Рефлексия всегда ограничивает опыт, выделяя лишь те его моменты, которые в наибольшей степени помогают индивиду адаптироваться в определенной ситуации.

Рефлексия самоорганизации обеспечивает осознание внутреннего механизма и функциональных компонентов данного процесса путем анализа и переживания собственной методической деятельности, ее перенормирования и реконструкции. Объект рефлексии обладает тенденцией к расширению, последовательно охватывая разные аспекты самоорганизации: открытие себя в новом образовательном пространстве, анализ реальной ситуации методической деятельности (цели, способы, условия, результаты), переживание и переосмысление ее социальных и личностных смыслов, понимание себя как причины своих успехов и неудач; познание и выявление в себе самосозидающих сил, целеполагание и создание планов личностно-профессионального саморазвития, конкретизация способов и средств самоизменения, оценка результатов и др. (В. А. Слостенин, А. В. Торхова, С. Д. Якушева и др.). Рефлексия как универсальный способ построения отношения к собственной жизнедеятельности обеспечивает посыл для целенаправленного самоизменения, соответственно ее активность и возрастающий характер способны отражать динамику личностно-профессионального саморазвития будущего педагога.

Возможность представить опыт обучающегося как проекцию собственного участия в наращивании смыслового и операционного потенциала методической деятельности позволяет рассматривать восходящую рефлексия самоорганизации личностно-профессионального саморазвития в качестве интегративного критерия оценки состояния методической компетентности учителя-дефектолога. Основу данного критерия составляет личностный опыт, который на фоне качественного преобразования личностных структур так называемой «самости» обеспечивает рост методической компетентности как целостного образования во взаимосвязи всех ее структурных компонентов.

Специфика методической компетентности учителя-дефектолога в современных образовательных условиях находит свое отражение в содержании рефлексивного анализа, в который последовательно включаются вопросы личностных смыслов профессиональной деятельности в условиях специального и инклюзивного образования, способности работать с детской неоднородностью, которая представлена не дефицитами, а особыми образовательными потребностями, овладения универсальными методическими умениями, учитывающими общие закономерности психического развития при всех типах дизонтогенеза [1; 2].

Таким образом, теоретико-методологический анализ результативности методической подготовки позволяет соотносить ее с компетентностью, в составе которой акцентируется опыт, связанный с критическим отношением к себе как к причине своего личностного и профессионального становления. Заданный контекст позволяет смоделировать мерило эффективности методической подготовки, которое задается его сущностью и позволяет соотнести принятую цель педагогического взаимодействия с ее фактическим состоянием, использовать полученную информацию не для поиска пробелов или недостатков, а для обнаружения сильных сторон личности и перспектив ее развития.

Список литературы

1. Гладун, Л. А. Особенности методической компетентности и компетенций специального педагога / Л. А. Гладун // Вестник Костромского гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология, социокинетика, 2018. – № 1. – С. 167–172.
2. Гайдукевич, С. Е. Методическая подготовка учителя-дефектолога к работе в условиях инклюзивного образования / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: направления, проблемы, решения (IV выпуск): материалы науч.-практ. конф., г. Бэлць, 19 окт. 2018 г. / Бэлцкий гос. ун-т им. А. Руссо. – Бэлць, 2018. – С. 27–32.
3. Климко, Н. В. Педагогические особенности развития навыков самоорганизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Климко, Н. А. Паранина // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 4. – С. 67–71.
4. Сластенин, В. А. Профессиональное саморазвитие учителя / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 170–177.
5. Полетаева, Н. М. Синергетический подход к проблемам образования / Н. М. Полетаева // Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. Сер. Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 7–13.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В статье раскрыты ключевые идеи определения теоретических и методических основ социального ориентирования, способных обеспечить максимальную эффективность коррекционно-педагогической работы по формированию у учащихся с нарушениями зрения компетентности в социальной сфере.

Ключевые слова: социальное ориентирование, теоретические и методические основы, учащиеся с нарушениями зрения.

V. Gamanovich

THEORETICAL AND METHODOICAL BASIS SOCIAL ORIENTATION FOR PUPILS WITH VISION DISORDERS

The article reveals the key ideas for determining the theoretical and methodical foundations of social orientation, capable of ensuring the maximum efficiency of correctional and pedagogical work on the formation of pupils with visual impairments of competence in the social sphere.

Keywords: social orientation, theoretical and methodical foundations, pupils with vision disorders.

Включение в широкое социальное пространство учащихся с нарушениями зрения во многом зависит от наличия у них системы ключевых компетенций. Номенклатуру ключевых компетенций, существенных для учащихся, составляют компетенции в социальной сфере (здоровьесбережения, семейно-бытовая, коммуникативная, гражданско-правовая, социокультурная, субъектная). Формирование ключевых компетенций у учащихся с нарушениями зрения традиционно осуществляется на коррекционных занятиях «Социальное ориентирование», предусмотренных учебным планом специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями зрения.

Взаимодействие человека и общества осуществляется путем реализации разнообразных адекватных способов деятельности и поведения, управления ими, что отражает суть социального ориентирования. Последнее интегрирует конгломерат бытовых, межличностных, общественных, деловых, производственных отношений. Ключевым показателем социального ориентирования рассматривается развитие и демонстрация субъектом соответствующей компетентности.

Основной целью организации коррекционно-педагогической работы по социальному ориентированию является формирование у учащихся с нарушениями зрения специальных знаний и умений (здоровьесберегающего, бытового, коммуникативного, нормативно-правового, социокультурного характера), уверенного поведения в разных областях социальной сферы, обеспечивающих

независимую жизнедеятельность и эффективное взаимодействие в социальной среде. В процессе проведения коррекционно-педагогической работы у учащихся с нарушениями зрения формируются понимание значимости социального взаимодействия; умения выполнять различные виды деятельности рациональными в условиях зрительной депривации способами в типичных и нестандартных условиях, устанавливая разные виды связей и отношений; адекватное коммуникативное поведение; осознание своих потребностей, возможностей, ответственностей в социальной сфере; осознанная готовность к профессиональному выбору, овладению профессией, к продолжению образования; обеспечивается профилактика закрепления иждивенческой позиции и инвалидного сознания. Овладение указанными дидактическими аспектами социального ориентирования позволит учащимся с нарушениями зрения успешно решать повседневные проблемы, адекватно проявлять себя в социуме.

Стратегия формирования компетентности в области социального ориентирования у учащихся с нарушениями зрения определяется ключевыми положениями ряда теоретических подходов:

- системного – разумное соотношение и взаимосвязь содержания учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы, методики их реализации;
- лично ориентированного – развитие учащегося как субъекта жизнедеятельности, способного активно функционировать в социуме, наращивая и преобразовывая свой субъектный социально-практический опыт;
- линейно-концентрического построения содержания коррекционно-развивающей работы – наращивание объема знаний и умений, в том числе компенсаторного характера, их углубление, усложнение и систематизация, установление между ними связей, зависимостей и взаимообусловленностей; формирование новых знаний и умений на основе имеющегося практического опыта учащихся; следование данному принципу обеспечит преемственность коррекционно-развивающей работы на I, II и III ступенях общего среднего образования, позволит выделить содержательные и методические особенности формирования компетентности в области социального ориентирования;
- оптимальной информационной наполненности – доступность и целесообразность информационного содержания коррекционно-развивающей работы и его адекватность возможностям и потребностям учащихся с нарушениями зрения;
- деятельностного – включение учащихся в разные виды деятельности, обеспечивающее ее социальный эффект;
- компетентностного – накопление и осмысление опыта решения жизненных задач, осуществление лично и социально значимой продуктивной деятельности в разнообразных ситуациях через овладение ключевыми компетенциями;
- герменевтического – осознание и осмысление собственных действий, приемов и способов деятельности, ориентированных на внутренние,

обобщенные основания: осознание своих ограничений и возможностей, анализ своих действий и поступков, их оценка с точки зрения личной и социальной значимости.

Тактика учета указанных теоретических положений будет способствовать сосредоточению педагогического работника (учителя-дефектолога – тифлопедагога) не только на непосредственной реализации содержания коррекционно-педагогической работы по социальному ориентированию учащихся с нарушениями зрения, но и на выборе оптимальных путей ее реализации, обеспечению разного вида взаимосвязей: опережающей (расширение и углубление знаний и умений, в том числе компенсаторного характера, иными педагогическими работниками (воспитатель, учитель начальных классов) на учебных и внеклассных занятиях); проникающей (применение знаний и умений из одной области социального ориентирования, например, субъектной, при формировании знаний и умений социокультурной сферы); последующей (отсроченное во времени перекрестное и (или) совместное использование знаний и умений, сформированных на коррекционных занятиях, уроках и занятиях воспитателя, в повседневной жизни).

Успешному освоению содержания коррекционно-педагогической работы по социальному ориентированию учащимися с нарушениями зрения на I, II и III ступенях общего среднего образования будет способствовать соблюдение ряда условий. Организация педагогической диагностики позволит определить степень сформированности умений в отдельных сферах социального ориентирования, содержание коррекционно-развивающей работы, актуальное для каждого ребенка. Включение учащихся в самостоятельную практическую деятельность (реальные ситуации, ролевые, деловые, имитационные игры) будет способствовать накоплению и обобщению опыта деятельности. Алгоритмизация деятельности предоставит возможность адекватно расчленять деятельность на этапы, наполнять их содержанием и устанавливать порядок реализации. Формирование способов соотносительной деятельности обеспечит: уточнение и расширение сенсорного опыта; адекватное объединение информации об условиях, средствах, способах и правилах деятельности; понимание причинных обусловленностей в конкретной ситуации. Расширение системы знаний о человеке как о партнере социального взаимодействия позволит уточнить и пополнить представления учащегося о себе как об исполнителе социально оцениваемой деятельности, носителе социального имиджа. Включение в рефлексивную деятельность будет способствовать осознанию и пониманию детьми своих внутренних состояний, осмыслению собственных действий и поступков, осознанию того, как они воспринимаются и оцениваются другими людьми. Необходимым аспектом организации коррекционно-педагогической работы по социальному ориентированию является учет положений индивидуально-дифференцированного подхода. Распределение детей в группы, подгруппы, рекомендации к индивидуальной работе осуществляются с учетом: функциональных зрительных возможностей детей; функциональных возможностей сохранных анализаторов; возможностей познавательной деятельности;

уровня обучаемости; уровня обученности детей; уровня сформированности знаний и умений в социальной сфере, в том числе компенсаторного характера.

Выбор методов, приемов и средств формирования компетентности в области социального ориентирования направлен на накопление учащимися с нарушениями зрения опыта в разных сферах социального ориентирования, его осмысленному применению, на развитие мотивационных, эмоциональных, волевых, ценностных установок, самостоятельности в деятельности социально-бытового характера. В этой связи целесообразно, наряду с общедидактическими методами обучения (практическими, наглядными, словесными) использовать методы проблемного обучения, методы воспитания и самовоспитания, рационально их комбинируя:

- метод воспитывающих ситуаций – моделирование проблемных ситуаций, предусматривающих конструирование учащимися адекватных способов их разрешения, прогнозирование возможных последствий своей деятельности на основе ее постоянного переосмысления и перестройки в соответствии с изменяющимися условиями, возникающими требованиями, адекватного отношения к себе как к субъекту социального взаимодействия;
- анализ конкретных реальных ситуаций – изучение и анализ ситуации, принятие решения по эффективному разрешению ситуации, которая возникла в результате происшедших событий или может возникнуть при определенных обстоятельствах;
- метод «стрессовых» жизненных ситуаций – создание негативных условий для принятия решений в экстремальной обстановке, т. е. моделирование экстраординарного случая, где учащимся необходимо выяснить подробности случая, выполнить его анализ, выработать и применить решение, оценить полученный результат;
- метод «контекстного обучения» – моделирование ситуаций, в которых учащиеся учатся устанавливать связь между контекстом (общим смыслом), условиями ситуации и имеющимся информационно-практическим опытом;
- осмысление субъектного опыта – выражение суждения (отношения) к содержанию и качеству своих действий, поведения;
- самоубеждение – осознанный, самостоятельный поиск аргументированного решения определенной проблемы;
- формирование субъектного опыта, самоопределение личности – осуществление социальных проб, в процессе которых происходит расширение и присвоение информации о социальных объектах и явлениях, отработка не внешних, демонстрируемых социальных навыков, а познание внутренней, сущностной, часто неочевидной, стороны социальной действительности.

Значимым методическим аспектом реализации коррекционно-педагогической работы по социальному ориентированию учащихся с нарушениями зрения является поиск и применение специальных и специфических приемов

педагогического взаимодействия, что будет способствовать повышению ее результативности, обеспечит профилактику возникновения и преодоление возможных ограничений в практической деятельности, становление пропедевтической основы будущей независимой жизни учащихся с нарушениями зрения в условиях современного социума. В качестве специфических могут быть использованы две группы приемов: 1) по упорядочиванию и «отшлифовке» действий и способов осуществления социально ориентированной деятельности: применение тактильных и акустических сигнальных опор, осуществление инструментального осязания, выполнение практических действий без зрительного контроля; выделение существенных признаков, уточнение образов, установление взаимосвязей, обобщение, рассуждение, обмен ролями); 2) по созданию определенного эмоционального фона, иницирующего и организующего рефлексивную социально-направленную деятельность учащихся: отслеживание и осознание ситуаций, вербализация собственных переживаний, предупреждение, резюмирование, прогнозирование.

В процессе формирования знаний, умений и опыта социального ориентирования необходимо дифференцировать коррекционно-педагогическую работу с незрячими и слабовидящими учащимися. С незрячими учащимися целесообразно «двигаться» преимущественно от оценки условий, определения способов осуществления деятельности, отбора необходимых средств к их применению на практике. В работе со слабовидящими наиболее эффективно использовать иной путь: от проигрывания ситуаций, осуществления деятельности в определенных условиях к ее расширению, усложнению и обобщению в практический опыт.

Успешность реализации коррекционно-педагогической работы по социальному ориентированию обусловлена организацией конструктивного взаимодействия всех субъектов коррекционно-образовательного процесса: педагогических работников учреждения образования (учителя, воспитателя, психолога, социального педагога) и иных специалистов (медицинского работника), законных представителей учащихся с нарушениями зрения при координирующей роли учителя-дефектолога (тифлопедагога).

Описанные теоретико-методические основы социального ориентирования способны обеспечить совершенствование методики коррекционно-педагогической работы, нацеленной на формирование у учащихся с нарушениями зрения компетентности в социальной сфере, желая стать значимыми составляющими в общей стратегии развития субъектности в условиях зрительной депривации.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В данной статье представлена теория инклюзивного образования, которая включает синтез философии, ценностей и практики инклюзивного образования с вмешательствами, стратегиями и процедурами специального образования. В настоящее время наиболее противоречивым вопросом в отношении обучения детей с особыми образовательными потребностями является инклюзия. Теории инклюзии и инклюзивного образования имеют важное значение для практики специального образования как в развитых, так и в развивающихся странах.

Ключевые слова: инклюзия, дети с особыми образовательными потребностями, специальное образование, теории инклюзии, школа.

I. Ganieva, T. Fomenko

THEORETICAL ASPECTS OF EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

This article presents a theory of inclusive special education that comprises a synthesis of the philosophy, values, and practices of inclusive education with the interventions, strategies and procedures of special education. The most controversial issue currently regarding the education of children with special educational needs and disabilities (SEND) is that of inclusion. Theories of inclusion and inclusive education have important implications for special education policies and practices in both developed and developing countries.

Keywords: inclusion, children with special educational needs and disabilities, special education, theories of inclusion, school.

Инклюзивное образование рассматривается как многомерная концепция, которая включает в себя признание различий и разнообразия, рассмотрение вопросов прав человека, социальной справедливости и равенства, а также социальной модели инвалидности и социально-политической модели образования. Инклюзивное образование также подразумевает процесс трансформации школы и акцентирует внимание на правах детей и доступе к образованию [8].

Во многих странах в последние годы все большее внимание уделяется академической успеваемости как наиболее важной цели образования. Правительства многих стран сосредоточили свое внимание на улучшении академических стандартов, особенно в области грамотности и счета с помощью различных средств, включая создание государственных учебных программ. Это отвлекло внимание от более широких целей образования – тех, которые связаны с развитием жизненных, социальных, коммуникативных навыков и навыков самостоятельной жизни [12].

Основная цель обучения детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) должна способствовать независимости, чувству благополучия и активному участию в жизни тех сообществ, в которых они живут.

В Саламанкской декларации об образовании для лиц с особыми потребностями указано: «Школы должны помочь стать экономически активными и предоставить им навыки, необходимые в повседневной жизни, предлагая обучение навыкам, которые отвечают социальным и коммуникативным требованиям и ожиданиям взрослой жизни» [13, с. 10].

Ясность целей является ключевой частью инклюзивного образования, которое сосредоточено на более широких целях образования, связанных с развитием жизненных, профессиональных и социальных навыков в дополнение к академическим навыкам.

С тех пор, как в Англии впервые была введена национальная учебная программа, влиятельные организации в области ООП поддержали намерение правительства включить детей с ООП в эту учебную программу в максимально возможной степени. То, что все дети с ООП должны иметь право на доступ к той же учебной программе, что и другие дети, было воспринято как шаг вперед. Фактически это имело место для многих детей, например, детей с серьезными нарушениями зрения, которым в прошлом, возможно, было отказано в таких возможностях, как изучение научных предметов. Тем не менее для большинства детей с ООП, которые имеют разную степень затруднений в обучении, это считается шагом назад [12].

Наличие государственной учебной программы для общеобразовательных школ на протяжении всего школьного обучения не подходит для детей с умеренными и серьезными затруднениями в обучении, поскольку лишает их возможности сосредоточиться на учебных программах, которые лучше соответствуют их потребностям, и приводит к тому, что многие из них изо всех сил стараются не отставать и в результате разочаровываются в школе.

Как утверждает М. Фаррелл, приоритетом для детей с ООП должен быть доступ к учебным программам, которые им подходят, а не то, что они вписываются в основную государственную учебную программу, разработанную для основной массы населения [3].

Многие учителя не чувствуют себя компетентными в обучении детей с ООП из-за недостаточных знаний по данному направлению, а также из-за нехватки ресурсов. Поэтому ключевым компонентом инклюзивного образования является обеспечение эффективного и непрерывного обучения учителей. С повышением уровня подготовки и поддержки большая часть учителей станет более уверенными и компетентными в обучении детей с ООП.

Сторонники полной интеграции утверждают, что отдельное размещение детей с ООП неверно, потому что ключевой целью образования должно быть полное вовлечение детей в общество. Следовательно, они должны быть включены в местные общеобразовательные школы на протяжении всего обучения. Однако, как предположила М. Варнок, включение в общество после окончания школы на самом деле является самой важной целью, к которой должны стремиться учителя. Включение в общеобразовательные школы может быть средством для достижения этой цели, но не должно быть самоцелью. Для некоторых детей с ООП отдельное размещение может быть лучшим способом их включения в общество на протяжении всего учебного процесса. Напротив,

инклюзивное образование признает, что включение в общество после окончания школы является наиболее важной целью, к которой должны стремиться педагоги. В то время как включение некоторых детей с ООП в общеобразовательные школы является основной целью развития, для других детей размещение в ресурсных комнатах, специальных классах или специальных школах может быть лучшим средством для включения в общество [12].

Инклюзивное специальное образование включает в себя практические методы, которые создали прочную научно-исследовательскую базу данных для поддержки эффективного специального образования и инклюзивного образования, и фокусируется на содействии принятию разнообразия способностей и использованию сильных сторон [9].

«Самая большая причина, по которой мы не обучаем детей с ограниченными возможностями безусловно, заключается не в том, что мы недостаточно знаем, а в том, что мы не обучаем их так хорошо, как мы умеем. То же обращение к науке, которое помогло нам открыть для себя эффективные методы обучения, может помочь нам узнать, как улучшить применение этих методов в школах» [11, с. 70].

Таким образом, содействие эффективному внедрению научно обоснованных практик является ключевым элементом инклюзивного образования [5].

Большинство детей с ООП могут эффективно обучаться в обычных классах, но и есть дети с более высоким уровнем ООП, которые больше извлекают выгоду из образования с помощью ресурсов, специально оборудованных кабинетов или специальных коррекционных школ. Следовательно, необходимо, чтобы был доступен целый ряд вариантов размещения – от обычных классов до специальных школ. В течение многих лет в большинстве стран существовала система специального образования, которая включала варианты от обычных классных кабинетов при поддержке со стороны учителей-специалистов или ассистентов преподавателей в учебных комнатах или специальных классов в общеобразовательных школах до отдельных специальных или коррекционных школ [7].

Необходимо иметь согласованную образовательную политику и процедуры во всех аспектах образовательной системы, чтобы обеспечить наилучшее образование для всех детей с ООП [2].

Во-первых, необходима последовательная образовательная политика, основанная на инклюзивном специальном образовании, подкрепленная законодательством, которое четко определяет права детей с ООП и их семей. Также должны быть нормативные положения, предоставляемые министерством образования в каждой стране. Необходимы механизмы, обеспечивающие их реализацию на региональном и местном уровнях посредством регулярных школьных инспекций, проводимых специальными агентствами.

Во-вторых, в школах должны быть внедрены методы, обеспечивающие выполнение требований законодательства. Следует проводить процедуры для выявления и оценки детей с ООП и для обеспечения соответствующих вмешательств, например, с помощью индивидуальных образовательных про-

грамм и планов перехода. Также необходимо иметь процедуры для мониторинга и анализа успехов детей, у которых выявлено ООП [6].

В-третьих, в школах также должны быть эффективные организационные процедуры для удовлетворения требований детей с ООП. Они должны выполняться ключевыми членами групп специального образования или прошедшими подготовку в области инклюзивного специального образования и входящими в состав школьного персонала, а также такими специалистами, как психологи и учителя-специалисты, не работающие в школе [1].

В-четвертых, все учителя должны уметь определять детей с ООП и обеспечивать, чтобы используемые ими стратегии и методы обучения основывались на разумных практических рекомендациях. Учителя также должны по возможности использовать научно обоснованные методы, такие как совместное обучение и взаимное обучение, чтобы способствовать оптимальному обучению всех детей, в том числе с ООП [6].

Рассмотрим важные факторы в исследованиях общеобразовательных школ, которые успешно включали детей с ООП в США [10] и Англии. Это были: стремление удовлетворить потребности всех учащихся школы; использование сотрудничества и дифференциации для обеспечения качественного обучения всех учеников; качественное непрерывное профессиональное развитие, ориентированное на школу; обеспечение эффективного и гибкого использования ресурсов; использование распределенного лидерства и совместного принятия решений; использование комплексных систем данных для мониторинга успеваемости учеников [4].

В данной статье была предложена теория инклюзивного специального образования, которая охватывает философию, политику и практику инклюзивного образования. Целью инклюзивного специального образования является обеспечение всем детям с ООП получали эффективное образование в специальных или обычных учебных заведениях с раннего детства до завершения школы для достижения максимальной интеграции и полного участия в жизни общества после окончания школы.

Список литературы

1. Ekins, A. The Changing Face of Special Educational Needs: impact and implications for SENCOs and their schools / A. Ekins. – London : Routledge. –2012. – P. 5–10.
2. European Agency for Development in Special Needs Education. Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. – Odense : EADSNE. – 2009. – P. 28–30.
3. Farrell, M. Debating Special Education / M. Farrell. – London : Routledge. –2010. – P. 70–75.
4. Farrell, P. Inclusion and achievement in mainstream schools / P. Farrell, A. Dyson, F. Polat, G. Hutcheson & F. Gallannaugh // European Journal of Special Needs Education. – 2007. – P. 22, 131–145.
5. Hornby, G. International literature reviews: what they tell us and what they don't / G. Hornby, B. Gable & B. Evans // Preventing School Failure. – 2013. – P. 57 (3), 119–123.
6. Hornby, G. Inclusive Special Education: evidence-based practice for children with special educational needs and disabilities / G. Hornby. – New York: Springer. – 2014. – P. 42–50.

-
7. Kauffman, J. M. Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: an alternative view from the USA / J. M. Kauffman & J. Badar // *Journal of International Special Needs Education*. – 2014. – P. 13–20.
 8. Kozleski, E. B. Introduction: equity in inclusive education: historical trajectories and theoretical commitments / E. B. Kozleski, A. J. Artiles & F. R. Waitoller // *Inclusive Education*. Cambridge. – MA : Harvard University Press. – 2011. – P. 55–61.
 9. Mitchell, D. R. What Really Works in Special and Inclusive Education: using evidence-based teaching strategies (second edition) / D. R. Mitchell. – London : Routledge. – 2014. – P. 11–18.
 10. McLeskey, J. A case study of a highly effective, inclusive elementary school / J. McLeskey, N. L. Waldron, & L. Redd // *Journal of Special Education*. – 2014. – P. 48, 59–70.
 11. Salend, S. Inclusive education: best practices in the United States', in C. Boyle and K. Topping (Eds.). *What Works in Inclusion?* / S. Salend & C. Whittaker. – Maidenhead : Open University Press. – 2012. – P. 70–77.
 12. Terzi, L. *Special Educational Needs: a new look* / L. Terzi. – London : Continuum. – 2010. – P. 14–20.
 13. UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. – New York : UNESCO. – 1994. – P. 10.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования приводит к ряду затруднений, в том числе проблемам адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада, трудностям организации совместной деятельности и общения. Это подтверждает необходимость создания и поддержания благоприятного психологического климата в инклюзивной группе детского сада. В статье анализируется роль эмоционально благоприятной атмосферы в детском саду в социально-психологическом развитии личности ребенка дошкольного возраста, предложены рекомендации по созданию и поддержанию благоприятного психологического климата в инклюзивной группе детского сада, представлен педагогический опыт создания благоприятного психологического климата в инклюзивной группе детского сада.

Ключевые слова: психологический климат, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, предметно-развивающая среда.

L. Geogjevene

PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN CREATING A FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN AN INCLUSIVE KINDERGARTEN GROUP

Integration of preschool children with special needs into a kindergarten group together with other children leads to a number of difficulties, including problems of adaptation of children with special needs in the group, organization of joint activities, communication between children and children with adults. This confirms the need to create and maintain a favorable psychological climate in an inclusive kindergarten group. The article considers the signs of a favorable psychological climate in a children's group, offers recommendations for creating and maintaining a favorable psychological climate in an inclusive kindergarten group, and presents pedagogical experience in creating a favorable psychological climate in an inclusive kindergarten group.

Keywords: psychological climate, inclusive education, limited health opportunities, special educational needs, subject-developing environment.

Одной из основных задач всей системы образования в России и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) на современном этапе является «равноправное включение личности в различные сферы жизни социума и самореализация в обществе» [1, с. 7]. Реализация данного принципа возможна путем организации на всех этапах – от групп раннего развития до старшей школы – инклюзивного образования, представляющего собой модель совместного образования детей без нарушений развития и детей

с ОВЗ. Дошкольный этап является важнейшим в системе образования – дети получают опыт общения со сверстниками и другими взрослыми, учатся первым самостоятельным действиям без родителей. Педагоги и воспитатели дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) обязательно должны сочетать методы работы с детьми разной степени готовности и вариантов развития, реализуя тем самым потенциал каждого ребенка и обеспечивая эффективную коммуникацию и социальную интеграцию.

С 2016 года модель инклюзивного образования уже реализуется в России, и за это время педагоги выделили ряд трудностей, с которыми сталкиваются:

- неготовность к работе с детьми с ОВЗ;
- отсутствие соответствующих психолого-педагогических условий для совместной деятельности детей с ОВЗ и здоровых детей;
- низкий уровень осведомленности родителей об условиях образовательной инклюзии и т. д.

Для всех детей дошкольного возраста, и особенно для детей с ОВЗ, очень важно воспитываться в благоприятной атмосфере, ведь большую часть времени они проводят в ДОО. Именно поэтому в настоящее время проблема психологического климата в группе детского сада все больше обращает на себя внимание педагогов и психологов [3].

Психологический климат в детской группе можно определить как состояние психологии группы как единого целого, которое интегрирует частные групповые состояния [8]. Это эмоциональный настрой, который формируется в группе под воздействием внешних и внутренних факторов, главным из которых является коммуникация между детьми. В зависимости от степени коммуникации он может меняться, а потому принято разделять его на благоприятный и неблагоприятный.

Климат называют благоприятным, если в группе царит атмосфера доброжелательности, заботы о каждом, доверия; если дети в группе проявляют активность, готовы к творческой деятельности, работают вместе с удовольствием и без принуждения [6]. Неблагоприятный климат, напротив, не способствует творческой активности детей; если таковой сложился в группе, скорее всего, ребенок не захочет посещать эту группу, при расставании с родителями утром будет очень сильно переживать, а коммуникации между детьми с разным уровнем развития и возможностей здоровья не получится.

Одним из компонентов психологического климата в группе является уровень коммуникации между детьми, а также между детьми и взрослыми (воспитателем, педагогами). Е. А. Калягина выделила три типа межличностных взаимоотношений в детских группах [4]:

1) эмоционально-оценочные – возникают между детьми на основе эмоциональных предпочтений в процессе совместной деятельности: симпатия, антипатия, привязанность, отвержение и т. д.;

2) лично-смысловые – появляются в процессе решения одним ребенком личных целей и задач, которые становятся важными для других детей, т. е. мотивы одного ребенка становятся общими;

3) функциональные и ролевые – появляются и развиваются в различных видах деятельности детей, в процессе которых они изучают нормы и методы действий в группе под наблюдением взрослого.

Коммуникативная деятельность детей с ОВЗ имеет сложности в силу определенных нарушений тех или иных звеньев коммуникативного акта, приводящих к снижению коммуникативно-познавательной потребности в процессе общения [2]. Благоприятным психологический климат в детской группе становится не сам по себе, его поддержание – задача воспитателя и педагогов: от того, насколько успешно реализуются социально-коммуникативные задачи в ДОО, каковы условия инклюзивного образования, зависит и степень эмоционально благополучного настроения в группе.

Опираясь на педагогический опыт [5; 6; 7], можно сформулировать несколько рекомендаций для создания благоприятного психологического климата в группе детского сада в условиях инклюзивного образования.

1. Психоэмоциональные технологии: психогимнастика, оздоровительные паузы, релаксация, минутки «вхождения в день».

2. Сотрудничество с родителями: формирование готовности родителей к совместному обучению всех детей, использование различных форм работы с родителями: коллективных, индивидуальных, досуговых, наглядно-информационных.

3. Создание системы традиций и ценностей детской группы, групповых ритуалов начала и завершения дня, совместных праздников.

4. Создание благоприятной предметно-развивающей среды для развития и совместного пребывания детей в группе: среда должна быть яркой, красочной, привлекающей внимание ребенка и вызывающей у него положительные эмоции.

Приведем в качестве примера результаты анализа педагогического опыта работы в инклюзивной группе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 119 г. Калининграда». Работа с детьми с особыми образовательными потребностями реализуется с использованием следующих методов:

- игра (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и т. д.);
- познавательно-исследовательская деятельность (исследования объектов окружающего мира и экспериментирование с ними);
- восприятие художественной литературы и фольклора;
- элементарный бытовой труд в помещении и на улице;
- конструирование из различного материала (конструкторы, модули, бумага, природный и иной материала);
- изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация);
- музыкальная деятельность (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах).

В каждой инклюзивной группе занятия разрабатываются и проводятся с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных воз-

возможностей детей с ОВЗ. Большая роль отводится совместной творческой деятельности, такой как групповое рисование, создание аппликаций и т. д. Это дает возможность воспитателю заинтересовать и мотивировать к деятельности детей с ОВЗ. Совместная работа с группой позволяет сохранить у детей положительный эмоциональный настрой от начала до конца занятия.

Одной из важнейших задач воспитателя в инклюзивной группе детского сада является разрешение и предупреждение конфликтов между детьми. Некоторые дети с ОВЗ по каким-либо причинам могут быть не приняты своими сверстниками, с такими детьми никто не хочет общаться, играть. Для решения подобного конфликта воспитатель организует взаимодействие детей через игровую, проектную или исследовательскую деятельность в микрогруппах. В процессе подобной деятельности дети решают совместные задачи, учатся работать в команде, согласовывать свои действия. Опыт воспитателей и педагогов Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 119 г. Калининграда» показывает, что работа в микрогруппах результативна и способствует социальной адаптации детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Важно отметить, что с обычными детьми постоянно проводятся беседы, направленные на формирование толерантного, доброжелательного отношения к сверстникам с ОВЗ с разъяснением их особых потребностей. Детям объясняют, что все люди нуждаются друг в друге, особенно в поддержке и дружбе с ровесниками. В результате таких бесед отмечается продуктивное сотрудничество всех детей, толерантность, гуманное и добросердечное отношение к ближнему. Дети начинают понимать те трудности, с которыми сталкиваются их сверстники с ОВЗ, узнают, что люди могут преодолеть существующие сложности и добиться успеха только при наличии поддержки со стороны общества.

Список литературы

1. Антипова, Е. В. Особенности адаптации и социализации ученика с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Антипова // Инклюзия в образовании. – 2017. – № 1 (5). – С. 16–20.
2. Воробьева, Г. Е. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Г. Е. Воробьева // Современные формы, методы и технологии в педагогике и психологии : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., г. Уфа, 4 мая 2018 г. – Стерлитамак : АМИ, 2018. – С. 54–56.
3. Геоджиевене, Л. А. Особенности психологического климата в инклюзивной группе детского сада / Л. А. Геоджиевене // Гуманитарное и социально-научное знание: теоретические исследования и практические разработки : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 5 авг. 2020 г. – С. 175–179.
4. Калягина, Е. А. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам / Е. А. Калягина, Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 50–60.
5. Кожохина, К. С. Создание психологического комфорта в группах детского сада [Электронный ресурс] / К. С. Кожохина. – Режим доступа: <https://solncesvet.ru/-opublikovannyie-materialyi/sozdanie>. – Дата доступа: 10.09.2020.

-
6. Кулакова, Е. В. Роль эмоционально благоприятной атмосферы в детском саду в социально-психологическом развитии личности дошкольника / Е. В. Кулакова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – № 1 (6). – С. 260–262.
 7. Мануйлова, Н. Б. Пути создания благоприятного психологического климата в детском коллективе [Электронный ресурс] / Н. Б. Мануйлова. – Режим доступа: <https://manuylova67-mkdou31.edumsko.ru/articles/post/1224471>. – Дата доступа: 10.09.2020.
 8. Почебут, Л. Г. Организационная социальная психология : учеб. пособие для вузов / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – М. : Изд-во Юрайт, 2020. – 246 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы коммуникативного и речевого развития слабослышащих детей дошкольного возраста с задержкой психического развития после операции по кохлеарной имплантации, обсуждаются проблемы их реабилитации.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, дополнительные нарушения, задержка психического развития, кохлеарная имплантация, коммуникативное и речевое развитие.

L. Golovchits

RESEARCH OF COMMUNICATIVE AND SPEECH DEVELOPMENT IN HARD OF HEARING CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH DEVELOPMENTAL DELAY AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

The article considers communicative and speech development, the rehabilitation problems of preschool age children with global developmental delay after Cochlear Implantation.

Keywords: children with hearing impairments, additional disorders, global developmental delay, cochlear implantation, communicative and speech development.

Кохлеарная имплантация у детей с тяжелыми нарушениями слуха в настоящее время рассматривается как наиболее эффективный метод реабилитации. Специалистами и родителями положительно оцениваются успехи, достигаемые в развитии детей, рано прошедших операцию по кохлеарной имплантации и включенных в систему психолого-педагогической реабилитации. Однако по результатам научных исследований выявлено, что не все дети, даже при условии проведения операции в раннем возрасте и соответствующем педагогическом сопровождении, могут достичь значительных успехов в овладении коммуникативными и речевыми навыками, близкими к норме. В качестве важных факторов эффективности кохлеарной имплантации рассматриваются: возраст к моменту проведения операции; длительность периода реабилитационной работы, наличие дополнительных нарушений в развитии, наличие слухоречевой среды; участие родителей и близких в реабилитации, качество психолого-педагогического сопровождения. Одним из важных факторов, влияющих на эффективность реабилитационной работы после кохлеарной имплантации у ребенка с тяжелым нарушением слуха, является наличие других первичных нарушений в развитии.

В настоящее время примерно 35 % глухих и слабослышащих детей имеют дополнительные нарушения, степень выраженности которых может быть различной (Т. В. Розанова, Л. А. Головчиц, М. В. Жигорева). Среди детей

с нарушениями слуха примерно 25 % имеют задержку психического развития (далее – ЗПР), чаще всего церебрально-органического генеза; 8–10 % – умственную отсталость различной степени; у некоторых дошкольников отмечаются нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения зрения, в том числе слабовидение; у некоторых детей выявляются нарушения эмоционально-волевой сферы, включая расстройства аутистического спектра. Среди всех детей, имеющих нарушения слуха в сочетании с другими первичными нарушениями, до 12 % характеризуются как лица с множественными расстройствами, имеющие три и более нарушения развития, выраженные в разной степени.

В предыдущее десятилетие глухие дети с дополнительными нарушениями реже подвергались кохlearной имплантации, однако в последнее время проведение данной операции получило массовый характер, и глухим детям с различным сочетанием других первичных нарушений, в том числе и с ЗПР, проводят данную операцию. Специалисты и родители считают, что благодаря проведенной кохlearной имплантации ребенок получает возможность слышать, следовательно, возможно улучшение состояния его речи и общего развития в целом.

Особое значение для реабилитации имеет первоначальный период, показателями которого являются появление у ребенка устойчивой потребности в общении со слышащими людьми, формирование не только ситуативного понимания речи, но и внеситуативного, появление первых самостоятельных слов и фраз [2]. По данным А. И. Сатаевой, у детей без дополнительных нарушений этот период занимает от 9 до 15 мес. в зависимости от сроков проведения кохlearной имплантации, а у детей с дополнительными нарушениями он продолжается от 1,5 до 2 лет, при этом они не достигают уровня речевого развития детей без дополнительных нарушений. Показателем завершения первоначального периода у этих детей является появление понимания речи в условиях наглядной ситуации, овладение звукоподражаниями и лепетными словами, что может оцениваться как продвижение в речевом и коммуникативном развитии.

Анализ данных зарубежных исследований [3; 4] свидетельствует о том, что у детей с кохlearными имплантами и дополнительными нарушениями после проведения реабилитационной работы происходит улучшение коммуникативных умений, ориентировки на звуки окружающего мира даже в том случае, если уровень восприятия звуков окружающего мира и музыки, их локализации в пространстве очень низок. По данным Т. Mesallam & et al. [3], результаты детей с кохlearными имплантами и ЗПР (global developmental delay, GDD), в развитии коммуникации и речи были существенно ниже, чем у сверстников с кохlearными имплантами без дополнительных нарушений. У детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, для большинства которых были характерны поведенческие нарушения, выявлены неоднозначные результаты: развитие некоторых детей улучшилось, однако успехи не были значительны и не достигли того уровня, который показали их сверстники без дополнительных нарушений. Авторы рекомендуют проведение специальной

работы по коррекции поведения детей, что будет способствовать нормализации их поведения и повышению качества работы по слухоречевому развитию.

Родители положительно оценивают результаты детей с кохлеарными имплантатами и дополнительными нарушениями, отмечая улучшение контактов с ребенком, его большую заинтересованность в общении с окружающими, некоторое повышение уровня развития разговорного языка и общения внутри семьи, хотя часть детей с кохлеарными имплантатами, имеющих дополнительные нарушения, остается на уровне невербального общения [3; 4]. По мнению родителей, их дети стали более уверенными и независимыми.

Для нас было важно выяснить, что происходит с уровнем развития детей с задержкой психического развития, перенесших кохлеарную имплантацию, реализацией их слухоречевых возможностей в условиях обучения в дошкольном учреждении.

В процессе лонгитюдного исследования нами изучался уровень речевого развития 17 детей дошкольного возраста с кохлеарными имплантатами, имеющих ЗПР. Все дети обучались в дошкольных учреждениях г. Москвы в период с 2013 по 2018 гг. На момент обследования возраст детей составлял 5–8 лет, среди них было 8 девочек и 9 мальчиков. До проведения операции по кохлеарной имплантации они имели тяжелые нарушения слуха (тугоухость IV ст., глухота). В группах компенсирующей направленности для слабослышащих детей обучались 8 детей, в группах комбинированной направленности – 8; 1 ребенок посещал индивидуальные занятия. Родители детей не имели нарушений слуха. У половины из 17 дошкольников слышащие братья и сестры.

Все дети, участвующие в исследовании, были разделены на две группы: одну группу (8 человек) составили дети с кохлеарными имплантатами и ЗПР; вторую (9 детей) – те, у кого отмечались множественные нарушения, выраженные в разной степени (ЗПР на фоне органического поражения центральной нервной системы (далее – ЦНС), сочетающаяся с негрубыми нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами зрения). Как выяснилось из бесед с родителями, 4 ребенка прооперированы в возрасте до 2 лет, в том числе двое – в возрасте до 1 года. К моменту проведения кохлеарной имплантации трое детей имели небольшой предметный словарь, у остальных отмечались лепетные слова, неотнесенный лепет.

В качестве критериев коммуникативного и речевого развития детей были взяты следующие: интерес к речевому общению, возможность понимания речи окружающих (не понимает, понимает ситуативно, понимает внеситуативно), активная речь (лепет, отдельные слова, короткая аграмматичная фраза, развернутая фразовая речь с отдельными аграмматизмами). В зависимости от сочетания этих показателей были выделены 4 группы дошкольников с кохлеарными имплантатами, различающиеся по уровню коммуникативного и речевого развития.

Группа 1. Наличие интереса к общению, использование устной речи в общении. Внеситуативное понимание речи. Развернутая фразовая речь с аграмматизмами.

Группа 2. Наличие интереса к общению, использование устной речи в общении. Ситуативное понимание речи. Короткая аграмматичная фраза (5 детей).

Группа 3. Интерес к общению снижен. В общении используют невербальные средства в сочетании с отдельными словами. Ситуативно понимают только знакомые, отработанные слова, в активной речи – отдельные слова, попытка воспроизводить контур слова (6 детей).

Группа 4. Интерес к общению снижен. В общении используют невербальные средства в сочетании с лепетными словами. Обращенную речь понимают на уровне отработанных слов и фраз. В собственной речи – лепетные слова, звукоподражания (6 детей).

По результатам исследования коммуникативных и речевых навыков установлено, что дети с ЗПР в старшем дошкольном возрасте могут иметь различные уровни коммуникативного и речевого развития. Никто из 17 детей не достиг первого уровня: внеситуативного понимания речи и активного владения развернутой фразой. Небольшая часть детей, включенных во вторую группу (5 детей), овладели ситуативным пониманием речи, перешли на устное общение, для их собственной речи характерно использование короткой фразовой речи. Их этих детей у 5 ЗПР с явлениями дефицита внимания с гиперактивностью. Кохлеарная имплантация была проведена до 2,5 лет. Период реабилитации длился от 2 до 5 лет. С некоторыми детьми, помимо сурдопедагогов, активно занимались родители. Кроме того, некоторые дети посещали занятия с сурдопедагогами или логопедами вне детского сада.

Дошкольники, вошедшие в третью группу (6 детей), продемонстрировали более низкий уровень коммуникативного и речевого развития. Для этих детей характерна ЗПР церебрально-органического генеза, сочетающаяся с негрубыми зрительными расстройствами, нарушениями опорно-двигательного аппарата. Кохлеарная имплантация проведена в возрасте от 2,7 до 5,9 года. Период реабилитации охватывал от 3 до 5,9 года. Интерес к общению у этих воспитанников снижен. Ситуативно понимают знакомые слова и простые фразы. В самостоятельной речи используют невербальные средства в сочетании с отдельными словами.

Низкий уровень речевого развития продемонстрировали 6 дошкольников. Кохлеарная имплантация проведена в возрасте от 2,8 до 5,9 года, длительность реабилитации от 4 мес. от 3,2 года. У детей не наблюдалось заинтересованности в речевом общении, понимание речи сводилось к узнаванию знакомых слов и нескольких выученных фраз. В общении дети чаще использовали невербальные средства, а под контролем и с помощью сурдопедагога – звукоподражания и лепетные слова. Эту группу составили дети с ЗПР, у половины из них отмечались негрубые нарушения опорно-двигательного аппарата и поведенческие проблемы.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать некоторые предварительные выводы. Выявлено, что дошкольники с кохлеарными имплантатами, имеющие ЗПР, к концу дошкольного периода могут иметь различный уровень речевого развития: от ситуативного понимания обращенной речи и правильного восприятия небольшого количества хорошо знакомых слов

и фраз в общении, в самостоятельной речи – от использования короткой аграмматичной фразы до ограниченного количества звукоподражаний и лепетных слов. Уровень речевого развития детей с ЗПР зависит от сочетания ряда факторов: сроков проведения кохлеарной имплантации, тяжести дополнительных нарушений, прежде всего наличия органических нарушений ЦНС, периода реабилитации, участия семьи в процессе реабилитации. Чем раньше проведена имплантация, тем выше шанс для успешного овладения устной речью, хотя она не является приближенной к нормальной. Выявлена зависимость эффективности реабилитационной работы от сочетания ЗПР с другими нарушениями у ребенка: чем сложнее структура нарушения, ограничение деятельности других анализаторов, тем сложнее и дольше проходит период реабилитации и ниже эффективность коррекционной работы.

Одним из наиболее значимых факторов является длительность периода реабилитации. Для детей с ЗПР первоначальный период, к концу которого они начинают овладевать навыками коммуникации и самостоятельной речью, может продолжаться от 2 до 5 и более лет. Можно говорить о роли родителей в результативности педагогической работы: даже при сочетании нескольких нарушений у ребенка с кохлеарными имплантами активное участие родителей и их заинтересованность дают положительные результаты.

Исследование позволяет акцентировать внимание на необходимости индивидуализации коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими задержку психического развития, в процессе разработки индивидуальных образовательных программ, сочетания работы по слухоречевой реабилитации с занятиями по развитию познавательных возможностей и эмоциональной сферы детей.

Список литературы

1. Головчиц, Л. А. Особенности речевого развития детей с кохлеарными имплантами дошкольного возраста, имеющих дополнительные нарушения / Л. А. Головчиц, Е. Л. Андреева, Т. Ю. Сироткина // Дефектология. – 2020. – № 1. – С. 42–50.
2. Сатаева, А. И. Первоначальный период работы с глухими дошкольниками после кохлеарной имплантации / А. И. Сатаева // Дефектология. – 2012. – № 2. – С. 50–62.
3. Cochlear implantation among deaf children with additional disabilities: parental perceptions of benefits, challenges, and service provision / A. Zaidman-Zait, D. Curle, J. R. Jamieson, R. Chia, F. K. Kozak // Deaf Studies and Deaf Education. – 2015. – Vol. 20, №. 1. – P. 41–50.
4. Mesallam, T. A. Auditory and language skills development after cochlear implantation in children with multiple disabilities / T. A. Mesallam, M. Yousef, A. Almasaad // European Archives of Oto-Rhino-Laryngology. – 2018. – URL:<https://doi.org/10.1007/s00405-018-5184-0> (дата обращения: 29.09.2020).

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В статье обозначены основные проблемы общего характера у участников образовательного процесса, возникшие при быстром переходе с очного на дистанционное обучение в связи с пандемией коронавируса COVID-19. На основе анализа результатов опросов учителей начальных классов, работающих с детьми с нормативным развитием и детьми с ограниченными возможностями здоровья, определены основные трудности и закономерности включения в дистантный процесс обучающихся начального школьного звена. В статье описан положительный опыт работы в тесном взаимодействии преподавателей и обучающихся высшего звена по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в проекте «Помощь учителям начальных классов в переходе на дистант», в рамках которого подготовлена база анимационных видеозанятий в соответствии с учебно-тематическим планированием начальных классов общеобразовательных, коррекционных и инклюзивных образовательных организаций.

Ключевые слова: дистанционное обучение, начальное общее образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, видеозанятия.

N. Grigorenko

DISTANCE LEARNING: PROBLEMS AND POSITIVE EXPERIENCE OF INTERACTION BETWEEN TEACHERS OF THE SYSTEM OF SPECIAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

The article identifies the main problems of a General nature for participants in the educational process that arose during the rapid transition from full-time to distance learning due to the pandemic coronavirus COVID-19. Based on the analysis of the results of surveys of primary school teachers working with children with normative development and children with disabilities, the main difficulties and patterns of inclusion of primary school students in the remote process are identified. The article describes a positive experience with the close collaboration of teachers and students of senior in the direction of "Special (defectological) education" in the project "Assistance to primary school teachers in the transition to the distant", in which prepared base animated video in accordance with the educational planning primary grades of General education, special and inclusive educational organizations.

Keywords: distance learning, primary General education, students with disabilities, video classes.

Возможности дистанционного обучения детей в последние годы достаточно активно обсуждались педагогическим сообществом в различных вариан-

тах, например, в рамках дополнительного образования, факультативов и т. п. (Е. В. Дудышева [1], Г. Г. Крючкова [2], М. В. Немиров [3] и др.).

Вместе с этим о резком переходе в короткие сроки на полное дистанционное обучение речи не шло, и, соответственно, ни педагоги, ни обучающиеся, ни их родители не были готовы к такому непредсказуемому развитию событий в организации образования в рамках пандемии. Дистанционное обучение, повсеместно введенное без дополнительной подготовки и адаптационного периода на разных ступенях образования (дошкольной, школьной, высшей), вызвало серьезные трудности у всех участников образовательного процесса. Данные проблемы вышли на первый план и тем самым перекрыли рассмотрение и реализацию возможных перспектив такой формы обучения детей, подростков и взрослых.

Оценивая суть и глубину возникших проблем дистанционного образования в период пандемии, необходимо отметить, что в «тугой узел» сплелись негативные аспекты, тормозившие адаптацию педагогических и детских коллективов к новым нестандартным условиям обучения.

При этом парадокс сложившейся ситуации заключался в большинстве случаев в том, многие педагоги должны были действовать и принимать решения в рамках сразу нескольких социальных ролей:

- своей педагогической профессии (специалиста психолого-педагогического сопровождения, учителя в образовательной организации или преподавателя высшего звена);
- обучающегося по программам бакалавриата или магистратуры, профессиональной переподготовки или курсов повышения квалификации;
- статуса родителя детей, получавших образование на дошкольной или школьной ступени на базе образовательных организаций.
- Педагоги были поставлены в сложные условия, когда одновременно было необходимо:
- очень быстро включиться и сориентироваться в новых образовательных рамках и не допустить срыва или ухудшения процесса обучения в образовательной организации, в ином формате подойти к разработке и форме подачи учебного материала;
- четко организовать и обеспечить учебный дистанционный процесс своим детям, не давая им расслабляться в домашней атмосфере, стимулировать их к выполнению домашних заданий, объем которых учителя резко увеличили в несколько раз. (Возможно представить, как изменилась жизнь родителей, которые до этого особо не утруждали себя проблемами организации образовательного процесса своих детей, как говорится, от его начала и до конца в течение дня; в многодетных семьях стало возникать гораздо больше конфликтов на почве организации дистанционного обучения детей, а затем контроля за выполнением ими домашних заданий).

И, наконец, педагоги, сами являвшиеся в это время обучающимися высшей ступени или слушателями программ повышения квалификации

и профессиональной переподготовки, были вынуждены освоить новые компьютерные технологии и инновационные формы обучения, что требовало повышения уровня компьютерной подготовки, ответственности и самоорганизации.

Наш университет (Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» – МГПУ), и в том числе наш Институт специального образования и психологии (ранее Институт специального образования), в рамках организационных и образовательных мероприятий, осуществлявшихся совместно с образовательными организациями-партнерами в Москве и Московской области (на базе которых мы проводим практику наших студентов и магистрантов, курсы повышения квалификации для педагогических коллективов, а также по просьбе администрации консультации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и их родителей в особо сложных случаях), выполнил мониторинг проблем, возникающих у учителей начальных классов, в том числе классов коррекционной направленности, инклюзивных и ресурсных классов. Такая выборка была обусловлена тем, что в рамках начальной школы закладываются основы учебных действий, умений и навыков, а также арсенал знаний, который должен стать основой для дальнейшего обучения на более высоких образовательных ступенях. Данный мониторинг позволил выявить следующие трудности и закономерности включения в дистантный процесс обучающихся начального общего образования с нормальным и аномальным развитием:

Недостаточная компьютерная подготовленность и грамотность педагогического состава. Большинство учителей нуждались в специальных экспресс-курсах обучения, так как не знали, как работать на образовательных платформах, не были знакомы с их свойствами и возможностями.

Разрозненность образовательных платформ. В разных образовательных организациях использовались различные компьютерные платформы (ZOOM, TEAMS, Яндекс.Учебник, РЭШ (Российская электронная школа), ЯКласс, Uchi.ru, Youtube, Wizio, ВКонтакте, Google HangOuts и др.). По отзывам учителей начальной общеобразовательной школы, наиболее удобными и оптимальными оказались платформы Яндекс.Учебник и Uchi.ru. Но не всегда выбор мог осуществить сам учитель. В большинстве случаев вся школа работала на одной определенной платформе, например на платформе ZOOM, не требующей особых финансовых затрат, но при этом ограничивающей на бесплатной основе учителей во времени проведения урока.

Формальный подход у большинства учителей к использованию имеющегося набора возможностей той или иной образовательной платформы. Хотя именно эти возможности могли бы повысить интерес детей к дистанционной работе и сделать уроки более насыщенными и продуктивными.

Следует учитывать и особый психологический аспект – **потеря в процессе дистанционного обучения «живого общения» между учителем и детьми.** У некоторых учеников плохо работали камеры и микрофоны. Иногда

сами учителя в силу определенных причин не участвовали в процессе визуально, а общались лишь по микрофону. Таким образом, за несколько месяцев карантина ряд учителей потерял тесный личный контакт с детьми и, соответственно, контроль за ситуацией в каждом индивидуальном случае (например, с проблемными обучающимися), произошло обезличивание образовательного процесса.

Сложности с подготовкой уроков в дистанционном формате, особенно в начальной школе у детей с ОВЗ, таким образом, чтобы стимулировать интерес детей к учебному материалу. Требовались нестандартные формы подачи материала, способные сконцентрировать внимание, восприятие и память ребенка в рамках ограниченного времени урока – 30 минут.

Такой анализ проблем, жалоб и запросов учителей начальных классов, обучающихся детей с ОВЗ (задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи, расстройствами аутистического спектра), выявленных во время их опросов, «выплеснувшихся» на просторы Интернета, обсуждаемых в ходе методических объединений, круглых столов и т. п. в первый месяц карантина, стимулировал наш Московский городской педагогический университет к началу работы над базой видеуроков в рамках проекта «Помощь учителям начальных классов в переходе на дистант». Наш институт специального образования и психологии взял на себя подготовку таких видеуроков с учетом следующих аспектов:

- особых образовательных потребностей обучающихся начальных классов с ОВЗ;
- требований адаптированных основных образовательных программ;
- временного отрезка учебно-тематического планирования, который совпал с этапом карантина (то есть конец учебного года, закрепление и повторение).

Данное направление работы сотрудников университета, и в частности нашего института, представлялось серьезной положительной перспективой для совершенствования дистанционного образования в части расширения обучающих материалов с использованием компьютерных технологий, так необходимых для новых дистантных форм проведения уроков и востребованных в рутинной работе учителей в рамках ежедневной разработки конспектов уроков.

В ходе подготовки обучающих дистантных материалов была определена форма видеозанятия (части дистанционного урока), его длительность (5–6 минут), позволяющая воспринять, понять представляемый материал, выполнить несколько интересных заданий, проверить их. Анимированный видеоматериал легко усваивался детьми, не переутомляя их внимание и не перегружая восприятие.

При оформлении видеурока было реализовано предложение использовать символику Московского городского педагогического университета (шаблон презентации с логотипом организации). Были разработаны макеты заставки и итогового слайда. В качестве обучающего персонажа сотрудниками нашего института был нарисован зайчонок Мгэпэушка, также были

задействованы другие сказочные персонажи в зависимости от обучающего сюжета.

Видеобазы дистанционных уроков включала материалы по различным учебным предметам: чтению, русскому языку, математике, окружающему миру, конструированию и др. Видеозанятия составлялись в соответствии с тематическим планированием в рамках основных общеобразовательных программ и адаптированных основных образовательных программ для обучающихся первых, вторых, третьих и четвертых классов.

Так как такой материал был очень востребован и актуален в рамках завершения учебного года, работа проводилась в сжатые сроки, но очень слаженно и четко, благодаря чему на выходе все заинтересованные лица получали качественный дидактический учебный продукт. Так, к середине апреля 2020 г. на сайт было выложено около 200 роликов от института специального образования. К середине мая 2020 г. в свободном доступе в интернет-пространстве было размещено более 300 роликов от Института специального образования и комплексной реабилитации (ИСОиКР). Вся видеобазы в настоящий момент представлена на YouTube, первые ролики получили одобрение как со стороны учителей, работающих с детьми с ОВЗ на основе адаптированной общеобразовательной программы, так и учителей общеобразовательных классов.

Следует отметить, что данная видеобазы готовилась в тесном взаимодействии преподавателей и студентов. Преподаватели не просто раздавали задания и темы, а совместно со студентами и магистрантами продумывали сценарий каждого ролика, выверяли соотношение теоретического и практического материала, подбирали и придумывали интересные, неординарные, но при этом доступные для детей с особыми образовательными потребностями задания. Преподаватели вели строгий контроль качества и правильности оформленного наглядного и речевого материала, в том числе учитывались такие аспекты, как темп озвучивания ролика, чистота произношения и правильность формулировок предложений.

В период пандемии такая работа позволила наладить тесный контакт между нашими педагогами, студентами и магистрантами, способствовала выработке практических умений и навыков по той или иной дисциплине, глубинному анализу и серьезному осмыслению дидактического обучающего материала, освоению технологий обучения детей с ОВЗ основам письма, чтения, математическим представлениям и т. п.

Форма делового профессионального взаимодействия с преподавателями во время вынужденной изоляции во многих будущих дефектологах, логопедах раскрыла творческий потенциал. По их отзывам, им интересней было не искать где-то уже готовый материал, а составлять его самим, придумывая различные сюжетные линии и неизбитые, нестандартные задания.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что:

- с одной стороны, разработанная видеобазы обучающих дистанционных материалов для уроков в младших классах коррекционной, ресурсной и инклюзивной направленности способствовала совершенствованию

школьного образовательного процесса в рамках реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования обучающихся с ОВЗ;

- с другой стороны, такая работа позволила не потерять, а, наоборот, усилить взаимосвязь преподавателей высшего педагогического звена со студентами и магистрантами в период пандемии, стимулировать их творческие способности.

Ценен тот факт, что будущие специалисты осознали, что работа с детьми с ОВЗ не может быть формальна, монотонна, однотипна. И даже в рамках единого оформления должна содержать в себе интересный сюжет, изюминку, яркую нотку, облегчающие понимание и запоминание обучающего материала.

Список литературы

1. Дудышева, Е. В. Дистанционные учебно-профессиональные проекты как способ реализации виртуальной мобильности студентов / Е. В. Дудышева // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4 (35). – С. 160–162.
2. Крючкова, Г. Г. Дистанционное обучение школьников ивановской области. Курсы физики и астрономии. Портал [Http://portal.cioko.ru](http://portal.cioko.ru) / Г. Г. Крючкова // Новые информационные технологии в образовании : сб. науч. тр. 19-й междунар. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. Д. В. Чистова. – М. : ООО «1С-Публишинг», 2019. – С. 528–530.
3. Немиров, М. В. Дистанционное обучение в России на примере платформы «Открытое образование» / М. В. Немиров // Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности : межвуз. сб. науч. работ. – Череповец : Череповецкий гос. ун-т, 2019. – С. 11–13.

ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ЛЕТ ЖИЗНИ С ОРТОПЕДИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

В статье представлена модель психолого-медико-педагогического сопровождения детей первых лет жизни с ортопедической патологией. Подробно раскрыты этапы, направления, методы, приемы, а также условия реализации модели. Уделяется особое внимание формам работы с родителями, воспитывающими детей с данной патологией.

Ключевые слова: психолого-медико-педагогическое сопровождение, дети первых лет жизни, ортопедическая патология, модель, семья, ортопедический режим.

A. Huseynova

PSYCHOLOGICAL, MEDICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN OF THE FIRST YEARS OF LIFE WITH ORTHOPEDIC PATHOLOGY

The article presents a model of psychological, medical and pedagogical support for children of the first years of life with orthopedic pathology. The stages, directions, methods, techniques, and conditions for implementing the model are described in detail. Special attention is paid to the forms of work with parents raising children of this category.

Keywords: psychological, medical and pedagogical support, children of the first years of life, orthopedic pathology, model, family, orthopedic regime.

В целях организации реабилитации детей раннего возраста с ортопедической патологией нами разработана модель их психолого-медико-педагогического сопровождения. При определении организационно-содержательных основ модели комплексного сопровождения детей мы опирались на научные исследования О. Г. Приходько [5].

Модель психолого-медико-педагогического сопровождения состоит из трех этапов:

I этап – организационно-диагностический. На данном этапе осуществляется совместная работа со специалистами сопровождения: составляется социальный анамнез семьи, воспитывающей детей с ортопедической патологией, изучается и подбирается оптимальный комплекс методик сопровождения (диагностических и коррекционно-развивающих), на основе которых осуществляется психолого-педагогическая диагностика; на основе результатов психолого-педагогической диагностики определяются задачи и индивидуальный маршрут коррекции нарушений; планируются сроки индивидуального курса сопровождения и заключаются соглашения / договоры о сотрудничестве с родителями / законными представителями; проводится консультирование родителей по вопросам необходимости и значимости комплексного сопровождения, подби-

рается необходимое специальное оборудование с учетом особых образовательных потребностей.

На II этапе реализуются физкультурно-оздоровительные и коррекционно-развивающие мероприятия с детьми с ортопедической патологией согласно индивидуальной программе. Особое внимание уделяется обучению родителей, воспитывающих детей данной категории, методам и приемам коррекционно-развивающего воздействия и оказанию им психолого-педагогической поддержки. Отслеживаются промежуточные результаты развития детей и вносятся необходимые коррективы в индивидуальные программы сопровождения.

На III этапе проводятся мониторинговые исследования и сверка с индивидуальной программой сопровождения детей с ортопедической патологией. На основе результатов программы разрабатываются рекомендации по сопровождению детей в домашних условиях и подводятся итоги мониторинга эффективности программы. Составляется аналитический отчет по результатам работы и проводится экспертная оценка с целью прогнозирования перспектив дальнейшей реализации программы [1].

В рамках реализации модели осуществляется деятельность по следующим направлениям: диагностическое, физкультурно-оздоровительное, психологическое, педагогическое, информационно-методическое.

Диагностическое направление включает:

- оценку социального статуса семьи и диагностику семейных и детско-родительских отношений;
- обследование детей и отслеживание динамики их развития;
- проведение психолого-педагогического тестирования родителей, воспитывающих детей с ортопедической патологией, для своевременной коррекции психологического климата в семье, а также привлечения их к процессу активного сопровождения ребенка и др.

Физкультурно-оздоровительное направление включает:

- динамический осмотр врачами-специалистами: ортопедом, неврологом, врачом ЛФК, массажистом;
- массаж, физические упражнения, подвижные игры, закаливание, бассейн, лечебную физкультуру в форме индивидуальных и групповых занятий;
- работу с родителями и др.

Психологическое направление включает:

- развитие эмоционально-волевой сферы;
- оказание психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с ортопедической патологией, и др.

Педагогическое направление включает:

- организацию и проведение коррекционных занятий с учетом нарушенных двигательных функций;
- формирование навыков самообслуживания;

- консультирование родителей по вопросам развития и обучения детей с ортопедической патологией с целью повышения родительской компетентности в вопросах развития, воспитания и обучения ребенка;
- диагностику семейных и детско-родительских отношений и др.

Информационно-методическое направление включает:

- организацию мероприятий с целью трансляции и обмена опытом в сфере ранней помощи детям с ортопедической патологией;
- разработку и выпуск информационных буклетов, проспектов, сборников, дидактических разработок по сопровождению детей данной категории и др.

В ходе реализации модели рекомендуется использовать следующие методы и приемы: наглядные; словесные; игровые; практические; мотивационные [4].

Для эффективной реализации разработанной модели необходимо создание следующих условий:

- организация материально-технических условий в соответствии с психофизическими особенностями развития детей;
- учет особых образовательных потребностей детей данной категории;
- сочетание коррекционно-педагогических мероприятий с медицинскими;
- обязательное соблюдение ортопедического режима;
- использование индивидуально-дифференцированного подхода;
- применение разнообразных методов и приемов, адекватных специфике нарушений развития;
- включение родителей в процесс комплексного сопровождения [3].

При сопровождении семей, воспитывающих детей с ортопедической патологией, основной задачей является создание эмоционального климата, благоприятного для личностного и познавательного развития детей [2].

Организационными формами комплексного сопровождения семьи ребенка с ортопедической патологией являются: консультирование родителей (законных представителей); лекционно-просветительская работа; организация мероприятий – круглых столов, родительских конференций, детских утренников и праздников; организация занятий с родителями и детьми и др. [6].

Консультирование родителей (законных представителей) дает им возможность узнать и понять причины имеющихся у ребенка нарушений развития. В ходе индивидуального консультирования следует дать рекомендации по организации режима дня, ортопедического режима, совместного досуга и созданию предметно-развивающей среды для ребенка с учетом его особенностей и потребностей.

На лекциях родителей (законных представителей) следует ознакомить с психофизическими особенностями развития ребенка с ортопедической патологией; методами воспитания и обучения и др. На лекциях могут быть освещены следующие темы: «Роль родителей в раннем детстве», «Движение. Как оно развивается», «Как развивать двигательную сферу дома?», «Орто-

педический режим в домашних условиях», «Игровая деятельность ребенка раннего возраста» и т. д.

При *организации* круглых столов, родительских конференций, детских утренников и праздников учитывается план работы специалистов сопровождения, запрос родителей (законных представителей). Данные мероприятия целесообразно организовывать при активном участии близких взрослых детей.

На занятиях, как на индивидуальных, так и на групповых, родителей обучают методам и приемам сопровождения детей указанной категории в условиях домашнего воспитания.

Разработанная модель комплексного сопровождения детей первых лет жизни с ортопедической патологией способствует, на наш взгляд, не только гармонизации детско-родительских отношений, но и позволяет решать многие проблемы в развитии ребенка.

Список литературы

1. Гусейнова, А. А. Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей раннего возраста в образовательных организациях / А. А. Гусейнова // Раннее развитие и коррекция: теория и практика : материалы науч.-практ. конф. – М. : Парадигма, 2016. – С. 51–56.
2. Гусейнова, А. А. Психолого-педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / А. А. Гусейнова, А. О. Пенькова // Детская и подростковая реабилитация. – 2018. – № 3 (35). – С. 66–71.
3. Мануйлова, В. В. Стимулирование развития ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционно-развивающей среды сенсорной комнаты / В. В. Мануйлова // Раннее развитие и коррекция: теория и практика : сб. ст. науч.-практ. конф. – М. : Парадигма, 2016. – С. 166–174.
4. Парамонова, Г. В. Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста / Г. В. Парамонова // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ : материалы науч.-практ. конф. – М. : Парадигма, 2016. – С. 232–237.
5. Приходько, О. Г. Предметно-развивающая образовательная среда для детей первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья / О. Г. Приходько // Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. ст. науч.-практ. конф. – М. : Парадигма, 2017. – С. 170–176.
6. Югова, О. В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. В. Югова // Специальное образование. – 2017. – № 1 (45). – С. 53–67.

ВИРТУАЛЬНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

В статье представлен опыт разработки электронного средства обучения «виртуальный практикум», охарактеризовано содержание основных учебных модулей, аргументированы преимущества использования в соответствии с современными требованиями, предъявляемыми к подготовке учителей-дефектологов.

Ключевые слова: электронное средство обучения, виртуальный практикум, учебный модуль, профессиональные компетенции.

O. Dalivelya

VIRTUAL WORKSHOP AS AN EFFECTIVE TOOL FOR TRAINING FUTURE DEFECTOLOGISTS

The article presents the experience of developing an e-learning tool "virtual workshop", describes the content of the main modules, substantiates the advantages of using in accordance with modern requirements for the training of defectologists.

Keywords: e-learning tool, virtual workshop, training module, professional competencies.

Интенсивное развитие научно-технического прогресса, новейшие научные достижения, а также быстро меняющиеся социальные условия и установки служат мощным стимулом для развития и модернизации системы образования. В ряду новых тенденций развития мирового образовательного процесса такие, как ориентир на индивидуализированное обучение, учитывающее личные способности и интересы любого учащегося, совершенствование и технологизация методик преподавания, интенсификация учебного процесса за счет внедрения современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Наряду с традиционными методиками обучения все чаще используются нетрадиционные модели репродуктивной и поисковой ориентации, направленные на стимулирование творческих способностей и инициативы, самостоятельности и осознанности формирования профессиональных компетенций. Безусловно, такие технологии обучения требуют использования новейших технических средств, выступающих главным источником получения и переработки информации, самоподготовки и самообразования учащихся, мотивированных к будущей профессиональной деятельности. В результате формируется специалист новой формации – не только эрудит с широким кругозором в социокультурной и профессиональной областях, но и специалист, понимающий сущность своей деятельности, обладающий нестандартным мышлением, умеющий ставить цели и достигать их, эффективно взаимодействовать с окружающими, делать осознанный выбор и нести за него ответственность, решать как типичные, так и нестандартные профессиональные проблемы. Такой специалист становится востребован на рынке

труда и вполне конкурентоспособен в условиях диверсификации национального и мирового образования.

Подготовка квалифицированного учителя-дефектолога на современном этапе подразумевает создание условий для формирования специалиста, владеющего профессиональными компетенциями, обеспечивающими эффективное взаимодействие с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) разных нозологических групп (с сенсорными, двигательными, ментальными ограничениями, нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения). В учебные планы образовательных стандартов высшего образования I ступени по дефектологическим специальностям включены дисциплины различного профиля (циклов педагогических, психологических и методических дисциплин), методики обучения и воспитания, коррекционно-развивающей работы на разных этапах образования (дошкольного, I, II, III ступеней общего среднего образования). Обучение базируется на основе глубокого понимания сущности особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР и требует разработки качественного и разнопланового учебно-методического обеспечения изучаемых дисциплин. Одним из наиболее востребованных и популярных видов учебно-методического обеспечения являются электронные средства обучения (далее – ЭСО).

Для будущих специалистов системы специального образования разработаны теоретико-методологические основы создания и использования учебно-дидактических средств на основе информационных технологий [1; 2; 3]. С нашей точки зрения, эффективным ЭСО может также рассматриваться виртуальный практикум, под которым мы понимаем электронную обучающую систему, объединяющую учебно-методические материалы (демонстрационные, теоретические, практические, контролирующие и др.) в профильные дидактические модули, созданную на основе какой-либо инструментальной среды с открытым исходным кодом (Moodle, SWAD, Courselle (Geenio), Chamilo). Виртуальный практикум позволяет с минимальными затратами на высокотехнологичное аппаратное обеспечение смоделировать практически любую педагогическую ситуацию. Продуманная и специально организованная модель может оказаться в некотором смысле даже более эффективной, чем наблюдение реального детского случая, так как преподаватель может целенаправленно включить в модель те материалы, которые необходимы для формирования конкретных компетенций у студентов.

Разработка качественного виртуального практикума не требует глубоких знаний в области программирования, так как современные электронные среды максимально удобны для пользователей и имеют понятный и доступный интерфейс для продуктивной работы, однако следует тщательно продумывать теоретико-методическую составляющую содержания практикума, не перегружать его избыточной информацией, при этом наполняя необходимой для качественного выполнения заданий студентами. Так, созданию виртуального практикума предшествует анализ содержания выбранной предметной области и практической деятельности учителя-дефектолога с целью выделения ключевых компетенций, которые необходимо формировать в рамках учебной дис-

циплины в соответствии с его будущими трудовыми функциями. Следующий шаг предполагает накопление и систематизацию учебного инструментария в электронном формате: интерактивные модели нормативного и отклоняющегося развития детей, электронные библиотеки демонстрационных «детских случаев», интерактивные модели практической работы учителя-дефектолога (проведения диагностических мероприятий, коррекционных занятий), видеозаписи уроков, воспитательных занятий, сюжетов повседневной жизнедеятельности детей с ОПФР, подборка материалов на интернет-ресурсах свободного доступа, а также размещение разнопланового наглядного материала.

Далее определяется цель разработки виртуального практикума. Поскольку в настоящее время в педагогике приоритетными признаются технологии, базирующиеся на идеях компетентного подхода [4; 5], цель может быть определена как формирование базовых и специализированных профессиональных компетенций реализации образовательного процесса с детьми с ОПФР. В качестве задач в зависимости от специфики конкретной дисциплины могут выступать следующие:

- формирование системы знаний и умений, необходимых для эффективной организации образовательного процесса с детьми с ОПФР с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, образовательных потребностей;
- формирование умений в области организации и реализации педагогической (коррекционно-развивающей) работы на основе использования современных технологий обучения и воспитания детей с ОПФР;
- формирование умений по созданию дифференцированных специальных условий с учетом особых образовательных потребностей отдельных категорий детей с ОПФР;
- стимулирование ценностных профессиональных установок и профессионально значимых качеств личности, положительной мотивации к проведению системной педагогической работы с детьми с ОПФР.

Разработка виртуального практикума должна основываться на следующих принципах: определение продуктивных видов учебной деятельности студентов для освоения содержания учебной дисциплины; согласованное и одновременное формирование предметных, метапредметных и личностных профессиональных компетенций; моделирование образовательной среды с учетом особых образовательных потребностей детей с ОПФР; соблюдение логической последовательности в освоении смысловых частей дисциплины; обратная связь (обеспечение возможности осуществлять контроль / самоконтроль качества присвоения профессиональных компетенций у студентов). В зависимости от решаемых задач определяется сочетание методов обучения, которое обеспечивает прикладную направленность эффективного формирования профессиональных компетенций будущих учителей-дефектологов. Специфика изучаемой дисциплины определяет набор структурированных модулей, которые обеспечат ее полноценное и качественное усвоение. Базовыми модулями, с нашей точки зрения, могут стать установочный, информационно-теоретический, опера-

ционно-деятельностный, контрольно-диагностический, рефлексивный, вспомогательный.

Установочный модуль, содержащий обобщенные тематические сведения по учебной дисциплине, позволит студентам составить общее представление о структуре и содержании учебной дисциплины, определить наиболее удобную траекторию ее изучения. Информационно-теоретический модуль, объединяющий разноплановый теоретический учебный материал (блок-схемы, конспект-схемы, фрагменты видеолекций, учебные видеоролики детских случаев и фрагментов коррекционных занятий) в концентрированном формате, создаст условия для самостоятельного изучения дисциплины и предоставит возможность параллельно подкреплять теоретическую информацию (визуализировать, получать справочный или дополнительный материал).

Операционно-деятельностный модуль, включающий набор типовых задач, предназначенных для отработки практических умений, алгоритмы их решения; прикладные задачи и альтернативные способы их решения, непосредственно решает проблему формирования соответствующей профессиональной компетенции. Данный модуль интерактивен, результаты деятельности студентов могут оцениваться как самостоятельно студентом, так и преподавателем. Содержание контрольно-диагностического модуля традиционно: педагогические задачи и тесты разного вида и уровня сложности. Данный модуль может выполнять функции контроля и самоконтроля сформированных знаний, умений студентов, регулировать процесс освоения ими содержания учебной дисциплины, своевременно оказывать необходимую консультативную помощь, тем самым обеспечивая субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента.

Включение в виртуальный практикум рефлексивного модуля обеспечит критический анализ, осмысление и оценку эффективности собственной деятельности студента, что, в свою очередь, обеспечит осознанную мотивацию к будущей профессиональной деятельности. Универсальный компонент вспомогательного модуля может включать программную, нормативную правовую информацию, регламентирующую организацию и содержание образовательного процесса детей с ОПФР, список литературы по учебной дисциплине, глоссарий и т. д. Содержание вариативного компонента зависит от специфики учебной дисциплины и объективной необходимости включения тех или иных материалов, которую определяет преподаватель.

Необходимо отметить, что создание виртуального практикума по учебной дисциплине – процесс многоступенчатый, достаточно трудоемкий, затратный по времени, требующий высокой профессиональной квалификации, наличия практического опыта работы с детьми с ОПФРП. Тем не менее разработка и использование виртуального практикума позволит по-новому организовать процесс обучения студентов, при необходимости индивидуализировать его, организовать эффективное управление и обеспечить разноплановый контроль. Особое значение приобретает данное ЭСО для студентов заочной формы получения образования, которые априори осваивают учебные программы по большей части самостоятельно, студентов, получающих второе высшее

образование, переводящихся с других специальностей, находящихся в академических отпусках, слушателей переподготовки, а также студентов, по объективным причинам вынужденных осваивать учебные дисциплины в удаленном формате (дистанционно). Использование виртуального практикума обеспечит самостоятельный выбор индивидуального режима работы, ритма изучения учебного материала, гибкое расписание, адресное использование дидактических материалов для самостоятельной работы, самооценку результативности изучения дисциплины, эффективное сотрудничество с преподавателем.

Отдавая должное традиционным методикам преподавания учебных дисциплин и формам организации образовательного процесса, ни в коем случае не принижая значение личности педагога в современном образовательном пространстве и организации субъект-субъектных отношений в воспитательно-образовательном процессе, считаем, что ЭСО «виртуальный практикум» может способствовать увеличению информативности, интенсивности и результативности образования будущих учителей-дефектологов.

Список литературы

1. Кукушкина, О. И. Формирование профессиональных компетенций дефектологов: инструменты нового поколения / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2016. – № 6. – С. 3–12.
2. Маевская, Н. В. Применение виртуальной библиотеки детских случаев в процессе формирования у студентов первых базовых профессиональных представлений о заикании / Н. В. Маевская // Информатизация образования: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / Омский гос. пед. ун-т. – Омск : ОГПУ, 2017. – С. 146–149.
3. Николаева, Т. В. Виртуальная профессиональная практика для студентов-сурдопедагогов / Т. В. Николаева // Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 104–109.
4. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход : моногр. / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
5. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Орлова. – Тула, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО И ПРЕЕМСТВЕННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье обосновывается необходимость осуществления непрерывного сопровождения образования и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на разных образовательных ступенях. На примере Вологодской области анализируются возможности решения проблемы непрерывного сопровождения образования инвалидов.

Ключевые слова: непрерывное сопровождение, преемственность, инвалидность, инклюзия.

O. Denisova, O. Lekhanova

PRACTICE OF CONTINUOUS AND CONTINUOUS SUPPORT OF THE EDUCATION OF CHILDREN AND ADULTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS BY DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article substantiates the need to provide continuous support for the education of students with disabilities at different educational levels. The possibilities of solving the problem of the continuous support of the education of the disabled by the example of the Vologda region are analyzed.

Keywords: continuous support, continuity, disability, inclusion.

Включение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в образовательное пространство современного детского сада, школы, колледжа, техникума и вуза является в последние годы одной из ключевых проблем образования. Рассмотрение вопроса непрерывного и преемственного сопровождения образования лиц с ОВЗ и инвалидностью входит в комплекс вопросов, решаемых в рамках проблемы создания специальных условий для инклюзивного образования на отдельной образовательной ступени.

Учитывая общий культурный контекст, в котором делает новая парадигма образования (А. Г. Асмолов [2; 3], Д. И. Фельдштейн [9] и др.) характеризуется сменой тренда «Образование для всех» на тренд «Образование для каждого», совершенно очевидна насущность потребности современных детей в качественной индивидуализации и дифференциации образования. И в этом плане недостаточно обеспечить доступность образования для детей с особенностями, снабдив образовательную организацию необходимым оборудованием и средствами для образовательной инклюзии. Преемственность индивидуализации образовательного процесса на разных образовательных ступенях, его ориентированность на разные возможности и на разные состояния детей в условиях неоднородной образовательной среды – это то, что должно быть решено в рамках проблемы индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Лозунг «разные, но равные» начнет работать в образовательном

пространстве детского сада, школы, колледжа или вуза только тогда, когда у всех субъектов образовательной и социальной инклюзии произойдет работа над личностными смыслами и жизненными позициями субъектов инклюзивного образования, над тем, что входит в понятие «культура». Формирование инклюзивной культуры должно также проходить в контексте непрерывного сопровождения образования и поддержки обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Наряду с общим культурным контекстом смены парадигмы и миссии образования, важным трендом изменения образовательного пространства является тренд цифровой трансформации образовательной среды, в которой цифровая толерантность и диджитал-доступность – показатели готовности участников образовательных отношений обеспечивать равные права с учетом насущной ситуации тотального перехода в онлайн-пространство [1; 5; 8].

Непрерывность и преемственность сопровождения образования и поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на разных образовательных ступенях может быть рассмотрена как с позиции проектирования и моделирования социокультурных контекстов, так и с позиции модернизации и адаптации образовательных сред, которые должны учитывать как общие особенности и потребности субъектов непрерывного и преемственного сопровождения, так и специфику и особенности конкретного региона, его традиций, устоев, географического и экономического развития. Системообразующим понятием, определяющим суть и содержание непрерывного и преемственного сопровождения обучающихся с особыми потребностями, выступает понятие «инклюзивная культура», которая может быть обозначена как «смысловая рамка» жизни (по К. Гирцу [4]). Отметим, что инклюзивная культура не формируется как самостоятельное личностное и социальное образование, она неотрывна от инклюзивного образовательного пространства и социальной инклюзии. Только в рамках включающей деятельности могут быть сформированы как поведенческие паттерны, так и ценностные ориентации субъектов включения. Иными словами, инклюзивная культура не есть достижение какого-то одного уровня образования, это рамка для непрерывного и преемственного сопровождения и непрерывной преемственной поддержки образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социокультурном и образовательном пространстве конкретного региона с его спецификой, особенностями, своеобразием и ресурсами.

Непрерывное и преемственное образование таких обучающихся представляется нам как процесс непрерывающейся помощи и поддержки, и достижение ощутимых результатов образования на всех образовательных ступенях и во всех социокультурных и образовательных средах [6]. Т. В. Лисовская [7] обращает внимание на то, что только в условиях непрерывного сопровождения и поддержки образования особых детей возможна позитивная динамика их жизненных компетенций, нарастание степени самостоятельности, индивидуальные приращения компетентности. Иными словами, непрерывность и преемственность образования есть залог включенности в социальное

взаимодействие, при котором индивид с ограниченными возможностями здоровья, переходя с одного уровня образования на другой, не теряет продуманной и системной поддержки, а достижения и опыт по включению не приходится выстраивать заново. В этом случае ресурсы (индивидуальные, социальные, материальные, духовные и пр.) учитываются и грамотно используются в инклюзивном образовательном процессе и социальной инклюзии. Опыт отечественной дефектологии и имеющиеся наработки убедительно доказывают, что в условиях обеспеченного непрерывного и преемственного сопровождения и поддержки образования, лица с ОВЗ и инвалидностью имеют все шансы на позитивную социализацию, индивидуализацию и инкультурацию. В таких условиях как сами дети, так и их родители с оптимизмом смотрят в будущее, доверяют миру, дети готовы обучаться профессии и трудиться.

Определяя актуальность обеспечения непрерывности сопровождения инклюзивного образования в Вологодской области, приходится констатировать, что причиной низкой вовлеченности в социальные, трудовые и образовательные процессы лиц с ОВЗ и инвалидностью наряду с иными основаниями нередко является отсутствие практики непрерывного инклюзивного образования и неготовность педагогов расширить границы образовательного пространства как минимум на близлежащий уровень. В то же время, удовлетворение особых образовательных потребностей предполагает такое расширение в качестве обязательного условия успешного образования детей с ОВЗ, что многократно подчеркивалось в трудах ведущих дефектологов.

В Череповце в настоящее время сложилась уникальная ситуация, которая позволяет на уровне муниципалитета не просто выстроить систему непрерывного сопровождения образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, но и обеспечить регион преемственностью образовательной инклюзии на разных образовательных ступенях.

В Череповецком государственном университете (далее – ЧГУ) тридцать лет существует кафедра дефектологического образования. В 2012 г. была принята к исполнению Целевая программа формирования в ЧГУ универсальной среды. С 2017 г. ЧГУ стал базой для создания Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов (далее – РУМЦ). Федеральный проект РУМЦ, инициированный и поддерживаемый Министерством высшего образования и науки Российской Федерации обеспечил закрепление за РУМЦ ЧГУ ответственности за деятельность по повышению доступности и качества высшего образования в вузах Северо-Западного федерального округа (далее – СЗФО), в т. ч. Архангельской, Вологодской, Калининградской, Мурманской, Новгородской, Псковской областей, республик Карелия и Коми. Опыт РУМЦ СЗФО ЧГУ признан на уровне страны, региона, города. Сетевая событийность обеспечена на разных уровнях функционирования Ресурсного центра ЧГУ: кадровом, ресурсном, технологическом, информационном. РУМЦ СЗФО ЧГУ и кафедра дефектологического образования Череповецкого государственного университета обеспечивают не только вузы закрепленной территории, но и все образовательные организации региона консалтинговыми услугами, организуют площадки для обмена инновационным опытом, проводят конференции,

обеспечивают экспертизу программ и проектов, объединяют профессиональное сообщество, обеспечивают реализацию междисциплинарных проектов и межведомственного взаимодействия, а также представительство профессионалов в совещательных органах, играя ключевую роль в формировании у работающих и будущих педагогов необходимых компетенций в сфере специального и инклюзивного образования. Одним из значимых проектов деятельности РУМЦ стал проект по созданию регионального информационно-аналитического портала по сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов в регионе. В процессе разработки регионального информационно-аналитического портала «ПЕРСПЕКТИВА-ПРО» командой проекта были проведены исследования, которые определили потребности и, соответственно, функциональное назначение кабинетов пользователей портала.

Предлагаемые порталом возможности дифференцированы по основным группам пользователей и ориентирован на обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (школьников, студентов учреждений среднего профессионального образования и вузов), соискателей вакантных для инвалидов рабочих мест, родителей лиц с ограничениями по здоровью, педагогов инклюзивного образования, работодателей и сотрудников государственных служб.

Возможности регионального информационно-аналитического портала «ПЕРСПЕКТИВА-ПРО» позволяют пользователям решать задачи, находящиеся в плоскости непрерывного и преемственного сопровождения образования, включая задачи профориентации и трудоустройства в аспекте обеспечения независимой и самостоятельной жизни как главной ценности инклюзии. Функционал отдельных кабинетов портала позволяет оценивать уровень развития профессионально-значимых качеств и достижений абитуриентов с инвалидностью, которые необходимы для освоения основных сфер профессиональной деятельности, а также получать рекомендации по построению траектории профессионального образования и карьерного роста с учетом необходимости создания специальных условий для образования и труда.

Представленное функциональное назначение позволяет обеспечивать содействие профориентации, образованию и трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья при учете специфики регионального рынка труда, запросов и возможностей пользователей портала, работодателей и органов власти.

Учитывая весь комплекс сосредоточенных в Череповце ресурсов, можно констатировать, что есть все основания для нормального функционирования взаимосвязи уровней непрерывного образования детей с особыми образовательными потребностями: управленческой, организационной, целевой, содержательной, технологической, психологической. Перед педагогами и администрацией образовательных организаций стоит простая и в то же время сложная задача – обеспечить максимально комфортный и учитывающий возможности ребенка переход на новый уровень образования, что возможно только в условиях сетевой событийности и взаимодействия уровней образования, ориентированной на обеспечение индивидуальной вариативности

образовательного маршрута неоднородных по психофизическим характеристикам групп детей.

Список литературы

1. Альтовский, Е. Как сделать веб-сайт дружественным к людям с ограничениями по зрению / Е. Альтовский. М. : МОО «Информация для всех», 2009 с. – 11 с.
2. Асмолов, А. Г. Гонки за будущим: «... И вот наступило потом» / А. Г. Асмолов // Поволжский педагогический поиск. – 2017. – Т. 20. – № 2. – С. 60–66.
3. Асмолов, А. Г. Изменения изменений как дискурс современности / А. Г. Асмолов // Проблема личности в контексте современной социальной ситуации развития детей, подростков и молодежи : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. «X Левитовские чтения в Московском государственном областном университете» ; – М. : Москов. гос. обл. ун-т, 2016. – С. 6–8.
4. Гирц, Ю. К. Интерпретация культур / Ю. К. Гирц ; пер. с англ. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 560 с.
5. Денисова, О. А. Разработка специализированного регионального портала как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Денисова, Л. М. Кобрина, О. Л. Леханова // Дефектология. – 2019. – № 6. – С. 50–57.
6. Денисова, О. А. Непрерывное сопровождение образования и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на разных образовательных ступенях / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, И. А. Букина // Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд ; II Всерос. съезд дефектологов, 2–3 нояб. 2017 г., Москва. – М. – С. 26–29.
7. Лисовская, Т. В. Непрерывное образование и сопровождение лиц с инвалидностью: проблемы и пути решения // Дефектология. – 2015. – № 3. – С. 82–91.
8. Санпитер, Ю. П. Реализация принципа доступности информации на сайтах специальных библиотек для слепых и слабовидящих / Ю. П. Санпитер // Вестник Томского гос. ун-та. – 2015. – № 3(19). – С. 128–132.
9. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 46–65.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЛОГОПЕДОВ

В статье раскрывается опыт применения тестовых заданий в практике преподавания учебной дисциплины «Логопедия». Описываются типы и формы тестовых заданий, приводятся их примеры и особенности использования в контексте диагностики и формирования профессиональных умений студентов.

Ключевые слова: логопедия, тестовые задания, тест, оценивание результатов обучения, профессиональная подготовка, студенты.

N. Drozdova

METHODICAL ASPECTS IN USING TEST TASKS IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPEECH AND LANGUAGE THERAPISTS

The article reveals the use of test items in the practice of teaching discipline «Speech and language therapy». The types and forms of test items are described, their examples and features of use in the context of diagnostics and the formation of professional skills of students are given.

Keywords: speech and language therapy, test tasks, test, assessment of the results of the education, professional training, students.

Особая роль в системе качества образования отводится оцениванию результатов обучения, так как это позволяет определить сформированность у студентов необходимых умений и навыков, выявить пробелы и определить, как следует изменить методическую систему обучения (содержание, формы, методы, средства и др.). В литературе описываются методы оценивания компетенций студентов: метод прямого оценивания (контрольные работы, тесты, курсовые работы, промежуточная и итоговая аттестации и т. д.), которые проводятся непосредственно в ходе образовательного процесса; метод косвенного оценивания (балльно-рейтинговая система, анкетирование, анализ учебных планов, опрос работодателей и т. д.). Систематическое применение указанных методов обеспечивает формирование профессиональных компетенций студентов-логопедов в диагностической, консультативной, информационно-просветительской, коррекционно-развивающей и других видах деятельности.

Рассматривая проблему диагностики достижений, целесообразно опираться на изучение и формирование у будущих учителей-логопедов умений:

- планировать и проводить психолого-педагогическое обследование лиц с нарушениями речи;
- отбирать и реализовывать методы, приемы и средства коррекции нарушений устной и письменной речи у детей и взрослых, восстановительного обучения при речевых расстройствах;
- разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы с позиций компетентностного подхода

на основе рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи с лингвистическим, когнитивным и коммуникативным развитием ребенка;

- обеспечивать комплексность в работе по преодолению нарушений речи;
- выстраивать продуктивный логопедический дискурс;
- моделировать разнообразные коммуникативно-речевые ситуации на коррекционных занятиях.

Анализ научно-методической литературы и практики позволяет выделить следующие недостатки традиционной системы оценивания учебных достижений студентов: направленность оценки преимущественно на внешний контроль; ориентация контрольно-оценочных средств в основном на проверку репродуктивного уровня усвоения, фактологических знаний; отсутствие общих критериев оценивания стандартизированных измерителей и единых шкал, вследствие чего студенты недостаточно мотивированы на систематическую работу по предмету, большую роль при оценке уровня достижений играет субъективный фактор со стороны преподавателя и др. [3; 4; 6].

Н. Н. Баль описываются возможности применения кейс-технологии как метода оценки учебных достижений студентов при изучении дисциплины «Логопедия» [2]. Автор отмечает, что использование кейс-технологии в обучении студентов-логопедов дает возможность преподавателю оценить сформированность компетенций у будущих специалистов, с одной стороны, а с другой – позволяет студентам погружаться в реальные или вымышленные ситуации и приобретать опыт, необходимый для будущей профессиональной деятельности. Источниками формирования «кейсов» являются описания конкретных ситуаций, произошедших в реальной жизни студентов в период прохождения ими практики; интернет-ресурсы; художественные и документальные фильмы и др. Для решения задач диагностики и формирования профессиональных компетенций будущих учителей-логопедов также используются практико-ориентированные учебные задания типа: продемонстрировать и объяснить приемы логопедического обследования; составить перечень вопросов для сбора анамнеза при обследовании лиц с нарушениями речи; составить (проанализировать) конспект логопедического занятия, перспективный план работы и др.

В профессиональной подготовке учителей-логопедов применяются в том числе и тесты как рациональное дополнение к методам проверки знаний, умений и навыков обучаемых. При разработке тестовых заданий соблюдаются требования, предъявляемые к их форме, структуре и содержанию, а также процессу проведения тестирования. Все положительные стороны тестирования проявляются при соответствующем качестве теста. Также важно отметить, что систематическое применение качественных тестов в процессе обучения студентов по учебной дисциплине «Логопедия» помогает организовать более эффективный контроль знаний обучаемых.

Существуют четыре основных вида тестовых заданий [1].

1. Открытого типа, когда задания формулируются в форме вопроса или высказывания, где тестируемым предлагается продолжить или вставить недостающую часть утверждения. Их можно разделить на задания с коротким

или развернутым ответом. Достоинство данного вида задания заключается в том, что в них нет готового ответа, что лишает проверяемых возможности угадывания. К недостаткам можно отнести краткие формулировки, трудно совмещаемые с требуемой однозначностью системы «вопрос – ответ». Задания этого типа проверяют такие показатели обученности, как запоминание (при кратком ответе) и понимание (при развернутом ответе).

2. Закрытого типа, состоящие из основного текста и различных вариантов ответов. По типу формулировки теста подобные задания – высказывательные и повелительные, которые легко формулируются и понимаются тестируемыми. Основной недостаток – возможность угадывания ответа, в этом случае проверяется различение, распознавание, а также уровень запоминания материала.

3. На установление соответствия (элементы одного множества требуется поставить в соответствие элементам другого множества). Они активизируют самостоятельную работу испытуемых, исключают условия для списывания, позволяют проверить понимание как показатель обученности, носят обучающий характер.

4. На установление правильной последовательности. Они способствуют формированию логического мышления и проверяют степень сформированности осознанных знаний, то есть понимания.

А. М. Майоров к достоинствам использования тестирования как метода контроля относит: *объективность*, т. к. студенты целого курса или отдельной группы находятся в одинаковых условиях, что ведет к объективности оценивания знаний и умений каждого, исключает субъективизм преподавателя, а это ведет к стимулированию познавательной деятельности студентов; *оперативность*, поскольку тестирование помогает сэкономить учебное время и личное время преподавателя; *дифференцированный подход*, реализация которого предполагает использование тестового материала разного уровня сложности и может включать теоретическую или практическую части или их комбинацию по теме раздела или всего курса учебной дисциплины; возможность охвата большого количества студентов – группы или всего потока в целом [5].

Содержание тестовых заданий по конкретной учебной дисциплине составляется в соответствии с учебной программой этой дисциплины и Государственным образовательным стандартом. Преподаватель определяет наиболее существенные, важные, характерные понятия и определения по теме, для проверки понимания которых и будут далее формулироваться тестовые задания. Рассмотрим возможности применения тестовых заданий при обучении студентов-логопедов на примере основной дисциплины их профессиональной подготовки, а именно «Логопедия», раздел «Нарушения речи системного характера (алалия)». Следует отметить, что использование тестовых заданий осуществлялось как с целью организации самостоятельной работы студентов при изучении теоретического материала в процессе подготовки к практическим занятиям (тесты включены в программы практикумов по дисциплине), так и для текущего контроля (рейтинга) успеваемости студентов, управляемой

самостоятельной работы. Тестовые задания по содержанию носят теоретический и практико-ориентированный характер. В процессе обучения студентов специальности «Логопедия» чаще использовались задания на установление соответствия (студентам предлагалось записать ответ в виде сочетаний цифр и букв. Например, 1а2б3г ...). Например:

по теме «Общая характеристика алалии»:

– установите соответствия между классификацией алалии и ее автором (авторами):

1. Лингвистическая классификация
2. Психологическая классификация
3. Клиническая классификация
4. Психолингвистическая классификация

-
- а) В. А. Ковшиков
 - б) В. К. Орфинская
 - в) Р. А. Белова-Давид, Н. Н. Трауготт
 - г) Р. Е. Левина

по теме «Характеристика моторной (экспрессивной) алалии»:

– установите соответствия между типом ошибки и ее примером:

1. Лексические нарушения
2. Синтаксические нарушения
3. Морфологические нарушения
4. Фонематические нарушения

-
- а) «фары – фалы, но фантик – татик, форточка – котака, фартук – атук»
 - б) «горшочек – маленький брыночек; месяц – маленький рушна»
 - в) «нет красного шарика – нет красного шарик; от злой собаки – от злую собака»
 - г) «прыгнул на веревку; стали петь, как пришла тетя»

Тесты на установление соответствия являются многофункциональными и служат не только средством объективного контроля, но и способом развития мышления студентов, методом их обучения и в целом способствуют формированию профессиональных умений. Особое внимание на практических занятиях уделяется формированию умений не только выполнять тестовые задания, но и составлять их. Студентам предлагалось с опорой на тексты статей из первоисточников, периодических изданий по изучаемым вопросам темы составлять тестовые задания. Эта работа осуществлялась поэтапно, вначале студенты знакомились с типами тестовых заданий, учились составлять *вопросы* к фрагментам текстов, излагающих ту или иную точку зрения автора и т. д. Например, по теме «Общая характеристика алалии»: изучить статью Р. Е. Левиной «Изучение неговорящих детей (алаликов)» (Хрестоматия по логопедии. – М., 1997. – Т. 2. – С. 23–32) и сформулировать по ее содержанию 3 вопроса (открытый, закрытый, альтернативный). Далее заданием для подготовки к занятию по теме «Методика логопедической работы при моторной алалии» являлось *составить 4 тестовых задания* (может быть и 2

с указанием или без указания вида) (исключение лишнего, установление аналогии, установление соответствия, установление последовательности) на основе материалов статьи Б. М. Гриншпун «О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов» (Логопедия: методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектолог. факульт. пед. вузов : в 5 кн. / [авт.-сост. : В. И. Селиверстов, Л. Г. Парамонова] ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2007. (Библиотека учителя-дефектолога). – Кн. 3 : Системные нарушения речи. Алалия. Афазия / [авт.-сост. : С. Н. Шаховская, М. К. Шохор-Троцкая (Бурлакова)]. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – С. 160–172).

Практика показывает, что только констатация результатов обучения без установления причин затруднений, возникающих у студентов, не способствует эффективному управлению процессами развития обучаемых. В связи с этим возникает необходимость поиска способов конструирования средств контроля и оценивания, позволяющих своевременно не только получать информацию о ходе учебного процесса, но и выявлять причины затруднений студентов при усвоении тех или иных тем. С одной стороны, использование тестовых заданий, построенных в версии «Простые тесты», системе обучения Moodle позволяет определить те вопросы, при ответе на которые студенты чаще допускают ошибки, и планируя содержание последующих практических занятий преподаватель уделяет внимание разбору этих вопросов. С другой, не менее важным является диагностика результатов обучения студентов с использованием *формативного оценивания* или вида деятельности, который проводится непрерывно и требует обратной связи студента с преподавателем, что позволяет выявить потенциальные возможности будущего учителя-логопеда. Таким образом, меняется позиция студента в обучении – переход с цели (сдать экзамен, зачет, тест) на совершенствование процесса обучения (обсуждение проблемных вопросов, проведение исследований и т. п.).

На практических занятиях по учебной дисциплине «Логопедия. Нарушения речи системного характера (алалия)» работа по составлению тестовых заданий проводится с использованием следующих приемов:

- *проведение пятиминутки*, когда первые пять минут занятия проходят в виде «задай вопрос», который возник при подготовке тестовых заданий к занятию, либо преподаватель задает вопрос, оценив их выполнение в системе Moodle. Например, по теме «Моторная (экспрессивная) алалия» уточняется: «Что из видов ошибок не относится к синтаксическим нарушениям?»: а) пропуски необходимых членов предложения; б) замены слов на «аномальные» слова; в) нарушение порядка слов. По ходу обсуждения преподаватель спрашивает: «Какие еще виды синтаксических ошибок при моторной (экспрессивной) алалии могут быть? (Варианты ответа: замены и пропуски предлогов и союзов; нарушения согласования и управления и др.);
- *нахождение ошибок* в уже составленных тестовых заданиях, *заполнение пропущенных слов, вариантов ответов*. При этом студенты могут обмениваться тетрадями либо в качестве раздаточного используется

материал, выполненный в системе Moodle. Например, по теме «Моторная (экспрессивная) алалия» предлагается заполнить пропущенные слова в тестовом задании на установление соответствия между подходом к изучению алалии и сущностью концепции:

1. Моторная недостаточность (... концепция)
2. Нарушение психических процессов (... концепция)
3. Несформированность языковых операций речевого высказывания (...концепция)
4. Нарушение овладения знаковой формой языка (... концепция)

а) нарушение ... программирования и лексико-грамматической структуры при построении фраз, текста

б) использование ..., как знаковой системы (парадигмы, синтагмы) в процессе порождения речи

в) кинетическая или ... апраксии

г) нарушение мышления, памяти, недостатки в ... звене речевой деятельности;

- *«Закончи предложение»*. В конце каждого занятия студенты отмечают письменно или устно то, что получалось на занятии («У меня на занятии получалось...»). Обращается внимание на конкретизацию ответа, например: «...приводить пример альтернативного (открытого, закрытого) вопроса», «...работать в группе и находить ошибки в тесте», «...задавать (составлять) вопросы закрытого типа» и др.;
- *«Плюс-минус»*. Он выполняется как устно, так и письменно, в зависимости от наличия времени. Для письменного выполнения предлагается: «плюс» – записать все, что понравилось при составлении тестового задания (изучение и обработка текстовой информации, приемы работы по составленному заданию и т. д.), «минус» – записать все, что не понравилось и вызывало трудности, осталось непонятным при составлении тестовых заданий на этапе подготовки к занятию или при обсуждении на занятии.

Таким образом, выполнение и составление тестовых заданий для оценивания результатов обучения студентов позволяет не только эффективно реализовывать функции контроля в учебном процессе, но и приобщать будущих специалистов к исследовательской деятельности (формируя у них умения выдвижения гипотез и предположений), развивать умения самоконтроля и самообразования, продуктивно распределять время и в целом обеспечивает формирование профессиональных компетенций у будущих учителей-логопедов в диагностической, консультативной информационно-просветительской, коррекционно-развивающей и других видах деятельности.

Список литературы

1. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М. : Ассоциация инженеров-педагогов, 1996. – 191 с.
2. Баль, Н. Н. Использование кейс-технологии в профессиональной подготовке логопедов / Н. Н. Баль // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : сб. науч. ст. участников IV междунар. теор.-методол. семинара : в 2 т. / Моск. гос. пед. ун-т. – М. : ЛОГОМАГ, 2012. – Т. 1. – С. 217–219.
3. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М. : Академия, 2009. – 224 с.
4. Красильникова, В. А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования / В. А. Красильникова. – М. : Дом педагогики, 2009. – 339 с.
5. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования (как выбирать, создавать и использовать тесты для целей в образовании) / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
6. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие / Е. Н. Перевощикова [и др.]. – Н. Новгород : НГПУ, 2007. – 175 с.

НОВЫЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Одним из актуальных вопросов специального образования в последние десятилетия становится обоснование процесса разработки, апробация и внедрение содержания музыкального воспитания обучающихся с нарушениями интеллектуального развития (умственной отсталостью). Психолого-педагогическая специфика познания окружающей действительности, обусловленная особенностями центральной нервной системы, анализаторных систем, творческой деятельности, эмоциональной сферы, поведенческих проявлений, двигательного аппарата, свойственная обучающимся с особенностями интеллектуального развития, препятствует успешному усвоению ими содержания общеобразовательной программы учебного предмета «Музыка» без создания специальных условий и адаптации изучаемого материала. Подобные обстоятельства детерминируют необходимость апробации и включения в образовательный процесс инновационных современных технологий, базирующихся на исследованиях отечественных специалистов, способствующих успешному формированию основ музыкальной культуры у обучающихся с нарушениями интеллектуального развития. Критерии эффективности музыкального воспитания детей, имеющих особые образовательные потребности, пока еще недостаточно представлены в отечественной специальной литературе. В статье обобщается и систематизируется собственный успешный практический опыт разработки содержания музыкального воспитания обучающихся с нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: дети, имеющие нарушения интеллектуального развития, музыкальное воспитание, адаптированное содержание основных общеобразовательных программ.

I. Evtushenko

A NEW APPROACH TO THE CONTENT OF THE MUSICAL EDUCATION OF STUDENTS WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

One of the actual issues of special education in recent decades is the substantiation of the development process, testing and implementation of the content of musical education of students with disorders of intellectual development (mental retardation). The psychological and pedagogical specificity of cognition of the surrounding reality, due to the characteristics of the central nervous system, analyzer systems, creative activity, the emotional sphere, behavioral manifestations, the motor apparatus, which is characteristic of students with disorders of intellectual development, prevents them from successfully mastering the content of the general educational program of the subject «Music» without creation of special conditions and adaptation of the studied content. Such circumstances determine the need for approbation and inclusion in the educational process of innovative modern technologies based on the research of domestic specialists, contributing to the successful formation of the foundations of musical culture among students with disorders of intellectual

development. Criteria for the effectiveness of musical education of children with special educational needs are not yet sufficiently represented in the domestic special literature. The article summarizes and systematizes their own successful practical experience in developing the content of musical education for *children* with disorders of intellectual development.

Keywords: children with disorders of intellectual development, musical education, adapted content of basic general education programs.

В 2019 г. одним из первых в отечественной и международной практике издательством «Просвещение» для практических работников были представлены учебные пособия для обучающихся с умственной отсталостью «Музыка. 1 класс» и «Музыка. 2 класс», обобщившие результаты длительных исследований, направленных на изучение процессов становления основ музыкальной культуры у обучающихся с нарушениями интеллектуального развития [5; 6], и дальнейшая разработка продолжается [7; 9].

Первые попытки определения содержания музыкального воспитания обучающихся с умственной отсталостью предпринимались в советской олигофренопедагогике еще в 60–70-ых годах прошлого столетия. С. М. Миловская (1966) экспериментально доказала, что в основе музыкального обучения ребенка с умственной отсталостью так же, как и нормативно развивающихся детей, лежит музыкальное восприятие. Практические работники С. М. Бедретдинова (1991), В. К. Лазарева (1990), А. С. Соболев (1968) в опубликованных статьях и книгах делились своим педагогическим опытом, обосновывали положительное влияние занятий музыкой не только на становление и развитие художественных качеств, но и на улучшение мыслительных процессов, коммуникативных функций, учебных действий, эмоциональных переживаний, поведения. Эксперимент, проведенный А. А. Айдарбековой (1989), доказал, что музыкальное воспитание, ограниченное лишь урочной формой, является недостаточным для успешной реализации коррекционно-развивающей направленности работы с умственно отсталыми обучающимися. Система дополнительного музыкального образования, организованного в специальной школе, охватывающая всех обучающихся, вне зависимости от наличия у них способностей к музыкальной деятельности, может повысить успешность деятельности, нормализующей психоэмоциональное развитие и поведение.

Вышедшее в Техасе дидактическое пособие «Arts for Learning» (1990), составленное американскими специалистами для педагогов, участвующих в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, состояло из рекомендаций использования в системе музыкального воспитания помимо музыкальной деятельности других доступных для обучающихся видов художественного творчества: рисования, лепки, танцевально-ритмической деятельности, театрализации. В работах К. Detlew приводятся сведения о важности создания определенной социальной среды, влияющей на успешность адаптации ребенка с умственной отсталостью к музыкальным занятиям. Англо-американские музыкальные психотерапевты Р. Tilley (1975), Е. Zierer (1952), I. Zwerling (1979) в публикациях, посвященных музыкально-

коррекционному воспитанию, рекомендуют различные музыкально-дидактические игры и упражнения, направленные на развитие познавательных возможностей, сенсомоторных качеств, жизненных компетенций обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Л. Плох (1990), польский исследователь, изучавший музыкальные предпочтения обучающихся вспомогательных школ в Советском Союзе, к наиболее действенным методам совершенствования познавательных и социальных навыков детей относил дополнительные занятия музыкой. Продолжительный эксперимент, организованный Р. Nordoff и С. Robbins (1985) доказал результативность применения музыки в целях нормализации эмоциональной сферы у детей с выраженными формами умственной отсталости.

Исследования, проведенные в США R. F. Adler, L. R. Davis, представленные в публикации «Target on music. Activities to Enhance Learning Through Music» (1982), позволили в музыкально-коррекционной деятельности с умственно отсталыми детьми достичь таких результатов, как: стимулировать общее психическое развитие; раскрыть интеллектуальный потенциал; повысить качество овладения двигательными, коммуникативными умениями и навыками; улучшить социальную адаптацию; совершенствовать сенсорные механизмы. Предложенная R. F. Adler, L. R. Davis комплексная система музыкального воспитания, состоящая из основных видов музыкальной деятельности, способствовала нормализации личностного развития детей, преодолению имеющихся проблем в обучении и поведении.

Созданная в Научно-исследовательском институте дефектологии программа «Музыка и пение» (1986), представляла «облегченный» вариант программ авторского коллектива под руководством Д. Б. Кабалецкого (1980, 1982). Необходимость разработки программ по музыке нового поколения обосновала потребность в соотношении их содержания с современными социокультурными условиями. Составленная И. А. Буравлевой (2007) программа включала тематизм расположения содержания, использование народных и классических произведений, опору на нотно-графическую запись как дидактический прием при формировании музыкально-теоретических образов у обучающихся с умственной отсталостью. Анализ предшествовавших школьных программ по музыкальному воспитанию позволил сформулировать вывод о том, что предложенное для изучения музыкальное содержание не полностью учитывало данные научных исследований, представлявших характеристики и определявших закономерности формирования психологических и физических функций обучающихся с нарушениями интеллектуального развития. Потенциал методики и содержания музыкального воспитания, учета лечебно-реабилитационных, психотерапевтических и учебных качеств музыкальной деятельности оставался не полностью реализованным; интерес к повышению уровня мыслительной деятельности, развитию положительных личностных качеств, преодолению нарушений эмоционально-поведенческой сферы был недостаточным; разрозненные несистематизированные подходы к обучению основным видам музыкальной деятельности по образцу, без опоры на самостоятельную художественную активность самих обучающихся не позволяли достичь

необходимой результативности формирующихся основ музыкальной культуры у обучающихся с нарушениями интеллектуального развития [4].

В содержание образовательного процесса специальных школ для обучающихся с умственной отсталостью постепенно включается логопедическая ритмика, объединяющая технологии музыкальной коррекционной работы с движениями, танцем, мелодекламацией, речью. Логопедическая ритмика доказала свою эффективность в преодолении имеющихся нарушений произношения, дыхания, моторных функций; способствовала укреплению здоровья, повышению выносливости организма, развитию творческих качеств детей, активизации произвольного внимания, мышления, улучшению двигательных умений, координации движений (О. Г. Кондакова, 2014).

С 1992 г. в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования под руководством Е. М. Мастюковой были организованы исследования, связанные с разработкой и апробацией содержания музыкальных занятий, направленных на нормализацию эмоционально-поведенческих нарушений у умственно отсталых детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях. В последующем основной целью продолжающихся исследований стала разработка нового содержания музыкального воспитания умственно отсталых обучающихся. Участниками апробации материала стали обучающиеся с умственной отсталостью, проживающие в различных регионах России, что дало основание для получения репрезентативного эмпирического материала для научного обобщения и качественной оценки результатов. Представленная в результате этого образовательная программа «Пение и музыка» (1999) была допущена для использования в Российской Федерации. Современные изменения нормативно-правовой базы, потребовали разработки рабочей программы (2017), учебников и учебно-методического обеспечения учебного предмета «Музыка» (2019).

Результативность достижения удовлетворительного уровня музыкальной воспитанности обусловлена созданием адаптированных в соответствии с возможностями обучающихся образовательных программ, учебно-методических пособий, учебников, способствующих интенсификации овладения обучающимися музыкальной культурой, избавлению детей от записи в тетрадях текста разучиваемых песен. В процессе музыкального воспитания детей важен постоянный учет динамики индивидуального уровня музыкальной культуры [3]. Преодоление свойственных обучающимся интеллектуальных нарушений и нормализация негативных эмоциональных состояний реализуются при применении музыкально-терапевтических и психокоррекционных приемов. Профессиональная подготовка и повышение квалификации музыкальных работников должна быть направлена на вовлечение в деятельность по формированию музыкальной культуры всего коллектива образовательной организации, родителей и других заинтересованных лиц [2; 11; 12].

Потребность общества в возрождении и удовлетворении культурных запросов обеспечивается преимущественно национальным содержанием музыкального образования, постепенно и систематически вводя детей в отечественную культуру, историю, национальные традиции, обычаи своего народа.

В разработанном содержании учебных пособий по музыке для обучающихся с нарушениями интеллектуального развития нами были учтены все составные части традиционного воспитания. Воспитывающие функции музыки реализуются при подготовке детей к труду, в формировании у них положительных личностных, нравственных качеств, в обогащении интеллектуальной деятельности, в процессе здорового образа жизни, в становлении чувства гармонии, готовности к художественному творчеству и ослаблении психического недоразвития [1]. Среди факторов музыкального воспитания нами представлены объекты природного мира, трудовой, свободной, игровой, спортивной виды деятельности, занятия искусством, религиозные обычаи, родная словесность (знакомство со сказками и легендами, потешками и поговорками, считалками и пословицами, загадками и заговорами, песнями и приданиями). Методами воспитания выступают способы совместной взаимосвязанной деятельности музыкального педагога и обучающихся. Подобные действия направлены на музыкальное становление детей с помощью разъяснения, приучения и упражнения, приведения жизненных примеров, убеждения и требования, пожелания и просьбы, совета и одобрения, упрека, уговора или запрета. Целью музыкального воспитания выступает совершенствование личности человека и ее реализация в практической деятельности коллектива (семьи, класса-группы, общности всей образовательной организации с социумом), что предполагает недопущение ограничения образовательного процесса только лишь организацией, реализующей адаптированную основную образовательную программу и созданной в ней коррекционно-образовательной средой [8]. Открытость для внешних взаимодействий с общественными, религиозными, культурными объединениями образовательной организации реализуется во внеурочной деятельности по музыкальному воспитанию, представленной в фестивалях, концертах, творческих конкурсах [10].

Список литературы

1. Евтушенко, Е. А. К оценке уровня нравственной воспитанности обучающихся с умственной отсталостью [Электронный ресурс] / Е. А. Евтушенко, И. В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24421>. – Дата доступа: 02.09.2020.
2. Евтушенко, Е. А. Проектирование модели реализации основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «специальное (дефектологическое) образование» в условиях сетевого взаимодействия [Электронный ресурс] / Е. А. Евтушенко, Е. Э. Артемова, И. В. Евтушенко, Л. А. Тишина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/130-23919>. – Дата доступа: 14.08.2020.
3. Евтушенко, И. В. Дифференцированный подход в организации музыкального воспитания обучающихся с умственной отсталостью [Электронный ресурс] / И. В. Евтушенко, В. В. Воронкова, П. А. Плаксин // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27617>. – Дата доступа: 04.08.2020.

-
4. Евтушенко, И. В. Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / И. В. Евтушенко // Культура и образование. – 2015. – № 4 (19). – С. 88–95.
 5. Евтушенко, И. В. Музыка. 1 класс : учеб. пособие для общеобразов. организ., реализующих адапт. основные общеобразов. программы / И. В. Евтушенко. – М. : Просвещение, 2019. – 127 с.
 6. Евтушенко, И. В. Музыка. 2 класс : учеб. пособие для общеобразов. организ., реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / И. В. Евтушенко. – М. : Просвещение, 2019. – 79 с.
 7. Евтушенко, И. В. Общие условия эффективности процесса музыкального воспитания умственно отсталых детей / И. В. Евтушенко, В. В. Воронкова, П. А. Плаксин // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 5. – С. 189–193.
 8. Евтушенко, И. В. Основы формирования гуманных межличностных отношений в классном коллективе старшеклассников в условиях инклюзивного образования / И. В. Евтушенко, И. И. Евтушенко // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2014. – С. 130–136.
 9. Евтушенко, И. В. Примерное содержание рабочей программы 3 класса учебного предмета «Музыка» для обучающихся с легкой умственной отсталостью / И. В. Евтушенко, В. В. Воронкова, П. А. Плаксин // Специальное образование. – 2018. – № 3. – С. 36–51.
 10. Евтушенко, И. В. Современные подходы к разработке модели социализации умственно отсталых детей / И. В. Евтушенко // Особые дети в обществе : сб. науч. докл. и тезисов выступл. участников I Всеросс. съезда дефектологов. 26–28 окт. 2015 г. – М., 2015. – С. 68–75.
 11. Евтушенко, И. В. Формирование специальных (дефектологических) компетенций у студентов педагогического колледжа / И. В. Евтушенко, С. Н. Герасимова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 1. – Ч. 1. – С. 102–106.
 12. Nagovitsyn, R. Information space of a higher school based on mobile technologies / R. Nagovitsyn, D. Bartosh, I. Evtushenko, N. Neverova // Amazonia Investiga. – 2020. – № 9 (29). – P. 359–367.

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

В статье рассматриваются вопросы межведомственного взаимодействия в интересах ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Автор, ссылаясь на нормативные документы и апробированную практику работы в районе Ясенево города Москвы, описывает механизмы взаимодействия различных ведомств и профильных специалистов. Уделено особое внимание специфике поддержки семьи на разных возрастных этапах жизни ребенка. В тексте описаны микро-, макро- и метауровни протекции ребенка с ограниченными возможностями здоровья, даны конкретные рекомендации по разработке протокола взаимодействия специалистов и служб, использованию профилактических программ и получению обратной связи об эффективности проведенных мероприятий.

Ключевые слова: межведомственное взаимодействие, дети с ограниченными возможностями здоровья, муниципальный уровень, протокол взаимодействия специалистов, районные программы.

E. Ekzhanova

INTERDEPARTMENTAL INTERACTION IN THE SYSTEM FOR IMPROVING CARE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES AT THE MUNICIPAL LEVEL

The article deals with the issues of interdepartmental interaction in the interests of a child with disabilities. The author, referring to the regulatory documents and proven practice in the Yasenevo area of Moscow, describes the mechanisms of interaction between various departments and specialized specialists. Particular attention is paid to the specifics of family support at different age stages of a child's life. The text describes the micro-, macro- and meta levels of protection of a child with disabilities, provides specific recommendations for the development of a protocol for interaction between specialists and services, the use of preventive programs and feedback on the effectiveness of the measures taken.

Keywords: interagency interaction, children with disabilities, municipal level, protocol of interaction of specialists, district programs.

Одним из основных условий повышения эффективности работы системы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) является внедрение в социально-педагогическую практику многомерного, многоуровневого междисциплинарного подхода, основанного на межведомственном взаимодействии. Особый интерес вызывают уже апробированные модели помощи, реализованные на муниципальном уровне. Эти модели отвечают основным современным трендам, когда помощь особому ребенку выстраивается по вертикали «снизу–вверх». Помощь эта

конкретна, учитывает запросы реальных семей, проживающих на территории муниципалитета. Она строится на учете онтогенетического подхода, при котором на каждом возрастном этапе в развитии ребенка определяются значимые приоритеты сопровождения, назначается куратор из того ведомства, деятельность которого наиболее весома для интересов семьи и ребенка, и перспективы совместной деятельности специалистов хорошо заметны для всех субъектов системы межведомственного взаимодействия. Данный подход в полной мере учитывает ресурсы, имеющиеся в районе (муниципалитете), возможности его инфраструктуры и перспективы дальнейшего воспитания, обучения и трудоустройства особого ребенка недалеко от места проживания. В отличие от вертикали «сверху–вниз», постулирующей системность и выделение бенефиций, но не разобравшейся даже на уровне стыковки баз данных по детям с ОВЗ и учетом их потребностей в рамках разных ведомств, муниципальный уровень помощи конкретен, вариативен и эффективен. Попытаемся доказать это.

Нами выделяются несколько уровней.

Микроуровень – обеспечивающий помощь конкретному ребенку с проявлениями социальной дезадаптации. Этот уровень реализуется в процессе лично ориентированной психолого-педагогической помощи ребенку проблемами в развитии, поведении, общении и обучении на основе использования традиционных методов, методик и технологий [5]. Поскольку на этапе раннего детства ребенок с ОВЗ весома нуждается в медико-социальной протекции, в рамках сопровождения ребенка приоритеты остаются за службами соцзащиты и здравоохранения. Составляется протокол ведения такого ребенка и его семьи, члены которой также являются получателями услуг в территориальном центре социального обслуживания (далее – ТЦСО). Медицинский надзор осуществляют педиатры районной детской поликлиники, а курирует весь протокол специалист детского отделения ТЦСО. В дошкольный период жизни ребенок с ОВЗ получает возможность посещать специальные или инклюзивные группы в своем районе, а кураторство плавно перемещается к сотруднику психолого-педагогического или реабилитационного центра. В период школьного обучения сопровождает ребенка педагог-психолог или учитель-дефектолог образовательного учреждения. Но вся целостная система сопровождения продолжает существовать, поскольку ребенок-инвалид получает льготы, гарантированные ему государством, или региональные льготы, которые курирует ТЦСО. Также он может посещать занятия в детском отделении ТЦСО.

Формами психолого-педагогического сопровождения на микроуровне могут быть периодические или разовые консультации специалистов помогающих профессий по запросу родителей или педагогов. Консультации осуществляются очно, дистанционно с использованием информационно-коммуникационных технологий или в сочетании этих форм на базе консультативного пункта в образовательном учреждении, центре психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, реабилитационном центре, учреждении здравоохранения, социальной защиты. Помимо консультаций к данному уровню сопровождения относятся и коррекционно-разви-

вающие занятия с детьми, которые проводятся отдельными специалистами образовательных учреждений (психологами, логопедами, дефектологами).

Макроуровень – это система психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребенка. Чтобы он успешно функционировал, необходим муниципальный орган, обеспечивающий преемственность всей системы сопровождения. И если в сопровождении неблагополучных семей такую деятельность обеспечивает комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, то в работе с детьми с ОВЗ эту работу осуществляет межведомственный координационный совет, существующий на базе психолого-педагогического (реабилитационного) центра. Данный уровень сопровождения осуществляется специалистами службы сопровождения (врач, педагог-психолог, логопед, дефектолог, социальный педагог) на основе принципов комплексного командного взаимодействия. Сопровождение осуществляется как специалистами образовательного учреждения, так и специалистами психолого-педагогического центра и включает в себя такие формы работы, как полное коррекционно-развивающее сопровождение, абилитацию и реабилитацию ребенка с нарушениями развития, периодическое и эпизодическое психолого-медико-педагогическое сопровождение, семейный патронаж. Также совет отслеживает регулярность помещения конкретного ребенка на лечение в больницы, санатории и реабилитационные центры, контролирует выполнение рекомендованной ребенку индивидуальной программы реабилитации (ИПР) / индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА). Эта деятельность не вступает в противоречие с рекомендациями городской/региональной психолого-педагогической комиссии (ППК), а лишь конкретизирует их с учетом возможностей данного муниципалитета и учреждений, имеющих в нем. Например, в районе Ясенево г. Москвы для реабилитации детей с ОВЗ активно используются учреждения по работе с населением по месту жительства. Занятия в спортивных секциях и кружках рядом с домом позволяют закреплять имеющиеся у детей с ОВЗ представления и навыки, а участие в районных мероприятиях расширяет круг общения особых детей.

Метауровень – это муниципальная, системная и межведомственная модель протекции социальной успешности ребенка, членов его семьи и ближайшего социального окружения.

Метауровень профилактики и коррекции – это программы, реализуемые в муниципалитете (районе) на межведомственной основе. Механизмы обеспечения таких программ заложены в отечественном законодательстве, и особенно в законах о функционировании органов местного самоуправления. На протяжении 15 лет в районе Ясенево было реализовано (а значит и профинансировано) много муниципальных программ. Реализовывались они через систему грантовой поддержки коллективов, которые наиболее успешно работали с детьми с ОВЗ и предлагали новые идеи и подходы к их реабилитации, обучению и сопровождению [4]. Среди них наиболее популярными можно указать следующие:

- раннее выявление и коррекция отклоняющегося развития у детей;

- психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение ребенка раннего и дошкольного возраста;
- профилактика социального сиротства;
- программа развития семейной политики района;
- программа «Спорт, досуг и развитие» и др.

На муниципальном уровне использовались следующие механизмы реализации межведомственного подхода:

- 1) межведомственный координационный совет района;
- 2) развитие различных форм депутатского контроля;
- 3) районные межведомственные конференции;
- 4) разработка и внедрение профилактических программ;
- 5) использование потенциала различных спортивных и досуговых учреждений по работе с населением по месту жительства;
- 6) развитие различных форм информирования населения и создание единой информационной среды.

Модернизация системы образования в Российской Федерации предполагает реализацию нескольких приоритетных направлений деятельности системы психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса. Нам хотелось бы остановиться на некоторых из них. Во-первых, это систематический контроль за факторами риска в детской популяции, а во-вторых, поддержка усилий родителей в деле воспитания подрастающего поколения.

Технологии психолого-педагогического сопровождения детей «группы риска» не могут обойтись без систематического мониторинга факторов риска возникновения дезадаптации, особенно на ранних этапах развития ребенка [1; 3]. Мы реализовали в Центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево» этот мониторинг посредством следующих механизмов:

- 1) постоянное отслеживание качества психофизиологической зрелости в детской популяции в соответствии с выделяемыми критериями;
- 2) выявление детей «группы риска» по дезадаптивному состоянию (детей, находящихся в пограничных с дезадаптивной зонах);
- 3) регулярный анализ особенностей предполагаемой дезадаптации у детей, выявляемых в результате мониторинга;
- 4) оценка уровня актуального развития этих детей, в том числе их индивидуальных адаптационных и ресурсных возможностей на данный момент времени. Последнее можно определить только в условиях углубленного индивидуального обследования ребенка различными специалистами службы сопровождения, в частности специалистами психолого-педагогического консилиума образовательной организации;
- 5) индивидуализация образовательного маршрута ребенка и участие в реализации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута всех специалистов службы сопровождения. Разработка индивидуальных программ развития, в которой учитываются как личностно психологические особенности детей, так и условия их социального окружения и воспитания позволяет осуществлять целенаправленную протекцию детям с разным уровнем

развития способностей. Именно в ходе подобных изменений как образовательной среды, так и состояния ребенка возможно достижение оптимального соотношения между воздействиями образовательной среды и развитием ребенка;

б) оценка эффективности проведенных мероприятий по взаимному изменению образовательной среды и ребенка.

Необходимость проведения просветительской работы с родителями продиктована высокой значимостью роли семьи для становления личности ребенка. А поддержка усилий семьи особого ребенка – значимое направление в работе специалистов помогающих профессий [2].

Комплексное социально-педагогическое сопровождение семьи – один из важнейших компонентов профилактической работы, направленной на содействие социальной реабилитации, профилактику школьной неуспешности, негативных проявлений, девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетнего, предотвращение насилия в семье и социальном окружении. В настоящее время особое внимание должно быть уделено повышению родительской компетентности, формированию «ответственного родительства».

Основная задача этой работы – вооружить родителей теоретическими знаниями о законах физического, психического и психологического развития ребенка, о законах развития семейной системы, о роли родителей в формировании личности ребенка (отдельно мамы, отдельно папы), о влиянии родительских посланий на дальнейшую жизнь и поступки ребенка. Дать родителям возможность осознать, что как законы физики, математики и других наук существуют, так и законы формирования личности человека, и каждое действие или событие в жизни ребенка является кирпичиком, строительным материалом в создании этой личности.

В целом эффективное функционирование службы социально-психологического сопровождения ребенка с ОВЗ и членов его семьи требует создания системы обратной связи о деятельности службы, организации взаимодействия между специалистами разных профилей для обмена опытом, анализа эффективности использования различных технологий и методик работы. Межведомственный подход на муниципальном уровне позволяет и получить эту обратную связь, и отследить эффективность совместных усилий.

Список литературы

1. Екжанова, Е. А. Роль ППМС центров в образовательной системе Москвы и Московской области / Е. А. Екжанова // Логопед в детском саду. – 2007. – № 6 (21). – С. 13–19.
2. Екжанова, Е. А. Просветительская работа с родителями как основной приоритет ранней комплексной помощи детям раннего возраста с разным уровнем психофизического развития / Е. А. Екжанова // Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии в современном образовательном пространстве : сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. / Сост. О. Г. Приходько [и др.]. – М. : МГПУ, 2013. – С. 53–59.

-
3. Екжанова, Е. А. Скрининговые исследования в системе профилактической работы с детьми на начальных этапах обучения / Е. А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 7. – С. 13–20.
 4. Реабилитация в контексте психолого-педагогических технологий : сб. науч.-метод. материалов, посвящ. 10-летию Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево». Избранное : коллект. моногр. / Под ред. Е. А. Екжановой. – М. : Крылья, 2010. – 399 с.
 5. Психологические центры: организация, содержание деятельности, документация / Под ред. С. Б. Малыха. – М. : Генезис, 2007. – 248 с.

КИНЕМАТОГРАФ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ БРЕСТСКОЙ ОБЛАСТИ)

В статье приведены статистические данные о детях с особенностями психофизического развития, обозначены стратегия и основные задачи в области специального образования региона. На примере Брестской области рассматривается необходимость формирования инклюзивной культуры педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции, как следствие недостаточного уровня сформированной у них толерантности. Приведены примеры использования возможностей кинематографа в педагогическом образовании при построении школьного инклюзивного сообщества и как средства формирования инклюзивной культуры педагогов в процессе повышения квалификации.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, образовательная интеграция, инклюзивная культура, толерантность, инклюзивная компетентность, инклюзивное сообщество, кинематограф.

Т. Zhuk

CINEMATOGRAPHY AS A WAY OF FORMING AN INCLUSIVE CULTURE IN TEACHERS IN THE PROCESS OF ADVANCED TRAINING (ON THE EXAMPLE OF THE BREST REGION)

This article contains data on children with psychological and physical developmental challenges, as well as strategies and purposes of the area of special education in the region. Taking Brest Region as an example, the necessity of forming an inclusive culture in teachers, working with children with psychological and physical developmental challenges in the context of educational integration, is addressed as a result of underdeveloped tolerance in teachers. Examples of use of cinematography in pedagogical education in the process of development of an inclusive school community and as a way of forming an inclusive culture in teachers in the process of advanced training are referred to.

Keywords: children with disability, educational integration, inclusive culture, tolerance, inclusive competence, inclusive community, cinema.

Присмотрись к тем, чьи судьбы пугают,
Это – самые сильные люди.
Златенция Золотова

Стратегия развития и деятельность системы специального образования в Брестской области направлена на повышение качества специального образования, сохранение доступности и вариативности получения образования лицами с особенностями психофизического развития, выполнение мероприятий подпрограммы 3 «Развитие системы специального образования» Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы, развитие инклюзивных процессов и формирование инклюзивной культуры

у субъектов сетевого взаимодействия в процессе образования детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

В 2019–2020 учебном году на учете в областном банке данных о детях с особенностями психофизического развития состояло 19 978 детей (19 248 – в 2018–2019 учебном году), что составляет 6,8 % от общего количества детского и подросткового населения Брестской области, из них 2022 ребенка (10,1 %) с инвалидностью. Созданная и постоянно обновляющаяся сеть учреждений и структур позволяет охватить специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью 99,99 % всех выявленных детей с ОПФР. В последние годы сохраняется положительная тенденция увеличения количества детей с ОПФР, получающих образование в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования. В 2020–2021 учебном году будет функционировать 761 класс интегрированного обучения и воспитания, что на 50 классов больше, чем в 2019–2020 учебном году. В трех учреждениях образования области (ГУО «Брестский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», ГУО «Средняя школа № 9 г. Кобрина», ГУО «Средняя школа д. Остромечево») реализуется республиканский эксперимент «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР». Таким образом, по итогам первого полугодия 2020 года 91,7 % обучающихся с ОПФР получают образование в условиях образовательной интеграции.

Несмотря на то, что интегрированное обучение и воспитание введено в широкую практику учреждений образования и закреплено законодательно уже более 20 лет назад, тема формирования инклюзивной культуры у участников образовательного процесса остается по-прежнему актуальной. Поэтому в программу повышения квалификации в ГУО «Брестский областной институт развития образования» введен 6-часовой тематический семинар-практикум «Инклюзивная культура: от теории к практике». Его целью является знакомство педагогов с современным состоянием системы специального образования, с сущностью и ценностями инклюзивного образования, зарубежным и отечественным опытом в области создания инклюзивной политики и реализации инклюзивной практики. Также в процессе семинара-практикума проходит 2-часовой тренинг «Инклюзивный педагог – инклюзивная школа», который направлен на развитие педагогической толерантности и инклюзивной компетентности.

При первичном (накануне лекционных занятий) анкетировании педагоги, которые планируют работать в классах интегрированного обучения и воспитания, как правило, настороженно относятся к возможности наличия ребенка с ОПФР в своем классе. Главным фактором, препятствующим созданию комфортной атмосферы, они считают негативное отношение со стороны здоровых сверстников и их родителей к детям с ОПФР. Лишь немногие из учителей видят положительный эффект в совместном обучении и считают, что школа поможет ребенку с ОПФР адекватно развиваться, расширить свой круг общения, получить опыт социального взаимодействия. Позитивной стороной считают

и то, что ребенок будет жить в семье, а не в интернате, и при этом получит качественное образование [1].

Данный факт свидетельствует о том, что у самих педагогов недостаточно сформирована инклюзивная компетентность, которая предполагает владение специальными знаниями, умениями и навыками, а также способностью анализировать собственную деятельность, с целью наиболее эффективного осуществления образовательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными образовательными потребностями.

Проблема негативного отношения к детям с ОПФР со стороны сверстников и их родителей усугубляется часто тем, что сами педагоги иногда интолерантно относятся к таким детям, называя их неполноценными, ущербными, отсталыми.

В связи с этим, следует помнить о педагогической толерантности, которая является одной из составляющих педагогической этики и проявляется в способности толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, обеспечивая нравственный характер педагогической деятельности [5].

Группе педагогов (воспитатели групп продленного дня, которые посещают и дети с ОПФР, учителя классов интегрированного обучения и воспитания I ступени общего среднего образования – слушатели ГУО «Брестский областной институт развития образования») было предложено заполнить экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова). Три субшкалы опросника направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Всего в опросе приняли участие 48 человек.

По субшкале «Этническая толерантность», которая выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия, 2 респондентов показали низкий уровень и 44 – средний уровень толерантности, 2 – высокий уровень.

Согласно субшкале «Социальная толерантность», позволяющей исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп, а также изучать установки личности по отношению к некоторым социальным процессам, 7 педагогов показали низкий уровень, 36 – средний и 4 – высокий уровень толерантности.

Вместе с тем субшкала «Толерантность как черта личности» позволила выявить 7 человек с низким уровнем, 37 – со средним и только 4 – с высоким уровнем толерантности. В данном случае результат позволяет диагностировать личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру.

По результатам обработки бланков методики, ни один педагог не показал высокий уровень толерантности, у 45 человек отмечен средний и у 3 – низкий уровень толерантности. Общий результат тестирования позволяет сделать вывод о том, что для большинства педагогов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. Проблема толерантного принятия детей с ОПФР остается актуальной для педагогов. Таким образом, толерант-

ность в образовательном процессе должна стать естественной нормой для всех его субъектов, определяющей стиль их поведения и мышления, и это является основой формирования инклюзивной культуры у всего школьного сообщества.

Происходящие в Республики Беларусь изменения в части совершенствования процессов в системе образования «на основе развивающихся цифровых технологий в целях формирования информационного общества и конкурентоспособного человеческого потенциала ведут к тому, что цифровая грамотность сегодня является важнейшим профессиональным навыком практически любого работника независимо от его возрастной категории» [2].

При проведении практических занятий по формированию инклюзивной культуры с группами слушателей повышения квалификации ГУО «Брестский областной институт развития образования» зачастую наблюдаем, что большинство педагогов со стажем работают «по старинке», предпочитая современным цифровым возможностям полученный еще в годы студенчества багаж знаний и наглядных пособий. Кроме этого, многие из них сетуют на отсутствие или незначительное количество именно практических материалов, направленных на формирование инклюзивной культуры у участников образовательного процесса. На просьбу привести примеры полезных материалов по затрагиваемой теме, которые можно взять из сети Интернет, подавляющее большинство учителей ссылается на нехватку времени из-за большой загруженности в ежедневной работе, чтобы отслеживать современные тенденции информационных новинок и технологий в потоке информации, а сельские педагоги еще и на отсутствие современной компьютерной техники в классных помещениях.

Однако мы видим проблему в другом: педагоги просто не ориентированы на полезные материалы, которые они могут использовать в работе по заявленной проблеме.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть художественные фильмы о людях с инвалидностью и современные мультипликационные фильмы об «особенных» детях в качестве средства формирования инклюзивной культуры как у педагогов в процессе повышения квалификации, так и для дальнейшего их применения в педагогической деятельности самими специалистами.

Использование возможностей кинематографа в педагогическом образовании, воздействие и влияние его различных аспектов на формирование личности раскрыты в статье О. В. Ситниковой. Автор предлагает рассмотреть кинематограф как «стимул культурного развития, ...фактор гуманитаризации образовательного процесса, ...элемент педагогической науки о воспитании личности – кинопедагогику», которая наполняет образовательный процесс глубоким культурологическим и личностным смыслом, обеспечивает особую информационную наглядность, захватывая при этом эмоции человека на уровне подсознания и погружая его в познание действительности [4].

В арсенале современного отечественного кинематографа, к сожалению, практически отсутствуют примеры жизнеутверждающих фильмов о людях с ОПФР. Однако преодолеть барьеры в принятии и разрушить стигматизи-

рующие стереотипы по отношению к «особенным» людям помогают фильмы зарубежных авторов.

Так, фильм «Я-Сэм» (режиссер Джесси Нелсон, США, 2001 г.) поднимает острую проблему сопровождаемого родительства людей с интеллектуальной недостаточностью, режиссер тонко передает отцовские чувства и любовь ребенка к родителю и подчеркивает право главных героев на полноценную жизнь в обществе. Фильм «Человек дождя» (режиссер Барри Левинсон, США, 1988 г.) главной целью ставит не столько познакомить зрителей с жизнью «аутиста», сколько показать значимость и исцеляющую «нужность» прихода в обычный мир «особых людей». Фильм «Адам» (режиссер Макс Майер, США, 2009 г.) демонстрирует «космический» как внутренний, так и внешний мир главного героя, у которого диагностирован синдром Аспергера. В фильме «День восьмой» (режиссер Жан Ван Дормаль, США, 1996 г.) два взгляда на жизнь представлены через призму мироощущения человека с синдромом Дауна и здорового человека. Утверждение о том, что человек привык бояться не таких, как он, раскрывает суть непринятия «иного» и дает понять, что решение проблемы находится в нас самих, а не в окружающем мире. Фильм «Я тоже» (режиссеры Антонио Наарро и Альваро Пастор, Испания, 2009 г.) повествует о жизни человека с синдромом Дауна, наполненной как разочарованиями, так и победами, доказывающими, что синдром Дауна вовсе не приговор. В основу фильмов «Вселенная Стивена Хокинга» (режиссер Джеймс Марш, Великобритания, 2014 г.) и «...А в душе я танцую» (режиссер Дэмиен О'Доннелл, Великобритания–Ирландия–Франция, 2004 г.) положены невероятные способности человеческого организма и сила воли практически обездвиженных людей, любовь к жизни и важность присутствия близких рядом с теми, кому приходится преодолевать болезнь.

В фильме «Ключи от дома» (режиссер Джанни Амелио, Италия–Германия–Франция, 2004 г.) красной нитью проходит сила родственных чувств, преодоление барьеров в принятии отцом своего сына с ДЦП, которого он считал неполноценным человеком.

«Сотворившая чудо» (режиссер Артур Пенн, США, 1962 г.) – фильм, основанный на автобиографии американской писательницы, бакалавра искусств, лектора и общественной активистки Хелен Келлер, потерявшей вследствие перенесенного в раннем детстве заболевания зрение и слух. Этот фильм является своеобразным гимном педагогу, совершившему существенный прорыв в области специальной педагогики, а также сверхъестественным способностям человека.

Особые эмоции вызывает фильм режиссера И. Твердовского «Класс коррекции» (Россия, 2014 г.). Нельзя однозначно сказать, что этот фильм направлен на воспитание толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья и к людям с инвалидностью. Сюжет фильма остро критикует существующую реальность безучастности, равнодушия, безразличия и цинизма современного общества, а также несовершенство педагогической системы. Вот некоторые смелые откровения педагогов после просмотра этого фильма: «Ведь мы и правда не знаем, как работать с такими особенными детьми в школе!

Считаем, что это «святая обязанность» учителя-дефектолога. А ведь это касается каждого из нас!», «У нас в школе одна мама постоянно скандалит по поводу обустройства пандуса, «качает» свои права, чтобы только избежать обучения на дому своей дочки с ДЦП... А кто из нас в душу ей заглядывал? Что она чувствует? Мы ведь ее только как скандалистку воспринимаем...», «Зачем таких разных детей в один класс собирать? В обычном классе тоже есть дети жестокие, но подавляющее большинство здраво мыслит, и совместное обучение идет на пользу и одним, и другим». Можно привести еще много цитат из отзывов после просмотра фильма, но поражает другое: в нашей стране интегрированное (совместное) обучение организовано уже более 20 лет назад, а такие отзывы еще имеют место быть. И еще, каждый раз перед демонстрацией фильма задается вопрос о том, кто уже смотрел этот фильм? Из группы 25–30 человек максимум 2–3 человека, кто слышал название фильма и 1–2 человека, кто с ним знаком.

В процессе просмотра современных мультипликационных фильмов, где главными персонажами выступают «особенные» дети, слушатели получают элементарное представление об определенных типах поведения ребенка, имеющего специфические особенности в психофизическом развитии, в обществе. Они имеют возможность увидеть обычный мир глазами «особого» ребенка, проникнуться его чувствами, переживаниями, желаниями.

Так, мультипликационные фильмы «Кастрюлька Анатоля», «Аутизм может делать удивительные вещи!», «Мой братик с Луны» демонстрируют особенности восприятия и понимания мира детьми, у которых диагностирован аутизм, а также передают чувства и переживания детей, чья жизнь проходит в семье с «особенным» ребенком. Мультипликационный фильм «Секрет Маэла» помогает узнать о людях, страдающих синдромом Ангельмана, которых часто принимают за чудаков, улыбающихся по поводу и без. На самом деле эти люди просто не могут контролировать свою мимику и непроизвольно-хаотичные движения рук. Мультфильм «Про Диму» демонстрирует пример социальной инклюзии во взаимодействии детей с тяжелыми множественными нарушениями с их нормотипично развивающимися сверстниками. Ярко показано положительное отношение родителей здоровых детей по отношению к детям с инвалидностью и соответствующее воспитание собственных детей. Мультфильм «Tamara» – это трогательная история о богатом внутреннем мире глухой девочки с прекрасной пластикой и чувством ритма, которая обожает танцевать и мечтает стать балериной. Это стремление поддерживает ее мама. Сюжет мультипликационного фильма показывает, насколько особенным людям важна поддержка.

По мнению И. А. Крюковой, сам просмотр кинопроизведения представляет собой динамичный процесс постоянной смены типов восприятия: сопереживание, сочувствие, созерцание, ассоциативное мышление, декодирование скрытых значений, эмоциональное вчувствование и активизация, работа таких механизмов, как эмпатия и идентификация. Индивид как бы погружается в другую жизнь, другую реальность, находя общие черты с героями или отождествляя себя с ними [3].

Таким образом, с помощью кинематографа разрушаются стереотипы в отношении людей с различными формами инвалидности. Признается, что инвалидность – это пример человеческого многообразия и жизнь человека с инвалидностью вовсе не должна быть неполноценной. Напротив, люди, чьи возможности общество считает ограниченными, зачастую достигают гораздо больших успехов, чем их абсолютно здоровые сверстники.

Список литературы

1. Жук, Т. В. От интеграции к инклюзии: проблемы толерантности / Т. В. Жук // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2019. – № 1. – С. 19–23.
2. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. – Дата доступа: 03.09.2020.
3. Крюкова, И. А. Современный кинематограф как средство формирования толерантности у молодежи [Электронный ресурс] / И. А. Крюкова // Молодой ученый. – 2017. – № 1. – С. 73–76. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/>. – Дата доступа: 06.09.2020.
4. Ситникова, О. В. Использование возможностей кинематографа в педагогическом образовании / О. В. Ситникова // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – С. 94–97.
5. Формирование жизненных компетенций у детей с инвалидностью: пособие / Т. В. Жук [и др.] / Под науч. ред. Т. В. Лисовской. – Минск : Народная асвета, 2020. – 167 с.

МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА КАК УНИКАЛЬНАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Ментальная арифметика – это уникальная методика развития умственных способностей детей в возрасте от 4 до 16 лет, основанная на системе устного счета. Обучаясь по данной методике, ребенок может решать любые арифметические задачи за несколько секунд (сложение, вычитание, умножение, деление, вычисление квадратного корня числа) в уме быстрее, чем с помощью калькулятора.

Ключевые слова: ментальность, мышление, абакус, менталитет, псифос, воображение, склад ума, сознание, интериоризация.

N. Zhuraeva

MENTAL ARITHMETICS AS A UNIQUE METHOD DEVELOPMENT OF MIND ABILITIES

Mental arithmetic is a unique method of developing the mental abilities of children from 4 to 16 years old, based on the oral counting system. Learning using this technique, the child can solve any arithmetic problem in a few seconds (addition, subtraction, multiplication, division, calculating the square root of a number) in his head faster than using a calculator.

Keywords: mentality, thinking, abacus, mentality, psiphos, imagination, mindset, consciousness, interiorization.

Занятия ментальной арифметикой набирают сейчас большую популярность. Благодаря новым методикам обучения дети быстрее усваивают новую информацию, развивают свой творческий потенциал, учатся решать сложные математические задачи в уме без использования калькулятора.

Ментальность – (от лат. mens – сознание, ум) – образ мышления, общая духовная настроенность человека, группы. Мыслительная способность человека является более широким и, вместе с тем, менее ясным понятием, чем стиль мышления, характеризующий лишь интеллектуальную предрасположенность к определенным умственным действиям.

Ментальный – имеющий отношение к уму или в его функциональном аспекте (восприятие, воображение, память, чувство, желание и т.д.), или в его содержательных аспектах (чувственные данные, образы и др. содержания, наличествующие в уме). Менталитет – это или «склад ума», или социально-психологические установки, способы восприятия, манера чувствовать и думать. Понятие «менталитет» утвердилось в интеллектуальной жизни Запада как поправка 20 в. к просветительскому отождествлению сознания с разумом. Оно означает нечто общее, лежащее в основе сознательного и бессознательного, логического и эмоционального, т. е. глубинный и потому трудно фиксируемый источник мышления, идеологии и веры, чувства и эмоций. Понятие связано

с самими основаниями социальной жизни и в то же время своеобразно исторически и социально имеет свою историю [6].

Арифметика – это раздел математики, изучающий простейшие виды чисел (целые, натуральные, рациональные), их отношения и свойства. Предметом арифметики является понятие числа, вопросы о его происхождении, развитии и свойствах, измерения, вычислительные операции и приемы вычислений (сложение, вычитание, умножение, деление).

Математика – фундаментальная наука, о структурах, порядке и отношениях, исторически сложившаяся на операциях подсчета, измерения и описания формы объектов. С древних времен у людей появилась необходимость считать различные предметы, и они всеми способами пытались придумать простые способы выполнения этой задачи. Для самого первого способа ведения счета древний человек использовал пальцы рук и ног. Загибая их в определенные фигуры, они научились считать не только единицы и десятки, но даже сотни и тысячи. Таким способом им удавалось вести счет до миллиона. Следующим этапом развития математического счета, применяемого в быту, стал счет при помощи зерен, камешков, раковин, зарубок на костях и других мелких подручных средствах. Этим методом активно пользовались торговцы при расчете со своими покупателями.

В переводе с греческого «абакус» – это счетная доска. И теперь абакусом называют любой прибор, который может использоваться для десятичной системы исчисления. Например, привычные нам счеты, разлинованный лист бумаги или доски, и вбитые в школьную доску гвозди, на которые вешают карточки с числами.

Первоначально абакусом мог служить стол или деревянная дощечка, покрытая пылью или песком, чтобы на ней можно было нарисовать полоски палочкой. Каждая полоска предназначалась для определенных разрядов чисел. Первая – единицы, вторая – десятки, третья – сотни и т. д. В начерченные полосочки счетоводы обычно складывали камешки. Камешек для греческого абакуса назывался псифос. От этого слова произошло название для счета – псифофория, в переводе «раскладывание камешков».

Помимо греков и римлян, историки указывают на то, что абакусом пользовались и народы Индии и Европы. О том, что индусы пользовались такой системой счета, свидетельствуют древние арабские записи, а о том, что абакус получил широкое распространение в Европе – слова, которые сохранились в языках народов.

Из этого можно сделать вывод, что счет при помощи абакуса был универсальной системой, пользоваться которой могли в разных точках земного шара. Например, английский глагол *to checker* означает графить, словом от этого же корня называется клетчатая материя; *the cheque*, или *check* – банковый чек, *exchequer* – казначейство. Последний термин происходит от того, что в банке расчеты велись на абакусе, основа которого заключалась в разграфленной доске. По-итальянски *banca* – скамья и банк, *bancarotta* – сломанная скамья; отсюда слова «банк» и «банкрот». В немецком языке скамья и банк также обозначаются одним и тем же словом *bank*. Во французских

деревнях до сих пор сохранились старые дома с настенными изображениями разграфлений, которые в древности служили абакусом.

Итак, что развивает ментальная арифметика?

1. Область брока. Манипуляции со счетами являются проявлением мелкой моторики, раздражаются нервные окончания на подушечках пальцев, что приводит к стимуляции соответствующей области мозга (двигательная кора), которая находится в непосредственной близости с областью мозга, отвечающей за артикуляцию речи (область брока, двигательный центр мышц языка). Возникающий очаг возбуждения в одном центре переходит на ближайший. Этим объясняется влияние мелкой моторики на улучшение артикуляции речи. Для младших школьников: помогает разрешить естественные трудности при овладении письмом, работе с бумагой и ножницами и пр. за счет развития мелкой моторики.

2. Интериоризация. По мнению Л. С. Выготского любая психическая деятельность до того, как «попасть» внутрь, сначала разворачивается в деятельности извне. Этот процесс называется интериоризацией. Ментальная арифметика обеспечивает более успешный счет в уме за счет того, что данная деятельность происходит изначально во вне, при помощи счет.

3. Конкретная предметная деятельность, а не образное мышление, для дошкольников. Д. Б. Эльконин утверждал, что ведущей и понятной деятельностью для ребенка дошкольного возраста является предметная (манипуляция с предметами, а не с образами), именно такой является обучение счету на абакусе. Через предмет счету научиться легче (поэтому используют счетные палочки), чем если сразу считать в уме, используя образы.

4. Возраст до 12 лет. Именно в этом возрасте сохраняется определенная, достаточно высокая пластичность мозга, интенсивность роста головного мозга, наблюдается рост нервных клеток и установление нервных связей между левым и правым полушарием.

5. Два полушария. Для счета ребенок использует обе руки, соответственно, использует два полушария, передвигая косточки абакуса обеими руками; задействование мелкой моторики способствует активизации деятельности головного мозга в целом, а не только одного из его полушарий. Использование картинок переключает работу мозга с левого на правое полушарие.

6. Умение сочетать много видов деятельности в одной: тактильный (касается счетов), двигательный (передвигает бусины) и вычислительный (счеты, образ) виды деятельности.

7. Префронтальная кора головного мозга. Это наиболее развитая часть головного мозга, которая отслеживает, контролирует, направляет, управляет и фокусирует действия.

Под ментальной арифметикой принято понимать программу развития мыслительных способностей и творческих задатков благодаря арифметическим вычислениям на счетах. Методика ментальной арифметики предусмотрена для школьников в возрасте от 4 до 16 лет. Она основана две тысячи лет назад

и сейчас работает в пятидесяти двух странах мира. Ментальная арифметика помогает развивать оба полушария мозга.

Многочисленными научными исследованиями доказано положительное воздействие ментальной арифметики на детей, которые усилили развитие своего мозга, решая арифметические задачи с помощью абакуса. Этот процесс обеспечивает стимуляцию навыков правого полушария мозга, которые в противном случае остались бы незадействованными.

Дети, обучающиеся по этой программе, добиваются высоких результатов не только в математике, но и в других сферах благодаря тому, что повышается уверенность в себе и ребенок справляется с любыми трудностями, возникающими в учебе.

Список литературы

1. Артур, Б. Магия чисел. Ментальные вычисления в уме и другие математические фокусы / Б. Артур, Ш. Майкл. – М. : «Манн, Иванов и Фербер», 2017. – 43 с.
2. Багаутдинов, Р. Ментальная арифметика. Знакомство / Р. Багаутдинов, Р. Ганиев. – М. : Траст, 2016. – 112 с.
3. Бенжамин, А. Матемагия. Секреты ментальной математики / А. Бенжамин. – Интернет-издание, 2014. – 247 с.
4. Бортолато, К. Набор «Учимся считать. Числовой ряд до 20» / К. Бортолато. – М. : Новый формат, 2014. – 114 с.
5. Воронцова, М. Математический гений: методика считать – раньше, чем ходить [Электронный ресурс] / М. Воронцова. – Режим доступа: <https://proza.ru/2015/12/12/1265>. – Дата доступа: 11.07.2020.
6. Рожанский, М. Ментальность // 50/50. Опыт словаря нового мышления / М. Рожанский. – М. : Мысль, 1989. – 560 с.
7. Эрташ, С. Ментальная арифметика. Сложение и вычитание / С. Эрташ. – М. Траст, 2015. – 70 с.
8. Lynn, R. Effect of Abacus training on the intelligence of Sudanese children / R. Lynn, P. Irwing // Personality and Individual Differences. – 2008. – № 1. – P. 694–696.
9. Chen, M.-Sh. Effect of mental abacus training on working memory for children / Chen M.-Sh., Wang Ch.-T. // Journal of the Chinese Institute of Industrial Engineers. – 2011. – № 28(6). – P. 450–457.
10. Bhaskaran, M. Evaluation of Memory in Abacus Learners / M. Bhaskaran, A. Sengottaiyan // Indian Journal of Physiology and Pharmacology. – 2006. – № 50 (3). – P. 225–233.

СМЕЩЕНИЕ РОЛЕЙ МЕЖДУ РОДИТЕЛЕМ И ПЕДАГОГОМ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения в период пандемии показало необходимость усиления методического сопровождения всех участников образовательной деятельности. В ситуации новых вызовов современности необходимо обратить внимание на расширение ролей и новое содержание деятельности взрослых участников инклюзии – педагогов и родителей, включенных в процесс сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: педагог, родители, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, пандемия, смещение ролей.

E Zhuravleva

THE SHIFTING ROLES BETWEEN A PARENT AND A TEACHER IN THE CONDITIONS OF REMOTE INTERACTION

Education of children with disabilities in the context of distance learning during the pandemic showed the need to strengthen methodological support for all participants in educational activities. In the situation of new challenges of our time, it is necessary to pay attention to the expansion of the roles and new content of the activities of adult participants of inclusion – teachers and parents involved in the process of accompanying students with disabilities.

Keywords: teacher, parents, students with disabilities, pandemic, role shifting.

Современная государственная политика в области образования рассматривает родителей (законных представителей) обучающихся в качестве равноправных участников образовательных отношений. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования определяет в качестве одного из ведущих современных принципов деятельности образовательной организации сотрудничество с семьей, которое реализуется через обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, образования, развития, охраны и укрепления здоровья детей. Не ставя перед собой задачу рассмотрения ценностного содержания роли педагога в развитии и становлении личности воспитанников, акцентируем внимание на необходимости пересмотра представлений о роли родителя (законного представителя) в судьбе своего ребенка, формировании и конкретизации родительского запроса (осознании целей образования), значимости участия родителей в достижении образовательных результатов.

В результате осознания изменений в нормативных документах, отражающих приоритет прав родителей в принятии решений о судьбе своего ребенка, а также в связи с развитием демократических основ современного общества усиливается роль родителей в реализации основных и дополнительных

общеобразовательных программ и ряде других специальных условий обучения, реализуемых образовательной организацией. Поэтому современные родители все чаще выступают в качестве реальных участников образовательных отношений, что существенно влияет на ход и результат образовательной деятельности.

Модель взаимодействия участников образовательной деятельности во время пандемии COVID-19 существенно изменилась. Вместо диады: педагог ↔ ребенок с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) появилась триада: учитель ↔ родитель ↔ ребенок с ОВЗ. Это повлекло целый ряд изменений в привычной образовательной ситуации как для педагогов и специалистов образовательных организаций, в которых обучаются дети с ОВЗ, так и для их родителей. Главная роль в дистанционном обучении переместилась от педагога к родителю, непосредственно включенному в коррекционно-педагогическое взаимодействие со своим ребенком и осуществляющему контроль его результативности в этот период. Анализ нового опыта, новых ролей и приобретение новых компетенций представляет для нас особый интерес.

Для родителей, включенных непосредственно в образовательную (коррекционную) деятельность, самым сложным оказалось осознание особых образовательных потребностей своих детей. Далеко не каждый родитель понимает, принимает и объективно оценивает индивидуальную ситуацию развития своего сына или дочери. Многие часто переносят/проектируют свои ожидания, успехи и неудачи на своего ребенка, но столкнувшись с тем, что они не могут получить, казалось бы, очевидного желаемого образовательного результата, находятся в состоянии затянувшегося шока от своего бессилия. Основная трудность заключается в необходимости адаптации предъявляемого посредством дистанционных образовательных технологий дидактического материала к уровню понимания родителем замысла педагога (цели задания, возможных и доступных способов предъявления материала, осознания достигаемого образовательного результата с определенными качественными и количественными показателями успешности образовательной деятельности). Надо понимать, что большинство родителей просто к этому оказались не готовы и находились в состоянии стресса от осознания своей новой роли транслятора, к которой они никогда не готовились.

Педагог в свою очередь также оказался в новой для себя роли тьютора (наставника) для родителя. Поэтому перед педагогом стояла непростая задача изложить в on- или offline форматах свои привычные представления об организуемой образовательной деятельности: с одной стороны, освоить новые цифровые технологии и компетенции, с другой – научиться видеть в родителях равноправных и заинтересованных участников образовательных отношений. Следует отметить, что для педагогов, включенных в процесс сопровождения обучающихся с ОВЗ, формат опосредованного через компьютер и сеть Интернет руководящего и направляющего участия не нов, многие активно используют на уроках и индивидуальных занятиях информационно-коммуникационные технологии [2]. Но учесть трудности «перевода» привыч-

ных рабочих конспектов педагогов на доступный для родителей язык, степень эмоциональной включенности родителей и детей с ОВЗ в процессе совместной работы, а также оценить эффекты резко увеличившегося времени их общения в ходе обучения дома, мы не могли.

Из двух взрослых, включенных в дистанционное взаимодействие – педагог и родитель, именно педагог способен оценить возникшие трудности на уровне поиска и освоения новых способов удаленного взаимодействия со своими учениками, а также осознать опосредствованный характер самого обучения через включение именно родителя и принять это сотрудничество как новый образовательный ресурс. В случае понимания педагогом такой расстановки сил находятся, как правило, и способы, и средства, и содержание, направленные на достижение планируемых образовательных целей обучающихся с ОВЗ. Изменение модели привычных взаимоотношений между обучающимся и педагогом посредством включения родителя требует от взрослых участников не только социально-личностной компетентности, но и навыков методического характера (организационно-методическая компетентность), которые позволят решать задачи достижения определенного программой (общеобразовательной или дополнительной) уровня образовательных результатов в новых для всех условиях. Качественно новое содержание деятельности родителей в отношении организации обучения своего ребенка может быть определено как расширение родительских компетенций в условиях дистанционного обучения до уровня педагога-тьютора своего ребенка (тьюторская компетенция). Педагогу приходится в этих условиях развивать навык наставничества по отношению к родителю как к новому активному участнику образовательной деятельности [3].

Объединенные усилия взрослых участников образовательных отношений следует направить на формирование положительного образа своего ребенка у родителей, осознание его личностных качеств и достижений, на поиск новых творческих проектов. Как следствие, подобная целенаправленная работа приведет к формированию у ребенка положительного «образа Я» и предпосылок становления «Я-осознания». Острота этого вопроса обусловлена тем, что даже имея за плечами многолетний опыт, многие родители детей с ОВЗ продолжают сравнивать и соотносить возможности своего ребенка с закрепленными в обыденном сознании возрастными нормативами, принятыми в обществе, что проявляется в длительном, разрушающем, не отпускающем и глубоком чувстве тревоги, которое удерживает родителя в латентном состоянии психотравмы, лишая его веры и надежды на лучшее будущее, заставляя бороться по любому поводу за якобы нарушенные права, искажая тем самым не только взаимоотношения с педагогами и специалистами, но и эмоциональный фон семьи, разрушая и без того неустойчивое равновесие внутреннего мира своего сына или дочери. Правильно выстроенное, продуктивное взаимодействие родителей и педагогов позволит ребенку проявлять произвольность, самостоятельность, активность и ответственность по отношению к себе и другим [1].

Часто родители не осознают и недооценивают действенность таких специальных педагогических приемов, как тактильное воздействие (поглаживание, прикосновение, поцелуи, обнимание), эмоциональное речевое воздействие (изменение интонации, высоты и модуляции голоса, использование эмоциональных и смысловых акцентов, стишков, прибауток, песенок), предметное воздействие (включение в процесс обучения любимых игрушек), а также речевое сопровождение деятельности взрослого. Освоение такого привычного педагогического инструментария позволит родителю сформировать уверенный стиль воспитания, обогатит общение со своим ребенком, повысит уровень родительской компетентности. Обучение родителей умению наблюдать, замечать новое, размышлять над результатами своей деятельности в процессе ежедневного общения со своим ребенком поможет им в формулировании выводов и постановке новых образовательных и жизненных задач.

Коррекционно-педагогический процесс благодаря целенаправленным, опосредованным через родителя усилиям специалистов образовательной организации получит пролонгированный характер, а развитие ребенка с ОВЗ будет продолжаться непрерывно и поступательно, закрепляясь в социально-значимых жизненных ситуациях. Таким образом, мы найдем в лице родителей самых заинтересованных участников образовательных отношений, что однозначно будет способствовать созданию оптимальных условий обучения и воспитания ребенка раннего возраста.

Список литературы

1. Журавлева, Е. Ю. Образовательная среда как средство моделирования инклюзивной практики / Е. Ю. Журавлева, Е. А. Шумилова // Наука и инновации – современные концепции : сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума ; отв. ред. Д. Р. Хисматуллин. – Москва, 2020. – С. 48–55.
2. Журавлева, Е. Ю. Инклюзивный потенциал цифровой среды образовательной организации / Е. Ю. Журавлева // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки : сб. науч. тр. ; отв. ред. Л. М. Кобрина. – СПб. : ЛГУ, 2020. – С. 73.
3. Журавлева, Е. Ю. Инклюзия как бренд современной школы / Е. Ю. Журавлева // Бренддинг как коммуникативная технология XXI века : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. А. Д. Кривоносова, 2020. – С. 188–190.

**О ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БЕЗОПАСНОСТИ
У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматривается компетентностный подход к обучению учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью основам безопасности жизнедеятельности и базовые компетенции, формируемые на учебных занятиях по данному учебному предмету во вспомогательной школе и в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью, базовые компетенции безопасности, основы безопасности жизнедеятельности.

D. Zabelich

**ABOUT THE FORMATION OF BASIC SAFETY COMPETENCES
FOR STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL INSUFFICIENCY
IN THE LEARNING PROCESS FUNDAMENTALS OF LIFE SAFETY**

The article discusses the competence-based approach to teaching schoolchildren with mild intellectual disabilities to the basics of life safety and the main competencies formed in the classroom in an auxiliary school and in the conditions of inclusive education.

Keywords: pupils with mild intellectual disabilities, core safety competencies, interactive competence, basics of life safety.

Компетентностный подход является ведущим в педагогической работе по формированию у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью жизненно значимых умений и навыков. Отказ от знаниевой парадигмы предполагает формирование у них в процессе обучения ключевых компетенций как основы самостоятельности в будущем.

В работах А. Л. Андреева, В. А. Болотова, О. Л. Жук, И. А. Зимней, А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской, Т. В. Лисовской, А. В. Хуторского и других [1; 2; 4] нашли отражение философские и научно-методические основы компетентностного подхода применительно к общему среднему, профессиональному и специальному образованию. А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской сформулировано понятие компетенции применительно к детям с особенностями психофизического развития [1]. Данное понятие как способность и готовность действовать в жизненно важных ситуациях было взято нами за основу при разработке содержания ключевых компетенций школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью в сфере безопасности.

Учебный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» был введен в учебный план первого отделения вспомогательной школы для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью несколько лет назад и не имел утвержденной учебной программы. В пояснительной записке разрабатываемой

нами учебной программы указаны ключевые компетенции, которые предполагается формировать у учащихся в процессе овладения основами безопасности жизнедеятельности.

Ранее исследователями выделялись ключевые компетенции данной категории учащихся применительно к разным областям знаний и умений, формируемых в процессе обучения [1]. Авторы выделяют коммуникативную компетенцию как возможность использовать язык в качестве средства продуктивного взаимодействия, как способность понимать собеседника, вступать в сотрудничество и готовность использовать все доступные средства коммуникации для решения учебных, социальных, трудовых и других жизненных задач.

Коммуникативная компетенция выступает одной из ведущих для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Это связано, с одной стороны, со способностью данной категории детей использовать возможности родного языка, его устных и письменных форм в процессе обучения. С другой стороны, обучение детей с легкой интеллектуальной недостаточностью строится на использовании педагогами в том числе и словесных методов обучения, учебников, письма, что также способствует формированию коммуникативной компетенции.

С коммуникативной компетенцией связывают умения, входящие в состав познавательно-информационной компетенции [1]. Данная компетенция рассматривалась авторами как способность к формированию и использованию общеучебных умений и навыков, выступающих базой познавательной деятельности. Сниженная познавательная активность замедляет формирование компонента готовности данной компетенции. Имея способность к принятию информации, учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью не стремятся получать, анализировать и использовать ее. Поэтому формирование умений и навыков познавательно-информационной компетенции у данной категории учащихся всегда останется предметом приложения педагогического воздействия.

Личностная и социальная – еще две надпредметные компетенции [4], выделяемые у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Формирование составляющих личностной компетенции является наиболее сложной задачей, так как предполагает физическое и духовное саморазвитие. Вместе с тем формирование способности и готовности работать над собой, возвращать определенные личностные качества будет содействовать развитию личности ребенка в целом, даст возможность стать полноценным членом общества, построить свою жизнь настолько нормально, насколько это будет нужно самому ребенку и его семье. Личностная компетенция включает в себя также сформированность знаний о себе как о биологическом организме, умений поддерживать здоровое функционирование самостоятельно, готовность обращаться за помощью при проблемах и недомоганиях.

Выделенные компетенции являются общими для детей с интеллектуальной недостаточностью, так как включают широкий круг способов действий, позволяющих реализовать свои потребности, иметь возможность

получать образование не только в интернатном учреждении, но и в условиях инклюзивного образования.

При разработке содержания учебной программы по основам безопасности жизнедеятельности для учащихся III–VI классов вспомогательной школы на основе выделенных ранее исследователями ключевых надпредметных компетенций нами были определены компетенции, являющиеся базовыми для поддержания учащимися собственной безопасности.

Компетентностный подход, послуживший основой для определения базовых компетенций безопасности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, предполагает также выделение обобщенных способов действий как основ компетенции. Определение таких обобщенных способов действий по обеспечению собственной безопасности базируется на потребностном подходе к выбору содержания обучения на основе не только образовательных, но и жизненных потребностей данной категории детей. Общечеловеческая потребность в безопасности признается основной для всех людей независимо от их возраста, состояния здоровья, социального статуса и уровня образования.

Потребность в безопасности может быть выражена ярче у тех детей с интеллектуальной недостаточностью, которые обучаются в условиях инклюзивного образования или образовательной интеграции, так как у данной категории учащихся предполагается изначально большая самостоятельность, чем у тех, кто обучается во вспомогательной школе-интернате. Такая самостоятельность может выражаться не только в готовности учиться в большом классе разных детей, но и в выборе маршрутов прихода в школу, подборе друзей, способах проведения свободного времени и т. д.

Деятельностный подход к выбору методов и средств обучения учащихся основам безопасности жизнедеятельности предполагает также формирование обобщенных способов действий как основы обеспечения собственной безопасности. Несмотря на то, что базой компетенций безопасности будут умения и навыки, формирование их невозможно без определенного круга знаний, которые будут даны учащимся как аксиома. Этот круг знаний выделен нами не только как содержание разделов программы обучения основам безопасности жизнедеятельности, но и как умения, сформированные на основе этих знаний в примерных перечнях достижений за каждый период обучения и в перечне основных требований к подготовке учащихся по поддержанию собственной безопасности.

Нами предусматривалось, что в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью начнут формироваться *базовые компетенции безопасности*:

- компетенция личной безопасности;
- социальная компетенция;
- интерактивная компетенция.

Рассмотрим данные компетенции с позиции способности и готовности учащихся обеспечить собственную безопасность в процессе жизнедеятельности.

Компетенция личной безопасности ранее была выделена нами как одна из жизненных компетенций учащихся с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Однако применительно к учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью данная компетенция получает более широкое содержание. Мы рассматриваем ее как способность и готовность поддерживать вокруг себя безопасное жизненное пространство и адекватно действовать в опасных ситуациях. То есть данная компетенция предполагает формирование умений и способов действий, базирующихся на знании определенных физических законов, основы которых формируются у учащихся на других учебных предметах: «Человек и мир», «Социально-бытовая ориентировка», «Трудовое обучение» и др. Первые сведения о безопасности учащиеся получают в процессе обучения на разных учебных предметах и во внеурочной деятельности. Цель обучения основам безопасности жизнедеятельности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в рамках отдельного учебного предмета состоит в обобщении разрозненных сведений о безопасности в систему, позволяющую сформировать обобщенные алгоритмы действий в типичных и необычных жизненных ситуациях, которые могут быть опасными для детей.

Уточним, что разрабатывающие теоретические основы безопасности исследователи выделяют понятие «опасная ситуация» как ситуацию, в которой с той или иной степенью вероятности может произойти несчастный случай [3]. Таким образом, под опасной ситуацией мы понимаем такую, в которой может быть причинен вред физическому или психическому здоровью учащегося. Готовность адекватно, социально приемлемым способом действовать в такой ситуации является одной из составляющих компетенции личной безопасности.

Социальная компетенция ранее выделялась исследователями как одна из базовых компетенций учащихся с интеллектуальной недостаточностью [1]. Применительно к основам безопасности жизнедеятельности мы рассматриваем данную компетенцию как способность и готовность учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью вступать в социальное взаимодействие с целью обеспечения собственной безопасности. Данная компетенция была выделена нами в связи с важностью формирования у учащихся навыков социального взаимодействия в целом. Овладение социальной компетенцией предполагает формирование у учащихся определенного уровня коммуникативных навыков и обобщенных способов коммуникативных действий, в том числе умения понимать символичный характер предупреждающих и запрещающих знаков и изображений.

Формирование социальной компетенции является особенно важным для обучающихся в условиях интернатного учреждения. Многие способы действий, постоянным повторением которых обучающиеся в учреждении общего среднего образования в условиях интегрированного или инклюзивного образования занимаются ежедневно, учащимся, постоянно находящимся в школе-интернате, неизвестны. Поэтому необходима специально организованная работа на учебных занятиях и во внеурочное время по формированию и закреплению таких способов действий в специально смоделированных условиях.

Примером могут служить проезд в общественном транспорте, взаимодействие с другими пассажирами, пешеходами, работниками.

Интерактивная компетенция была определена нами одной из базовых компетенций безопасности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью как способность и готовность безопасно взаимодействовать с окружающим предметным, природным и социальным миром, не причиняя вреда и поддерживая как собственную безопасность, так и безопасность окружающего мира.

Потребность в выделении данной компетенции была вызвана в первую очередь расширением возможностей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, обучающегося в условиях инклюзивного образования. Окружающий мир может быть безопасным для любого человека только в случае, если взаимодействие с ним будет подчинено определенным правилам, эффективность которых в вопросе безопасности много раз была подтверждена и проверена. В круг данных правил необходимо включать любого ребенка, и особенно важно – ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Правила взаимодействия с техникой, природным окружением, другими людьми могут быть само собой разумеющимися для взрослого, но новыми и непонятными для ребенка с нарушениями интеллекта. Поэтому большая часть содержания учебной программы по основам безопасности жизнедеятельности для первого отделения вспомогательной школы (III–VI классы) предполагает формирование обобщенных способов действий (предметных, социальных, коммуникативных) и безопасного взаимодействия у учащихся в различных ситуациях.

Интерактивная компетенция предполагает формирование способности к переносу сформированных способов действий по поддержанию безопасности в новые ситуации и готовность самостоятельно безопасно взаимодействовать с окружающим миром.

Компетентностный подход к образованию учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью предполагает формирование жизненных компетенций в процессе всего периода обучения и воспитания, начиная с дошкольного возраста, заканчивая профессиональным образованием. Базовые компетенции безопасности важно сформировать у детей не только с целью возможности поддержания собственной безопасности учащимся в учреждении образования, но и для подготовки к самостоятельной жизни, работе, созданию собственной семьи.

Вызовы современного мира показывают, что абсолютная безопасность недостижима даже в высокоразвитом обществе, поэтому вопрос формирования базовых компетенций безопасности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью остается актуальным и разработка его будет продолжена.

Список литературы

1. Коноплева, А. Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Веснік адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12–18.
2. Лауткина, С. В. Повышение социальной компетенции обучающихся через дополнительное образование в форме деятельности клуба «Школа после школы»: метод. Рекомендации / С. В. Лауткина, Н. Г. Турок, Ж. И. Чичкова. – Витебск: ВГУ, 2013. – 45 с.
3. Назаров, А. К. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие / А. К. Назаров. – Курган: Кург. машиностроит. ин-т, 1993. – 120 с.
4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55–61.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

В статье доказывается, что введение инклюзивного образования актуализирует проблематику деятельностного, антропологического и конструктивистского подхода в образовании. Типовые конспекты уроков становятся неприменимы для учителя в инклюзивном классе. Необходима компетенция проектировать гибкие вероятностные сценарии образовательных ситуаций урока. Ориентация образования на планируемый образовательный результат изменяет систему оценивания. В статье анализируется понятие формирующего оценивания и приводится алгоритм его использования в инклюзивном классе. Особенности ситуаций оценивания в инклюзивном классе раскрываются на основе принципа множественности способов.

Ключевые слова: инклюзия, формирующее оценивание, образовательная ситуация, сценарий образовательной ситуации, образовательные результаты, деятельностный подход.

E. Zemlyanskaya

DESIGNING EDUCATIONAL SITUATIONS FOR FORMATIVE ASSESSMENT IN THE INCLUSIVE CLASS

The article proves that the introduction of inclusive education actualizes the problems of the activity, anthropological and constructivist approach in education. Typical lesson notes become inapplicable for a teacher in an inclusive classroom; instead, an inclusive classroom teacher is required to have the competence to design flexible probabilistic scenarios of educational situations in a lesson. The orientation of education towards the planned educational outcome changes the assessment system. The article analyzes the concept of formative assessment and provides an algorithm for its use in an inclusive classroom. Features of assessment situations in an inclusive classroom are revealed based on the principle of "multiple ways".

Keywords: inclusion, formative assessment, educational situation, scenario of educational situation, educational results, activity approach.

В 2012 г. понятие «инклюзивное образование» введено в Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Согласно закону, под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (статья 2, п. 27) [8]. При инклюзивном образовании все дети, независимо от их интеллектуальных, этнических, физических, психических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования. Важно подчеркнуть, что смысл инклюзивного образования состоит в преобразовании компонентов всей образовательной системы класса или школы с целью их адаптации к особым образовательным потребностям обучающихся [3].

Генезис инклюзивного образования, мы полагаем, составляют труды классиков советской психологии (П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.) и дефектологии (Р. М. Боскис, С. А. Зыкова, В. И. Лубовского и др.), представителей гуманистической психологии (Г. Оллпорта, А. Маслоу, К. Роджерса и др.), гуманистической и гуманной педагогики (Ш. А. Амонашвили, О. Газмана) и других. Перспективным механизмом развития инклюзивного образования является методология конструктивизма (Н. Бабич, В. К. Загвоздкин, Ж. Пиаже, М. Чошанов, Н. П. Шаталова и др.), которая ориентирует педагога на поиск индивидуального подхода к каждому учащемуся, опирается на активность ребенка, обусловленную его когнитивными и апперцептивными особенностями восприятия и усвоения содержания образования, субъектным опытом и жизненными нарративами. Механизм реализации данных установок заключается в постоянном поиске и модификации приемов и технологий обучения и воспитания, адаптации содержания обучения и систем оценивания, оптимизации предметно-пространственной, технологической и социальной среды класса.

При этом, несмотря на значимость выполненных исследований, все же констатируется незначительность успехов отечественной массовой общеобразовательной школы в овладении искусством инклюзивного обучения [6]. Одна из причин этого заключается в том, что учитель общеобразовательной школы традиционно ориентируется на типовые конспекты уроков и недостаточно владеет компетенцией педагогического проектирования.

Предметом проектирования учителя инклюзивного класса является образовательная ситуация как единица образовательного процесса, клеточка деятельности его субъектов – педагога и обучающегося, микрособытие педагогической реальности [4]. В самом деле в условиях деятельностной парадигмы педагогический процесс, по определению В. А. Сластенина, предстает как специально организованное, целенаправленное взаимодействие всех участников его, направленное на развитие личности при ведущей и направляющей деятельности педагогов. Анализируя проблемы обучения и развития человека с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования с позиций педагогической антропологии, констатируем, что такой человек в большей мере, чем другой, нуждается в образовании, обеспечивающем для него возможности самореализации и саморазвития как единства телесного, духовного и душевного развития. Это обеспечивается включением обучающегося в динамичную совместно-распределенную учебную деятельность [7]. Урок в этом случае становится цепочкой образовательных ситуаций.

Проектирование образовательных ситуаций урока – это не просто разработка учебных заданий и выявление совокупности условий образовательной среды, но, главное, сценарий взаимодействия субъектов – педагогов и обучающихся – по поводу определенного содержания образования для выполнения его задач. Сценирование образовательной ситуации предполагает еще и распределение ролей, функций, позиций, дислокаций, сцены действий субъектов образования. Занятие становится актом с многими действующими лицами. Его проектирование должно предусматривать не только деятельность

учителя, но и предполагаемую деятельность учащихся. Предсказать действия учащегося не всегда представляется возможным, они ситуативны. Другими словами, урок предстает перед его проектировщиком как череда ситуаций, а проектирование образовательных ситуаций всегда носит вероятностный характер [4].

Образовательные ситуации оценивания приобретают особую значимость в условиях компетентностной модели образования, ориентированной на планируемые результаты освоения учащимися образовательных программ. В инклюзивном классе ситуация оценивания – это не просто возможность организации учебного диалога или способ сопоставления с достижениями других участников образовательного процесса, а «запускной механизм» учебной деятельности каждого обучающегося. Задачи и вопросы обучающихся мы предлагаем рассматривать как демонстрацию их знаний, понимания и навыков. Они являются не только предметом диалогов, но и индикаторами учебного процесса: на их основе принимаются решения о ходе обучения [5]. Основной функцией ситуации оценивания, таким образом, становится обеспечение эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательной деятельностью [3].

Разработка безбарьерного обучения предполагает внимание к потребностям всех учащихся в классе. Когда учитель планирует ситуацию оценивания в условиях инклюзивного класса, он учитывает образовательные потребности конкретных учеников: в области языка, стилей обучения, сенсорного ввода, восприятия, культуры, уровня фоновых знаний, субъектного опыта; он знает ребенка, которому не хватает уверенности, чтобы говорить в классе, знает ученика, который демонстрирует отличные результаты в некоторых областях, или ученика, которому трудно удерживать внимание, знает личные предпочтения детей. Все это позволяет при составлении сценария урока отобрать наилучшие стратегии и способы деятельности. В инклюзивном классе учитель использует также принцип *множественности способов* для организации восприятия информации учениками, для демонстрации ими своих знаний и умений, а также для вовлечения их в учебное взаимодействие.

Формирующее оценивание – новый педагогический инструмент, полностью соответствующий современным образовательным ценностям и задачам [5]. Задача формирующего оценивания – научить каждого ребенка работать со своей ошибкой. Это означает научить видеть свою ошибку и не бояться ее, самостоятельно или с помощью других находить способы ее исправить. Нами описан алгоритм формирующего оценивания и представлен обязательными блоками вне зависимости от конкретной процедуры, формы или места оценивания в учебном процессе.

1. Учитель получает и обсуждает с учеником данные об актуальном уровне его достижений, показывает, что получилось хорошо, обращает его внимание на достижения.

2. Учитель или другие ученики объясняют товарищу желаемый уровень достижений. Для этого можно продемонстрировать образец, напомнить правило, обсудить пример, предъявить и обсудить критерии.

3. Организуется сопоставление и выявление узлов несоответствия данных, например, в учебной дискуссии. Совместно устанавливается, какие именно достижения ученика нуждаются в улучшении.

4. Намечаются пути и механизмы исправления. При этом одним ученикам достаточно совета, напоминания или намека. Другим потребуется помощь товарища. С третьими, возможно, потребуется дополнительно позаниматься. Обязательно также нужно определить время, необходимое для коррекции, спланировать с учеником сроки доработки [3; 5].

Итак, формирующее оценивание применяется на этапе становления учебного действия, а его цель – установить, какие «шаги» еще не усвоены, какие трудности испытывает ребенок при его применении, осознанно ли осуществляет необходимые операции, может ли использовать данный способ действия в новой ситуации.

Обратимся к инклюзивному классу. Важным фактором в оценке является то, что проверяемый планируемый образовательный результат не изменяется, он заранее известен всем участникам и четко определен. Однако по отношению к средствам оценивания допускается гибкость, основанная на принципе множественности способов. Так, для организации в классе процедуры формирующего оценивания, доступной для детей с теми или иными ограниченными возможностями здоровья, учитель варьирует способы предъявления заданий и доступа к ним (чтение вслух, увеличительные устройства, использование языка жестов, тактильная графика и проч.); способы ответов (письменный или устный ответ, обведение ответа в книге, особые маркеры, органайзеры и проч.); условия организации оценивания (использование дополнительного освещения или наушников, оценивание в парах или небольшой группе, задания на выбор или разного уровня сложности и проч.); время проведения оценивания (увеличенное время, изменение порядка проведения, задание массивом, оценивание в несколько приемов с перерывами и проч.).

Подводя итог, важно подчеркнуть, что грамотное формирующее оценивание в инклюзивном классе позволяет не только реализовать для каждого обучающегося индивидуальную образовательную траекторию, но, главное, включает его в учебную коммуникацию, которая в деятельностной форме позволяет проверить адекватность получаемых умений и знаний. Такое оценивание не «фокусирует внимание обучающегося на своем недостатке», а создает условия для компенсации недостатка каким-либо другим путем [2]. Коллективная учебная деятельность помогает ученику сопоставить свои достижения с достижениями других участников образовательного процесса, при необходимости скорректировать их. Не менее важно и то, что в инклюзивном классе учащиеся с нормативным развитием, помогая учиться другим детям, глубже осознают материал, проникают в сущность осваиваемых учебных действий. Дети стремятся выбирать себе способ внутригруппового участия с учетом максимальной пользы для общего дела, а это способствует формированию адекватной самооценки и самоопределению ребенка, помогает развитию его творческих возможностей [3].

Список литературы

1. Богданова, В. О. Педагогический конструктивизм: образование как адаптация / В. О. Богданова // Философия образования. – 2012. – № 5. – С. 41–46.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика. – Т. 3 : Проблемы развития психики / Под. ред. А. М. Матюшкина. – 1983. – 369 с.
3. Землянская, Е. Н. Педагогика начального образования : учеб. и практикум для вузов / Е. Н. Землянская. – Москва : Юрайт, 2020. – 247 с.
4. Землянская, Е. Н. Образовательные ситуации как единица событий образовательного процесса / Е. Н. Землянская // Наука и школа. – № 3. – 2020. – С. 83–93.
5. Землянская, Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся [Электронный ресурс] / Е. Н. Землянская // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 50–58. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.17759/jmfp.2016050305>. – Дата доступа: 03.09.2020.
6. Назарова, Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции [Электронный ресурс] / Н. М. Назарова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы конф. – М. : МГППУ, 2011. – Режим доступа: Портал психологических изданий https://psyjournals.ru/inclusive_edu/-issue/43976_full.shtml. – Дата доступа: 15.09.2020.
7. Слободчиков, В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. Пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Принят Гос. Думой, 21 дек. 2012 г. ; одобрен Сов. Федераций, 26 дек. 2012 г. – Ст. 2, п. 27.
9. Чошанов, М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации / М. Чошанов // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56–62.
10. Шаталова, Н. П. Азбука конструктивного обучения : моногр. / Н. П. Шаталова. – Красноярск : ООО «Научно-инновационный центр», 2011. – 204 с.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В статье называются и раскрываются проблемы развития инклюзивного образования в нашей стране, в число которых входит недостаточная разработанность основных его положений в научном плане, отсутствие нормативного правового закрепления инклюзивного образования, недостаточное финансирование, неготовность кадров к реализации на практике инклюзивного образования, несформированность инклюзивной культуры у участников образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особенностями психофизического развития, Конвенция о правах инвалидов.

A. Zmushko

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS

The article outlines the problems of inclusive education development in our country, including the under-development major issues in scientific terms, the absence of normative legal fixing of inclusive education, insufficient funding, lack of personnel to implement inclusive education into practice, aborted inclusive culture among participants in the educational process.

Keywords: inclusive education, children with psychophysical disabilities, Convention on the rights of persons with disabilities.

В Республике Беларусь продолжается поступательное движение в направлении все большего включения детей с особенностями психофизического развития в пространство учреждения образования общего типа. Практически не осталось учреждений образования любого вида и типа, которые бы не были посвящены в тематику образования лиц с особенностями психофизического развития. Косвенно об этом свидетельствуют опросы руководителей учреждений образования, проходящих повышение квалификации, в частности в Минском областном институте развития образования: все они так или иначе встречались в своей профессиональной деятельности с необходимостью организовывать, создавать специальные условия для обучения детей с особенностями психофизического развития. Инклюзивное образование после ратификации Конвенции о правах инвалидов становится для нашей страны не просто актом доброй воли, соответствующим общемировым тенденциям, а обязательством и обязанностью.

Вместе с тем существуют некоторые обстоятельства, препятствующие успешному внедрению инклюзивного образования в Республике Беларусь. Как показывает анализ систем образования в разных странах и имеющиеся в нашей стране опыт и практика, развитие инклюзивного образования не идет простым и проторенным путем. Для ряда стран проблемы развития инклюзивного

образования похожи. Особенно это касается государств – участников СНГ, которые прошли значительный общий путь развития образования, в том числе и образования лиц с особыми образовательными потребностями.

Тезисно обозначу проблемы, на сегодняшний день препятствующие успешному внедрению инклюзивного образования в систему образования Республики Беларусь.

Первая из таких проблем или препятствий на пути продвижения инклюзивного образования – недостаточная его разработанность в научном плане, нечеткое и неоднозначное определение самого понятия «инклюзивное образование», подмена его иными понятиями, искажающими смысл инклюзии в образовании. Отсутствуют веские, экспериментально подтвержденные аргументы в пользу его эффективности для всех обучающихся. В связи с этим дискуссии о целесообразности инклюзивного образования, его возможности для всех без исключения обучающихся продолжают.

Зачастую под инклюзивным образованием понимаются разные явления. Например, отождествляются понятия интеграция и инклюзия, расценивается как инклюзия любое появление ребенка с особенностями в обычной школе или, например, включение учащихся из специальной школы во внеклассную и внешкольную деятельность иных учреждений. Да и любое совместное пребывание обычных и необычных детей зачастую трактуется как инклюзия. Такой разброс мнений по вопросам понимания инклюзивного образования характерен не только для нашей страны, но и для других государств – участников СНГ. Даже при имеющемся толковании этого понятия в документах, на практике данная организация образования интерпретируется по-разному.

Вторым значимым для Республики Беларусь препятствием на пути активного развития инклюзивного образования является так пока и не состоявшееся его нормативное правовое закрепление, несмотря на то, что Республика Беларусь в конце 2016 г. все же ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, которая, как известно, требует для лиц с инвалидностью исключительно инклюзивного образования.

В принятом в 2011 г. Кодексе Республики Беларусь об образовании понятие инклюзивное образование отсутствует. Новая редакция Кодекса, в которой это понятие, возможно, будет введено и определено, до сих пор не принята, несмотря на то что работа над корректировкой Кодекса ведется практически с момента вступления его в действие. В каком виде, формулировке будет там присутствовать данное понятие, будет ли описана система мер и мероприятий, отражающих его наличие и функционирование, – на данные вопросы сегодня ответов еще нет.

Пока инклюзивное образование не закреплено нормативно, вряд ли правомочно заявлять о наличии широкой практики его реализации. В то же время в Республике Беларусь ведутся отдельные научные изыскания в области инклюзивного образования, осуществляется в нескольких учреждениях образования экспериментальная деятельность, много и не один год об инклюзивном образовании рассказывается в средствах массовой информации, тема инклю-

зивного образования многократно поднимается общественными объединениями, представляющими интересы людей с инвалидностью.

Утвержденные Министерством образования Республики Беларусь в 2015 г. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь и План мероприятий по ее реализации не являются нормативными правовыми документами. Это лишь декларации о намерениях. Нормативному правовому закреплению инклюзивного образования в нашей стране и его реализации будет способствовать закрепление его в новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании, где, полагаем, будет описана и система мер по его реализации. Будет необходимо принятие ряда постановлений Министерства образования в развитие норм Кодекса. И такие действия давно назрели, особенно учитывая необходимость соответствия Конвенции о правах инвалидов и выполнения Национального плана действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 гг., утвержденного Советом Министров Республики Беларусь.

В качестве следующей проблемы, препятствия на пути развития инклюзивного образования следует обозначить финансовые трудности. Полагаю, что проблема недостаточного финансирования инклюзивного образования как на уровне страны, так и на местных уровнях, очевидна и актуальна для многих государств.

Хотя в Республике Беларусь изменяются механизмы финансирования образования, вводится нормативное финансирование расходов на обучение каждого ребенка, а для детей с особенностями психофизического развития применяется корректирующий коэффициент, однако, как показывает опыт ряда средних школ, в которых обучаются дети с особенностями психофизического развития, как в интегрированных классах, так и в рамках эксперимента – в инклюзивных классах, предложенные нормативы не в полной мере удовлетворяют образовательные потребности учащихся с особенностями психофизического развития.

Позволю себе не согласиться с утверждением, которое встречается нередко и в иностранных источниках, что инклюзивное образование дешевле, чем образование в специальной школе. Да, оно может быть дешевле, если для ребенка не создавать необходимые ему специальные условия, если игнорировать его особые образовательные потребности. Однако в данном случае и речи не может идти об инклюзивном образовании.

В качестве четвертой проблемы следует обозначить необходимость создания специальных условий, адаптивной образовательной среды в каждом учреждении образования, где есть или потенциально может быть ребенок с особенностями психофизического развития. Требуется создание образовательной среды, соответствующей потребностям конкретного обучающегося. А если в образовательном учреждении обучаются, к примеру, десять учащихся с разными нарушениями, для каждого из которых необходимы специфические условия? Это непростая задача, которая требует учета ряда образовательных потребностей каждого отдельного ребенка. В 2020 г. Министерством труда

и социальной защиты Республики Беларусь разъяснено понятие безбарьерной среды на основе комплексного подхода. Согласно комплексному подходу, создание одной лишь физической безбарьерной среды требует значительных усилий, а ведь это далеко не весь комплекс специальных условий.

Пятой проблемой является недостаточная готовность кадров образования к реализации инклюзивного образования. Большая работа проводится по устранению данной проблемы, по подготовке всех педагогических работников к деятельности в условиях инклюзивного образования, тем не менее, не все вопросы и аспекты готовности кадров решены.

И последняя из проблем, но отнюдь не самая незначимая – сложности формирования инклюзивной культуры, толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития.

Целый ряд исследований, проводившихся на протяжении ряда лет как негосударственными организациями, такими как Офис по правам людей с инвалидностью (2012), Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам» (2014), Представительство Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Республике Беларусь, так и, например, Научно-методическим учреждением «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (2015–2016 учебный год), посвящены данной теме. На экспериментальных площадках по апробации модели инклюзивного образования в учреждениях общего среднего образования в 2014–2018 гг. также неоднократно проводились анкетирования, опросы, тестирования, направленные на изучение уровня, динамики развития инклюзивной культуры.

Проведенные опросы разных категорий участников образовательного процесса (педагогических работников, студентов, учащихся средних школ, законных представителей обучающихся, слушателей повышения квалификации) подтвердили предположение о сложности и неоднозначности как отношения к детям с особенностями психофизического развития, так и к их совместному с обычными детьми обучению (интегрированному обучению и воспитанию, инклюзивному образованию).

В обобщенном виде согласно вышеуказанным исследованиям, в среднем лишь треть участников образовательного процесса солидарны с утверждением, что дети с особенностями психофизического развития должны учиться в обычном учреждении общего среднего образования.

В данной статье указаны наиболее значимые и очевидные проблемы успешности внедрения инклюзивного образования. Полагаю, что имеется немало иных актуальных вопросов, глубинных проблем, неразрешенных ситуаций, которые препятствуют и в дальнейшем будут препятствовать успешности реализации инклюзивного образования в нашей стране.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В современном образовании детей с задержкой психического развития остро встает вопрос о развитии психомоторных функций и речи. Дисфункции моторных и речевых функций детей с задержкой психического развития нуждаются в изучении и коррекционной работе. В связи с этим было проведено обследование изучаемых компонентов с использованием блоков специально подобранных заданий. На основании диагностики сделано заключение о наиболее оптимальных средствах развития и коррекции психомоторики и речи у детей с задержкой психического развития – средствах коррекционной ритмики.

Ключевые слова: психомоторика, моторика, просодические компоненты, задержка психического развития, коррекционная ритмика.

I. Zolotareva, G. Shashkina

PECULIARITIES OF PSYCHOMOTOR FUNCTIONS OF PRESCHOOLERS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

In the modern education of children with mental retardation, the question of the development of psychomotor functions and speech arises. Dysfunctions of motor and speech functions in children with mental retardation require study and correctional work. In this regard, a survey of the studied components was carried out using blocks of specially selected tasks. Based on the diagnostics, a conclusion was made about the most optimal means of development and correction of psychomotor skills and speech of children with mental retardation – means of corrective rhythmic.

Keywords: psychomotor skills, motor skills, prosodic components, mental retardation, correctional rhythmic.

Анализируя образовательные процессы в компенсирующих группах дошкольного образования, можно отметить актуальную проблему роста числа детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) разного генеза. Более всего среди детей с ЗПР выделяются дошкольники, имеющие задержку психического развития церебрально-органического генеза, обусловленную минимальными поражениями центральной нервной системы в период перинатального развития, что впоследствии выражается в нарушениях работы высшей нервной и психической деятельности. Часто при подобных нарушениях развития наблюдаются дисфункции психомоторных реакций у ребенка и выраженные нарушения речевой деятельности, в особенности просодических компонентов.

С целью изучения психомоторных и речевых особенностей развития детей с ЗПР было проведено обследование по специально подобранному комплексу заданий (материалов), опирающихся на методические разработки Г. А. Бутко, Г. А. Волковой, Н. В. Серебряковой, Л. С. Соломаха, Г. Р. Шашкиной [1; 3].

Критерии оценивания выражались в балльной шкале (от 0 до 5) согласно качественному анализу полученных результатов в ходе выполнения ребенком предложенных ему заданий. Если инструкция воспринималась и учитывалась ребенком полностью, проставлялся максимальный балл (5), при наблюдении минимальных ошибок и их исправлении ребенком присваивалось 4 балла, при одной или двух ошибках и самостоятельном их исправлении присваивалось 3 балла, при неточном и затрудненном выполнении задания с минимальной помощью педагога проставлялось 2 балла, при выполнении задания только с помощью педагога проставлялся 1 балл, при отказе от задания или полном невыполнении (с учетом помощи педагога) присваивалось минимальное количество баллов (0). Содержание структуры обследования включало цепочки заданий на диагностику двигательных компонентов общей моторики, ориентации в пространстве, функций кистей рук и пальцев, мимических движений, орального праксиса, просодических компонентов речи (темп, ритм, интонация, паузирование, логическое ударение, компоненты голоса (сила, высота, тембр)).

При проведении обследования применялись игровые и интерактивные технологии, музыкальное оборудование для создания мотивационного фактора и полноценной осмысленной вовлеченности в процесс занятия. Все задания всем воспитанникам были предложены с учетом их возрастных особенностей.

Обследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида «Детский сад № 2 «Родничок» с 1 по 20 сентября 2019 года. В эксперименте принимали участие три экспериментальных компенсирующих группы (62 обследуемых): средне-старшая группа (21 воспитанник с ЗПР в возрасте от 3 до 5 лет), старше-подготовительная группа (20 воспитанников с ЗПР в возрасте от 5 до 6 лет) и подготовительная группа (21 воспитанник с ЗПР в возрасте от 6 до 7–8 лет). Все обследованные имели заключение районного психолого-медико-педагогического консилиума (ЗПР, задержка психоречевого развития). Констатирующий эксперимент для детей экспериментальных групп проводился на занятиях по коррекционной ритмике.

Качественный и количественный анализ полученных результатов определил, что все дошкольники с ЗПР показали низкие результаты в области обследования всех изучаемых компонентов (общего психомоторного развития, мимических проб, артикуляционной моторики, функций кистей рук и пальцев, просодической стороны речи, артикуляции). Результаты обследованных средне-старшей группы оказались самыми низкими (в среднем по группе 1 балл). Детям с трудом удавалось выполнять задания из любого блока обследования. Отмечались полные невыполнения заданий (12 %), грубые неточности движений (мимических поз, движений мелкой моторики), неспособность полноценно ориентироваться в пространстве и в собственном теле (53 %), нарушения темпо-ритмической организации движений (аритмичность, ускоренный темп, связанный с неврологической симптоматикой и замедленный темп, связанный с нахождением детей на медикаментозной терапии), нарушения просодических компонентов речи (темпа, ритма, интонации, паузирования, голоса, мелодики,

дыхания), проявлением которых были сбивчивость речевого потока, речь на вдохе, тихий голос, монотонность речи, наличие длинных речевых пауз.

Результаты старше-подготовительной группы в среднем составили 2,5 балла. Психомоторные реакции у детей развиты недостаточно, отмечались сложности в ориентации в пространстве и в собственном теле (90 %) в заданиях на определение «правой и левой руки / стороны», мимические, артикуляционные движения неточные, задания не выполнялись полноценно, состояние мелкой моторики не соответствует возрасту, с трудом выполнялись задания, где инструкция содержала «перебор пальцами», «пальчиковые зарядки», выполнение заданий на артикуляцию (динамические и статические) давалось с трудом (с учетом речевого онтогенеза). Развитие просодических компонентов недостаточное, отмечают неточности в ритмизации речи (70 %), нарушения темпа и интонационной стороны (76 %), нарушения дыхания (верхне-грудной тип), сила голоса достаточно слабая.

Результаты подготовительной группы при проведении качественного и количественного анализа оценивались в среднем в 3 балла и демонстрировали недостаточное развитие психомоторных навыков (неточность движений, недостаточная сила движений, нарушения динамики и статики двигательных актов). Развитие мелкой моторики задерживалось при подготовке группы к обучению грамоте, при освоении навыков письма и чтения, движения пальцев рук неточные, слабые, наступало быстрое утомление. У 75 % группы отмечалась неточность артикуляционных поз, дети быстро утомлялись при выполнении динамических упражнений на блок диагностики «оральный праксис». Просодическая сторона речи у 64 % детей данной группы недостаточно сформирована. Речь маловыразительная (55 %), недостаточно ритмизированная, голос быстро утомляется. Детям сложно передать тембровые характеристики голосов героев, трудно разобраться в дифференциации заданий на силу и высоту голоса.

Полученные по итогам обследования результаты развития психомоторных реакций и речевых компонентов подтверждаются многими исследователями в области специальной педагогики и логопедии (Г. А. Бутко, С. В. Леонова, Г. В. Чиркина, Г. Р. Шашкина и др.) [1; 2; 4]. В исследовании Г. А. Бутко уточняется, что у детей при задержке психического развития не наблюдаются грубые нарушения моторной, сенсорной и речевой сфер, однако отмечаются значительные замедления в моторном развитии, отставание развития психических и двигательных актов. Развитие речи у дошкольников с ЗПР осуществляется значительно медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников [1].

Таким образом, в ходе проведения обследования выявился недостаточный уровень развития психомоторики и речи у дошкольников с ЗПР. Особенности психомоторики детей с ЗПР выражались в замедленном или ускоренном темпе двигательных актов (чаще замедленном), незначительном, но заметном нарушении технической организации движений. Отмечалось сужение диапазона движений у детей с ЗПР. Был зафиксирован низкий уровень координации движений, затруднена ориентация в пространстве и в собственном

теле, в особенности ориентация в чередовании правой и левой стороны, правой и левой руки. Функциональная незрелость центральной нервной системы обуславливала и недостаточный уровень в развитии функций кистей рук и пальцев: движения неточные, несмелые, слабые, асинхронные (отмечалась неспособность организации синхронной деятельности пальцев рук) вследствие фиксации внимания на одном движении. Аналогичные проявления нарушений движений наблюдались и в артикуляционной и мимической моторике. Движения неточные, медленные, фиксация движений при статических видах заданий недолгая.

В связи с проблематикой, выявленной в ходе обследования воспитанников компенсирующих групп, была отмечена необходимость создания новой, современной, инновационной методики в области коррекционной ритмики для здорового развития детей с ЗПР на занятиях коррекционной ритмикой в детском саду в условиях компенсирующей направленности.

Занятия по коррекционной ритмике значительно улучшат результаты детей с ЗПР и благоприятно повлияют на все обследованные сферы и на общее развитие в целом.

Список литературы

1. Бутко, Г. А. Особенности психомоторики дошкольников с минимальными нарушениями в развитии / Г. А. Бутко, Г. Р. Шашкина, Г. В. Кузнецова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2020. – № 4. – С. 41–44.
2. Леонова, С. В. Комплексное развитие моторных функций у заикающихся детей методами лечебной физической культуры в форме игровых ритмических занятий / С. В. Леонова, Ф. А. Юнусов // Лечебная физкультура и спортивная медицина. – 2017. – № 5 (143). – С. 46–51.
3. Шашкина, Г. Р. Музыкально-двигательные упражнения как средство развития моторики детей с дизартрией / Г. Р. Шашкина // Специальное образование : материалы XI Междунар. науч. конф. ; под общ. ред. В. Н. Скворцова, Л. М. Кобрина (отв. ред.). – 2015. – С. 300–305.
4. Шашкина, Г. Р. Музыкальные и логоритмические занятия для детей с заиканием, обучающихся в логопедических группах / Г. Р. Шашкина // Специальное образование : материалы VIII Междунар. науч. конф. ; под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – 2012. – С. 218–221.

РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ АНИМАЦИИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Статья посвящена ресурсным возможностям мультипликации как вида искусства при проведении коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, мультипликация, воспитание, обучение.

A. Ishmuratova, E. Ishmuratova

RESOURCE OPPORTUNITIES OF MODERN ANIMATION IN DEVELOPMENT CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article is devoted to recourse opportunities of modern animated films in educative work with children with special educational needs.

Keywords: special educational needs, animation, education, training.

Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями предполагает использование широкого спектра различных современных технологий, которые бы способствовали формированию компетенций, позволяющих им быть частью единого инклюзивного сообщества. Мультипликация как технология педагогического воздействия обладает богатыми возможностями познания окружающего мира, своих возможностей для разных детей, с нарушениями речи, с трудностями в обучении и с расстройством аффективной сферы.

Современная анимация как вид искусства является визуальным нарративом и сочетает в себе несколько видов искусств: изобразительное искусство, литературное произведение, музыку, а зачастую и хореографию. Художник-аниматор должен обладать не только сильным рисунком, но и актерским мастерством, чутьем рассказчика (знание музыкальной грамоты и чувство ритма – тоже частые требования профессии). Задача аниматора в первую очередь рассказать хорошую историю с соответствующим визуальным рядом. И эта история адресована детям, в том числе и детям с особыми образовательными потребностями. Важно понимать, аниматоры не являются психологами, педагогами и часто даже родителями.

Как вид кино, ориентированного на детей, мультипликацию стали воспринимать к 70-м годам прошлого века. Современные мультфильмы обрели много новых форматов – от короткометражных до полнометражных, от театральной анимации к телевизионной. На развитие анимации влияли исторический, географический, социальный контексты, а также технологическое развитие. В новом веке анимация начинает находить признание в мире академического искусства, где кино очень долго искало серьезного признания.

Важно обратить внимание на то, что анимация является не жанром, а техникой. Анимационный фильм может быть рассчитан на любую аудиторию и является драмой, комедией, автобиографией и т. д.

Анимация уникальна своим потенциалом выразительности, способностью сочетать в себе едва не все существующие виды искусства, ее техническая сложность является самой привлекательной и одновременно пугающей стороной для деятелей искусства. Простор для творчества и ранний уклон на комедию сделал мультипликацию столь близкой для молодого зрителя. Чем же важен этот потенциал для развития ребенка? Для большинства детей анимация – первое искусство, с которым они сталкиваются. Их понимание об эстетике, вкус к музыке подвергаются сильному сознательному и бессознательному влиянию со стороны анимации. Именно на период дошкольного детства приходится самая глубокая способность ощущать эмоции такой яркости, что они остаются с нами на всю жизнь и формируют наше мировоззрение. Ни одна другая сфера человеческой деятельности не связана так с эмоциями, как искусство. В нашей культуре мало внимания уделяется эмоциональной зрелости. Искусство и эмоции ставятся в противовес науке и рациональному мышлению, хотя нет никаких причин их гармоничному сосуществованию в человеке. Мы ошибочно считаем, что, научив детей скрывать свои чувства от окружающих, мы научили их справляться с ними. Есть более продуктивный и здоровый путь к эмоциональной зрелости детей с нарушениями речи, познавательной сферы, расстройством аутистического спектра. Анимация может послужить удивительно эффективным инструментом ее развития. Приведем конкретные примеры.

1. Узнать. Понять. Принять. Фильмы – это возможность получить косвенный эмоциональный опыт в безопасной среде. Мы часто пытаемся оградить детей от таких неизбежных для человека чувств, как горе, страх и гнев, но это непродуктивно. При просмотре мультфильма эти реальные чувства не будут связаны с реальными ситуациями, но послужат опытом для переживания возможных будущих стрессов. Поэтому не надо бояться фильмов, обладающих драматическим весом, пропускать страшные или грустные моменты. Важно быть готовым к диалогу с ребенком и помнить, что дети обладают очень мощным фильтром восприятия, они часто реагируют совсем не так, как мы ожидаем, или не реагируют вообще [5; 7].

2. Эмпатия. Кино называют иногда «машиной генерации эмпатии». Чтобы случилось сопереживание линиям и пятнам, синхронизированным со звуком, от создателя требуется талант, а от зрителя – умение поставить себя на место героя. Важно помнить, что эмпатия зависит не столько от нашей общности с персонажами (пол, возраст, происхождение и т. д.), сколько от таланта создателей, особенно сценариста. Важно не ограничивать возможность детей и помочь научиться сопереживать людям, не похожим на них.

3. Построение отношений. Все вышеописанное важно для построения здоровых отношений с окружающими и для нормального функционирования общества в целом. Фильмы рассказывают истории отношений: как они строятся, ломаются, восстанавливаются или прекращаются. Мы можем использовать

их как зеркала для понимания наших конфликтов, отправную точку обсуждений или прекрасную возможность для совместного времяпрепровождения. Дети привязываются к мультфильмам, которые считают для себя по какой-либо причине важными, и ценят, когда взрослые (родители или педагоги) проявляют интерес к таким вещам [6]. Особенно это имеет значимость для детей с аффективными расстройствами, так как мультфильмы становятся мостиком между миром их внутренних представлений и реальным миром вокруг них.

Анимация существует благодаря сочетанию технической изобретательности и художественного таланта как очевидное подтверждение, что рациональное и эмоциональное не обязаны должны существовать в конфликте.

Мультипликация – это не только досуг, но и определенный способ воспитательного воздействия на ребенка. Для детей же с особыми образовательными потребностями это часто «окно» в большой мир. Ресурсные возможности мультипликации гораздо шире, они позволяют не только увидеть и почувствовать те понятия, которые трудно прочувствовать и объяснить на бытовом уровне, но к тому же современные технологии позволяют посмотреть на этот вид искусства не со стороны зрителя и потребителя готового продукта, а со стороны его создателя. Дети с удивлением и радостью узнают, что они могут прикоснуться к этому удивительному миру анимации, стать его активным участником [1; 3]. И здесь уже можно рассматривать анимацию как мощную технологию педагогического воздействия, как ресурс для самовыражения детей с особыми образовательными потребностями, как уникальную среду для их аттракции, как одну из технологий организации инклюзивного образования и воспитания.

Во-первых, ребенок узнает, что прежде, чем история появится на экране, ее необходимо придумать, создать. И здесь появляется возможность не только развития коммуникативных возможностей и способностей ребенка, которые он также использует при обсуждении готовых анимационных продуктов со сверстником, но и активного включения в этот процесс таких сложных мыслительных операций, как выстраивание логических цепочек. Например, ребенок должен понять, в чем будет заключаться главная идея, какие события будут отражаться, что за чем случится. Причем применение таких способностей рассказчика будет требовать не только воспроизведения знакомых для ребенка жизненных ситуаций, но и активному включению рефлексивных способностей, а также творческого воображения. Таким образом, дети с нарушениями речи, трудностями в обучении и проблемами социального взаимодействия преодолевают барьеры налаживания коммуникации, учатся выражать себя.

Во-вторых, дети начинают решать, какую они применят технику создания анимации: песочную, перекладку, рисование, пластилиновую мультипликацию или же смешают несколько техник [2]. И здесь открываются следующие широкие возможности развития для ребенка с особыми образовательными потребностями: он знакомится с иногда новыми для него материалами или же осваивает новые возможности уже знакомых продуктов; активно тренируется в овладении навыками таких художественных видов деятельности, как рисование, лепка, аппликация. Подготовительная работа трудоемка и в то же время

очень захватывающая для детей. Они постигают процесс и одновременно учатся планировать свою деятельность: ставить цели, осознавать этапы и какие задачи будут решать, подбирать средства для решения задач и получения требуемого результата, учатся оценивать полученный результат.

В-третьих, дети учатся работать в команде, потому что они приходят к пониманию, что создание какого-либо продукта требует взаимодействия с другими людьми, со сверстниками или взрослыми. Здесь они начинают примерять на себя определенные социальные роли: руководителя, исполнителя, творческого вдохновителя. Ведь не все люди одинаковы, не все роли одинаковы, но все при этом важны для того, чтобы процесс завершился результатом. Вклад каждого и выполнение задачи каждым членом команды будет влиять на общий результат. Дети могут в реальности оценить свой вклад в общее дело, испытывать чувство удовлетворения, гордости за собственные достижения. Осознание таких сложных для дошкольного возраста истин помогает детям усваивать социальные устои общества, способствует тренировке адаптационных механизмов, готовит к принятию новых ролей в будущем.

В-четвертых, мультипликация не может существовать без применения современных IT-технологий. Дети быстрее взрослых учатся пользоваться гаджетами и программным обеспечением. Использование же современных технологий при создании мультфильма делает этот процесс освоения современных технологий не только интересным, но и полезным [4].

Таким образом, анимация – сложнейшее современное искусство, которое призвано не только развлекать, но и активно участвует в формировании личности ребенка с особыми образовательными потребностями, развитии его познавательных, коммуникативных, социальных компетенций.

Список литературы

1. Зубкова, С. А. Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста / С. А. Зубкова, С. В. Степанова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 5. – С. 54–59.
2. Конурбаев, С. М. Юных творцов надо учить гибко мыслить и избегать шаблонов [Электронный ресурс] / С. М. Конурбаев. – Режим доступа: <https://news.rambler.ru/other/39895138>. – Дата доступа: 21.05.2018.
3. Мелкозерова, Е. В. Возможности мультипликации как вида современного искусства при обучении и воспитании дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.jurnal.org/articles/200*/ped27.html. – Дата доступа: 05.05.2008.
4. Щуклина, Е. С. Роль современной мультипликации в воспитании ребенка / Е. С. Щуклина // Вестник Пензен. гос. ун-та. – 2013. – № 4. – С. 12–14.
5. Barrier, M. Hollywood cartoons: American animation in its golden age / M. Barrier // Oxford : Oxford Univ. Press, 2003. – 672 p.
6. Crafton, D. Before Mickey: The Animated Film, 1898–1928 Reprint Edition / D. Crafton // Illinois; Chicago : Univ. of Chicago Press, 1993. – 413 p.
7. Furniss, M. Art in Motion, Revised Edition: Animation Aesthetics / M. Furniss // Bloomington : Indiana Univ. Press, 2008. – 288 p.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСВОЕНИИ ЗНАНИЙ О КЛЕТКАХ ЖИВЫХ ОРГАНИЗМОВ

В статье раскрываются особенности усвоения знаний учащимися с интеллектуальной недостаточностью о строении, составе и жизненных процессах клеток живых организмов.

Ключевые слова: живые организмы, растительные и животные клетки.

I. Kabelka, N. Vasilevich

COGNITIVE ABILITIES OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN ACQUIRING KNOWLEDGE ABOUT LIVING ORGANISMS CELLS

The article reveals the specifics of knowledge acquiring by intellectually incapable students about the structure, composition and life processes of living organisms cells.

Keywords: living organisms, plant and animal cells.

Содержанием действующей в настоящее время учебной программы по биологии для первого отделения вспомогательной школы впервые предусмотрено изучение клеток живых организмов [1]. Это обстоятельство и обусловило проведение экспериментального изучения, нацеленного на выяснение познавательных возможностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью в усвоении данного программного материала. В нем были задействованы 10 учеников 7-го класса, с которыми проводилась индивидуальная работа сразу же после изучения темы «Клеточное строение живых организмов». Исследование включало три серии: первую составили вопросы и задания на усвоение школьниками знаний о строении клеток, вторую – об их составе, а третью – о происходящих в них жизненных процессах.

Знания, выявленные у учащихся в процессе констатирующего эксперимента, оценивались по следующим критериям: полнота раскрытия строения клеток живых организмов; показ и называние частей клеток; перечисление веществ и их групп, входящих в состав клеток; пояснение функционального назначения некоторых веществ; распознавание и раскрытие процессов жизнедеятельности, происходящих в клетках. Исходя из них все действия и ответы учеников были распределены на четыре группы: правильные (в том числе и неполные), частично правильные, неправильные и отсутствие ответа.

Остановимся на некоторых результатах. Данные первой серии показывают, что большинство учащихся справилось с заданием на установление соответствия изображений частей клетки растения с их названиями. Причем два ученика не допустили ошибок при его выполнении. К тому же треть действий школьников были отнесены к частично правильным. Среди них доминировали те, в которых учащиеся допускали погрешности в соотнесении

таких частей растительной клетки, как хлорофилл – пузырьки с клеточным соком – вязкое вещество.

Материалы исследования свидетельствуют, что более трети учеников относительно успешно выполнили задание на подчеркивание названия частей клетки растения. В большинстве случаев они отмечали два из трех признаков отличия растительной клетки от животной (пузырьки с клеточным соком, плотная оболочка). Кроме того, учащиеся ссылались и на части, которые присущи обоим клеткам (вязкое вещество, ядро, тонкая оболочка). Только один школьник отметил наличие в клетке растения хлорофилла. Обнаружилось также, что половина учеников выполнили задания безотносительно сформулированной инструкции (подчеркнули названия частей той и другой клетки).

Из данных эксперимента видно, что менее трети школьников сумели перечислить с опорой на рисунок части животной клетки, к которым были отнесены ядро и тонкая оболочка. А один из них указал с некоторым привнесением на все части клетки животного (ядро, жидкое клейкое вещество, тонкая оболочка). Почти у половины учеников зафиксированы частично правильные ответы, в которых делались ссылки на наличие в клетке ядра. От пятой части школьников получены ошибочные ответы («круга», «тела»).

Как говорят материалы исследования, столько же школьников смогли распознать части животной клетки. Причем один из них назвал все ее части (тонкая оболочка, вязкое вещество и ядро). У большей же половины учеников зафиксированы частично правильные действия, в которых они ссылались на одну часть клетки животного (ядро). Выяснилось также, что почти треть из них совершила ошибочные действия (указывали на саму клетку).

Данные второй серии исследования показывают, что подавляющее большинство школьников не сумели назвать группы веществ, составляющие клетки живых организмов. Почти все учащиеся ограничились перечислением частей клеток живых организмов: от одной до нескольких («ядро»; «пузырьки, ядро»; «ядро, вязкое вещество, хлорофилл»). Это является ярким подтверждением того, что ими не разграничиваются такие понятия, как «группы веществ» и «части клеток». К тому же пятая часть учеников отказалась от ответов.

Полученные результаты свидетельствуют, что менее трети школьников выполнили задание на подчеркивание названий не более двух веществ клеток, относящихся к органической группе (жиры, белки). У такого же количества учеников отмечены частично правильные действия, в которых наряду с отдельными органическими веществами (жиры) указывались и неорганические (чаще воды, и редко – минеральные соли). Более трети учащихся выполнили задание безотносительно инструкции (подчеркнула названия тех и других веществ).

Как показывают экспериментальные данные третьей серии, чуть более трети учащихся относительно успешно справились с заданием на подчеркивание слов, которые свидетельствуют, что клетка является живым организмом («дышит», «питает», «растет»). Менее трети из них выполнили задание частично: наряду с жизненными процессами, происходящими в клетке, указывали и на

ее части («питает», «есть ядро и оболочка»). Выяснилось также, что почти такая же часть учеников совершила ошибочные действия, подчеркивая все предложенные слова.

Из материалов эксперимента видно, что большая часть школьников не смогла распознать по рисункам такой процесс жизнедеятельности растительной клетки, как ее рост. Только один ученик, поочередно их показывая, пояснил, что «клетка растягивается, расширяется». Что же касается большинства учащихся, то они не сумели назвать и часть клетки, которая сильнее других увеличивается в размерах. В своих ответах школьники чаще всего ссылались на плотную оболочку, ядро, реже – вязкое вещество.

Как свидетельствуют данные, учащиеся не справились с заданием на распознавание процесса размножения животной клетки. Отдельные из них допускали грубые ошибки («органический», «клеточная оболочка»). В подавляющем же большинстве случаев они даже не пытались приступить к выполнению задания. Почти такая же картина наблюдалась, когда ученикам предлагалось назвать способ размножения клеток. А у трети учеников были отмечены абсурдные ответы («природы», «органический», «они маленькие»).

Таким образом, проведенное констатирующее исследование, направленное на выяснение познавательных возможностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью в овладении знаниями о клетках живых организмов, может быть основанием для следующих выводов.

1. Менее половины учащихся усваивают знания о клеточном строении живых организмов. Школьники довольно успешно соотносили изображения частей растительной клетки с их названиями. Многие из них к основной части клетки причисляли ядро. Малое число школьников указывали на отличительные признаки клеток растений и животных. Только отдельные учащиеся распознали части животной клетки по ее изображению. Более трети из них не овладевает знаниями о строении клеток живых организмов.

2. Менее четверти школьников усваивают информацию о составе клеток живых организмов. Лишь немногие из них правильно называли вещества, которые относятся к неорганическим. Подавляющая часть из них не сумели назвать группы веществ, входящих в состав клеток. При этом почти все учащиеся ограничились перечислением частей клетки. У учеников отмечены затруднения в соотнесении «группы веществ» и «части клеток». Большинство из них не располагают запасом знаний о составе клеток живых организмов.

3. Только отдельные ученики усваивают знания о процессах жизнедеятельности клеток. Немногие из них указывали на слова, доказывающие, что клетка является живым организмом. В единичных случаях учащиеся узнавали по рисунку такой жизненный процесс клеток, как их рост. Ни один школьник не сумел справиться с заданием на распознавание размножения клеток. Подавляющее же большинство опрошенных не овладевает знаниями о процессах жизнедеятельности клеток живых организмов.

4. Сравнительный анализ данных трех серий исследования свидетельствует, что учащиеся успешнее (42 %) усваивают знания о строении клеток, нежели о составе и жизненных процессах (23 % и 10 % соответственно).

Правда, у трети школьников отсутствуют знания и о строении клеток живых организмов. А еще почти у четверти из них обнаружены большие пробелы в знаниях.

В завершение необходимо подчеркнуть, что только четверть учащихся с интеллектуальной недостаточностью овладевает знаниями о клетках живых организмов. Что же касается большей части учеников, то они не справляются с учебным материалом, предусмотренным содержанием ныне действующей школьной программой по биологии.

Список литературы

1. Биология [Электронный ресурс] : учеб. программа VII–X кл. 1-го отд. вспом. шк. с рус. яз. Обучения // Asabliva.by : сайт упр. спец. образования Респ. Беларусь. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=84903. – Дата доступа: 03.12.2019.
2. Серединская, О. Х. Примерное тематическое планирование учебного материала по биологии («Введение в биологию») для VII класса первого отделения вспомогательной школы (VI класс интегрированного обучения и воспитания учреждений общего среднего образования, в котором обучаются учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью) / О. Х. Серединская // Специальная адукацыя. – 2017. – № 5. – С. 15–25.

*Л. М. Кобрина, А. Ю. Алексеева,
Г. В. Селезнёва, Э. А. Игнатьева*

**РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОПТИМИЗАЦИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
РЕГИОНАЛЬНОЙ МЕЖВЕДОМСТВЕННОЙ МОДЕЛИ
КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИЗНАКАМИ ОТКЛОНЕНИЙ
В РАЗВИТИИ И СЕМЕЙ, ИХ ВОСПИТЫВАЮЩИХ**

В статье описан алгоритм разработки и внедрения модели комплексного сопровождения детей дошкольного и школьного возраста с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих, на примере Ленинградской области. Представлены практические рекомендации по организации межведомственного взаимодействия; определены ожидаемые результаты, в числе которых создание региональной системы сетевого взаимодействия и сопровождения; разработка и внедрение регионального межведомственного информационного портала, создание регионального банка данных о детях раннего, дошкольного и школьного возраста с признаками отклонений в развитии, разработка и внедрение «Дорожной карты» на каждого ребенка с признаками отклонений в развитии; создание Центров межведомственного сопровождения, выявление и постановка на учет детей группы риска; повышение уровня грамотности потенциальных матерей в части перинатального развития и возможных последствий воздействия вредоносных факторов и др.

Ключевые слова: комплексное сопровождение, межведомственное взаимодействие, дети с ограниченными возможностями здоровья.

*L. Kobrina, A. Alekseeva,
G. Selezneva, E. Ignatieva*

**RECOMMENDATIONS FOR OPTIMIZATION AND IMPROVEMENT
REGIONAL INTERDEPARTMENTAL MODEL
OF COMPREHENSIVE SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN
AND SCHOOL AGE WITH SIGNS OF DEVIATIONS
IN DEVELOPMENT AND THEIR FAMILIES**

The article describes an algorithm for the development and implementation of a model of integrated support for children of preschool and school age with signs of developmental disabilities and families raising them, using the example of the Leningrad region. Practical recommendations for organizing interagency interaction are presented; the expected results have been identified, including the creation of a regional system of networking and support; development and implementation of a regional interdepartmental information portal, creation of a regional data bank about children of early, preschool and school age with signs of developmental disabilities, development and implementation of a "Road Map" for each child with signs of developmental disabilities; creation of Centers for interdepartmental support, identification and registration of children of the group of possible risk; increasing the literacy level of potential mothers in terms of perinatal development and the possible consequences of exposure to harmful factors, etc.

Keywords: comprehensive support, interdepartmental interaction, children with disabilities.

Динамичное развитие системы специального образования диктует необходимость оптимизации процесса взаимодействия ведомств и служб, осуществляющих комплексное сопровождение детей дошкольного и школьного возраста с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих. В связи с этим разработка региональной межведомственной модели комплексного сопровождения данной категории детей и семей, их воспитывающих, является наиболее актуальной задачей, способствующей повышению эффективности оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды Л. М. Кобриной, О. А. Денисовой [1; 5–9], В. З. Кантора [2–4], Н. Н. Малофеева, Е. Л. Гончаровой [10] и др.

Рассмотрим алгоритм внедрения модели на примере Ленинградской области. Для разработки, апробации и внедрения модели нами был проведен **мониторинг:**

- **системы образования Ленинградской области** – оценено количество детей раннего возраста с признаками отклонений в развитии, которым необходима помощь (по данным перинатальных центров и поликлиник); дошкольного возраста, не имеющих официального статуса лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), но которых можно отнести к группе детей, не освоивших образовательную программу и нуждающихся в психолого-педагогической поддержке (по результатам педагогического мониторинга и решению психолого-медико-педагогических консилиумов); дошкольного и школьного возраста, не имеющих официального статуса лиц с ОВЗ, у которых отмечаются нарушения эмоционально-волевой сферы и проявления девиантного поведения;
- **ресурсов организаций, предоставляющих психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь**, как кадровых, так и *временны, информационно-методических и материально-технических.*
- *В ходе анализа кадровых ресурсов системы специального и инклюзивного образования Ленинградской области:*
- проведен количественный анализ наличия специалистов и потребности в них для осуществления профессиональной деятельности в организациях;
- определено соответствие квалификации специалистов требуемой профессиональной деятельности;
- выявлены потребности в подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов;
- выявлены потребности в увеличении объемов государственного задания;

- изучены потребности в открытии новых территориальных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центров);
- осуществлен количественный анализ наличия тьюторов и ассистентов для осуществления профессиональной деятельности;
- выявлены и оценены потребности в подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов, работающих с детьми раннего возраста.

Изучая ресурсы времени, мы выявили, в течение какого периода можно решить задачи по реализации полномочий по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи органом государственной власти субъекта Российской Федерации в сфере образования с помощью тех кадровых ресурсов, которые уже подготовлены и работают в регионе; психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи органов государственной власти субъекта Российской Федерации в сфере образования при количественных и качественных изменениях кадрового потенциала.

Изучив информационно-методические ресурсы, мы определили:

- потребности в стандартизированной диагностическом инструментарии (психодиагностическом, социологическом, педагогическом, медицинском) на всех возрастных этапах развития ребенка;
- потребности в профилактических, развивающих, коррекционных методиках на всех возрастных этапах развития ребенка;
- потребности в информационных услугах: связи, интернете, профессиональных периодических изданиях;
- потребности в цифровых учебно-методических комплексах, необходимых для осуществления дистанционного обучения детей с ОВЗ (надомная и семейная форма образования);
- степень доступности к образовательным порталам лиц с ОВЗ;
- возможность получения консультативной помощи удаленно («консультация по скайпу»).

Нами изучено и оценено реальное состояние материально-технического ресурса в образовательных организациях согласно требованиям паспортизации по доступной и безопасной среде для лиц с ОВЗ; возможности предоставления дополнительных площадей для оказания помощи детям с ОВЗ в образовательных учреждениях; реальное состояние инклюзивных классов (групп) по обеспечению развивающей среды для детей с ОВЗ согласно требованиям адаптированной основной общеобразовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта.

Внедрение модели предполагает доработку региональной нормативно-правовой базы, обеспечивающей функционирование межведомственной модели комплексного сопровождения детей дошкольного и школьного возраста с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих. Для этого необходимо разработать и внедрить нормативно-правовую документацию, определяющую систему взаимоотношений специалистов разных ведомств

в процессе сопровождения детей с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих, на всех этапах жизни ребенка.

В связи с этим нами разработана и предложена для внедрения «Карта развития ребенка» как документ, единый для всех районов Ленинградской области и содержащий результаты обязательного для всех детей комплексного обследования в 1,5 и 3 года, в 7 и 15 лет, на основании которого родители смогут выполнять рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК) и способствовать освоению детьми программы, предложенной комиссией.

Изучение системы психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и семьям, их воспитывающим, показывает необходимость создания **территориальных ППМС-центров:**

- по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям с признаками отклонений в развитии и семьям, их воспитывающим, а также школьникам, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ и в социальной адаптации;
- по оказанию помощи организациям, осуществляющим образовательную деятельность по вопросам реализации основных общеобразовательных программ, обучения и воспитания детей с признаками отклонений в развитии;
- по обеспечению функционирования ПМПК в дошкольных образовательных организациях или школах, осуществляющих реализацию адаптированных основных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В ресурсных центрах мы предлагаем осуществлять консультации и семинары для педагогов и родителей, дети которых обучаются в инклюзивных классах.

Описание региональной межведомственной модели комплексного сопровождения детей дошкольного и школьного возраста с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих

Работа по межведомственному сопровождению должна начинаться в двух направлениях, развивающихся параллельно.

В первую очередь это **работа с женщинами группы риска, уже стоящими на учете в женских консультациях:**

- выявление семей группы риска (неблагополучные семьи, в том числе те, в которых уже есть дети, стоящие на учете по инвалидности или ОВЗ) и женщин, не состоящих на учете, не рожавших в роддоме;
- выявление факторов риска рождения ребенка с ОВЗ у женщин, стоящих на учете;
- просветительская и профилактическая работа с потенциальными матерями группы риска по предупреждению и исключению влияния вредоносных факторов как в быту, так и на производстве, где работает беременная женщина (помощь в получении доступа к легкому труду,

исключение скопления большого количества людей, избегание контактов с большими скоплениями людей, особенно в периоды повышения порога заболеваемости и эпидемий и т. д.);

- сотрудничество с представителями здравоохранения по вопросам принятия превентивных мер до рождения ребенка с ОВЗ;
- раннее, до рождения, выявление и постановка на учет будущих матерей группы риска (выявление на этапе перинатального развития, когда «условно здоровая» женщина стоит на учете в консультации);
- социально-педагогическая работа по повышению уровня грамотности потенциальных матерей в части перинатального развития будущего ребенка и возможных последствий воздействия вредоносных факторов (организация родительских школ для беременных);
- медико-социальная работа по исключению воздействия вредоносных факторов (определенной частью населения) на этапе перинатального развития.

Мы полагаем, что внедрение комплексной межведомственной модели должно осуществляться в виде школьной системы психолого-педагогической работы по формированию культуры межличностных и межполовых отношений у подростков в возрасте от 13 до 17 лет.

Педагогическая работа в этом направлении приведет к повышению уровня осведомленности и грамотности школьников в области культуры формирования и построения межличностных и межполовых отношений; культуры половых и семейных отношений; становления личности человека как потенциального отца или матери; влияния вредоносных факторов на психическое развитие ребенка, и, как следствие, предоставит возможность избегания этого влияния в дальнейшей жизни.

Результатом этого этапа разработки и внедрения комплексной модели является процесс межведомственного взаимодействия, в том числе региональной системы образования с системой здравоохранения, которое включает:

- аналитическую работу в женских консультациях по месту жительства и в перинатальных центрах;
- просветительскую работу в школах, разработку программ факультативной и кружковой работы, включение консультаций психолога и социального педагога;
- разработку и внедрение программ «Основы сексуального воспитания в школе», «Влияние культуры межполовых отношений на процент рождения детей с ОВЗ», «Основы профилактики рождаемости детей с патологиями развития»;
- просветительскую работу в семье, воспитывающей детей с признаками отклонений в развитии, открытие «школьных университетов» для родителей.

В части взаимодействия региональной системы образования с системой социальной защиты Ленинградской области мы видим необходимость в следующих мерах:

- профилактика проблем семьи, воспитывающей ребенка-инвалида и с ОВЗ (отсутствие возможности обеспечения ухода (в том числе временного) за инвалидом, ребенком, детьми, а также отсутствие попечения над ними; наличие внутрисемейного конфликта, в том числе с лицами с наркотической или алкогольной зависимостью, лицами, имеющими пристрастие к азартным играм, лицами, страдающими психическими расстройствами, наличие насилия в семье);
- работа комиссии по вопросам проблем семьи в части воспитания ребенка с признаками отклонений развития;
- просветительская и информационная работа с подростками;
- профилактическая и превентивная работа по воспитанию потенциальных матерей и отцов в организациях общего среднего, среднего профессионального и высшего образования.

Важнейшим направлением работы по внедрению комплексной региональной модели сопровождения детей с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих, является профилактика отклонений в развитии в перинатальный период и период новорожденности. Межведомственным взаимодействием в этой части работы является сотрудничество региональных систем здравоохранения, социальной защиты и образования, которое включает:

- раннее выявление отклонений в развитии у ребенка; диагностику глубины, степени выраженности нарушения; степени возможного влияния нарушения на дальнейшее развитие ребенка. Эта часть работы находится в компетенции здравоохранения и образования и включает комплексное исследование неонатологами, педиатрами, специалистами – оториноларингологом и офтальмологом, неврологом, дефектологом и другими; аналитическую работу, обобщение результатов исследования, включение данных в информационную карту развития ребенка;
- просветительскую работу с семьей, особенно с матерью, по овладению психолого-педагогическими знаниями в области диагностики нарушения психического развития ребенка;
- открытие «родительских университетов», проведение просветительских мероприятий по ознакомлению родителей с законами и нормами развития ребенка, обучение умению отличать норму от отклонения, наблюдать за развитием, вести дневники наблюдения, отличать и выявлять любые признаки отклонения в развитии.

При работе с детьми подросткового возраста мы считаем необходимым привлекать Комиссию по делам несовершеннолетних.

В процессе внедрения комплексной модели нами была разработана и предлагается к внедрению **Единая карта сопровождения**, включающая описание алгоритма и системы индивидуального сопровождения ребенка с признаками отклонения в развитии и его семьи, а также информационную

карту развития. Доступ к единой карте сопровождения должен быть обеспечен для представителей всех ведомств, принимающих участие в комплексном межведомственном сопровождении детей с любыми признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих.

Мы предлагаем проводить исследование как в первый месяц жизни ребенка, так и в последующие три месяца и сделать данный алгоритм обязательным на протяжении первых двух лет жизни ребенка, включить его в программу активного сопровождения новорожденного, как посещение педиатра, невролога и иммунолога.

Консультационные центры для проведения исследования развития ребенка мы предлагаем организовать на базе медицинских учреждений, при возможности на базе территориальных ПМПК или реабилитационных центров, а при отсутствии в районе территориальных комиссий – на базе детского дошкольного учреждения (далее – ДДУ) населенного пункта. Региональные, городские и поселковые консультационные центры являются центральным звеном комплексной межведомственной модели сопровождения, осуществляя:

- разработку оригинальной системы взаимодействия специалистов разных ведомств в процессе сопровождения детей с признаками отклонений в развитии на всех этапах их жизни;
- реализацию процесса и алгоритма исследования детей первого и второго года жизни;
- разработку специальных образовательных программ по раннему сопровождению, в которые включены специальные дисциплины: «Особенности развития новорожденного ребенка», «Развитие детей первого года жизни», «Сопровождение развития ребенка раннего возраста», «Психолого-педагогическая диагностика развития ребенка первого года жизни», «Воспитание ребенка первого года жизни в семье» и т. п.;
- обсуждение и апробацию содержания дисциплин и программ, разработку лекционных курсов и лабораторных занятий, программ практик и другое (по требованию).

Межведомственным взаимодействием на этом этапе работы становится сотрудничество системы образования, здравоохранения и социальной защиты населения Ленинградской области, а результатами взаимодействия является:

- выявление нарушений развития ребенка сразу после рождения;
- создание «банка данных» о детях раннего возраста с признаками отклонений в развитии;
- повышение уровня осведомленности и грамотности матерей и других членов семьи в области психического развития новорожденного и ребенка раннего возраста; в области психолого-педагогической диагностики нарушений психического развития ребенка;
- создание региональной системы сетевого взаимодействия и сопровождения. Консультативные центры межведомственного сопровождения могут быть созданы на базе территориальных ПМПК, при специальных

(коррекционных) школах, в ДДУ, на профильных факультетах в организациях высшего образования;

- налаженный процесс раннего выявления различных отклонений в развитии детей и прицельного комплексного наблюдения за детьми данной категории специалистами разных ведомств;
- подготовка специалистов-дефектологов для работы с детьми раннего возраста.

При любом подозрении на отклонение в развитии ребенка родители должны иметь широкие возможности для получения качественной квалифицированной комплексной помощи. Систематическое исследование процесса развития и межведомственное наблюдение за развитием и состоянием детей позволит наладить процесс раннего выявления и организовать прицельное наблюдение специалистами. Ребенок с признаками отклонения в развитии до направления его в детское дошкольное учреждение будет прикреплен к дефектологу или нескольким дефектологам (в территориальной ПМПК и т. п.), в том числе для разработки индивидуальной программы коррекционной помощи.

Обязательным условием успешного существования системы межведомственного взаимодействия является систематическое (каждые три месяца) обследование у группы специалистов наряду с посещением докторов.

Комплексная Программа развития ребенка с признаками отклонения в развитии разрабатывается на три месяца, при необходимости она усложняется или продлевается. Основным принципом разработки программы и освоения ее ребенком остается теория Льва Семеновича Выготского о зоне ближайшего развития (1934). Решение о стратегии, маршруте и подходах межведомственного сопровождения принимается комиссией на основании состояния ребенка. Назначается консилиум врачей, дефектологов и психологов на базе территориальной ПМПК, поликлиники или реабилитационного центра, что необходимо в шесть месяцев и в год жизни ребенка с признаками отклонения в развитии.

Учет особенностей развития ведется по дифференциальным признакам на основании наблюдения родителей, специалистов ДДУ, сотрудников территориальной ПМПК, участковых докторов. Программа сопровождения уточняется, совершенствуется и расширяется. Контрольное заседание комиссии и утверждение комплексной программы развития проводится в возрасте 1,5 лет жизни ребенка на основании аналитического подхода к результатам развития предыдущих месяцев.

Направление в дошкольное учреждение оформляется в соответствии с состоянием ребенка. Одновременно с этим дефектологами и психологами разрабатывается индивидуальная Программа развития ребенка с признаками отклонений в развитии, в которую включены рекомендации его семье с описанием игровых и обучающих методик работы с ребенком, обучающих и формирующих занятий; методические рекомендации по наблюдению за поведением и развитием ребенка; методические рекомендации по выбору оценочных средств.

Межведомственная модель включает комплексное сопровождение детей дошкольного возраста с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих. Результатом этого этапа работы является межведомственное взаимодействие, которое включает следующие меры:

- выявление различных отклонений в психическом развитии детей дошкольного возраста, что находится в компетенции образовательных организаций региональной системы образования и учреждений здравоохранения, но происходит в условиях дошкольной образовательной организации;
- повышение квалификации воспитателей детских дошкольных образовательных организаций в области психического развития ребенка дошкольного возраста, психолого-педагогической диагностики нарушений психического развития ребенка. Организация мероприятий дополнительного образования и проведение курсов повышения квалификации лежат в компетенции региональных органов образования и здравоохранения;
- просветительская работа с родителями в области психического развития ребенка дошкольного возраста, психолого-педагогической диагностики нарушений психического развития ребенка, что находится в компетенции образовательных организаций и учреждений здравоохранения;
- создание информационной базы методической помощи и разработка рекомендаций для сопровождения родителей по вопросам развития и обучения ребенка;
- комплексное межведомственное исследование развития ребенка в 3 года и в 7 лет (перед поступлением в школу). Разработка, апробация и внедрение *Единой карты сопровождения*, доступной к использованию представителями региональных систем образования, здравоохранения и социальной защиты. Разработка, апробация и внедрение *Единой карты развития* – единого документа, который является приложением к Единой карте сопровождения, своеобразным «паспортом психологического здоровья» и путеводителем на индивидуальном образовательном маршруте;
- сопровождение (психолого-педагогическая, коррекционная и т. п. работа) по типу нарушения, что относится к компетенции региональной системы образования;
- разработка алгоритма и системы индивидуального сопровождения ребенка с признаками отклонения в развитии и его семьи, где основными исполнителями являются представители системы образования, а представители систем здравоохранения и социальной защиты привлекаются по согласованию;
- профилактика нарушения здоровья;
- организация консультационных центров в районных медицинских учреждениях, на базе территориальных ПМПК или реабилитационных

центров, при отсутствии таковых – в детских дошкольных и школьных организациях;

- разработка алгоритма сопровождения ребенка по образовательному маршруту, который вносится в Комплексную *Программу развития ребенка с признаками отклонения в развитии*, разрабатывается на каждый месяц, при необходимости усложняется или продлевается:
 - принятие решения о маршруте межведомственного сопровождения принимается комиссией на основании состояния ребенка;
 - проведение консилиума врачей, дефектологов и психологов на базе территориальной ПМПК, поликлиники или реабилитационного центра, в 6 и 12 месяцев жизни ребенка с признаками отклонения в развитии;
 - ведение учета особенностей развития по дифференциальным признакам на основании наблюдения родителей, специалистов ДДО, сотрудников территориальной ПМПК, участковых докторов.

Межведомственная модель включает в себя комплексное сопровождение детей школьного возраста с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих.

Межведомственным взаимодействием на этом этапе работы становится сотрудничество системы образования, здравоохранения и социальной защиты населения Ленинградской области, а результатами взаимодействия является:

- выявление различных отклонений в психическом, физическом, личностном, социальном развитии школьников (определение группы риска и группы «условно здоровых» детей);
- повышение квалификации педагогов образовательных организаций общего образования, сотрудников здравоохранения, социальной защиты в области психического развития ребенка школьного возраста, психолого-педагогической диагностики нарушений психического развития школьника;
- просветительская работа с родителями в области психического развития школьника, психолого-педагогической диагностики нарушений психического развития ребенка;
- осуществление научно-методического сопровождения образовательного процесса;
- организация щадящего режима в процессе обучения, создание специальных условий для отдельных групп школьников, организация летнего оздоровительного отдыха, санаторно-курортного лечения;
- профилактическая работа по предупреждению различных отклонений в развитии детей; принятие профилактических мер по предупреждению влияния вредоносных факторов на развитие ребенка; комплексное исследование, выявление проблем в здоровье ребенка, диспансеризация;
- социальное сопровождение семьи;
- сбор и предоставление информации в другие ведомства, сопровождение, помощь при необходимости.
- выявление социально опасного положения ребенка и семьи:

– наличие в семье инвалида или инвалидов, в том числе ребенка-инвалида или детей-инвалидов, нуждающихся в постоянном постороннем уходе;

– наличие ребенка или детей (в том числе находящихся под опекой, попечительством), испытывающих трудности в социальной адаптации;

– отсутствие возможности обеспечения ухода (в том числе временного) за инвалидом, ребенком, детьми, а также отсутствие попечения над ними;

– наличие внутрисемейного конфликта, в том числе с лицами с наркотической или алкогольной зависимостью, лицами, имеющими пристрастие к азартным играм, лицами, страдающими психическими расстройствами, наличие насилия в семье;

– отсутствие определенного места жительства, в том числе у лица, завершившего пребывание в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Повышение уровня осведомленности и грамотности школьников в области формирования и построения межличностных и межполовых отношений; разработка и внедрение программы «Основы сексуального воспитания в школе»:

- просветительская работа в школе, психолого-педагогические семинары и вебинары, кружковая работа, консультации психолога и социального педагога. Организация сообщества родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, где взрослые могут получить помощь специалистов (педагогов, психологов, медиков, юристов) по вопросам проблем семьи, воспитывающей ребенка-инвалида и с ОВЗ;
- создание трудовых коворкингов и арт-сообществ для подростков с ограниченными возможностями здоровья, организация групп дополнительного образования для них.

Комплексное сопровождение службами здравоохранения, социальными службами, обмен информацией через портал, составление «Жизненного маршрута» являются важнейшими составляющими межведомственного взаимодействия и включают:

- профориентационную работу в старших классах, разработку и внедрение дорожной карты в соответствии с состоянием здоровья ребенка;
- уточнение состояния и уровня развития и распределение школьников на группы для дальнейшей профориентационной работы. В зависимости от состояния здоровья школьника составляются рекомендации для овладения им основной профессиональной образовательной программой, а затем и профессией;
- внеурочную деятельность в старших классах по профилактике заболеваемости, агитацию за здоровый образ жизни;
- взаимодействие образовательных организаций с медицинскими учреждениями.

Таким образом, результатами внедрения межведомственной модели комплексного сопровождения являются:

-
- создание региональной системы сетевого взаимодействия и сопровождения, представленный в ней налаженный процесс раннего выявления различных отклонений в развитии детей и прицельного комплексного наблюдения за детьми данной категории специалистами разных ведомств;
 - разработка и внедрение регионального межведомственного информационного портала, создание регионального банка данных о детях раннего, дошкольного и школьного возраста с признаками отклонений в развитии, разработка и внедрение «Дорожной карты» для каждого ребенка с признаками отклонений в развитии. Портал будет служить региональным справочно-аналитическим ресурсом и включать: измерительные (диагностические) материалы для выявления детей с признаками отклонений в развитии (в том числе детей с ОВЗ и инвалидов) и определения их образовательных потребностей; результаты мониторинга состояния детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной поддержке при освоении образовательных программ разного уровня; результаты мониторинга особых образовательных потребностей детей, условий для организации качественного обучения детей в образовательных организациях, качества образования, учебных достижений детей, кадров, подготовленных для реализации эффективного образования детей с признаками отклонений в развитии, уровня сформированности «инклюзивной культуры», отношения к детям с ОВЗ (в первую очередь родителей и педагогов) и их участию в жизни образовательной организации и общества; данные о детях с признаками отклонений в развитии и их потребностях в психолого-педагогической и медико-социальной поддержке при обучении; результаты анализа эффективности организации психолого-педагогической и медико-социальной поддержки детей с признаками отклонений в развитии;
 - создание Центров межведомственного сопровождения на базе территориальных ПМПК, специальных (коррекционных) школ, детских дошкольных учреждений, профильных факультетов в организациях высшего образования;
 - раннее, до рождения, выявление и постановка на учет детей группы риска;
 - повышение уровня грамотности потенциальных матерей в части перинатального развития и возможных последствий воздействия вредоносных факторов;
 - исключение воздействия вредоносных факторов (определенной частью населения) на этапе перинатального развития;
 - выявление нарушений развития у ребенка сразу после рождения;
 - повышение уровня осведомленности и грамотности матерей и других членов семьи в области психического развития новорожденного и ребенка раннего возраста; в области психолого-педагогической диагностики нарушений психического развития ребенка;

- повышение уровня осведомленности и грамотности школьников в области формирования и построения межличностных отношений, формирование культуры межполовых и семейных отношений; развитие основ личности человека как потенциального отца или матери; получение знаний о влиянии вредоносных факторов на психическое развитие ребенка, и, как следствие, возможность избегания этого влияния в дальнейшей жизни;
- внедрение в Ленинградской области региональной межведомственной модели комплексного сопровождения детей дошкольного и школьного возраста с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих, позволит оптимизировать систему сопровождения детей дошкольного и школьного возраста с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих, а именно:
- улучшит здоровье детей;
- позволит максимально использовать ресурс региональных систем здравоохранения, социальной защиты и образования в вопросах повышения качества жизни лиц с ОВЗ и инвалидностью;
 - улучшит социальное самочувствие и психологический климат в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ;
 - обеспечит всестороннее развитие детей и их самоопределение в жизни.

Высокая эффективность внедрения модели будет обеспечена, если будут созданы общественные, организационные, профессиональные, а значит, межведомственные структуры на региональном, муниципальном и локальном уровнях.

Региональный уровень: консультационные центры в каждом населенном пункте, координационный межведомственный совет по поддержке детей с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих, цель которого – согласование действий в сфере образования, здравоохранения и социальной защиты.

Межведомственное взаимодействие предполагает тесный контакт с учреждениями и организациями образования, здравоохранения, социальной защиты семьи и детства, органами опеки и попечительства, органами внутренних дел и прокуратуры, общественными организациями, оказывающими помощь образовательным учреждениям в воспитании и развитии обучающихся (воспитанников), а также контакт образовательных организаций со *службами сопровождения семей*, имеющих детей-инвалидов и детей с ОВЗ, которые функционируют в рамках учреждений социальной защиты.

Список литературы

1. Денисова, О. А. Разработка специализированного регионального портала как инструмента профориентации, образования и содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Денисова, Л. М. Кобрина, О. Л. Леханова // Дефектология. – 2019. – № 6. – С. 50–57.

2. Ильина, С. Ю. Лица с ограниченными возможностями здоровья в современном реабилитационно-образовательном пространстве : моногр. / С. Ю. Ильина, В. З. Кантор, О. А. Красильникова [и др.]. – СПб. : РГПУ, 2018. – 142 с.
3. Кантор, В. З. Кадровое обеспечение образования и психолого-педагогической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт и перспективы / В. З. Кантор // Совершенствование общего и профессионального образования инвалидов в процессе их реабилитации : материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб. : СПб СРП «Павел» ВОГ, 2014. – С. 11–14.
4. Кантор, В. З. Содержательно-целевые установки социального партнерства в сфере комплексной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья / В. З. Кантор // Менеджмент XXI века: антикризисные стратегии и управление рисками : сб. науч. ст. по материалам XV Междунар. науч.-практ. конф. – СПб. : РГПУ, 2015. – С. 29–33.
5. Кобрина, Л. М. Перспективные направления развития образовательных систем для лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе эмпирических исследований / Л. М. Кобрина // Специальное образование : материалы IX междунар. науч. конф., 24–25 апр. 2013 г. / Под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова : в 2 т. – Т. II. – СПб. : ЛГУ, 2013. – С. 147–154.
6. Кобрина, Л. М. Система помощи детям раннего возраста с признаками отклонений в развитии / Л. М. Кобрина // Специальное образование : материалы XV междунар. науч.-практ. конф., 25 апр. 2019 г. – СПб. : ЛГУ, 2019. – С. 133–137.
7. Кобрина, Л. М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания / Л. М. Кобрина // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 14–18.
8. Кобрина, Л. М. Эволюция общих и специфических закономерностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте актуальных представлений о сопровождении / Л. М. Кобрина, О. А. Денисова // Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – 2016. – № 4-2. – С. 288–301.
9. Кобрина, Л. М. Опыт и перспективы развития образовательных систем для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в ленинградской области / Л. М. Кобрина, Е. Т. Логинова, М. И. Никитина // Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 242–251.
10. Малофеев, Н. Н. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. – С. 17–43.

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

В статье анализируются вопросы дополнительного образования детей с особыми образовательными потребностями, обусловленными ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются способы включения особого ребенка в разные образовательные среды, ведущие направления дополнительного образования, специфика проектирования и реализации адаптированных дополнительных образовательных программ. На основе данных, полученных в ходе мониторинга, осуществляемого в рамках национального проекта «Успех каждого ребенка», выявлены ведущие управленческие и методические стратегии организации инклюзивных практик дополнительного образования в разных регионах Российской Федерации.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, адаптированные дополнительные образовательные программы, инклюзивные практики, межведомственное взаимодействие, дополнительное образование детей.

E. Kolosova, E. Adamyan, L. Adamyan

INCLUSIVE PRACTICES IN ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN: CHALLENGES AND SOLUTIONS

The article deals with supplementary education for children with special needs and disability, the ways of their incorporating into different educational environment based on the data accessed from the monitoring under the National Project "Success of every Child" at on November 2019 – March 2020. It also considers specific features of the realization of supplementary educational programmes adapted for children with special needs and the leading management and methodological strategies for organizing inclusive practices of supplementary education in different regions of the Russian Federation.

Keywords: children with special educational needs, supplementary adapted educational programmes, inclusive practices, inter-agency cooperation, supplementary education for children.

Сфера дополнительного образования в России традиционно является одним из ресурсов социальной адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями, позволяющим естественным образом организовать учебно-воспитательные и коррекционно-развивающие задачи. Именно эта область, на наш взгляд, характеризуется наиболее высоким потенциалом подлинной, а не декларативной инклюзии, так как реально способна к максимальному охвату детей разного возраста со специфическими образовательными потребностями и адаптивными возможностями.

Существующие практики инклюзии в дополнительном образовании детей требуют осмысления, поскольку задачи относятся к разным проблемным областям (организационным, управленческим, психолого-педагогическим

и др.). В данной работе представлен предварительный анализ опыта разных регионов Российской Федерации по организации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках образовательного мониторинга, проводимого в период с ноября 2019 года по март 2020 [3] при непосредственном участии авторов статьи. В мониторинге приняли участие следующие субъекты Российской Федерации: Рязанская, Калининградская, Архангельская, Тверская, Нижегородская, Тамбовская, Ростовская области; Республики Татарстан, Мордовия; Ставропольский край и Ханты-Мансийский административный округ – Югра.

По замыслу исследователей, мониторинг выявляет подходы к организации инклюзивных практик неформального/дополнительного образования, которые осмысляются профессиональным сообществом регионов как наиболее эффективные, а именно:

- способы «погружения» детей с особенностями развития в изучение адаптированных образовательных программ (далее – АДОП);
- стратегии коммуникации с семьей и учителями основной школы, а также с сотрудниками медико-психолого-коррекционного блока и консилиумов учебных организаций;
- предпочитаемые направленности АДОП (художественная, туристско-краеведческая, техническая, спортивно-физкультурная, социально-педагогическая, естественнонаучная) для обучающихся с различными потребностями;
- компетентность педагогических кадров;
- формирование и использование АДОП с помощью сетевого, межведомственного взаимодействия с применением дистанционных и цифровых ресурсов образования.

Каждому региону было предложено познакомить экспертную группу, осуществляющую мониторинг, с неограниченным количеством площадок, на которых реализуются АДОП, при этом рекомендовалось представить три базовых формата:

- АДОП, реализуемые на базе коррекционных школ (образовательных организаций);
- АДОП на базе общеобразовательной школы;
- АДОП в отдельно стоящих центрах детского творчества.

В результате посещения площадок инклюзивного дополнительного образования, предложенных администрациями регионов, участия в круглых столах с представителями педагогических сообществ, посещения открытых занятий в студиях, кружках и объединениях, анализа представленной документации, знакомства с принципами, правилами и традициями учреждений образования, реализующих АДОП, нами были выявлены следующие организационно-методические решения:

1. Использование дополнительного образования как инструмента коррекционно-развивающей деятельности.

В ряде регионов на базе центров, осуществляющих медико-психолого-педагогическое консультирование, создаются структурные подразделения, в которых проектируются и применяются АДОП, обращенные к потребностям и нуждам детей, проходящих психолого-медико-педагогическую экспертизу для определения необходимых условий образования. В данных организациях изначально работают педагоги. Примеры такого подхода: МБУ ДО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» городского округа город Бор Нижегородской области и др.

2. Соорганизация занятий по дополнительному образованию с общеобразовательной программой ребенка с учетом его особых образовательных потребностей.

В условиях этой модели психолого-педагогический консилиум школы рассматривает образовательные задачи ребенка целостно, подбирая образовательные ресурсы, исходя из его запросов, интересов и склонностей. Педагоги дополнительного образования становятся участниками школьного психолого-педагогического консилиума, взаимодействуют с семьей и специалистами школы и выстраивают совместную учебно-воспитательную стратегию. Расписание ребенка, учебная нагрузка, планируемые результаты обсуждаются коллегиально с привлечением родителей обучающегося.

Такая система работы представлена в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя школа № 53» города Твери.

3. Дети, которые осваивают основную образовательную программу «на дому», включены в систему дополнительного образования. Координационную функцию выполняет школьный психолого-педагогический консилиум, а занятия по дополнительному образованию реализуются также на территории образовательной организации в адекватных возможностях здоровья обучающегося режиме и условиях.

Примерами подобных моделей инклюзии могут служить Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Нижегородская областная специальная (коррекционная) школа-интернат для слепых и слабовидящих детей», на базе которой функционирует центр дистанционной поддержки образования, в том числе реализующий АДОП; средняя школа № 6 с кадетскими классами города Кстово Нижегородской области.

В некоторых случаях дистанционные технологии являются единственной возможностью включить ребенка в рекомендованную для него деятельность. Так, например, в Институте повышения квалификации учителей (город Калининград) более 10 лет реализуется АДОП, связанная с практическо-творческой деятельностью детей, находящихся на надомном обучении. Дети обеспечиваются необходимым оборудованием (наборами для физических опытов, предназначенных для школьников с нарушениями психофизического развития, пособиями, энциклопедиями и справочниками, специальной клавиатурой и т. п.), проводятся консультации с преподавателями, включающие очные встречи.

Ресурсы дистанционных технологий и сетевой поддержки применяются в организации фестивалей, конкурсов и т. п.

4. Развитие предметной области дополнительного образования как ресурса социальной инклюзии.

АДОП разрабатываются специалистами двух групп: педагогами коррекционного профиля и профессионалами, базовая подготовка которых включала искусство, спорт, науку, технику. Такие АДОП связаны с возможностью последующей трудовой деятельности, продолжением обучения. Примерами могут служить: Школа искусств в Нижнем Новгороде; гончарная мастерская в Котовской школе-интернате для обучающихся с ОВЗ; в Тамбовской области театр пантомимы «Пиано»; Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат для глухих людей», город Нижний Новгород; ансамбль инклюзивного танца «Колибри» – Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Тверская школа-интернат № 2» и др. Также функционируют центры естественно-научной направленности, например, Центр развития современных компетенций детей на базе Мичуринского аграрного университета, Тамбовская область.

4.1. Отдельное направление АДОП – развитие адаптивной физической культуры и спорта. Такие программы реализуются, например, в Центре адаптивного скалолазания «Лад» в Нижнем Новгороде; отмечен также опыт взаимодействия специальной коррекционной школы-интерната для детей с ментальными нарушениями и областной детско-юношеской спортивной школы города Тамбова.

5. Вовлечение в реализацию АДОП родительского сообщества. Функционируют детско-родительские группы, выездные летние лагеря, например, во Дворце детского-юношеского творчества г. Кстово Нижегородской области. Открываются стажировочные группы для родителей в Центре лечебной педагогики и дифференцированного обучения города Тамбова.

6. Сетевое и межведомственное взаимодействие в ходе разработки и реализации АДОП.

Например, студийная работа в Государственном казенном общеобразовательном учреждении «Тверская школа-интернат № 1» организована в сотрудничестве с техникумом отраслевых технологий, управлением ЗАГС, ОВД по наркоконтролю, театром, геронтологическим центром. Мобильный планетарий на базе МБОУ ДО «Дворец творчества детей и молодежи» города Твери является передвижным экскурсионным центром, позволяющим оперативно включить в его деятельность детей разных категорий.

Таким образом, современное дополнительное образование детей – активно развивающаяся область, решающая задачи социальной инклюзии. Остаются актуальными вопросы методологического, нормативно-правового и психолого-педагогического характера, подходы к решению которых предпринимаются в рамках проектирования, реализации и осмысления региональных моделей дополнительного образования, включающих особые потребности детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и их семей.

Список литературы

1. Методические рекомендации по нормативному регулированию в субъектах Российской Федерации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [Электронный ресурс] / Е. В. Кулакова, Е. И. Адамян, Е. Б. Колосова, Г. А. Ястребова ; отв. за вып. М. А. Симонова. – М. : РУДН, 2019. – 56 с. – Режим доступа: <http://unisop.rudn.ru/DocDownload?tab=eventpartitiondoc&id>. – Дата доступа: 30.08.2020.
2. Методические рекомендации по организации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Е. В. Кулакова, Е. И. Адамян, Е. Б. Колосова ; отв. за вып. М. А. Симонова. – М. : РУДН, 2019. – 40 с. – Режим доступа: <http://unisop.rudn.ru/DocDownload?tab=>. – Дата доступа: 11.08.2020.
3. Мониторинг «Организационно-методическое сопровождение развития дополнительного образования детей с ограниченными возможностями и с инвалидностью в субъектах Российской Федерации» федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]: проект УНИСОП РУДН; гос. контракт, 21 окт. 2019 г. № 07.S04.11.0024; Министерство просвещ. Рос. Федерации, 2019–2020 гг. – Режим доступа: <http://unisop.rudn.ru/Info?infoid=81>. – Дата доступа: 11.09.2020.
4. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам [Электронный ресурс]: приказ М-ва просвещения России, 09.11.2018, № 196 // Зарегистриров. в Минюсте России, 29.11.2018. Регистр. № 528310. – Режим доступа: <https://mos-metod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/dopolnitelnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/>. – Дата доступа: 19.08.2020.
5. Об образовании в Российской Федерации; федер. закон : 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – Ст. 2, п. 27; ст. 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document/>. – Дата доступа: 29.07.2020.

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ V КЛАССОВ

Статья посвящена актуальным аспектам изучения текстовой компетентности у слабослышащих учащихся V классов.

Ключевые слова: слабослышащие учащиеся, текстовая компетентность, коррекционные занятия, развитие слухового восприятия, развитие речи.

O. Kolyada

CURRENT ASPECTS OF STUDYING TEXTUAL COMPETENCE IN HARD-OF-HEARING PUPILS OF V FORM

The article is devoted to topical aspects of studying textual competence in hard of hearing students in grades V.

Keywords: hearing-impaired pupils, text competence, correction classes, aural perception development, speech development.

Значимость проблемы формирования текстовой компетентности у слабослышащих учащихся обуславливается ее признанием как условия успешного усвоения учебных дисциплин при переходе на II ступень общего среднего образования и в процессе их дальнейшей учебной деятельности, полноценного социального функционирования в контексте инклюзивных тенденций. В современных научных исследованиях разработаны различные подходы к определению сущности текстовой компетентности: как системы знаний о тексте, его структурных и организационных особенностях (Н. С. Болотнова, П. Я. Гальперин) и как комплекса умений и навыков текстовой деятельности (Т. В. Кошечкина, И. В. Салосина и др.). Определяя компоненты текстовой компетентности, большинство ученых выделяют механизмы порождения и интерпретации текстов. Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что даже у детей с типичным развитием формирование текстовой компетентности осуществляется в процессе целенаправленного обучения на основе овладения механизмами текстовой деятельности, стратегиями реализации и умением их использовать с учетом коммуникативной ситуации (Н. С. Болотнова, М. Я. Дымарский, А. В. Свиридова и др.).

Слухоречевое развитие признано важнейшим фактором социализации незлышащих и слабослышащих детей. Р. М. Боскис, И. В. Королевой, Т. И. Обуховой, Н. Ф. Слезинной, Ф. Ф. Рау, С. Н. Феклистовой, Е. З. Яхниной охарактеризованы особенности слухового восприятия и устной речи детей с разной степенью потери слуха. С. А. Зыковым разработан коммуникативно-деятельностный подход в обучении незлышащих детей языку. В работах Л. М. Быковой, А. Г. Зикеева, О. А. Красильниковой, Т. В. Нестерович раскрыты пути и методы развития связной речи обучающихся с нарушением

слуха. Л. П. Назаровой и Е. П. Кузьмичевой разработана методика развития слухового восприятия на коррекционных занятиях. Однако проблема формирования текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха – сложного комплексного образования – недостаточно разработана как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Уточняя структуру текстовой компетентности, в нашем исследовании мы руководствуемся дидактической моделью конструирования компетентности А. В. Хуторского и Л. Н. Хуторской. Характеризуя компетентность как дидактическую систему, исследователи выделяют четыре основных компонента: ценностно-целевую; информационную (компетентностные знания); деятельностно-практическую (компетентностные умения и навыки); опытную (компетентностный опыт) [5].

Структура текстовой компетентности, в соответствии с разработанной нами моделью, включает три компонента:

- 1) мотивационный;
- 2) деятельностно-процессуальный;
- 3) социопрагматический.

Остановимся подробнее на структуре деятельностно-процессуального компонента, который является комплексным образованием и включает четыре составляющих: рецептивную; интерпретационно-смысловую; репродуктивную; продуктивную.

Рецептивная составляющая деятельностно-процессуального компонента предполагает восприятие текста как целостной структуры, включает процессы слушания или чтения и характеризует переход с акустического или графического кода на код внутренней речи. Таким образом, качественное восприятие обеспечивается четкими слуховыми или зрительными дифференцировками (распознаванием) с последующим синтезом последовательности звуков или букв в слова и сличением с информацией, хранящейся в памяти человека. Нарушение компонента восприятия напрямую обуславливает качество других составляющих.

Опираясь на понимание значения состояния физического слуха в качестве одного из основных условий, определяющих различия в протекании речевого развития детей с нарушением слуха, Р. М. Боскис выделила различный способ восприятия своей и чужой речи. Главным условием развития речи является центральная связь между зрительным и слуховым аппаратом, с одной стороны, и всем комплексом движений, участвующих в образовании речевых звуков, – с другой. При этом при отсутствии сопутствующих нарушений слух выполняет ведущую роль для развития импрессивной и экспрессивной речи.

Для выявления состояния рецептивной составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности у слабослышащих учащихся мы изучили особенности восприятия слабослышащими учащимися монологической речи (текстов). Исследование проводилось в виде слухового диктанта. Перед его проведением ученикам давалась установка: слушай и запиши то, что услышал. Каждое предложение предъявлялось для восприятия на слух дважды, ученик записывал то, что услышал. В качестве стимульного

материала использовались тексты, соответствующие требованиям программы коррекционных занятий «Развитие устной речи и слухового восприятия» и состоянию слуха учеников. Анализ результатов предполагал выявление соответствия содержания, воспроизведенного учеником, предъявленному тексту.

При организации работы с целью обеспечения условий восприятия речи, приближенных к естественным, мы руководствовались рекомендациями В. И. Бельтюкова, К. П. Каплинской, Л. П. Назаровой, Л. В. Неймана, Ф. Ф. Рау: использовались индивидуальные слуховые аппараты; текст предъявлялся ученику слухо-зрительно; речевой материал предъявлялся голосом разговорной громкости на оптимальном расстоянии для каждого ученика [1; 2; 3].

Учащимся V класса для слухового восприятия предъявлялся рассказ Д. И. Тихомирова «Находка». Приведем содержание указанного текста:

Находка

Однажды я услышал, что в овраге кто-то жалобно скулил. Я увидел в траве крошечного щенка. Когда я подошел к щенку, он заплакал еще жалобней. Я взял его на руки. Щенок был еще слепой. Он дрожал всем телом и жалобно плакал. Я принес щенка домой и попросил у мамы молока. Налил молоко в миску и подставил щенку. Щенок начал лакать молоко и перестал плакать. Так я подружился с моей собакой. Мы дали ей кличку «Находка». Находка жила у нас долго. Находка очень любила меня.

Показателем оценки рецептивной составляющей текстовой компетентности выступила степень адекватности текста, воспроизведенного учеником, тексту, предъявленному экспериментатором.

Для оценки степени адекватности мы использовали рекомендации, разработанные Л. П. Назаровой. Автором выделено три типа восприятия:

- 1) адекватное – полное соответствие предъявляемому тексту – 2 балла;
- 2) ошибочное – 1 балл:

- восприятие части текста – правильное восприятие не менее трех предложений из текста независимо от их порядка;
- восприятие части предложения – пропуски слов в предложении при сохранении смысла;
- восприятие отдельных слов из предложения с нарушением общего контура – правильное восприятие 1–2 слов при нарушении количественного состава слов в предложении и нарушении его смысла;
- замены – замена любым предложением, не имеющим аналога в тексте, или замена бессмысленными слогосочетаниями;

3) отсутствие восприятия – полное отсутствие восприятия речевого материала – 0 баллов [2; 3].

В исследовании приняли участие 28 слабослышащих учащихся. Анализ результатов исследования рецептивной составляющей свидетельствует о том, что только 6 (20 %) учащихся восприняли содержание текста адекватно. Не смогли воспринять предъявленные тексты на слух 4 (15 %) учащихся. Ошибочное восприятие разного характера было обнаружено у 18 (65 %)

пятиклассников. Качественный анализ вариантов ошибочного восприятия текста показал, что правильное восприятие части текста было зафиксировано у 8 учащихся, восприятие части предложения – у 9 слабослышащих пятиклассников, восприятие отдельных слов в сочетании с заменами – у одного. Отметим, что традиционные орфографические ошибки в нашем исследовании не учитывались.

Приведем примеры.

Настя Ш. восприняла предложенный текст следующим образом: «Однажды я услышал что в овраге кто-то жалобно пищит. Я увидел в траве крошечного щенка. Когда я подошел к щенку он заплакал еще жалобно. Я взял его на руки. Щенок был еще слепой. Он дрожал всем телом и жалобно плакал. Я принес щенка домой и попросил маме молока. Налил молоко в миску и поставил к щенку. Щенок начал лакать молоко и перестал плакать. Так я подружился с моей собакой. Мы дали ей кличку Находка. Находка жила у нас долго. Находка очень любила меня».

Таким образом, при восприятии текста девочка заменила слова «скулил» на «пищит», «жалобней» на «жалобно». Отметим, что это не изменяет смысл предложений, а пропуск предлога и изменение окончания в предложении «Я принес щенка домой и попросил у мамы молока» на «Я принес щенка домой и попросил маме молока» искажает смысл предложения.

Аналогичные ошибки восприятия были характерны для всех учащихся этой группы.

Часть учеников восприняли все предложения из текста с пропуском и искажением слов.

Приведем пример восприятия текста *Никитой Г.*: «Однажды я услышал что в овради жалобна пищит я увидел в траве крошечна щенка. Когда я подошел он зоплакала еще жалобни. я взял его на руки щенок был еще слепой он дрожал все. Я принес домой щенка он попросил молока налил в миску и поставил к щенку щенок начел лакать и переста плакать так я подружился с моей собакой мы дали ей кличк Нахотка нахотка жила долго Нахотка очень любили меня».

Небольшая часть учащихся восприняли лишь отдельные слова из предложений, составляющих текст.

Так, *Лица С.* восприняла текст следующим образом: «Нашей пищей слов, я увидела однажды, он был плакать, я взял, был солабой, он иждал плакать, у попраси у маму молоко, и поставит жидку. Молоко и пиристал плакать, я подружно собаки, мы стали крички, на солнце, мне очень любима».

В результате исследования установлено, что точность слуховой дифференциации слов и фраз учеников, адекватно воспринявших текст, часть текста, часть предложения, позволила им сохранить смысл текста при написании диктанта, использовать обоснованные замены. Характер восприятия отдельных слов из предложения, необоснованные случайные замены предложений свидетельствуют об отсутствии смыслового восприятия текста учащимися, что не позволяет свободно оперировать текстовым материалом для решения учебных и коммуникативных задач.

Таким образом, исследование выявило противоречия между комплексным характером текстовой компетентности и недостаточным учетом в образовательной практике ее структуры и закономерностей формирования; обозначило необходимость поиска новых путей формирования текстовой компетентности у слабослышащих учащихся V классов. Это позволяет утверждать, что в реализации дидактического потенциала в формировании текстовой компетентности у слабослышащих учащихся могут приобрести актуальность коррекционные занятия по развитию устной речи и слухового восприятия, предоставляющие педагогу более широкие ресурсы для обеспечения индивидуального и дифференцированного подходов и учета слухоречевых возможностей и образовательных потребностей детей.

Список литературы

1. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М. : Совет. спорт, 2004. – 303 с.
2. Назарова, Л. П. Дидактическая система развития слухового восприятия учащихся в целостном образовательном процессе школы слабослышащих / Л. П. Назарова. – СПб. : Ленингр. гос. обл. ун-т, 2001. – 129 с.
3. Назарова, Л. П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся / Л. П. Назарова. – СПб. : Ленингр. гос. обл. ун-т, 2001. – 124 с.
4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.
5. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / Тул. гос. пед. ун-т. – Тула, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ – ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассматривается проблема коммуникативных знаний у будущих педагогов. Приводятся результаты исследования уровня сформированности коммуникативных знаний у студентов четвертого курса. Рассматриваются пути повышения имеющегося уровня коммуникативных знаний как компонента коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования, коммуникативные знания, будущие педагоги.

M. Kryvuts

COMMUNICATIVE KNOWLEDGE OF FUTURE TEACHERS AS THE BASIS OF THEIR COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article deals with the problem of communicative knowledge among future teachers. The results of the study of the level of formation of communicative knowledge among fourth-year students are presented. The ways of increasing the existing level of communicative knowledge as a component of the communicative competence of the teacher of inclusive education are considered.

Keywords: inclusive education, communicative competence of the teacher of inclusive education, communicative knowledge, future teachers.

Развитие системы образования Республики Беларусь в условиях принятия идей инклюзивного образования требует обеспечения образовательного процесса высокопрофессиональной командой педагогов, способной найти подход к каждому субъекту образовательных отношений во всех учреждениях образования. Каждый педагог команды должен владеть необходимыми профессиональными компетентностями. Одной из ведущих профессиональных компетентностей, по мнению Л. И. Луценко, А. К. Марковой, В. Д. Старичёнка и др., является коммуникативная компетентность [8; 9; 11].

Разделяя взгляды В. Д. Шадрикова, коммуникативную компетентность педагога инклюзивного образования мы рассматриваем как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования [5; 12].

О значимой роли коммуникативной компетентности в профессиональной педагогической деятельности говорят работы А. А. Бодалева, В. А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева и др. [1; 4; 7].

Важность коммуникативной компетентности педагога подчеркивает то, что весь образовательный процесс имеет коммуникативную основу. Реализация

основных профессиональных функций без достаточного уровня сформированности коммуникативной компетентности не представляется возможной. Так, не вступая в коммуникативную деятельность с обучающимися, их родителями, коллегами и представителями администрации, педагог не сможет выполнять такие трудовые функции, как:

- организация процесса обучения;
- организация процесса воспитания;
- осуществление социального взаимодействия в образовательных целях.

Достаточно затруднительно создавать необходимую для образовательного процесса развивающую образовательную среду, не вступая в коммуникативную деятельность с родителями, узкими специалистами, администрацией и коллегами.

Рассматривая вслед за С. И. Шараповой профессионально направленное чтение как составляющий компонент коммуникативной деятельности специалистов, а, следовательно, опосредованную форму взаимодействия людей в процессе профессиональной деятельности [13], сложно представить при низком уровне сформированности коммуникативной компетентности реализацию таких трудовых функций, как:

- обеспечение нормативного и учебно-методического сопровождения образовательного процесса;
- осуществление научно-исследовательской и инновационной деятельности;
- осуществление личностно-профессионального саморазвития.

Коммуникативная компетентность – это поликомпонентное образование, включающее коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности, личностные свойства и качества [5].

Каждый из указанных компонентов значим, взаимообуславливает и взаимопосредует формирование остальных. В данной работе мы рассмотрим только такой компонент, как коммуникативные знания. Исследования О. Н. Крыловой показывают, что именно знания являются основой развития всех компетентностей [6].

Коммуникативные знания (далее – КЗ) – форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека, применяемая им в коммуникативной деятельности [2; 5].

В своих исследованиях А. М. Давыдова рассматривает КЗ как обобщенный опыт человечества, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях; знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций [3]. Говоря о КЗ педагогических работников, В. Л. Захаров и Н. Ю. Хрящева подчеркивают значимость знаний в области психологии личности и группы [10].

Исходя из специфики педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования основными КЗ, которыми должен владеть каждый педагог инклюзивного образования, являются следующие:

- коммуникативные принципы;
- устная и письменная коммуникация;

- вербальные и невербальные приемы коммуникации;
- этапы коммуникативной деятельности;
- виды общения;
- коммуникативные тактики, стратегии;
- социальная перцепция;
- коммуникативный этикет;
- педагогический такт;
- культура речи педагога;
- межкультурная коммуникация;
- коммуникативные технологии.

Каждый студент при поступлении в учреждение высшего образования уже имеет свой уникальный «багаж» знаний в области коммуникации. Исследования В. Д. Старичёнка показывают, что именно в студенческом возрасте многие КЗ и умения, сформированные на этапе школьного обучения, начинают осознанно развиваться и совершенствоваться [11]. Будущие педагоги получают КЗ не только посредством изучения дисциплин образовательной программы, но и в процессе самообразования, а также в результате накопления индивидуального коммуникативного опыта.

Исследование проблемы коммуникативной компетентности вызывает закономерный вопрос, на каком уровне сформированы КЗ у будущих педагогов. Для этого был проведен тест закрытого типа, включающий 15 вопросов. Участники исследования выбирали из предложенных вариантов ответов правильный.

В исследовании участвовали 100 обучающихся четвертых курсов следующих педагогических специальностей: «Начальное образование», «Социальная педагогика», «Геоэкология», «Обслуживающий труд и изобразительное искусство», «Физическая культура».

Оценивание результатов осуществлялось следующим образом:

- 0–5 правильных ответов – низкий уровень владения КЗ;
- 6–11 правильных ответов – достаточный уровень владения КЗ;
- 12–15 правильных ответов – высокий уровень владения КЗ.

Анализ результатов показывает, что даже к четвертому курсу КЗ у 7 % участников исследования находятся на низком уровне сформированности. У 30 % студентов отмечен высокий уровень сформированности КЗ. При этом максимального уровня владения КЗ («15» правильных ответов) не получено. Ответы остальных 63 % участников соответствуют достаточному уровню сформированности КЗ.

Кроме этого, проведен качественный анализ полученных результатов, который показывает наиболее затруднительные для большинства участников вопросы. Трудности вызывает вопрос «Какого вида речи нет?». Правильный вариант «Интервью» – у 17 % участников.

Следующим по сложности являлся вопрос о том, чем является «Комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески

использовать знания для отражения и преобразования действительности». Правильный ответ (коммуникативные умения) отметили только 36 % студентов. Еще одним вопросом, вызывающим разногласия в выборе ответа, стало определение понятия «Коммуникативный опыт». Правильное определение из предложенных вариантов выбрали 42 % студентов.

Если проанализировать наиболее легкие для студентов вопросы, то наименьшие затруднения вызывают задания с определением содержания понятия «Средства коммуникации» – 93 % правильных выборов. Несколько меньше правильных результатов получено при ответе на вопрос о содержании понятия «Коммуникационная деятельность» – 87 %. Также сравнительно легко студенты справились с выявлением центральной функции языка и речи – 86 % правильных ответов. Одинаковое количество верных вариантов отмечено при выборе определения таких понятий, как «культура речи педагога» и «устная коммуникация» – по 85 %.

Данные результаты показывают, что КЗ студентов, принявших участие в исследовании, можно охарактеризовать как недостаточно полные и точные, непрочные, требующие более высокого уровня обобщенности и систематизации, оперативности и гибкости.

В связи с тем, что КЗ, как и остальные компоненты коммуникативной компетентности, взаимообуславливают и опосредуют друг друга, то дефицитность одного из них (в данном случае КЗ) будет влиять на качество формирования остальных, способствуя развитию коммуникативных барьеров и конфликтных ситуаций.

Для формирования более высокого уровня коммуникативной компетентности будущих педагогов с 2020–2021 учебного года в учреждении образования «Барановичский государственный университет» введена факультативная дисциплина «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования» для специальностей: «Начальное образование», «Социальная педагогика», «Геоэкология», «Обслуживающий труд и изобразительное искусство», «Физическая культура». Дисциплина рассчитана на 54 часа и носит практико-ориентированный характер. Основные КЗ уточняются и закрепляются в процессе практических занятий, воспитательно-образовательных мероприятий с обучающимися в учреждениях образования города Барановичи, а также при просмотре и анализе художественных фильмов педагогической направленности (в рамках управляемой самостоятельной работы).

Важно принятие идей инклюзивного образования всеми участниками образовательного процесса. Однако главенствующая роль в этом отводится педагогу. Ему необходимо осознать самому и показать остальным достоинства и преимущества данной образовательной модели, убедить в возможности и значимости совместного обучения. Высокий уровень усвоенных знаний, в том числе и коммуникативных, существенно облегчает эту нелегкую задачу.

Список литературы

1. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2002. – 320 с.

2. Большой энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. М. Прохорова. – М. : БРЭ, 2000. – 1456 с.
3. Давыдова, А. М. Теоретический анализ структуры коммуникативной компетентности / А. М. Давыдова // Психологические науки: теория и практика : материалы III Междунар. науч. конф. – Москва : Буки-Веди, 2015. – С. 34–37. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/158/7421>. – Дата доступа: 07.08.2020.
4. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик. – М. : Педагогика, 1990. – 301 с.
5. Кривуть, М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития / М. Л. Кривуть // Вестник БарГУ. – 2019. – Вып. 7. – С. 45–53.
6. Крылова, О. Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. Н. Крылова ; Рос. гос. пед. ун-т. – Санкт-Петербург, 2010. – 44 с.
7. Леонтьев, А. А. Психологические особенности деятельности лектора / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1981. – 80 с.
8. Луценко, Л. И. Повышение квалификации директора школы на основе учета развития его профессионального статуса : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. И. Луценко. – Тула, 2005. – 410 с.
9. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 24–28.
10. Социально-психологический тренинг : учеб. пособие / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Ленинград : ЛГУ, 1989. – 55 с.
11. Стариченок, В. Д. Коммуникативная компетентность выпускника педагогического вуза [Электронны рэсурс] / В. Д. Стариченок // Усходнеславянскія мовы ў сучаснай лексікаграфіі : зб. навук. арт. / рэдкал.: Д. В. Дзятко (нав. рэд.) [і інш.] Минск : БГПУ, 2015. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/9350>. – Дата доступа: 10.07.2018.
12. Шадриков, В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Психология. – № 1. – 2006. – С. 15–21.
13. Шарапова, С. И. Характеристика чтения как опосредованного средства коммуникации [Электронный ресурс] / С. И. Шарапова // Вестник Костромск. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-chteniya-kak-oposredovannogo-sredstva-kommunikatsii>. – Дата доступа: 05.07.2020.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО
ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
(ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)**

В статье анализируются возможности индивидуально-дифференцированного подхода и его реализация в коррекционно-педагогической работе с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в рамках формирования у них счетной деятельности. Представлен анализ трудностей при осуществлении счетной деятельности учащимися данной категории и выделены их причины.

Ключевые слова: учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), индивидуально-дифференцированный подход, коррекционно-педагогическая работа, счетная деятельность.

N. Kryukovskaya

**USE OF INDIVIDUALLY DIFFERENTIATED
APPROACH IN CORRECTIVE-PEDAGOGICAL WORK
WITH STUDENTS WITH MENTAL DEVELOPMENT DISORDERS
(LEARNING DIFFICULTIES)**

This article analyzes the possibilities of an individually differentiated approach and its implementation in correctional and pedagogical work with students with mental development disorders (learning difficulties) as part of the formation of their counting activity. The author of the article presented an analysis of difficulties in performing counting activities by students of this category and highlighted their causes.

Keywords: students with mental development disorders (learning difficulties), individually differentiated approach, correctional and pedagogical work, counting activities.

Одной из важных задач современного образования детей с особенностями психофизического развития является подготовка их к самостоятельной жизни в социуме, обеспечение их успешной социализации и адаптации. В связи с этим возникает необходимость построения процесса коррекционно-педагогической работы с опорой на знание закономерностей психического развития детей с определенным видом дизонтогенеза и анализа их особых образовательных потребностей.

Учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) характеризуются наличием как закономерностей, характерных для нормального психического развития, так и закономерностей психического развития, присущих только данной категории детей с учетом структуры нарушения. С опорой на наличие данных групп закономерностей для реализации процесса обучения создается образовательная среда, соответствующая особым

образовательным потребностям учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Особые затруднения у учащихся данной категории возникают при усвоении математических знаний, умений и навыков, что обусловлено особенностями их познавательного-личностного развития и оказывает отрицательное влияние на весь процесс их обучения, затрудняет возможность самостоятельного решения ряда вопросов в ходе социализации в обществе. Причиной является также несформированность всех компонентов деятельности: мотивационно-целевого, операционального и регуляторного (контрольно-оценочного), что обуславливает трудности восприятия, усвоения и использования информации в процессе обучения. Для успешности процесса обучения учащихся данной категории важным является использование индивидуально-дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе.

Цель данной статьи – рассмотреть возможности индивидуально-дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) при формировании счетной деятельности.

Индивидуально-дифференцированный подход, согласно мнению И. С. Якиманской, предполагает сначала раскрытие индивидуальности каждого учащегося, а затем на этой основе выбор наиболее благоприятных условий развития для него через предлагаемые дифференцированные формы [2]. В работах Е. А. Горловой отмечается, что индивидуализация обучения направлена на преодоление противоречий между уровнем учебной деятельности, отраженным в учебных программах, и реальными возможностями каждого учащегося [1]. Как подчеркивает И. С. Якиманская, дифференцированное обучение – это не цель, а средство развития индивидуальности, создание наиболее благоприятных условий для развития личности [2].

С учетом рассмотренных исследований можно говорить о том, что индивидуально-дифференцированный подход обеспечивает учет индивидуальных особенностей учащихся и позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого из них. Особую значимость данный подход приобретает при организации процесса коррекционно-педагогической работы с учащимися с нарушениями развития.

Коррекционно-педагогическая работа представляет собой составную часть учебно-воспитательного процесса, которая направлена на исправление нарушений познавательных возможностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы и личностных качеств; это обеспечение коррекционной направленности процесса обучения. Данная работа осуществляется на каждом уроке с опорой на особые образовательные потребности учащихся с конкретным вариантом дизонтогенеза, результаты углубленного психолого-педагогического обследования учащихся, знание состава функциональных систем при осуществлении базовых школьных навыков, содержание изучаемого учебного предмета согласно учебной программе. Для полноценной реализации коррекционной направленности процесса обучения большое значение приобретают коррек-

ционные занятия, направленные на устранение причин затруднений в учебной деятельности.

Предметом анализа в статье является индивидуально-дифференцированный подход, используемый в коррекционно-педагогической работе, как средство формирования у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) счетной деятельности в процессе обучения.

Индивидуально-дифференцированный подход ориентирует на учет в ходе коррекционно-педагогической работы следующих моментов: общие закономерности психического развития, характерные для нормального и нарушенного развития; общие и специфические закономерности нарушенного развития и индивидуальные особенности, присущие каждому учащемуся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении); содержание особых образовательных потребностей учащихся; особенности развития их познавательной деятельности и личности. Данный подход ориентирует на первоначальную диагностику общего психического развития учащихся данной категории, выявление имеющихся затруднений в процессе усвоения счетной деятельности и их причин. Организация и проведение коррекционно-педагогической работы с учащимися осуществляется только с опорой на результаты проведенной диагностики.

Индивидуально-дифференцированный подход связан с понятием «разноуровневая дифференциация». На уроках математики разноуровневая дифференциация предполагает использование в процессе коррекционно-педагогической работы заданий различной степени сложности, ориентированных на уровень как актуального, так и ближайшего развития, а также дозирование заданий учащимся в соответствии с их образовательными потребностями. Разноуровневая дифференциация предполагает выделение нескольких уровней усвоения знаний, умений и навыков, адаптированных к возможностям учащихся. Данные уровни разрабатываются конкретно для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на основе результатов изучения сформированности у них знаний, умений и навыков согласно программному материалу. При этом уровень освоения программного материала 50 % учащихся принимается за базовый уровень. Затем на основе этого определяется содержание уровней ниже базового и продвинутого. С учетом данных уровней определяются направления и содержание коррекционно-педагогической работы с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Несформированность счетной деятельности у учащихся может характеризоваться следующими проявлениями:

- трудности идентификации цифр;
- непонимание смысла арифметических знаков;
- импульсивность в устном счете;
- повторы при написании цифр;
- невыполнение некоторых действий при нахождении значения числовых выражений.

В зависимости от представленности у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) данных проявлений на уроках математики обеспечивается индивидуально-дифференцированный подход. Учащимся могут предлагаться для выполнения индивидуальные задания. На уроках математики может быть организована групповая работа в двух вариантах. Первый предполагает объединение в группу учащихся примерно с одинаковыми трудностями в осуществлении счетной деятельности и предложение им для выполнения задания для формирования соответствующих умений и закрепления их в практической деятельности. Второй вариант предполагает объединение в одну группу учащихся, испытывающих затруднения в счетной деятельности, и учащихся, овладевших данными умениями. При этом последние учащиеся будут выступать в роли обучающего при решении предлагаемых заданий.

Для реализации коррекционной направленности в рамках индивидуально-дифференцированного подхода в ходе первичной диагностики выявляются причины трудностей осуществления счетной деятельности учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). В качестве причин могут выступать следующие: недифференцированность зрительного восприятия, несформированность пространственного восприятия, преобладание механической памяти, несформированность словесно-логического мышления, трудности программирования и регуляции деятельности, недостаточность мотивационной стороны личности. После установления причин, приводящих к трудностям осуществления счетной деятельности, выделяются направления коррекционной работы на уроках математики и проведения коррекционных занятий: развитие зрительного восприятия, развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, развитие внимания, развитие произвольных форм деятельности, формирование мотивационной основы деятельности, развитие регуляторного компонента деятельности. С учетом выделенных направлений подбираются задания, обеспечивающие формирование соответствующих сторон познавательной деятельности.

Выделенные направления коррекционно-педагогической работы позволяют реализовать индивидуально-дифференцированный подход. Во-первых, учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на коррекционных занятиях объединяются в группы для решения предлагаемых заданий, что позволяет не только развивать познавательные процессы, но и формировать мотивационную и регуляторную стороны деятельности. Во-вторых, реализация данного подхода обеспечивается путем учета в коррекционно-педагогической работе индивидуальных проявлений каждого учащегося, выделения тех причин, которые в каждом конкретном случае приводят к трудностям осуществления счетной деятельности. При этом при работе с группой учащихся учитель-дефектолог в рамках решения одной коррекционно-развивающей задачи подбирает индивидуально дидактический материал и конкретизирует инструкцию для каждого учащегося с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Работа в рамках коррекционной направленности процесса обучения осуществляется в два этапа. Сначала происходит формирование соответствующих умений в практической деятельности у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Затем предполагается перенос данных умений в процесс осуществления счетной деятельности на уроках математики. Второй этап является достаточно значимым, так как он позволяет учащимся использовать формируемые умения при выполнении счетной деятельности.

Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) позволяет учитывать их особые образовательные потребности и достигать на этой основе эффективности в обучении.

Список литературы

1. Горлова, Е. А. Разноуровневое обучение русскому языку на материале курса 5–7 классов : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Горлова ; Сам. гос. пед. ун-т. – Самара, 2005. – 24 с.
2. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

ПУТИ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье обсуждаются проблемы изучения и формирования одной из малоизученных групп естествоведческих представлений – представлений о космосе – у школьников с умственной отсталостью. Одним из аспектов обсуждения становятся подходы к организации этой работы в процессе реализации дистанционных форм обучения.

Ключевые слова: школьники с умственной отсталостью, естествоведческие представления, космос.

S. Kudrina, M. Savchenko

WAYS OF STUDYING AND FORMING THE NATURAL SCIENCE IDEAS OF CHILDREN WITH MENTAL DISABILITY

The article discusses the problems of studying and forming one of the insufficiently explored groups of natural science ideas, ideas about space among schoolchildren with mental retardation. One of the aspects of the discussion are the approaches to organizing this work in the process of implementing of distance learning.

Keywords: children with mental retardation, natural science ideas, space.

Представления можно определить как одну из важнейших форм существования знаний у детей, в том числе с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Обладая достаточной яркостью и конкретностью, представления обеспечивают комплексу знаний необходимую четкость и предметность. Именно поэтому представления – одна из основных форм существования знания. Сказанное в полной мере относится и к комплексу естествоведческих знаний у детей с умственной отсталостью, где формированию представлений традиционно уделяется много внимания.

Изучение и формирование естествоведческих представлений у детей с умственной отсталостью – это процессы, протекающие на наглядно-практической основе, т. е. подразумевающие значительное количество и определенное разнообразие наглядности и возможностей с ней взаимодействовать в ситуации практической и игровой деятельности. Только в этом случае формирование, а затем использование представлений будет успешным. В этой связи в современной ситуации, потребовавшей от образовательных организаций перехода на дистанционные формы обучения, перед педагогами возникла существенная проблема: как организовать предметно-практическую деятельность детей с проблемами в интеллектуальном развитии в ситуации дистанционного онлайн- (реализуемого через мессенджеры) или офлайн- (реализуемого с помощью локальных компьютерных ресурсов или в форме обмена файлами) занятия. В нашей статье на основании имеющегося опыта и проведенных исследований предлагаются варианты ее решения.

В структуре естественноведческих представлений мы остановили свое внимание на одном из малоизученных разделов представлений о неживой природе: представлений о космосе. По сравнению с объемом информации, которая становится объектом изучения учащихся, не имеющих проблем в интеллектуальном развитии, объем этих представлений у детей с умственной отсталостью крайне невелик.

К концу 1-го года обучения учащиеся с сохранными познавательными возможностями имеют базовые представления о форме Земли, глобусе, строении Солнечной системы, о Луне как естественном спутнике Земли, звездах, созвездии Большая Медведица. Во 2-м классе изучается тема «Звездное небо» и к концу года учащиеся должны знать, как выглядят созвездия Кассиопея, Орион, Лебедь. В 3-м классе темы, посвященные космосу, не преподаются, а их изучение возобновляется только в 4-м классе на материале темы «Мир глазами астронома». К концу 4-го класса учащийся должен уметь ответить на следующие вопросы: что изучает астрономия, что такое Вселенная, что такое Солнечная система, как изобразить Солнечную систему с помощью модели, что такое Солнце, какие названия имеют планеты Солнечной системы, по каким причинам происходит смена дня и ночи, суточное вращение Земли, где находятся созвездия Большая Медведица, Малая Медведица, Полярная звезда, Большой Пес, Сириус, Телец, Альдебаран, что такое Плеяды, кем является Ю. А. Гагарин, что такое искусственный спутник Земли [2]. Таким образом, объем представлений о космосе у детей с сохранными интеллектуальными возможностями достаточно велик, их представления разнообразны. Логика изучения предполагает переход от ответов на вопросы, которые могут возникать при организации наблюдений за природой, к формированию комплекса научнообразных знаний.

Изучение детьми с проблемами в интеллектуальном развитии предмета «Мир природы и человека» («Окружающий мир», до 2019 г.) построено с учетом особенностей данной группы младших школьников. Прежде всего, работа, стимулирующая ребенка к наблюдению за небесными объектами, выделению их как значимых для осмысления, подводящая к последующему изучению темы «Космос», проводится через более близкие и понятные ребенку темы. К таковым относится тема «Сезонные изменения». Она включает формирование временных представлений с опорой на анализ движения Земли, смены частей суток, времен года, появления на небе Луны и звезд. Более полно вопросы, связанные с изучением данной темы, рассматриваются в разделе «Неживая природа», на материале которого формируются элементарные сведения о Земле как планете и Солнце как звезде, вокруг которой в космосе вращается Земля. В учебниках для 1-го дополнительного – 2-го классов отсутствует прямое обращение к теме космоса. Отдельные занятия посвящаются этой теме на последних годах обучения в начальной школе. Учащиеся знакомятся с темами «12 апреля – День космонавтики» и «Наша Земля». Кроме того, дети знакомятся с глобусом и картой, получают представления о воздушной, водной, каменной оболочках Земли и почве. Таким образом, по итогам обучения в начальных классах у учащихся формируются элементарные

представления о космическом пространстве, вращении Земли вокруг своей оси, вокруг Солнца и др. [1]. Таким образом, обучение детей с интеллектуальным недоразвитием предполагает большой пропедевтический период к формированию представлений о космосе, где значительное внимание уделяется обучению ребенка наблюдению за объектами, умению выделять их как существенные, определять связи между этими объектами и изменениями в природе и жизни людей. Обобщение и систематизация представлений детей осуществляется на наглядно-практическом материале.

Проведенное сравнение объема, структуры представлений о космосе и подходов к их формированию у младших школьников различных групп позволило сделать следующий вывод. Наряду со значительно меньшим объемом изучения этой темы детьми с умственной отсталостью отмечаются более поздние сроки начала ее изучения и наличие большего периода подготовительной работы на основе изучения содержания других разделов, а также использование наглядно-практической основы формирования представлений в процессе работы с учебниками и рабочими тетрадями, разработанными для детей с интеллектуальным недоразвитием. Однако и в том, и в другом случае основные разделы изучения темы «Космос» имеются в программах для детей обеих групп.

Исходя из сказанного нами была разработана методика для проведения диагностического сравнительного обследования состояния представлений о космосе у младших школьников обеих групп. Обследование проводилось в следующих направлениях: история освоения космоса (космические корабли, Белка и Стрелка, первый космонавт – Ю. А. Гагарин, День космонавтики, спутник); наша планета (вид из космоса, форма Земли, безвоздушное пространство, местонахождение в Солнечной системе); небесные тела (Солнце, Луна, звезды, схематичное изображение Солнечной системы); смена времен года, частей суток, их причины, вращение Земли вокруг своей оси и вокруг Солнца, местоположение Солнца весной, зимой, осенью, летом, местоположение Солнца и Луны в разные части суток.

Для проведения обследования разработана презентация из учебных рисунков по теме «Космос» и соответствующих им фотографий объектов. Например, рисунок Земли и фотография нашей планеты, сделанная из космоса. Это позволяет определить, насколько представления детей «натуральны». Предварительные наблюдения и обследования в рамках иных естественно-научных тем показывают, что значительная доля детей достаточно хорошо ориентируется в учебных рисунках и много хуже узнают объекты на фотографиях.

Процедура обследования заключалась в трансляции детям слайдов презентации, на каждом из которых был изображен объект и задан вопрос, позволяющий определить, узнает ли его ребенок. Например, слайды с фотографией / рисунком, изображающими Ю. А. Гагарина, сопровождалась вопросами: «Кто изображен на картинке?» / «Первый космонавт планеты – ...». Ребенок должен был на карточке поставить номер вопроса и записать ответ. Оценочная шкала предполагала анализ ответов по критерию правильности,

точности и полноты. Например, рассматривая изображение созвездия, ребенок мог сказать, что это «звезды». Такой ответ можно считать правильным, но не точным и не полным. Если же ребенок отвечает, что это «созвездие», то ответ правильный и точный. Если ребенок может дать название созвездию, то ответ можно считать правильным, точным, полным. Время выполнения экспериментальных заданий не ограничивалось. Детей просили не переписывать свои работы, а отправлять их в том виде, как они выполнены, т. е. со всеми исправлениями. Это позволяет анализировать степень прочности представлений. Отсутствие контроля взрослого позволило определить качество представлений, которыми ребенок владеет на уровне актуального развития.

С учетом современных реалий образования, безусловно, необходимо продолжать реализовывать классические подходы очного обучения и обдумывать, разрабатывать и систематизировать их аналоги для дистанционного взаимодействия. Прежде всего, для ребенка с особенностями в познавательном развитии важно иметь опыт работы в определенной среде и с конкретными учебными материалами. Поэтому необходимо активно включать использование различных технических средств обучения на уроках для дополнительного «погружения» в тему. Так, возможно применение очков виртуальной реальности, мультимедийных проекторов, песочниц, планетариев, интерактивных столов и досок. Применение таких средств будет способствовать углублению представлений и накоплению у детей опыта познавательной деятельности в виртуальной среде. Если говорить о более глубокой проработке подходов к созданию дистанционных технологий проведения занятий, то целесообразно рассмотреть этот вопрос с учетом этапов изучения темы.

Пробуждение интереса, актуализация имеющихся знаний в любой форме (сведений, представлений и пр.) и первичное ознакомление детей с проблемами в интеллектуальном развитии с темой космоса целесообразно начинать с включения ребенка в предметно-практическую деятельность по подготовке к тематическим праздникам. Так, младшие школьники могут включиться в подготовку к празднованию Дня космонавтики (12 апреля), Дня Солнца (15 апреля), Дня Земли (22 апреля), Всемирной недели Космоса (4–10 октября) и др. В режиме очного обучения это могут быть весьма разнообразные формы работы (участие в оформлении выставки, выполнении проекта и др.). В ситуации дистанционного обучения вполне успешным может быть флешмоб (заранее спланированная групповая акция, проведенная в социальной сети, с помощью видеосервиса и пр.), стрим (прямая трансляция реального события или трансляция экрана в реальном времени с элементами взаимодействия (общения) со зрителями) и пр. В качестве примера флешмоба можно привести оформление на сайте школы или в группе ВК выставок рисунков, фотографий, 3D-открыток, сочинений, фотографий или электронных презентаций лэпбуков (lap book), выполненных индивидуально или в группе. Примером прямой трансляции может быть трансляция экскурсии, опыта, который проводит учитель. Примером стрима – демонстрация экрана с обсуждением увиденного с помощью одного из астрономических приложений, просмотр вместе с учениками анимированных моделей Солнечной системы, совместная игра. Так, в компью-

терном комплексе «Играем и Учимся» модуль «Окружающий мир» используется для демонстрации движения Земли вокруг Солнца, движения планет Солнечной системы.

Формирование представлений, их закрепление и систематизация также требуют поиска ресурсов для их использования в дистанционном формате. Здесь можно предложить идею скринкастов, раскрывающих основные положения той информации, которую учитель планирует представить детям. Пример такого ресурса для детей с ограниченными возможностями здоровья можно посмотреть, используя ссылку: https://vk.com/igrovoe_obuchenie, <https://vk.com/videos-88911552>.

Применение представлений для решения познавательных задач, а также формирование умений требуют создания ситуаций, где ребенок работает относительно самостоятельно. В этом случае большинство заданий изначально должно формироваться на уровне актуального развития школьника с умственной отсталостью и, постепенно усложняясь, обеспечивать продвижение ребенка вперед. С одной стороны, решению поставленных задач способствует использование индивидуальных карточек, для разработки которых применяются материалы учебника и рабочей тетради. Ресурс для создания индивидуальных карточек для самых разных маршрутов обучения младших школьников с проблемами в интеллектуальном развитии есть в комплексе «Играем и Учимся». Можно собрать такой материал, опираясь на работы, выполненные детьми ранее. С другой стороны, интересен опыт проведения практических работ онлайн, когда учитель с помощью камеры (один или с кем-то из детей) транслирует свои действия, показывая, что и как делать. Дети выполняют эту работу пошагово, следуя инструкциям и примеру учителя. Пример записи такого занятия можно посмотреть, используя ссылку: <https://vk.com/videos-88911552>.

Представленный материал является далеко не полной и требующей своего дальнейшего осмысления и проработки информацией, которой, безусловно, активно занимается педагогическое сообщество.

Список литературы

1. Кудрина, С. В. Программно-методическое обеспечение к урокам «Окружающий мир» в 1–4 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : пособие для учителя / С. В. Кудрина. – М. : Владос, 2010. – 239 с.
2. Плешаков, А. А. Окружающий мир. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы / А. А. Плешаков. – М. : Просвещение, 2019. – 214 с.

К ВОПРОСУ НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ РАННЕЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Определено содержание понятия «задержка психоречевого развития», перечислены факторы, вызывающие данное нарушение, а также указаны некоторые проявления задержки психоречевого развития у детей третьего года жизни. Представлена информация, касающаяся результатов проведенного эмпирического исследования и подтверждающая необходимость разработки дифференцированной программы ранней комплексной помощи детям третьего года жизни с задержкой психоречевого развития. Указаны принципы, которыми следует руководствоваться при разработке данной программы.

Ключевые слова: ранний возраст, задержка психоречевого развития, программа ранней комплексной помощи, дифференцированный подход.

I. Kukina

TO THE QUESTION OF THE NEED FOR DEVELOPMENT OF A DIFFERENTIATED PROGRAM OF EARLY COMPREHENSIVE CARE TO CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF LIFE WITH A DELAYED PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

The content of the concept «delayed psycho-speech development» is determined, the factors causing this disorder are listed and some manifestations of delayed psycho-speech development in children of the third year of life are indicated. It contains information regarding the results of the empirical study and confirming the need to develop a differentiated correctional and developmental program for children of the third year of life with delayed psycho-speech development. The principles that should be followed in the development of this program are indicated.

Keywords: early age, delayed psycho-speech development, correctional and developmental program, differentiated approach.

Ранний возраст имеет особое значение в жизни ребенка, поскольку это сензитивный период для полноценного речевого, психического, физического и социального развития. Следует отметить, что любое неблагоприятное воздействие на организм ребенка первых лет жизни может спровоцировать различные нарушения в развитии, в том числе задержку психоречевого развития (далее – ЗПРР).

Под ЗПРР понимается нарушение, которое характеризуется темповым отставанием как познавательного, так и речевого развития у детей раннего возраста [2; 4; 6].

Дети с ЗПРР являются неоднородной группой, характеризующейся различными расстройствами. Данное нарушение вызывается различными биологическими и социально-психологическими факторами: неблагоприятное

течение беременности и родов; асфиксия плода; энцефалопатия; генетические и хромосомные заболевания; черепно-мозговые травмы; аномалии строения или повреждение шейного отдела позвоночника во время родов; гиперопека или гипоопека со стороны родителей; родительская некомпетентность в вопросах обучения и воспитания ребенка раннего возраста и др. [1; 3; 5; 6].

У детей с ЗППР уже на ранних этапах развития могут отмечаться некоторые проявления отставания, которые должны своевременно выявляться специалистами (врачами, учителями-дефектологами) с целью раннего включения такого ребенка в коррекционно-развивающий процесс для исправления имеющихся нарушений развития, а также предупреждения появления вторичных отклонений. Например, к основным проявлениям ЗППР у детей третьего года жизни относятся:

- отсутствие интереса к людям, игрушкам и предметам;
- отсутствие либо недостаточная степень выраженности понимания свойств предметов (цвета, формы, величины);
- использование предметов не по их функциональному назначению;
- отсутствие игровых действий с игрушками;
- отсутствие либо недостаточность познавательной активности и мотивации к предметно-практической деятельности;
- отсутствие либо трудности переноса показанного способа действия на аналогичное задание;
- отсутствие или недостаточное понимание обращенной речи;
- отсутствие коммуникативных жестов, слов, двухсловной (трехсловной) фразы;
- наличие большого разрыва между пассивным и активным словарем;
- воспроизведение предложений в «телеграфном стиле» и др.

Проведенное эмпирическое исследование, направленное на изучение педагогического опыта по оказанию ранней комплексной помощи детям с ЗППР в системе образования и здравоохранения, позволило установить, следующее:

- дети с ЗППР – неоднородная группа, включающая в себя различные расстройства;
- отсутствует единая форма программы для детей с ЗППР;
- в процессе разработки индивидуальных программ для детей с ЗППР респондентами используется множество программ, пособий и методических разработок как отечественных, так и зарубежных исследователей [2].

В рамках эмпирического исследования также проводилось анкетирование родителей, воспитывающих детей третьего года жизни с ЗППР, с целью выявления и анализа представлений родителей об уровне сформированности основных линий развития их детей. Следует отметить, что данное анкетирование позволило определить качественный состав детей третьего года жизни с ЗППР, объединить их в подгруппы согласно выявленным степеням задержки познавательного, речевого, социального и двигательного развития.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило необходимость разработки дифференцированной программы ранней комплексной помощи детям третьего года жизни с ЗПРР, которая в свою очередь должна опираться на ряд принципов:

- 1) онтогенетический принцип;
- 2) учет зоны актуального и ближайшего развития;
- 3) диагностическая основа построения программы;
- 4) системный характер коррекционно-развивающей помощи;
- 5) принцип дифференцированного подхода к организации ранней комплексной помощи.

Онтогенетический принцип предполагает учет закономерностей познавательного и речевого развития. Закономерности познавательного развития обусловлены появлением таких новообразований в младенческом и раннем возрасте, как слуховые и зрительные ориентировочные реакции; комплекс оживления; целенаправленное хватание; неспецифические и специфические манипуляции с предметами; предметные действия; процессуальные действия; предметная игра с элементами сюжета. Познавательное развитие ребенка напрямую связано с ведущим видом деятельности и общением с близкими родственниками (непосредственное эмоционально-личностное общение со взрослым, предметная деятельность). Доречевое и речевое развитие осуществляется поэтапно, последовательно и также обусловлено активным общением с близким окружением и становлением предметной, предметно-игровой деятельности.

Учет зоны актуального и ближайшего развития. Перед построением коррекционно-развивающей работы важно определить актуальный уровень развития ребенка с ЗПРР и в дальнейшем выявить его потенциальные возможности. На этапе диагностики необходимо установить уровень сформированности основных линий развития, сопоставить полученные результаты с онтогенетическими нормативами, определить степень задержки и наметить приоритетные коррекционно-развивающие задачи.

Диагностическая основа построения программы предполагает целостное изучение личности ребенка, определение уровня сформированности познавательной, речевой, социальной, двигательной сферы; выявление отстающей линии (линий) развития, на которую в дальнейшем будет оказано преимущественное коррекционно-развивающее воздействие.

Системный характер коррекционно-развивающей помощи подразумевает оказание комплексного воздействия на познавательную, речевую, двигательную и социальную линии развития. Последние переплетаются между собой, тесно взаимосвязаны. При развитии речевой сферы оказывается одновременное воздействие на другие линии.

Принцип дифференцированного подхода к организации ранней комплексной помощи предполагает учет индивидуальных особенностей в той форме, когда дети группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения, которое осуществляется по различным программам.

Дети с ЗПРР имеют разные образовательные возможности в силу неоднородности нарушений. В данную группу входят дети с легкой, умеренной и выраженной степенью задержки познавательного, речевого, двигательного и социального развития. Соответственно направления, задачи коррекционно-развивающей помощи должны определяться исходя из степени задержки развития ребенка.

Таким образом, дети с задержкой психоречевого развития – это особая категория детей раннего возраста, характеризующаяся темповым отставанием как познавательного, так и речевого развития. Данное нарушение вызывается рядом причин биологического, социального характера. Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить предпосылки для разработки дифференцированной программы ранней комплексной помощи детям третьего года жизни с ЗПРР. К ним относятся: неоднородность группы детей с ЗПРР; отсутствие единой формы программы; принципы построения программы.

Список литературы

1. Жукова, Н. С. Если ваш ребенок отстает в развитии / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова. – М. : Медицина, 1993. – 112 с.
2. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова. – М. : Просвещение, 1973. – 222 с.
3. Кукина, И. В. Изучение педагогического опыта оказания ранней коррекционно-развивающей помощи детям с задержкой психоречевого развития в Республике Беларусь / И. В. Кукина // Инновации в науке и практике: материалы XVI междунар. науч.-практ. конф., Барнаул, 17 апр. 2019 г. : в 3 ч. / Вестник науки. – Барнаул, 2019. – Ч. 3. – С. 117.
4. Кукина, И. В. К вопросу об определении понятия «задержка психоречевого развития» / И. В. Кукина // Перспективы развития науки в современном мире: материалы XII междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 16 нояб. 2018 г. // Вестник науки. – Уфа, 2018. – С. 101.
5. Мастюкова, Е. М. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме: пособие / Е. М. Мастюкова, Г. В. Грибанова, А. Г. Московкина. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 115 с.
6. Приходько, О. Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03/ О. Г. Приходько ; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2009. – 48 с.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РОЛЬЮ «ШКОЛЬНИК» УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье описаны структура и содержание знаний о себе детей младшего школьного возраста, выделены особенности формирования знаний о себе как школьнике у детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста.

Ключевые слова: самопознание, знание о себе, младшие школьники с нарушениями зрения, социальная роль «школьник».

E. Kuralenia

FEATURES OF MASTERING THE SOCIAL ROLE OF «SCHOOLCHILD» BY STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article describes the structure and content of self-knowledge of children of primary school age, highlights the features of the formation of self-knowledge as a schoolchild in children with visual impairments of primary school age.

Keywords: self-knowledge, primary school children with visual impairments, social role of the «schoolchild».

Современное образование претерпевает важные перемены. Социально-экономические преобразования общественной жизни диктуют переосмысление целей, содержания образования, поиск эффективных методов коррекционно-развивающей работы. Отмечается положительная тенденция перехода педагогического общения от авторитарных форм к паритетному личностно ориентированному сотрудничеству. Сегодня за ребенком признается право быть самим собой, иметь собственный, не зависимый напрямую от процесса обучения, социальный опыт, самоопределяться в среде взрослых и сверстников, осознавать свою жизнь как ценность, испытывать потребность выразить себя и искать для этого социально приемлемые средства. Признание обществом самоценности каждого человека, его индивидуального жизненного опыта требует такой системы образования, где личность выступает субъектом воспитания. Образование стремится быть адекватным реальной жизни ребенка, которую он проживает «здесь и сейчас», а не в прошлом или будущем. Для того чтобы ребенок мог принять позицию «субъекта своей жизни», необходимо включение его в процесс приобретения знаний о себе, их ценностного осмысления, присвоения и выбора адекватных способов отношений с окружающим миром [1].

Актуальным для современного специального образования является осмысление инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития. Такое обучение позволяет удовлетворить образовательные потребности каждого ребенка, создать оптимальные условия для личностного

развития детей, обогатить их социальный опыт за счет расширения социальных связей, повысить их жизненную компетенцию, способствует подготовке детей к самостоятельной жизни (Д. В. Зайцев, В. З. Кантор, В. В. Хитрюк и др.) [3; 8].

Совместная деятельность детей с нарушениями зрения со сверстниками сопряжена с рядом трудностей, которые при взаимодействии с нормально видящими детьми усиливаются. Исследователи (В. З. Денискина, З. Г. Ермолович, И. Н. Никулина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, I. R. Imamura, N. S. Maydas, R. A. Scott и др.) отмечают снижение у незрячих и слабовидящих детей потребности в социальных контактах, их неумение вступать в отношения, замедленность и специфичность формирования у них навыков сотрудничества, частые конфликты при попытке совместных действий, зависимость от мнения окружающих, синхронность между социальными представлениями ребенка о себе и ожиданиями окружающих, стремление найти авторитетного партнера [6].

Знания о себе составляют основу эмоционально-ценностного отношения к себе и, вместе с последним, поведения человека (А. В. Захарова, И. С. Кон, В. Г. Маралов, В. В. Столин, Г. А. Урунтаева, И. И. Чеснокова и др.). Изменение характера знаний о себе у ребенка с нарушениями зрения позволит ему выбирать необходимые способы взаимодействия с окружающими и моделировать равноправные партнерские отношения не только с незрячими и слабовидящими детьми, но и с их здоровыми сверстниками [4].

Анализ исследований содержания и структуры знаний о себе, представленных в современной литературе, позволяет выделить ряд следующих составляющих данного образования: представления о своем имени, фамилии, внешности, поле, о своей семье, друзьях, о своих потребностях, желаниях, интересах, умениях (или неумениях), возможностях, о своем эмоциональном опыте (К. Блага, В. С. Мухина, Д. Б. Фельдштейн, М. Шебек и др.) [2; 5]. При этом особого внимания заслуживают результаты научного поиска К. Благ и М. Шебека. Исследователи выделяют следующие оси образа себя: «Я есть», «Я умею, я познаю», «Я хочу», «У меня есть (я имею)», «Идеал себя (каким бы я хотел быть)», «Совесть (что можно и что нельзя)», «Половая идентификация (я мальчик / девочка)», «Я школьник (внутреннее вживание в социальную роль)», «Я товарищ», «Членство в определенной группе», «Кем я буду», «Я партнер». К. Блага и М. Шебек не только определяют содержание знания о себе, но и представляют его в виде иерархической системы, становление которой осуществляется в соответствии с закономерностями поуровневого развития личности в онтогенезе. Такое понимание структуры знаний о себе представляется нам наиболее продуктивным, так как позволяет определить возможности целенаправленного управления процессом формирования этих знаний [2; 7].

Младший школьный возраст – это значимый этап в формировании самосознания ребенка. Новая социальная ситуация вводит его в строго нормированный мир отношений, требует от ребенка выполнения новых обязанностей. Принимая их, он усваивает две новые социальные роли – «школьник» и «товарищ». Овладение ими происходит в процессе активного

взаимодействия и обеспечивает появление как количественных, так и качественных изменений в структуре знаний ребенка о себе. Представления ребенка о самом себе в этом возрасте формируются главным образом на основе оценочных суждений окружающих о нем. Новые люди, с которыми теперь взаимодействует младший школьник, по-разному оценивают его, способствуя обогащению знаний ребенка о себе. При этом следует отметить, что все оценочные суждения так или иначе обязательно связаны с успешностью овладения им учебной деятельностью.

Нами было проведено исследование для определения характера овладения младшими школьниками социальной ролью «школьник». В эксперименте приняли участие 110 младших школьников 10–11 лет. Из них 52 – нормально видящие дети, 58 – дети с нарушениями зрения. Для исследования была выбрана методика «Незаконченные предложения». Детям предлагалось устно закончить 10 предложений, которые начинались так: «Если я школьник, то...». Полученные результаты были обработаны с помощью контент-анализа, соответственно для группы незрячих и слабовидящих младших школьников и группы нормально видящих детей. Затем полученные результаты обеих групп сравнивались между собой. Все ответы детей каждой группы были отнесены к одной из следующих категорий: 1) высказывания, отражающие обязанности школьника – ключевое слово «я должен» (я должен слушать учителя, должен учить уроки, должен быть аккуратным и т. п.); 2) высказывания, отражающие «настоящее» положение ребенка, связанное с конкретной ситуацией – ключевое слово «я есть» (я учусь, я слушаю, я умный и т. п.); 3) высказывания, характеризующие конкретные умения и возможности ребенка – ключевое слово «я умею», «я могу» (я умею читать, писать, считать, учиться и т. п.); 4) высказывания, отражающие нацеленность ребенка на будущее – ключевое слово «я смогу», «я буду» (я смогу поступить в институт, я буду врачом, студентом, хорошим человеком и т. п.). Проведенный анализ полученных результатов показал, что нормально видящие младшие школьники заканчивали в среднем 6–7 предложений «Если я школьник, то...», тогда как их сверстники с нарушениями зрения только 3.

Иерархия представленности упоминаний детей о себе как школьнике выглядит следующим образом: абсолютное большинство младших школьников в первую очередь перечисляют свои обязанности; затем констатируют свое положение в настоящий момент, в конкретной ситуации; далее описывают свои возможности и умения школьника. При этом 1–2 ребенка связывают свой сегодняшний социальный статус с будущим: профессией, дальнейшей учебой, благосостоянием, интеллектуальным потенциалом. Сравнительный анализ полученных данных позволяет констатировать, что младшие школьники с нарушениями зрения чаще, чем их здоровые сверстники, отмечают свои обязанности ученика. При этом о своих обязанностях они говорят в 6,8 раза чаще, чем называют свои возможности и умения. Их здоровые сверстники называют свои обязанности в 3,9 раза чаще, чем свои возможности и умения школьника.

Данный факт указывает на то, что младшие школьники с нарушениями зрения хорошо представляют требования, которые к ним предъявляет социум через значимого взрослого – учителя – но не владеют достаточным количеством умений для их реализации.

Особого внимания заслуживает и то, что среди ответов нормально видящих детей встречались высказывания, связанные с позицией ученика и отражающие их желания («я хочу»); интересы и привязанности («я люблю», «мне нравится»); а также наличие друзей. В ответах детей с нарушениями зрения такие высказывания отсутствовали, что еще раз подтверждает определенную формальность принятия ими роли школьника, проявляющуюся в их неумении увидеть себя, свои возможности в новой роли.

Таким образом, овладение новой социальной ролью «школьник» у детей с нарушениями зрения имеет ряд особенностей. Во-первых, снижено количество упоминаний о себе как школьнике по сравнению с нормально видящими детьми. Во-вторых, в их представлениях о себе, отражающих овладение социальной ролью «школьник», отмечается ярко выраженное перечисление обязанностей при весьма незначительном назывании реальных умений. В-третьих, спектр данных представлений о себе незрячих и слабовидящих детей ограничивается перечислением обязанностей, названием конкретных возможностей и умений, описанием положения ребенка в настоящем и лишь незначительно упоминаниями, связанными с будущим. Тогда как у их здоровых сверстников не только присутствуют все названные высказывания, но они дополняются еще и другими высказываниями, что свидетельствует о сужении у детей с нарушениями зрения спектра представлений о себе, связанных с овладением социальной ролью «школьник».

Учитывая тот факт, что нарушения зрения препятствуют овладению практическими умениями, накоплению социального опыта, мы проанализировали ответы детей с нарушениями зрения с целью установления зависимости содержания знаний о себе от степени тяжести зрительного нарушения. В результате анализа не установлена зависимость количества упоминаний о себе как школьнике от степени тяжести зрительного нарушения.

Выделенные особенности овладения социальной ролью «школьник» детьми с нарушениями зрения свидетельствуют о необходимости целенаправленного управления процессом их самопознания и ориентируют на поиск тех педагогических условий, которые позволят ребенку получать разноплановую информацию о себе в достаточном объеме, а также обеспечат выработку позитивного эмоционально-ценностного отношения к себе. Это в дальнейшем позволит ребенку осуществлять выбор адекватных способов отношений с окружающим миром, накапливать и реализовывать полезный социальный опыт.

Список литературы

1. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб : Речь, 2004. – 272 с.

-
2. Блага, К. Я – твой ученик, ты – мой учитель : кн. для учителя / К. Блага, М. Шебек ; пер. с чеш. Д. М. Прошуниной. – М. : Просвещение, 1991. – 140 с.
 3. Зайцев, Д. В. Концепция инклюзивного образования инвалидов / Д. В. Зайцев // Образование для всех: политика и практика инклюзии. – Саратов : Научная книга, 2008. – С. 327–337.
 4. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студентов сред. пед. учреждений / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
 5. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для вузов / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – 456 с.
 6. Никулина, И. Н. Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / И. Н. Никулина. – СПб : КАРО, 2008. – 192 с.
 7. Прокопьева, Е. С. Взаимодействие со взрослыми как фактор формирования знаний о себе младших школьников с нарушениями зрения / Е. С. Прокопьева // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – С. 164–172.
 8. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : моногр. / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: РЕСУРСЫ И ТРУДНОСТИ

В статье обосновывается актуальность необходимости создания онлайн-платформы дистанционного обучения, позволяющей осуществлять сопровождение обучающихся, имеющих особые образовательные потребности. Представлены проблемные вопросы, озвученные педагогами школ при переходе на дистанционное обучение в период угрозы распространения новой инфекции в Российской Федерации. Названы основные документы, на основании которых дети данной группы получают образование в школах, в том числе с использованием дистанционных технологий. Проанализированы рекомендованные Министерством просвещения Российской Федерации образовательные онлайн-ресурсы, с целью выявления материала, необходимого для психолого-педагогического сопровождения детей со специфическими образовательными потребностями. Приведены примеры различных сайтов и интернет-порталов, используемых специалистами.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательные онлайн-ресурсы, интернет-порталы для педагогов и школьников с особыми образовательными потребностями.

A. Larina, M. Beltyugova

DISTANCE LEARNING FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: RESOURCES AND CHALLENGES

The article substantiates the urgency of the need to create an online distance learning platform that allows students with special educational needs to be accompanied in the system. The article presents the problematic issues voiced by school teachers during the transition to distance learning during the threat of a new infection in the Russian Federation. The main documents on the basis of which children of this group receive education in schools, including using remote technologies, are named. The article analyzes online educational resources recommended by the Ministry of education of the Russian Federation in order to identify the material necessary for psychological and pedagogical support of children with specific educational needs. Examples of various sites and Internet portals used by specialists are given.

Keywords: distance learning, online educational resources, Internet portals for teachers and students with special educational needs.

Проблемы мирового сообщества 2020 года повлекли необходимость формирования у человека готовности к обучению и работе в дистанционной форме. Ввиду событий мирового масштаба, связанных с распространением COVID-19, в 2020 году образовательные организации многих стран были

вынуждены перейти (в России после весенних каникул) на дистанционное обучение, чтобы соблюдать режим самоизоляции.

Наиболее уязвимой группой школьников, испытывающих наибольшие трудности при обучении в таком формате, являются дети с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), несмотря на то что в России государственная политика в области образования направлена на обеспечение доступного и качественного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и детей-инвалидов.

В п. 16, ст. 2, гл. 1 Федерального закона об образовании впервые в российской законодательной практике закреплено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» с точки зрения необходимости создания особых условий получения образования. В п. 3, ст. 79, гл. 11 данного закона определено, что относится к специальным условиям (перечислены составляющие), необходимым для этой группы детей.

В ст. 1, гл. 1 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» раскрыты понятия «инвалид», «ограничение жизнедеятельности». Реализуются разработанные и апробированные образовательные стандарты начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которые позволяют каждому школьнику с разными стартовыми возможностями создать условия для успеха при получении образования. На основе действующих стандартов происходит включение детей с ОВЗ и детей-инвалидов в инклюзивную образовательную среду, создается ситуация для мотивации к учебной деятельности, обеспечиваются разные виды деятельности для социальной адаптации, формируется понятие конкурентоспособности, готовность к жизни и труду в обществе. Однако ООП требуют также создания специальных условий и для дистанционного обучения.

В данный исторический момент качественное образование практически не мыслится без информационных технологий, в том числе технология дистанционного обучения позволяет проходить через пространство и использовать удобное время. Е. В. Лопатина отмечает, что информационные технологии изменили сферы нашей жизни, позволили учиться самостоятельно дистанционно [3].

Дистанционное обучение имеет огромное значение для следующих категорий детей с ООП:

- маломобильных и удаленно проживающих, когда часто ближайшая школа находится только в административном центре, появляется возможность обучения дома с использованием удаленных образовательных ресурсов и помощи специализированных педагогов;
- нуждающихся в индивидуализации программ, темпа обучения, его организации в соответствии с индивидуальными потребностями при освоении материала.

Для всех работа в виртуальном пространстве позволяет быстрее адаптироваться к информатизированному обществу, научиться действовать в компью-

терных программах последнего поколения, сформировать необходимые при выборе профессии навыки и умения.

Виртуальное общение помогает школьникам в развитии навыков коммуникации и свободного общения в сети, содействует интеграции в социум вне учебного времени [3].

Среди публикаций последних лет, посвященных проблематике дистанционного обучения, нужно выделить следующие вопросы:

- актуальность применения дистанционных технологий (Л. К. Заева с соавт. [2], В. Н. Пархоменко [6]);
- проблемы, перспективы дистанционного обучения (Е. В. Бирюкова с соавт. [7]);
- понятие, обеспечение, формы взаимодействия участников, виды связи, формы отчетности, технологии создания электронных ресурсов, условия дистанционного обучения (В. Л. Шатуновский, Е. А. Шатуновская [9]);
- преимущества, недостатки дистанционного обучения с позиции родителей (А. А. Шкунова с соавт. [10]);
- дистанционное обучение детей с ООП (Е. В. Бирюкова с соавт. [1]).

Рассмотрим результаты опроса о том, что используют учителя, специалисты (психологи, дефектологи, логопеды) для обеспечения качественного дистанционного обучения с учетом запросов родителей. Первое, что называет большинство педагогов, – это применение электронной почты, форума, чата, видеоконференции, программы «Скайп».

К неоспоримым преимуществам перечисленных видов связи относят:

- возможность передавать любой объем и вид информации (графический, текстовый, визуальный, звуковой) на любые расстояния;
- доступность нужных источников информации с помощью всемирной глобальной сети Интернет;
- обеспеченность видео- и аудио- онлайн-конференций;
- общение с партнером в любой части света [2].

Среди проблем, которые были отмечены в первые дни обучения всеми участниками образовательного процесса (учителями, специалистами, обучающимися и родителями), называются организационные, материально-технические, методические, психологические.

Например, родители, педагоги, обучающиеся столкнулись с тем, что системы «Электронный журнал» (<https://eljur.ru>), «Российская электронная школа» (<https://resh.edu.ru>), «Фоксфорд» (<https://foxford.ru>), «ЯКласс» (<https://www.yaklass.ru>) и другие не справлялись с колоссальным наплывом пользователей, не могли в первый день обеспечить в полном объеме техническое сопровождение: одновременно резко возросло количество пользователей, пересылаемых, загружаемых файлов. Конечно, данные технические проблемы удалось быстро преодолеть, все платформы стали функционировать в полном объеме.

Решение проблем психологической и методической готовности педагогов потребовало больших временных затрат, разработки и проведения специальных

обучающих курсов. Первая сложность, отмеченная педагогами, связана с выбором из рекомендуемых Министерством просвещения России образовательных онлайн-платформ материалов, позволяющих изучать школьные предметы в полном объеме в соответствии с программой. Учителям начальных классов, учителям-предметникам потребовалось время, чтобы проанализировать некоторые из предложенных образовательных платформ, найти материалы по своим предметам школьной программы. Больше всего ресурсов, конечно, по математике, русскому языку и литературе, так как по этим предметам обучающиеся сдают экзамены. В ситуации менее значительного выбора по количеству материалов на разных ресурсах находятся такие предметы, как изобразительное искусство, технология, музыка, физкультура, основы безопасности жизнедеятельности. В наиболее выгодной ситуации оказались педагоги школ-участников апробации различных ресурсов, например, курс школьных уроков «Российская электронная школа» (<https://resh.edu.ru>) к моменту перехода на дистанционное обучение уже был проанализирован учителями ряда школ, в том числе и теми, кто реализует адаптированные программы.

Необходимо отметить, что пока ни один из рекомендуемых сайтов не рассчитан на реализацию адаптированных программ в полном объеме, включая материалы внеурочной деятельности в части коррекционных курсов, хотя уже 4 года (с 1 сентября 2016 года) во всех Российских школах введены специальные стандарты. Ни на одном бесплатном сайте не удалось найти заданий специалистов, тестов, видеозанятий, систематизированных на основе специальных программ, адаптированных под образовательные потребности детей данной категории и прошедших апробацию в ряде регионов. Ни на одном сайте не обнаружено комплекса системы заданий коррекционного блока по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с нарушениями в развитии или удобного конструктора для создания коррекционного занятия.

Рассмотрим более подробно онлайн-ресурсы, рекомендованные Министерством просвещения Российской Федерации для дистанционного обучения [4].

«Российская электронная школа» (<https://resh.edu.ru>) содержит интерактивные уроки по всему школьному курсу с 1-го по 11-й класс. Здесь можно найти различные тематические курсы, видеоуроки, фильмы, музыкальные концерты. Для учителей на сайте подготовлен обширный список дидактических и методических материалов.

Например, в библиотеке Московской электронной школы (МЭШ) в открытом доступе находятся аудио-, видео-, текстовые файлы (более 769 тыс.), сценарии уроков (свыше 41 тыс.), учебные пособия (более 1 тыс.), учебники, образовательные приложения (более 95 тыс.) (<https://www.mos.ru/-city/projects/mesh>).

Образовательный сайт предоставляет материалы по основным предметам школьной программы.

Содержат видеоуроки, задания, тесты, упражнения, теоретические материалы по различным предметам для дистанционной работы школьников ресурсы «InternetUrok.ru» (<https://interneturok.ru>), «ЯКласс» (1–11 классы)

(<https://www.yaklass.ru>), «Яндекс.Учебник» (<https://education.yandex.ru/main>) (более 35 000 для учеников 1–5-х классов по русскому языку, математике и окружающему миру), «Учи.ру» (<https://uchi.ru>).

Возможно использование ресурсов «Яндекс.Учебник», «ЯКласс», «Учи.ру», «Российская электронная школа», «МЭШ» специалистами при реализации коррекционных программ при условии, что данные задания не используются учителями, ведущими основные предметы.

Сайты «Мои достижения» (<https://myskills.ru>), «Фоксфорд» (<https://foxford.ru>), «Олимпиаум» (<https://olimpium.ru>) нацелены на подготовку школьников 3–11-х классов к экзаменам, олимпиадам.

Иного плана ресурс «Билет в будущее» (для 6–11-х классов) (<http://bilet-help.worldskills.ru>), который предоставляет возможность педагогам знакомить обучающихся с профессиями.

«Маркетплейс» (<https://marketplace.1c-bitrix.ru>) – еще одна из платформ онлайн-курсов, которая предоставляет учебные материалы бесплатно в 13 регионах.

Бесплатный доступ к электронным версиям учебно-методических комплексов, входящих в Федеральный перечень (учебники, специальные тренажеры для отработки и закрепления полученных знаний), можно получить в издательстве «Просвещение» (<https://prosv.ru>). «Российский учебник» (<https://rosuchebnik.ru>) (издательства «Дрофа», «Вентана-Граф») так же предлагает электронные варианты учебников. Различные материалы, информацию о мероприятиях для учителей и учеников можно найти на образовательной онлайн-платформе ЛЕКТА (<https://lecta.rosuchebnik.ru>) и сайте «Учительская газета» (<http://ug.ru>).

В настоящее время интересующие педагогов ресурсы дистанционного обучения на основе имеющихся типологий можно разделить на несколько групп, в числе которых будут образовательные платформы, предметные сервисы, видеоуроки, онлайн-курсы, редакторы тестов, электронные учебники, тренажеры, в том числе для подготовки к итоговой аттестации.

Проанализировав рекомендованные онлайн-ресурсы, можно сделать вывод, что они направлены на предоставление материалов только для освоения программ по учебным предметам. Коррекционный блок или материалы для психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и детей-инвалидов на данных сайтах практически отсутствуют.

Таким образом, существует проблема, с которой столкнулись многие специалисты: где найти проверенную систему материалов для реализации специальных программ в условиях дистанционного обучения (например, для учителей-логопедов необходимы видеоматериалы артикуляционных, кинезиологических, музыкально-ритмических, специальных упражнений, тренажеров, тестов).

Один из широко известных ресурсов «Инфоурок.ру» (<https://infourok.ru>) предлагает публикации, курсы повышения квалификации и программы переподготовки, видеоуроки, тесты для детей дошкольного возраста, а также для обучающихся с 1-го по 11-й класс. На данном сайте выделены в графе

«Категории» блоки «Коррекционное обучение» и «Логопедия. Дефектология». По данным категориям можно найти статьи, научные работы, видеоуроки, презентации, конспекты, тесты, рабочие программы и другие методические материалы. К числу недостатков относится невозможность поиска в графе «Темы» по данным категориям, так как темы можно выбрать только по предметам. Поэтому поиск нужных тем по «Коррекционному обучению» или «Логопедии и дефектологии» требует просмотра и выбора из множества названий статей, конспектов, видеоуроков, что очень неудобно, занимает много времени. Создать персональные странички для публикации заданий, тестов педагога также могут и на других сайтах, например, «Мультиурок» (<https://multiurok.ru>).

В числе сайтов, предоставляющих рекомендации для родителей по обучению и воспитанию детей с нарушениями развития, о возрастных нормах развития ребенка, об отклонениях в развитии, советы по вопросам воспитания, рекомендации дефектолога, логопеда, психолога, примеры развивающих игр, необходимо упомянуть «Дефектолог» (<http://www.defectolog.ru>), «Российская Лекотека» (<http://www.lekoteka.ru>), «Федеральный ресурсный центр по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья» (ФРЦ ОВЗ) (<https://ikp-rao.ru/distancionnoe-obuchenie-detej-s-ovz>) (это система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с проблемами развития). Для специалистов предлагается нормативная документация, каталог оборудования, игровых и методических материалов, ответы на вопросы, информация о курсах. Эти сайты полезны учителям-тифлопедагогам и родителям.

Также Министерство просвещения России совместно с Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования выпустили методические рекомендации по работе с детьми с ОВЗ [8].

Можно найти ресурсы, оказывающие психологическую помощь семьям, которые воспитывают особого ребенка, по выбору тактики, методов, способов взаимодействия (например, «Особый ресурс» (<https://особыйресурс.рф/team>)).

Также существует множество разнообразных ресурсов сети Интернет, размещающих информацию только для определенной группы детей данной категории.

При обучении детей с нарушениями зрения могут быть использованы материалы сайта «Слепой ребенок» (www.sona-mar.narod.ru), описывающие особенности развития детей этой группы, особенности семейного воспитания, обучения детей с нарушениями зрительных функций, а также содержащие ссылки на сайты с родственной тематикой.

РГБС – специализированная библиотека на сайте которой работает электронный каталог (<http://www.rgbs.ru>).

Также информацию об особенностях детей с нарушениями слуха, методы и приемы обучения, статьи, методические разработки, а также консультации специалистов можно найти на сайтах «Преодолеем вместе» (<https://преодоление35.рф/category/konsultacii-specialistov>), «Сайт страна глухих»

(<https://www.deafworld.ru>), «Кохлеарная имплантация» (<http://cochlearimplant.ru>), «Образование без границ» (<http://edu-open.ru>).

Материалы по работе с детьми с интеллектуальными нарушениями, советы по развитию, воспитанию, методические рекомендации, упражнения, игры и занятия, направленные на коррекцию, содержат сайты учителя-логопеда В. Н. Долгополовой (<http://logoped.sad60.edusite.ru>), «Центр медицинской профилактики» (<http://profilaktika.tomsk.ru>), «Центр развития и абилитации ребенка Олеси Жуковой» (<https://www.logopedprofi.ru>), «Национальный медицинский центр психологии и неврологии им. В.М. Бехтерева» (<http://www.bekhterev.ru>), «Ласка» (детский дом-интернат для детей с нарушениями интеллектуального развития) (<http://www.laska-alania.ru>), «Рост.ок!» (<http://rostok-cher.ru>).

Существует множество персональных страничек специалистов, сайтов, предназначенных для учителей-логопедов, на которых можно найти обучающие вебинары, пособия, разную информацию о коррекции нарушений речи («Логопед.Ру» (<https://www.logoped.ru>), «Лого-Эксперт» (<https://logopedprofiportal.ru>)).

Специализированная платформа СЛОДЖИ (<https://slogy.ru>) создана для формирования навыков чтения и коррекции дислексии. Среди научных разработчиков сайта указывается А. Н. Корнев. Платформа позволяет бесплатно прослушать серию вебинаров для специалистов и родителей. Предусмотрена возможность длительного обучения (2–3 года) в соответствии с уровнем освоения программы на платной основе.

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата можно найти необходимую информацию на сайтах «Все об аплазии, гипоплазии и пороках конечностей» (<https://aplazia.invamama.ru>), «Все сказки Эльфики» (<http://www.elfikaska3ka.ru>).

В сопровождении детей с расстройствами поведения и общения педагогами применяются материалы, опубликованные как на сайтах ресурсных центров, так и сайтах социальной поддержки особых детей «Дети как дети: обычные и особые» (<http://deti-kak-deti.org>), «Это не ответ» (<https://etoneotvet.ru>), «Аутизм» (<https://autism-frc.ru>), «Полина – «особый» ребенок. Окно в наш мир» (<https://mamapoli.livejournal.com>).

В других странах также существуют интернет-ресурсы, позволяющие конструировать задания, в том числе и коррекционной направленности. Например, Learningapps.org позволяет создавать и использовать отдельные упражнения, содержит разделы «Психология», «Логопедия», в которых специалисты могут выбрать готовые задания (<https://learningapps.org>).

Несомненно, вызовут интерес у специалистов материалы, представленные на сайтах Министерства образования Республики Беларусь (<https://edu.gov.by>) и управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь (<http://asabliva.by>).

Таким образом, мы видим, что на образовательных онлайн-сайтах, рекомендованных Министерством просвещения Российской Федерации для дистанционного обучения, нет ресурсов, содержащих бесплатную доступную

систему занятий для специалистов коррекционного блока. Размещенные на различных порталах материалы для обучения детей с ООП разрозненны, не позволяют создавать или использовать готовые материалы с помощью конструктора.

Следовательно, для подготовки занятия для дистанционного обучения специалисту требуется очень много времени для того, чтобы в сети Интернет найти необходимый ресурс, создать и разместить собственный.

Существует необходимость создания онлайн-платформы для психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в системе дистанционного обучения, где был бы систематизирован и расположен перечень сайтов для обучения детей с ООП, имелся бы конструктор, позволяющий создавать упражнения, формировать занятия из готовых заданий, видеофрагментов, звукозаписей.

Список литературы

1. Бирюкова, Е. В. Возможности дистанционного обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в «Центре обучения «Дистанционные технологии» / Е. В. Бирюкова, К. О. Бирюкова // Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов и молодых ученых. – Рязань : Рязан. гос. ун-т, 2019. – С. 62–65.
2. Заева, Л. К. Актуальность применения дистанционных форм обучения в современной системе образования / Л. К. Заева, Е. С. Морозова // Вестник Моск. инст-та лингвистики. – 2013. – С. 92–95.
3. Лопатина, Е. В. Дистанционное обучение. актуальность, реализуемость и возможности данного обучения [Электронный ресурс] / Е. В. Лопатина // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по материалам ХLI междунар. студенч. науч.-практ. конф. № 4 (41). – Режим доступа: [https://sibac.info/archive/guman/4\(41\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/4(41).pdf). – Дата доступа: 21.06.2020.
4. Министерство просвещения рекомендует школам пользоваться онлайн-ресурсами для обеспечения дистанционного обучения [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации: новости. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/press/2214-/ministerstvo-prosvescheniya-rekomenduet-shkolam-polzovatsya-onlayn-resursami-dlya-obespecheniya-distancionnogo-obucheniya/>. – Дата доступа: 21.06.2020.
5. Онлайн-ресурсы для самообразования российских школьников / В. В. Синельников [и др.]. – М. : НИУ ВШЭ, 2016. – 29 с.
6. Пархоменко, В. Н. Использование информационных технологий при обучении комплексному анализу текста детей с ОВЗ на уроках русского языка и литературы в условиях дистанционного обучения / В. Н. Пархоменко // Язык и речь в интернете: личность, общество, коммуникация, культура : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. ; под общ. ред. А. В. Должиковой, В. В. Барабаша : в 2-х т. – М. : РУДН, 2018. – С. 184–190.
7. Проблемы и перспективы развития дистанционного обучения детей с ОВЗ и инвалидностью / Е. В. Бирюкова [и др.] // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф.,

-
- посвящ. 70-летию кафедры психологии РГУ им. С. А. Есенина / отв. ред. Л. А. Байкова, 2019. – С. 180–183.
8. Федеральный ресурсный центр по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Институт коррекционной педагогики. – Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/frc-ovz/>. – Дата доступа: 21.06.2020.
 9. Шатуновский, В. Л. Еще раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) [Электронный ресурс] / В. Л. Шатуновский, Е. А. Шатуновская. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42816638_917-44820.pdf. – Дата доступа: 21.06.2020.
 10. Шкунова, А. А. Дистанционное обучение в школе [Электронный ресурс] / А. А. Шкунова, Д. А. Казначеев, Е. В. Новожилова. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43150608_79799935.pdf. – Дата доступа: 21.06.2020.

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ЦЕНТРЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

В статье предложено описание функционирования системы оценки качества дошкольного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Определена структура системы оценки качества образования у воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями, осуществляющаяся на республиканском, региональном уровнях и уровне учреждения образования; включающая компоненты внешней оценки объектов образования (качество коррекционно-образовательного процесса в условиях дошкольных групп Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, качество условий освоения учебных программ воспитанниками с тяжелыми множественными нарушениями) и внутренней оценки объектов образования (оценка результата изменений, происходящих на уровне самого воспитанника с тяжелыми множественными нарушениями, характеризующих его качество жизни). Представлены подсистемы данной структуры (нормативная правовая, научно-методическая, организационно-технологическая, информационно-аналитическая, консультативно-обучающая) и их взаимосвязь.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения, дошкольное образование, качество образования, центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

A. Lemekh

THE SPECIFICS OF FUNCTIONING OF THE QUALITY ASSESSMENT SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION FOR INDIVIDUALS WITH SEVERE MULTIPLE DISORDERS IN CORRECTION AND DEVELOPMENT-TRAINING CENTRE

The article describes the functioning of the quality assessment system of preschool education for individuals with severe multiple disorders (SMD) in correction- and development-training centre (CaDTC). The structure of the quality assessment system of education for pupils with severe multiple disorders has been defined and centralized on republican, regional levels and the level of the educational institution; including the components of external assessment of educational objects (the quality of the correctional and educational process in terms of preschool groups of CaDTC, the quality of the conditions for mastering curricula by pupils with SMD) and internal assessment of educational objects (results evaluation changes, occurring at the level of the pupil with SMD, characterizing his quality of life). The subsystems of the given structure and their interaction has been presented (regulatory framework, scientific and methodological, organizational and technological, informational and analytical, consulting and training).

Keywords: severe multiple disorders, preschool education, quality of education, correction- and development-training centre.

Любая система в процессе функционирования выступает как целостное образование, в котором между ее структурой и функциями существует взаимосвязь и взаимообусловленность. Функция реализуется структурой и объясняется ей.

Специфика функционирования системы оценки качества дошкольного образования у лиц с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) заключается в определении уровней, компонентов структуры этой системы, выявлении подсистем и их функций, установлении взаимосвязей.

На наш взгляд, оценка качества дошкольного образования у лиц с ТМН в Центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) может осуществляться как на уровне самого учреждения образования, так и независимо.

Уровень центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации включает самооценку учреждения образования администрацией ЦКРОиР (оценивается ресурсное обеспечение: организационное, кадровое, материально-техническое, учебно-методическое, информационное, финансовое), самооценку педагогами результатов деятельности, оценку родителями результатов обучения их детей.

Независимая оценка качества образования воспитанников с ТМН в ЦКРОиР может осуществляться на региональном, республиканском и международном уровнях.

Региональный уровень включает оценку качества образования воспитанников с ТМН в ЦКРОиР со стороны региональных органов управления образованием (районных, областных).

Республиканский уровень включает оценку качества образования воспитанников с ТМН в ЦКРОиР Департаментом контроля качества образования Министерства образования Республики Беларусь посредством государственной аккредитации [1].

На каждом уровне компонентами системы оценки качества дошкольного образования у лиц с ТМН в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации являются внешняя оценка объектов образования (качество коррекционно-образовательного процесса в условиях дошкольных групп ЦКРОиР, качество условий освоения учебных программ воспитанниками с ТМН) и внутренняя оценка объектов образования (оценка результата изменений, происходящих на уровне самого воспитанника с ТМН, характеризующих его качество жизни).

Качество коррекционно-образовательного процесса в условиях дошкольных групп ЦКРОиР оценивается посредством анализа учебных программ для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, рекомендуемых Министерством образования Республики Беларусь, а также индивидуальных учебных программ; коррекционно-развивающей работы; взаимодействия педагогов и детей; коррекционно-образовательных событий в ЦКРОиР; организации социального партнерства.

Качество условий освоения учебных программ воспитанниками с ТМН выявляется через оценку бюджетного и внебюджетного финансирования

дошкольного образования в ЦКРОиР; материально-технической базы ЦКРОиР, необходимой для реализации учебной программы; состояния предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических ресурсов; образовательных установок в коллективе, предполагающих наличие образовательной концепции в отношении воспитанников с ТМН; научно-методического обеспечения образовательного процесса в дошкольной группе ЦКРОиР; кадровых условий; психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ТМН и их семей.

Качество результата оценивается путем выявления изменений, происходящих на уровне самого воспитанника с ТМН. Определяется путем качественного анализа мониторинга сформированности у воспитанника с ТМН жизненных компетенций; выявления изменений уровня функционирования воспитанника с ТМН по сравнению с ним самим на протяжении периода обучения в ЦКРОиР.

Функционирование системы оценки качеств дошкольного образования у лиц с тяжелыми множественными нарушениями обеспечивают ее подсистемы, каждая из которых имеет свои функции.

Нормативная правовая подсистема – формирует нормативное правовое обеспечение системы оценки качества дошкольного образования у воспитанников с ТМН.

Инвариантной составляющей являются документы, регламентирующие процедуры контроля и оценки качества образования республиканского уровня (Кодекс Республики Беларусь об образовании [2], Положение о порядке проведения государственной аккредитации учреждений образования, иных организаций, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, и подтверждения государственной аккредитации [1], Методические рекомендации по организации мониторинга качества специального образования в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [3]).

Вариативной составляющей являются локальные документы, регламентирующие оценку качества образования у воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями на региональном уровне или уровне ЦКРОиР, например «Положение о внутрицентровском контроле качества дошкольного образования». Вариативная составляющая призвана расширить и дополнить инвариантную. В локальных актах может определяться реализация отдельных направлений мониторинга качества образования. Вместе с тем локальные акты выстраиваются в соответствии с едиными концептуально-методологическими подходами, реализуемыми в инвариантной компоненте.

Функции нормативной правовой подсистемы:

- определение статуса и разграничение полномочий учреждений в рамках республиканского, регионального уровней и уровня ЦКРОиР в рамках системы оценки качества образования и принятия управленческих решений;
- нормативное закрепление реализации всех процедур контроля и оценки качества образования.

Научно-методическая подсистема – формирует научно-методическое обеспечение системы оценки качества дошкольного образования у воспитанников с ТМН. Накапливает методический инструментарий проведения экспертизы процесса, условий и результатов деятельности в дошкольных группах ЦКРОиР, экспертизы практической деятельности педагогических и руководящих работников ЦКРОиР. Организует формирование целевых групп показателей и индикаторов оценки качества дошкольного образования в условиях ЦКРОиР.

Функции научно-методической подсистемы:

- определение процедур сбора, обработки, хранения и публикации данных о качестве дошкольного образования в условиях ЦКРОиР;
- регламентация процедур апробации и стандартизации инструментария, используемого в оценке качества дошкольного образования в условиях ЦКРОиР.

Организационно-технологическая подсистема – предполагает активное использование существующих организационных структур, ориентированных на решение задач в области оценки качества дошкольного образования у воспитанников с ТМН, деятельность которых регламентируется соответствующими нормативными правовыми актами. В ЦКРОиР могут быть созданы методические советы по вопросам оценки качества образования, на региональном уровне – ресурсные центры на базе учреждений, осуществляющих повышение квалификации специалистов. В эту подсистему входят экспертные группы, эксперты.

Данная подсистема предполагает использование современных технологий, стандартизацию подходов к предмету оценивания, единство инструментария для того, чтобы получить сопоставимые результаты оценки качества дошкольного образования у воспитанников с ТМН на республиканском, региональном уровнях и уровне ЦКРОиР. Включает технологию мониторинга, технологию экспертизы оценки качества дошкольного образования в условиях ЦКРОиР, диагностики качества дошкольного образования у воспитанников с ТМН (процессы сбора, обработки, анализа и хранения информации о качестве дошкольного образования у воспитанников с ТМН), объединяет различные виды педагогических измерений и способы их применения.

Функции организационно-технологической подсистемы:

- проведение диагностики сформированности жизненных компетенций у воспитанников ЦКРОиР;
- получение достоверной информации об условиях, процессе и результатах деятельности дошкольных групп ЦКРОиР при государственной аккредитации, аттестации педагогических и руководящих работников.

Информационно-аналитическая подсистема – включает образовательную статистику, сбор достоверной информации об элементах качества дошкольного образования в условиях ЦКРОиР по определенной заданной системе показателей, анализ их эффективности. Данная подсистема обеспечивает всех субъектов образовательных отношений информацией о качестве образования.

Управление информационными потоками предполагает регламентацию сбора информации, ее структурирование, формирование необходимых баз данных, анализ и прогнозирование в соответствии с требованиями пользователей. Позволяет обеспечить оперативность принятия управленческих решений на всех уровнях образования.

Функции информационно-аналитической подсистемы:

- эвалюация (оценочно-аналитическая деятельность в управлении качеством образования, основанная на педагогических измерениях и предназначенная для принятия административно-управленческих решений в образовании [4]);
- информационное обеспечение потребителей.

Консультативно-обучающая подсистема – обеспечивает создание региональных программ по подготовке экспертов в сфере оценки качества дошкольного образования у воспитанников с ТМН; проведение консультирования специалистов ЦКРОиР по вопросам оценки качества дошкольного образования у воспитанников с ТМН.

Функции консультативно-обучающей подсистемы:

- подготовка экспертов в области оценки качества дошкольного образования у воспитанников с ТМН;
- консультирование специалистов в области оценки качества дошкольного образования у воспитанников с ТМН.

Перечисленные подсистемы являются компонентами системы оценки качества дошкольного образования у воспитанников с ТМН на всех уровнях – республиканском, региональном, уровне ЦКРОиР.

Как в ЦКРОиР, так и на региональном, и республиканском уровне должны владеть нормативной правовой и методической базой, уметь осуществлять технологию экспертизы и мониторинга, готовить кадры для осуществления оценки качества дошкольного образования у воспитанников ЦКРОиР, анализировать и правильно использовать полученную информацию для принятия управленческих решений.

Все подсистемы между собой взаимосвязаны. Зная нормативную правовую базу, имея знания о современных целевых группах показателей и индикаторов оценки качества дошкольного образования в условиях ЦКРОиР, владея организационными и технологическими процессами, осуществив анализ имеющейся информации, можно подготовить грамотных экспертов в области оценки качества образования у воспитанников с ТМН. В то же время именно эвалюация позволяет в обратном порядке вносить изменения в нормативную правовую базу оценки качества образования.

Внедрение системы оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР предполагает наличие заинтересованности в объективной оценке образовательных результатов всех его субъектов, а также принятие мер для его обеспечения. Организация оценки качества образования в ЦКРОиР предполагает работу администрации ЦКРОиР, педагогического совета, методического совета, воспитателей групп, учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога, специалистов, медицинского персонала. Осуществляется

в рамках системы должностного контроля, мониторинга, анкетирования родителей на удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых ЦКРОиР.

В качестве источников данных для оценки качества образования используются: мониторинговые исследования; социологические опросы; отчеты педагогов; посещение педагогических мероприятий.

По каждому направлению системы оценки качества дошкольного образования у воспитанников ЦКРОиР делаются выводы, оформляются аналитические справки, вырабатываются рекомендации, проводятся заседания педагогического или методического советов, административные совещания, при необходимости принимаются управленческие решения, оформляются приказы.

Список литературы

1. Положение о порядке проведения государственной аккредитации учреждений образования, иных организаций, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, и подтверждения государственной аккредитации [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 22 июня 2011 г. № 820. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/kontrol-kach/polozheniya/>. – Дата доступа: 23.08.2020.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 10.05.2017.
3. Методические рекомендации по организации мониторинга качества специального образования в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [Электронный ресурс]. Режим доступа: asabliva.by/sm_full.aspx?guid=21293. – Дата доступа: 08.06.2020.
4. Гуськова, М. В. Количественные и качественные исследования в образовательной эвалюации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kolichestvennye-i-kachestvennye-issledovaniya-v-obrazovatelnoy-evalyuatsii/viewer>. – Дата доступа: 19.08.2020.

НОРМАЛИЗАЦИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК РЕЧИ И ДВИЖЕНИЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Разработка новых перспективных коррекционно-развивающих направлений и технологий является актуальным вопросом специальной педагогики и психологии. В данной статье логоритмические технологии рассматриваются как эффективное средство нормализации темпо-ритмических характеристик движений и речи у детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторами доказано, что при применении логоритмики наблюдается положительная динамика в развитии речедвигательной и эмоционально-волевой сферы. Также в статье представлено описание коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, речь, движение, темп, ритм, логоритмические технологии.

S. Leonova, A. Zaynitova

NORMALIZATION OF TEMPO-RHYTHMIC CHARACTERISTICS OF SPEECH AND MOVEMENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES USING LOGORHYTHMIC TECHNOLOGIES

The development of new, promising correctional and developmental directions and technologies is an urgent issue of special pedagogy and psychology. In this article, logorhythmic technologies are considered as an effective means of normalizing the tempo-rhythmic characteristics of movements and speech in children with disabilities. The authors have proved that when using logorhythmics, there is a positive dynamic in the development of the speech-motor and emotional-volitional sphere. The article also provides a description of correctional and developmental work.

Keywords: children with disabilities, speech, movement, tempo, rhythm, logorhythmic technologies.

На сегодняшний день наблюдается тенденция модернизации российской педагогической теории и практики, на передний план выдвигается задача создания каждому ребенку условий, которые удовлетворяли бы его образовательные потребности. Это связано с несколькими факторами, например:

1) с мировой тенденцией гуманистического приоритета, подразумевающей, что абсолютно все дети, в том числе и с нарушенным развитием, признаются, в первую очередь, как личности и имеют право на получение образования, на специальную психолого-педагогическую помощь;

2) с усилением динамичности социальных процессов, которые способствуют усилению роли социального воспитания с целью приобретения лицами с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) не только умений социального ориентирования, но также и способностей социального функционирования;

3) с процессами инклюзии (интеграции) [2; 7].

Таким образом, перед специальной психологией и специальной педагогикой встает вопрос о необходимости разработки новых направлений и коррекционно-развивающих технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Одним из перспективных направлений является логопедическая ритмика целью которой является нормализация двигательных и речевых функций, достигаемая посредством сочетания движений, музыки, речевых игр и упражнений, ритма, благоприятно воздействующих на развитие детей [3; 6; 10].

В исследованиях нейропсихологов А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др. показано, что для становления функциональной речевой системы у детей основой являются темпо-ритмические функции, которые в дошкольном возрасте проявляются прежде всего в темпо-ритмической организации движений [4; 6].

Как правило, дети с ОВЗ имеют более низкие показатели нервно-психического, а также физического развития по сравнению с их здоровыми сверстниками [9]. В исследованиях таких дефектологов, как М. П. Вайзман, И. Ю. Левченко, Т. С. Овчинникова, О. Г. Приходько, доказано, что у всех детей с ОВЗ независимо от нозологии наблюдается отстающее моторное развитие различной степени. Дети с ограниченными возможностями здоровья не ритмичны [8], у них наблюдаются трудности в двигательно-координационной, моторной, эмоционально-волевой сфере, для них характерны: моторная неловкость, снижение двигательной памяти, низкий мышечный тонус, быстрая истощаемость движений, сниженное преднамеренное (произвольное) внимание, нарушения речи, проявляющиеся в бедном интонационном компоненте, нарушенными системами звукопроизношения и ритмико-мелодической стороны речи и т. д. [9].

Логопедическая ритмика способствует всестороннему развитию детей в соответствии с их психофизическими возможностями, формированию и развитию моторных навыков, высших психических функций, в частности речи, поскольку темпо-ритмическая организация, как указывают Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова, позволяет скоординировать все просодические речевые компоненты, дыхательную и артикуляторную программу, а также лексико-грамматическое структурирование [1]. Таким образом, ритм обеспечивает работу функциональной системы речи, поскольку выстраивает все структурно-функциональные подсистемы в пространственно-временном континууме и объединяет их в целостную систему [3]. Логоритмика может включаться при любых нарушениях развития, в различные реабилитационные методики обучения, лечения и коррекции.

С целью выяснения состояния темпо-ритмических характеристик у дошкольников с ОВЗ нами было проведено исследование, в котором приняли участие дошкольники коррекционно-развивающих групп дошкольных образовательных учреждений Московской области.

Полученные результаты показали: нарушения статических движений (невозможность удержания моторных поз в течение заданного времени); недостаточность координации, точности и объема движений; трудности

переключения внимания с одного движения на другое, нарушения темпа (ускоренный или замедленный) выполнения движений; наличие сопутствующих и насильственных движений; снижение двигательной памяти, дизритмию при выполнении серии движений. В речи детей отмечались: непреднамеренные паузы, нарушения слоговой структуризации и ритмизации слова, в более частых случаях произвольное ускорение темпа речи или в более редких – замедленный темп.

Для повышения результативности работы, проводимой с детьми с ОВЗ, в коррекционный процесс были включены логоритмические занятия, где одной из главных задач являлось развитие темпо-ритмических характеристик речи и движений. При составлении плана по нормализации темпо-ритма движений и речи нами были выделены следующие направления работы:

- развитие чувства темпа и ритма – упражнения; музыкально-дидактические, ритмические игры; речевые игры с движениями;
- развитие общей моторики – хореографические, динамические игры и упражнения, направленные на развитие и коррекцию общих двигательных и координаторных функций;
- развитие мелкой и крупной моторики – театрализованные хореографические игры и упражнения с речевым сопровождением.

Для успешной реализации коррекционных задач учитывалась структура речевых и двигательных нарушений.

Упражнения, направленные на развитие чувства ритма и темпа, обучают соблюдать количество элементов ритмического рисунка, выделять акценты, паузы. Изначально все задания отрабатывались с детьми сначала в невербальном плане, затем постепенно оречевлялись.

На подготовительном этапе работы темпо-ритмические упражнения были направлены на обучение детей навыку восприятия темпа и ритма движений. Задания усложнялись постепенно. Первоначально на занятиях активно использовался стимульный материал различной модальности (аудио, видео, кинестетика). Работа реализовалась от наиболее простого ритма с постепенным переходом к более сложному. Все задания изначально выполнялись с детьми в умеренном темпе, затем переходили к его замедлению и ускорению.

При работе по нормализации темпо-ритмической организации речи и движений важно включать различные игровые упражнения с использованием разнообразных ритмических движений, это могут быть хлопки, маршировки, прыжки, подкрепляемые зрительным или слуховым контролем.

Занятия по логоритмике проводились в соответствии с определенной структурой:

1) вводная часть, длительность которой варьировала в пределах от 2 до 7 минут, включала: приветствие с педагогом, детей друг с другом, ознакомление с темой занятия и настрой детей на работу, координацию движений, тренировку высших психических функций;

2) основная часть, занимала от 10 до 16 минут, в нее включались: вслушивание в разнообразные звуки, спокойную музыку с целью снятия эмоционального и мышечного перенапряжения, пение, упражнения, направленные на

развитие моторной сферы, чувства темпа-ритма, регуляцию мышечного тонуса, игра на различных музыкальных инструментах, таких как бубен, маракасы, сагаты и т. д.

3) заключительная часть (от 3 до 7 минут), направлена на восстановление дыхания и релаксацию.

Большинство упражнений проводились в игровой форме под чтение стихотворных текстов, что мотивировало детей к их выполнению [5].

Результаты обследования темпо-ритмических характеристик речи и движений после проведенного цикла логоритмических занятий показали положительную динамику. Использование логоритмических технологий позволило нормализовать состояние речедвигательной функции, а также эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья, что в целом положительно влияло на успешность процесса их обучения и воспитания, навыков социализации в коллективе.

Список литературы

1. Белякова, Л. И. Логопедия. Заикание : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : Академия, 2003. – 208 с.
2. Жигорева, М. В. Возможности логопедической ритмики в новых условиях образования детей с ограниченными возможностями здоровья / М. В. Жигорева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 2. – С. 6–9.
3. Зайнитова, А. Э. Нормализация плавности речи заикающихся дошкольников средствами логопедической ритмики / А. Э. Зайнитова, С. В. Леонова // Альманах Казанского федер. ун-та : материалы XIII Междунар. науч.-образов. конф. ; под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань : Казанский (Приволжский) фед. ун-т, 2019. – С. 90–93.
4. Кичигина, А. А. Исследование состояния темпо-ритмической организации движений и речи у детей дошкольного возраста с дизартрией [Электронный ресурс] / А. А. Лизунова, Л. Р. Кичигина // Специальное образование : материалы XI Междунар. науч. конф. – СПб., 2015. – С. 174–177. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sostoyaniya-tempo-ritmicheskoy-organizatsii-dvizheniy-i-rechi-u-detey-d>. – Дата доступа: 09.08.2020.
5. Леонова, С. В. Веселая разминка. Комплекс дыхательных и физических упражнений под чтение стихотворных текстов / С. В. Леонова // Логопед. – 2004. – № 6. – С. 83.
6. Леонова, С. В. Комплексное развитие моторных функций у заикающихся детей методами лечебной физической культуры в форме игровых ритмических занятий / С. В. Леонова, Ф. А. Юнусов // Лечебная физкультура и спортивная медицина. – 2017. – № 5 (143). – С. 46–51.
7. Леонова, С. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения / С. В. Леонова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : материалы Всеросс. (заочной) науч.-практ. конф. – 2016. – С. 144–145.
8. Овчинникова, Т. С. Метод коррекционной ритмики в музыкальном воспитании дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Т. С. Овчинникова // Вестник Ленингр. гос. ун-та. – 2015. – С. 105–112.

-
9. Сончик, А. В. Логоритмика в системе коррекционной работы с детьми с ОВЗ / А. В. Сончик // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Орехово-Зуево : Гос. гуманит.-технолог. ун-т, 2016. – С. 293–297.
 10. Филатова Ю. О. Психолого-педагогические основы логопедической ритмики // Вестник Ленингр. гос. ун-та. – 2011. – № 1. – С. 99–111.

**ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННОСТИ
ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В представленной статье авторский коллектив обращает внимание на современные тенденции в решении проблемы социализации одаренности детей с особыми образовательными потребностями посредством развития творческих способностей в дополнительном образовании. Ключевые позиции статьи заключаются в следующих приоритетных и поступательных направлениях проблемного поля заявленной темы статьи: социализация детей с особыми образовательными потребностями и ее проблемы в современных организациях образования; создание условий для формирования воспитательно-образовательной среды с целью поддержки в развитии детей с особыми образовательными потребностями; социально-педагогическая модель образовательного учреждения как фактор положительной динамики развития детей с особыми образовательными потребностями; социально-педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями в процессе участия в кружковой деятельности; современные проблемы формирования психолого-педагогического осмысления при разработке индивидуального образовательного маршрута педагогами дополнительного образования в консолидации с тьютором для детей с особыми образовательными потребностями через развитие творческой, одаренной личности посредством участия в работе кружков, секций, студий. В ходе системного научного анализа сложившейся ситуации авторы определяют не только проблемное поле, но также и перспективные гармоничные направления по имеющимся проблемам.

Ключевые слова: тьютор, социализация, одаренность, дополнительное образование, дети с особыми образовательными потребностями, социально-педагогическая модель, воспитательно-образовательная среда, социальный институт, самореализация ребенка, социальная адаптация.

D. Lepeshev, V. Vashkarin

**THE ROLE OF A TUTOR IN SOLVING THE SOCIALIZATION PROBLEM
OF GIFTEDNESS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
WITHIN THE MEANS OF DEVELOPING CREATIVE ABILITIES
IN THE ADDITIONAL EDUCATION**

In this article the writing team pays attention to modern trends and the higher purpose of a tutor in solving the socialization problem of giftedness of children with special educational needs within the means of developing creative abilities in the additional education. The key positions of the article are in the following priority and progressive directions of the problematic field of the article declared subject, namely: socialization of children with special educational needs and its problems in modern educational organizations; creating conditions for the formation of an educational environment to support the development of children with special educational needs;

social and pedagogical model of an educational institution as a factor of positive dynamics of development of children with special educational needs; social and pedagogical support for children with special educational needs in the process of participating in club activities; modern problems of formation of psychological and pedagogical understanding in the development of an individual educational route by teachers of additional education in consolidation with a tutor for children with special educational needs, through the development of a creative, gifted person within the means of participation in the activities of clubs, workshops, working teams. In the course of a systematic scientific analysis of the current situation, the authors determine not only the problematic field, but also promising harmonious directions on existing problems.

Keywords: tutor, socialization, giftedness, additional education, children with special educational needs, social and pedagogical model, educational environment, social institution, self-realization of a child, social adaptation.

Актуальность темы статьи определена тем неоспоримым фактором, что мы живем в условиях резко меняющего многополярного мира, картина которого актуализирует проблему жизнеспособности Человека XXI века. Особое внимание хотелось бы обратить на современные тенденции в решении проблемы социализации одаренности детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) через развитие творческих способностей в дополнительном образовании.

Проблема понятия одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это прежде всего связано с потребностью общества в неординарной творческой личности с одной стороны и неприятием, непониманием нестандартности поведения отдельных личностей с другой. Таким образом, получается, что при наличии конкурентного преимущества одаренным способным детям сложно адаптироваться в социуме в условиях неопределенности современной окружающей среды [1].

Талантливый ребенок – это сложное научное понятие, в научном сообществе мнения при определении данного феномена личности различаются. Мы считаем, что талант ребенка дан ему от природы и что развитие творческого потенциала личности зависит от совокупности внешних факторов, к которым относятся:

- социально-педагогическая среда для развития личностного потенциала и социального успеха;
- разработка индивидуального воспитательно-образовательного маршрута воспитанника и социально-педагогическое сопровождение для социального успеха.

В основу должны быть положены результаты психолого-педагогической диагностики творческого потенциала личности.

Особое внимание, по нашему мнению, необходимо уделять развитию творческого потенциала у детей с ООП, чтобы компенсировать их социально-психологические, физиологические и другие проблемные направления через участие в дополнительном образовании при активном содействии и сопро-

вождении педагога дополнительного образования, педагога-ассистента и специалистов службы сопровождения.

Ключевые позиции статьи заключаются в следующих приоритетных и поступательных направлениях проблемного поля заявленной темы:

- социализация детей с ООП и ее проблемы в современных организациях образования;
- создание условий для формирования воспитательно-образовательной среды с целью поддержки в развитии детей с ООП;
- социально-педагогическая модель образовательного учреждения как фактор положительной динамики развития детей с ООП;
- социально-педагогическая поддержка детей с ООП в процессе участия в кружковой деятельности;
- современные проблемы формирования психолого-педагогического осмысления при разработке индивидуального образовательного маршрута педагогами дополнительного образования в консолидации с тьютором для детей с ООП через развитие творческой, одаренной личности посредством участия в работе кружков, секций, студий.

На основе научного системного анализа сложившейся ситуации авторы определяют не только проблемное поле, но также и перспективные горизонты решения социально-педагогических рисков времени.

Позиция 1. *Социализация детей с ООП и ее проблемы в современных организациях образования.*

Всем известно, что своевременная и успешная социализация ребенка предупреждает развитие девиантного поведения, купирует психологические проблемы в общении с людьми, способствует самореализации будущих граждан. В ходе социализации дети усваивают основные черты поведения в обществе. Именно организации образования являются социальным институтом, где учащиеся приобретают знания, умения, навыки [2].

Школьный период необычайно значим для вхождения ребенка в мир социальных отношений, для процесса его социализации. Социальный опыт приобретается ребенком в общении и зависит от разнообразных социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Усвоение ребенком общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми.

Р. Д. Триггер считает, что для успешного решения проблемы воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии необходимо проводить их социальную адаптацию в условиях интеграции [8].

Считаем необходимым обратить внимание всех педагогических работников системы образования на качественную подготовку специалистов, работающих с данной категорией детей. В этой сфере должны работать профессионалы – люди, уверенные в результате своей деятельности, обладающие высоким уровнем внутренней мотивации по самоорганизации личного профессионального роста, готовые к рискам, внезапным изменениям условий

и ситуаций, а также готовы принимать любой результат ребенка с ООП как результат и делать анализ поражений, неудач и побед. Такой педагог станет активным агентом социализации именно для данной категории детей, образцом для подражания и стремления преодолевать трудности и быть успешным.

Позиция 2. *Создание условий для формирования воспитательно-образовательной среды с целью поддержки в развитии детей с ООП.*

Каждое образовательное учреждение и его руководители должны профессионально понимать, что для данной категории детей основным фактором их развития и положительного результата служит непосредственно процесс воспитания, который является основным для внутренней мотивации к процессу обучения. Педагогический коллектив должен создать положительную воспитательно-образовательную среду для ребенка с ООП [4]. Мы считаем, что девизом учреждения образования, где имеются ученики с ООП, должен стать «*Через использование разнообразных форм, методов воспитания к положительному результату обучения и социальному успеху*».

Позиция 3. *Социально-педагогическая модель образовательного учреждения как фактор положительной динамики развития детей с ООП.*

Считаем, что в организациях образования должна быть разработана социально-педагогическая модель образовательного учреждения как фактор положительной динамики развития детей с ООП. Данная модель и ее содержание должны быть направлены на положительный результат развития ребенка с ООП как активного участника воспитательно-образовательной среды. Звеньями взаимодействия рациональных, профессиональных действий, по нашему мнению, должны стать механизмы взаимодействия:

- *администрация школы (индикаторы – подготовка, контроль и исполнение нормативных актов школы всеми участниками воспитательно-образовательного процесса; подбор профессиональных кадров для работы с детьми с ООП; создание условий социального успеха для педагогических работников, обеспечивающих процесс работы с детьми с ООП; создание условий для внутренней мотивации по повышению квалификации и профессионального роста педагогов; поощрение за результаты работы; постоянное взаимодействие со всеми педагогическими работниками и поддержка родителей детей с ООП);*
- *служба психолого-социального и педагогического сопровождения (далее – СПСПС) – специалисты: координатор инклюзивного образования, педагог-психолог, педагог-логопед, педагог-дефектолог (индикаторы – системный срез уровня развития ребенка с ООП; разработка индивидуального образовательного маршрута обучения; индивидуальные и групповые занятия для развития и системного закрепления навыков детей с ООП; консультирование учителя и педагога дополнительного образования, тьютора; консультирование родителей детей с ООП);*
- *учитель (индикаторы – здоровьесберегающая функция через воспитание, развитие и обучение ребенка с ООП, в каждом ученике ищет степень одаренности через системную работу с родителями и их привлечение*

к воспитательным и образовательным программам, положительная психологическая атмосфера);

- *педагог-ассистент (тьютор)* (**индикаторы** – социально-психологическое и педагогическое сопровождение ребенка с ООП, согласованное взаимодействие с педагогическими работниками всех структур по достижению результатов единого воспитательно-образовательного процесса для развития ребенка с ООП, консультирование родителей);
- *педагог дополнительного образования* (**индикаторы** – создание положительной здоровьесберегающей, психологической поддержки в воспитательно-образовательной среде, которая должна быть направлена на внутреннюю мотивацию ребенка с ООП к развитию своих внутренних природных резервов и одаренности, консультирование с СПСПС, взаимодействие с родителями и их привлечение к интересам ребенка для его поощрения в развитии);
- *социальный педагог* (**индикаторы** – взаимодействие с родителями по профилактике заболеваний, реабилитации ребенка, социальные гарантии государства для данной категории детей, взаимодействие с организациями здравоохранения и социальными подразделениями по оказанию социально-психологической поддержки семье с ребенком с ООП);
- *родители* (**индикаторы** – здоровьесберегающие мероприятия, психологический комфорт для ребенка, консультирование с участниками педагогического процесса);
- *ребенок с ООП* (**индикаторы** – уверенность в своих способностях, психологический комфорт, новые положительные социальные навыки, признание ровесниками и взрослыми, желание жить и быть счастливым, приносить пользу обществу).

Позиция 4. *Социально-педагогическая поддержка детей с ООП в процессе участия в кружковой деятельности.*

Социально-педагогическая поддержка сегодня представляет собой деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их социально-педагогических проблем. В структуре социально-педагогической поддержки можно выделить социальную, психологическую и педагогическую составляющие [7].

Социально-педагогическое сопровождение ребенка тьютором – это процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ребенку с ООП понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего. Данный процесс не может быть сопровождением вообще, так как это не пассивный процесс следования за развитием ребенка, он должен иметь четко выраженные психолого-педагогические цели.

Мы считаем, что именно дополнительное образование как процесс непрерывный имеет наиболее благоприятную позицию в отношении раскрытия одаренности детей с ООП, так как не имеет фиксированных сроков завершения обучения и последовательно переходит из одной стадии в другую [5].

Индивидуально-личностная основа деятельности педагога дополнительного образования позволяет удовлетворять запросы конкретных детей, используя потенциал их свободного времени и решать одну из основных задач дополнительного образования – выявление, развитие и поддержку одаренности ребенка в широком спектре его индивидуальности.

Позиция 5. *Современные проблемы формирования психолого-педагогического осмысления при разработке индивидуального образовательного маршрута педагогами дополнительного образования в консолидации с тьютором для детей с ООП через развитие творческой, одаренной личности посредством участия в работе кружков, секций, студий.*

Мы полагаем, что сегодня остается актуальной проблема формирования психолого-педагогического осмысления при разработке индивидуального образовательного маршрута педагогами дополнительного образования в консолидации с педагогом-ассистентом (тьютором) для детей с ООП.

Проблема заключается в том, что еще не пришло осознание возможности позитивного влияния на развитие детей с ООП через создание условий для дополнительного развития творческой, одаренной личности посредством участия ребенка в работе кружков, секций, студий [3].

Педагоги дополнительного образования не обладают достаточными знаниями коррекционной дидактики, не имеют в арсенале нормативных документов, методических рекомендаций по организации занятий с данной категорией детей с учетом состояния здоровья.

Выводы. Исходя из представленного проблемного поля считаем необходимым определить следующие приоритеты развития научных исследований:

- система организации работы с детьми с ООП в условиях организации дополнительного образования;
- педагогам дополнительного образования взаимодействовать с тьютором при разработке индивидуального образовательного маршрута для детей с ООП;
- руководителям организаций образования обратить внимание на механизмы взаимодействия в рамках социально-педагогической модели, которая рассматривается как фактор положительной динамики развития для детей с ООП.

Сегодня в научном сообществе сформировалось представление, что одаренный ребенок – это ребенок, не просто опережающий сверстников по ряду параметров развития, а качественно отличающийся от своих сверстников. Он не «лучше» и не «хуже» сверстников, но он качественно иной, «другой». Одаренность существует лишь в постоянном движении и развитии, она не терпит застоя и самоудовлетворенности [6].

Мы солидарны во мнении с великим русским педагогом К. Д. Ушинским в том, что «...Если вы удачно выберете труд и вложите в него всю свою душу, то счастье само вас отыщет...» [9].

Список литературы

1. Джагалинова, Н. С. Проект моделирования развивающей среды для детей с ООП (одаренные дети) в условиях дополнительного образования «Чудеса в тебе ...» [Электронный ресурс] / Н. С. Джагалинова. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/proiekt-modielirovaniia-razvivaiushchiei-sriedy-dlia-dietiei-s-oor-od>. – Дата доступа: 28.08.2020.
2. Карпова, И. В. Социализация детей с ООП в условиях общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / И. В. Карпова. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/-index.php/blog/>. – Дата доступа: 24.07.2020.
3. Кушнарера, Н. С. Социализация детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / Н. С. Кушнарера. – Режим доступа: <https://урок.рф/library/>. – Дата доступа: 03.07.2020.
4. Лепешев, Д. В. Современное проектирование индивидуальной программы обучения для учащихся с особыми образовательными потребностями / Д. В. Лепешев // Вестн. АПНК. – 2016. – № 3. – С. 79–84.
5. Лепешев, Д. В. Дополнительное образование и инклюзивные образовательные практики / Д. В. Лепешев // Наука и реальность. – 2020. – № 3. – С. 4–8.
6. Лепешев, Д. В. Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в Российской Федерации и Республике Казахстан / Д. В. Лепешев // Вестн. Костром. гос ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – № 1. – С. 29–35.
7. Селиверстова, Т. Ю. Социально-педагогическое сопровождение детей с ООП [Электронный ресурс] / Т. Ю. Селиверстова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/-pachalnaya-shkola>. – Дата доступа: 16.05.2020.
8. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – СПб : Питер, 2008. – 231 с.
9. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – Т. 3. – М : Просвещение, 1967. – 234 с.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье раскрываются психофизиологические и лингвистические основы обучения грамоте умственно отсталых школьников. Представлена специфика реализации аналитико-синтетического метода в процессе обучения грамоте учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Особое внимание уделено направлениям работы в добукварный и букварный периоды.

Ключевые слова: анализаторы, психические функции, аналитико-синтетический метод, добукварный период; букварный период.

S. Loseva

PECULIARITIES OF LITERACY TEACHING TO MENTALLY CHALLENGED SCHOOL-AGE CHILDREN

The article contains psycho-physiological and linguistic bases of literacy teaching to mentally challenged school-age children; presents the specifics of implementing the analytical-synthetic method in the process of teaching literacy to pupils with intellectual disabilities. Special attention is paid to area of work in pre-alphabetical and alphabetical periods.

Keywords: analyzers, mental functions, analytical-synthetic method, pre-alphabetical period, alphabetical period.

Обучение грамоте подразумевает овладение процессом письма и чтения. И тот, и другой процесс сложные, так как требуют достаточной сформированности анализаторов и ряда познавательных процессов.

Процесс чтения осуществляется состоит из следующих операций:

- посредством зрительного анализатора читающий воспринимает графические знаки;
- используя слуховую память и слуховое восприятие, читающий перекодирует графические знаки в фонемы;
- используя операции мыслительной деятельности – анализ, синтез, сравнение – читающий объединяет звуки в слоги, лексемы;
- посредством мнестической деятельности осуществляется осознание прочитанного, т. е. соотнесение лексемы с ее значением.

Таким образом, для полноценного формирования навыка чтения требуется определенная согласованность деятельности ряда анализаторов – слухового, зрительного, речедвигательного, а также сформированности таких психических функций, как мышление, речь, память, внимание, образное восприятие и др.

Процесс письма является более сложным актом, т. к. наряду с перечисленными анализаторами и психическими функциями требуется сформированность мелкой моторики.

Письмо под диктовку:

- посредством слухового анализатора и операций мнестической деятельности звуки соотносятся с определенными графемами и знаками, причем одновременно с перекодированием происходит анализ услышанного слова до отдельных звуков;
- благодаря мнестической деятельности и сформированности операций мышления (синтеза), а также использованию мелкой моторики осуществляется практический перевод – запись буквы на бумаге;
- задействовав пространственную ориентировку, представление, пишущий определенным образом располагает запись на листе бумаги, соблюдая направление письма;
- пишущий прочитывает слово, определяет его семантику, в случае совпадения задача решена.

Таким образом, полноценный навык письма опирается на достаточный уровень сформированности всех анализаторов и практически всех психических функций.

У умственно отсталых школьников отмечается более позднее и специфическое формирование психических функций, поэтому обучение грамоте является трудоемким и достаточно длительным процессом. В общеобразовательной организации, реализующей основную образовательную программу начального общего образования (далее – ООП НОО), процесс обучения грамоте длится 2–3 месяца, а в общеобразовательной организации, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу образования (далее – АООП) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), – один год.

Работа дефектолога сопряжена с деятельностью психолога, совместная коррекционно-развивающая деятельность этих специалистов способствует успешному овладению чтением и письмом умственно отсталыми школьниками.

Обучение грамоте может быть успешным в том случае, если методика принимает также во внимание не только психологические особенности тех, кто начинает осваивать письменную речь, но и лингвистические законы языка. Русский язык является особой системой, которая включает в свою структуру несколько лингвистических областей знаний: фонетика; морфемика; морфология; графика; синтаксис и др. Обучение грамоте во многом обусловлено разделами русской фонетики и графики.

Особенностью русской фонетики является несоответствие по количественному показателю графем и звуков русского языка. Все звуки в русском языке делятся на гласные и согласные. Гласными называются звуки, которые образуются в гортани; воздушная струя свободно проходит через голосовые связки. Гласные звуки могут находиться в слабой и сильной позиции и по этому принципу делятся на ударные и безударные. Среди гласных звуков выделяют йотированные: имеющие в своем составе два звука в сочетании с согласным звуком. Сложность при изучении йотированных звуков заключается в особенности обозначения – графема одна, а звуков два.

Согласные звуки образуются в ротовой или носовой полости с помощью голоса и шума (или только шума), при их произнесении воздушная струя встречает преграду. Согласные делятся на глухие и звонкие (по участию голоса и шума). Для согласных звуков сильной позицией является положение перед гласной либо в абсолютном начале слова перед сонорной согласной. Согласные звуки бывают мягкими и твердыми. Мягкость согласных на письме обозначается буквами ь, я, е, е, ю, и, твердость согласных на письме передается буквами о, э, у, ы, а [1].

Правильность произношения отдельных звуков, сочетаний звуков изучает раздел языкознания орфоэпия. В русском языке большинство слов по написанию и произношению не совпадают. Это обусловлено тем, что каждая буква имеет от трех до пяти вариантов звукопроизношения.

Сложность овладения русской графикой учащимися с интеллектуальными нарушениями обусловлена, во-первых, несовпадением количества букв и звуков с ними соотносимых, во-вторых, процессами озвончения и оглушения, в-третьих, недостаточной сформированностью правил правописания.

Основные положения фонетики и графики так же, как и психология усвоения первоначальных навыков чтения и письма, составляют ту научную основу, на которой строятся методические принципы обучения грамоте.

Звуковой характер нашей письменности обуславливает наибольшую оптимальность звукового метода обучения грамоте. Создателем звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте является К. Д. Ушинский. В своей методике он объединил анализ и синтез, а за основу обучения взял звук. Основные положения аналитико-синтетического метода реализуются в процессе обучения грамоте учащихся с нормативным развитием. В общеобразовательной организации, реализующей АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), используется тот же метод, но с определенными изменениями.

Отличия состоят в следующем.

1. Порядок изучения звуков и букв определяется несколькими факторами:

- степенью трудности соотнесения звука и буквы (звуки с более коротким фонемным рядом изучаются раньше, т. к. совпадение звука и буквы наблюдается в большинстве позиций);
- сложностью слияния звуков в слоги (щелевые и сонорные звуки усваиваются раньше, чем взрывные);
- особенностью произносительных навыков ребенка (нарушения звукопроизношения).

2. Порядок изучения слоговых структур.

Начинают изучать с одного гласного, затем переходят к закрытому слогу, чтобы ребенок научился сливать звуки плавно и безотрывно. Это объясняется тем, что особенность строения артикуляционного аппарата не дает возможности мгновенной перестройки органов артикуляции. Далее последовательность изучения слоговых структур осуществляется по аналогии с общеобразовательной организацией, реализующей ООП НОО.

3. Обучение письму на слух осуществляется с опорой на фонетический принцип русской графики, когда звук и буква совпадают.

4. Введение длительного добукварного периода продолжительностью 1,5–2 месяца с целью подготовки умственно отсталых школьников к обучению грамоте. Этот период нацелен не столько на формирование звуко-буквенного анализа и синтеза, сколько на привитие интереса к обучению и развитию психических функций.

5. Удлиненные сроки обучения звуков, букв, слогов.

6. Использование слогового метода обучения грамоте наряду с аналитико-синтетическим.

7. Применение наглядных опор, игровых приемов в качестве стимулирующих и помогающих усвоению новых знаний умственно отсталым учащимся.

8. Весь процесс обучения направлен на коррекцию речевого, интеллектуального и сенсомоторного развития детей.

Обучение грамоте делится на 2 периода: добукварный и букварный периоды. Цель добукварного периода состоит во включении ребенка с интеллектуальной недостаточностью в систематические учебные занятия.

Вначале учебного года учитель проводит педагогическое обследование учащихся: выявляет особенности ориентировки школьников в ближайшем окружении; изучает подготовленность учащихся к звуковому анализу и синтезу; исследует готовность к обучению письму.

Задачи добукварного периода:

- 1) формирование навыков речевого общения у школьников;
- 2) развитие произносительной стороны речи;
- 3) формирование слухового восприятия, развитие фонематического слуха;
- 4) развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки;
- 5) развитие всех сторон речи фонетической, лексической, грамматической;
- 6) подготовка к обучению письму.

Цель букварного периода состоит в формировании у учащихся первоначального навыка письма и чтения.

Обучение в этот период делится на 4 этапа.

Первый этап. Учащиеся усваивают гласные [а], [у], [о] и согласные [м], [с], [х]. Это звуки с наиболее коротким фонемным рядом, они могут быть произнесены длительно (утрировано), легко соединяются в слог. Слова, прочитанные на данном этапе, анализируются по звуковому составу, уточняется значение слов. Для закрепления навыка чтения и письма используют различные задания. Сложность этапа: учащиеся с трудом сливают звуки в слог, а на письме пропускают буквы, звуки которых находятся в слабой позиции.

Второй этап. Учащиеся знакомятся с согласными [ш], [л], [н], [р] и гласным [ы]. Учатся читать слова, состоящие из прямого и обратного слога. Сложность этапа: учащиеся сталкиваются с акустически близкими звуками (сонорными), с близкими по месту образования ([с] и [ш]), со сходными по начертанию ([л] и [м]).

Третий этап. Учащиеся изучают согласные звуки [к], [п], [т], [з], [в], [ж], [б], [г], [д], [й], гласный [и] и мягкий знак. Сложность этапа: появляются парные согласные ([б]–[п]) по звонкости и глухости, которые обуславливают ошибки в чтении; гласный звук [и] свидетельствует о мягкости предшествующего согласного; появляется согласный звук [й], с которым связано не так много слов, чтобы показать его в сильной позиции.

Четвертый этап. Учащиеся осваивают йотированные гласные [е], [я], [ю], [е], гласный [э], согласные [ц], [ч], [щ], [ф]. Сложность этапа: учащиеся читают слова со стечением согласных; длительно формируется усвоение буквенного обозначения двух звуков одной буквой (поскольку на предыдущих этапах каждый из этих звуков обозначался отдельной буквой).

На третьем и четвертом этапах учащиеся читают не только слова и предложения, но и тексты, в которых встречаются сходные графические знаки и близкие акустические звуки.

Обучение русскому языку в 1-м классе звучит как обучение грамоте. Изучаются три учебных предмета: русский язык, чтение, речевая практика [2]. Учащиеся работают с книгой – букварем. Ведущим видом деятельности остается игровая с элементами учебной. К концу 1-го класса учебная деятельность должна стать ведущей.

Список литературы

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной школе) : учеб. Пособие / А. К. Аксенова. – М. : Владос, 2004. – 316 с.
2. Реестр Примерных основных общеобразовательных программ. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/Nwvx2>. –Дата доступа: 28.07.2020.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются принципы построения программы повышения квалификации учителей для реализации инклюзивного образования, формы организации занятий, содержание обучения, планируемые результаты и опыт проведения курсов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогическая эмпатия, принципы построения программы, ожидаемые результаты.

L. Maximova, E. Rodomanskaya

EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS WITHIN INCLUSIVE EDUCATION

The article discusses the principles of building a teacher training program for the implementation of inclusive education, forms of organization of classes, the content of training, planned results and experience of conducting courses.

Keywords: inclusive education, pedagogical empathy, principles of building a program, expected results.

В ситуации изменения системы образования, связанной с введением федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), когда любое общеобразовательное учреждение обязано создавать условия для данной категории обучающихся – глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами, – изменяются требования к профессиональным компетенциям учителя начальных классов и других педагогических работников. В программах подготовки учителя начальных классов ранее не рассматривались вопросы работы с детьми с ОВЗ. Поэтому проблемы, связанные с повышением квалификации учителей, приобретают особую актуальность.

В 2013 году в России был введен «Профессиональный стандарт педагога», в котором указаны трудовые действия учителя, связанные с индивидуализацией образовательного процесса. От учителя требуется на основе наблюдения выявлять проблемы обучающихся в эмоционально-волевой и личностной сфере; создавать комфортную и психологически безопасную образовательную среду; встраивать собственную деятельность в командную работу других специалистов, необходимых для осуществления коррекционно-развивающей помо-

щи конкретному ученику; взаимодействовать с родителями при совместном планировании и реализации программы индивидуального развития ребенка [2].

Новые требования к учителю определили содержание программы курсов повышения квалификации, которые были нацелены на реализацию одного из приоритетных направлений модернизации системы педагогического образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598), – практическую подготовку специалистов по вопросам психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ и их семей [3].

Стандарты, описывающие условия обучения детей с нарушениями в развитии, охватывают большую и неоднородную группу возможных трудностей организации образовательного процесса. И поэтому на первый план при подготовке будущих учителей выходят требования к личностным качествам учителя, которые позволяют принять ученика, увидеть его индивидуальные особенности и возможности, а также помочь реализовать учащемуся его индивидуальный образовательный маршрут. Все перечисленные качества укладываются в понятие «педагогическая эмпатия».

В связи с этим, разрабатывая программу, мы предусмотрели не только ознакомление слушателей с правовыми основами инклюзивной деятельности в образовании, с различными моделями инклюзивного образования, существующими на данный момент, но и уделили внимание командной работе, включению всех участников образовательного процесса в комплексную работу с детьми, имеющими ОВЗ, показали образовательное пространство как поле взаимодействия педагогов, родителей, самого ребенка и образовательного учреждения. Особое внимание уделили развитию педагогической эмпатии как одному из главных условий успешной работы с детьми с ОВЗ.

Задачами данного курса были усвоение принципов построения индивидуальных образовательных маршрутов учеников, формирование представлений о способах адаптации предметного содержания, учитывая образовательные потребности обучающихся, о способах организации образовательного пространства, ориентированного на ребенка. Знакомство с методиками коррекционно-развивающего обучения, с их ресурсами в работе с детьми, имеющими ОВЗ, формирование навыков работы в коррекционно-развивающем обучении позволяет слушателям курсов выстраивать учебный процесс с наибольшей пользой для каждого ученика. Дает возможность выбирать педагогически целесообразные формы, методы и средства воспитания и обучения в коррекционно-развивающей работе с детьми, разрабатывать индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы с учетом данных педагогической диагностики, осуществлять коррекционно-развивающую работу с детьми группы риска и просветительскую педагогическую работу с семьей. Умения, приобретаемые в результате освоения программы, способствуют развитию когнитивного и поведенческого компонентов эмпатии [1].

Темы курса были объединены идеей качественной подготовки учителя к практической деятельности в новой образовательной реальности. Главная особенность курса – его практико-ориентированная направленность, и это определяет отбор материала, уровень и способы его изучения.

-
- Разрабатывая программу, мы руководствовались основными принципами:
- интерактивность (теоретический материал изучается в диалоговом режиме, в непосредственном взаимодействии преподавателя и слушателей);
 - анализ собственного опыта слушателя (каждый учитель имеет опыт работы не только с успешными учениками, но и с теми детьми, для которых достижение предметных и метапредметных результатов затруднено);
 - рефлексивность (осознание слушателями своих ценностей, установок, эмоционального состояния);
 - моделирование (апробация рассматриваемых способов работы с детьми с ОВЗ в ситуации условного занятия);
 - обучение через деятельность (отработка навыков в процессе обучения).

В организации аудиторных занятий со слушателями широко применяются следующие методы обучения: интерактивные лекции, групповые дискуссии, видеозанятия, ролевые игры, обучение в деятельности, кейс-метод, метод проектов.

В ходе обучения по программе повышения квалификации «Организация образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении на основе ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ» слушатели:

- знакомятся с современными подходами к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы;
- изучают нормативную базу, обеспечивающую введение ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ;
- осваивают стратегии обучения в рамках гуманистического подхода;
- знакомятся с педагогической диагностикой образовательных потребностей учащегося;
- апробируют командную работу по сопровождению учащегося с ОВЗ в модельной ситуации;
- изучают способ разработки адаптированной образовательной программы для обучающегося с ОВЗ.

Особенность программы заключается в ее гибкости при решении актуальных педагогических задач слушателей. Программа имеет инвариантную и вариативную части. Вариативная часть меняет содержательное наполнение в зависимости от профессиональных запросов разных категорий слушателей. Расширенная версия программы легла в основу междисциплинарного курса образовательной программы для студентов педагогического колледжа. Также переработанная версия этой программы была реализована для работников городских библиотек с целью подготовить их к взаимодействию с детьми с ОВЗ, посещающими библиотеки, так как формирование инклюзивной культуры не может ограничиваться только системой образования.

Одной из важных задач, решаемых в рамках курсов повышения квалификации, было формирование эмпатичного отношения к ученикам, которые отличаются от большинства сверстников. Мы стремились показать, что эти

дети, испытывая трудности, связанные с ограниченными возможностями здоровья, по своим душевным качествам ничем не отличаются от здоровых сверстников, так же чувствуют, переживают, радуются и огорчаются, мечтают о понимании, поддержке, признании и любви. Безусловное принятие способствует не только успешному усвоению знаний, но и здоровому развитию личности каждого ребенка.

В рамках данного курса слушатели осуществляли разработку, а далее, в своей профессиональной практике, и реализацию краткосрочных учебных проектов, направленных на формирование инклюзивной культуры образовательной организации: «Разные? Равные!», «Вместе веселее», «Бодрость духа», «Мы дружим», «Правила общения», «Копилка добрых дел». Эта работа была направлена на развитие эмоционального компонента эмпатии. Именно эмоциональный компонент эмпатии предполагает умение вживаться в непривычную для себя роль, чувствовать настроение партнера. Это в свою очередь расширяет границы мировосприятия, делает учителя более пластичным и гибким в общении с детьми.

При подготовке учителей необходимо учитывать множество факторов, касающихся формирования не только навыков организации учебной работы, но и жизненных установок в гуманистической парадигме. Конечно, полную ответственность за ребенка несут родители, но для школьника фигура учителя является важной, авторитет неоспоримым, особенно в начальной школе. Учитель активно способствует становлению мировоззрения ребенка, формирует представление о том, что такое хорошо и что такое плохо, демонстрирует модели поведения, связанные с толерантным отношением к непохожести других людей. Именно этот багаж возьмут дети в будущую жизнь.

При подготовке учителей к профессиональной деятельности в новой образовательной ситуации необходимо учитывать образовательные потребности детей с ОВЗ, моделировать ситуации, в которых воспроизводятся возможные способы работы с разными детьми. Кроме этого, необходимо целенаправленно формировать педагогическую эмпатию как профессионально значимое качество, позволяющее увидеть индивидуальность каждого ребенка. Она открывает неограниченные возможности для профессионального творчества педагога. Эмпатичный учитель сумеет выстроить индивидуальный образовательный маршрут, опираясь на возможности и потребности конкретного ребенка.

После реализации программы мы получили обратную связь от выпускников колледжа, которые пошли работать в школу, и от учителей, прошедших обучение на наших курсах повышения квалификации, и, проводя свои наблюдения за студентами и учителями на предмет готовности работать в условиях инклюзивного образования, мы пришли к выводу, что освоение педагогическими кадрами теории и коррекционно-развивающих методик, создание материально-технической базы и доступной среды в школе – безусловно, необходимые, но абсолютно недостаточные условия для эффективного формирования инклюзивной культуры не только в системе образования, но и в обществе в целом. Решающим фактором является личная вовлеченность каждого участника образовательного процесса. Иначе говоря, важна психологическая

готовность учителя принять любого ученика, со всеми его особенностями: здоровья, характера, поведения. Необходимо создание положительной эмоциональной атмосферы, которая бы сопровождала учебный процесс и вызывала у ребенка желание ходить в школу и осваивать новые знания.

Выпускники нашего педагогического колледжа часто попадают в сложную ситуацию, придя работать в школу, так как там уже задекларированы принципы инклюзивного образования, а в реальности инклюзивная культура ни в школе, ни в обществе еще пока не сформирована.

Молодые учителя еще не имеют своего педагогического опыта, но как раз в силу этого зачастую легче принимают те изменения, которые происходят в системе образования. И это подтверждают случаи из нашей практики.

Случай 1. Выпускница М. стала классным руководителем первоклассников. Среди 28 человек в классе оказался ребенок с серьезными нарушениями эмоционально-волевой сферы (агрессивное поведение и гиперактивность). На протяжении полутора месяцев М. выстраивала не только свои отношения с этим учеником, но и способствовала тому, чтобы у него выстраивались отношения со всем классом. И это ей удалось.

Случай 2. Выпускница И. заменила учительницу, которая ушла в декрет. В 4-м классе обучалась девочка с аутизмом. Для установления контакта с ребенком И. на протяжении нескольких месяцев посещала занятия, которые проводила учительница до ухода в декрет, перенимая ее способы работы. При наборе своего первого класса она узнала, что к ней записалось пять семей, воспитывающих детей с разными ограничениями в здоровье. При общении с родителями выяснилось, что ключевым моментом выбора учителя для них стало ее сердечное и поддерживающее отношение к особенным детям.

Случай 3. Выпускница В. один год отработала учителем 1-го класса, в котором детей с ОВЗ не было, в то время как в параллельный класс к опытному учителю пришел учиться ребенок с аутизмом. В течение года учителю не удалось найти подход к ребенку и отношения не выстроились. По просьбе родителей во 2-й класс ребенка перевели к нашей выпускнице В. После первого месяца наметилась положительная динамика в развитии ученика.

Как показывают описанные случаи, ситуации могут быть разными, но объединяет их то, что независимо от опыта на первый план выходят личностные человеческие качества учителя, его способность к эмпатии: способность сочувствовать, сопереживать и поддерживать ребенка в его развитии.

В последнее время много говорят про развитие эмоционального интеллекта как необходимой составляющей психологического здоровья, социальной компетентности и профилактики эмоционального выгорания. Эмпатия является базовой составляющей эмоционального интеллекта, и ее развитие становится ключевым моментом для людей, работающих в системе «человек–человек», а для учителя – необходимым приобретением.

Любое профессиональное действие учителя должно быть ориентировано на потребности ребенка и учитывать его интересы. Это показывает ученику, что учитель ценит его как личность, уважает его внутренний мир, готов

взаимодействовать и сотрудничать с ним. Все это является залогом успеха каждого ребенка в достижении образовательных результатов.

Список литературы

1. Буева, Е. И. Организационно-педагогические условия формирования эмпатии как профессионально значимого качества при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья у студентов педагогического колледжа [Электронный ресурс] / Е. И. Буева. – Режим доступа: <http://diplomba.ru/work/101875#2>. – Дата доступа: 31.08.2020.
2. Профессиональный стандарт «Педагог» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonprost.ru/article/317>. – Дата доступа: 31.08.2020.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1-ec4ddb4c33/>. – Дата доступа: 31.08.2020.

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье представлены основные направления работы по формированию у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями предметных действий. Определены подходы к диагностике уровня сформированности орудийных действий, задачи, средства и формы организации коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения, формирование, коррекция, орудийные действия.

O. Mamonko

DIRECTIONS OF WORK ON FORMING SUBJECT ACTIONS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH SEVERE MULTIPLE MALFUNCTIONS

The article presents the main directions of work on forming subject actions in children of preschool age with severe multiple malfunctions. It defines the approaches to diagnosing the level of forming of tool actions, tasks, means and forms of organization of correction-developing work.

Keywords: severe multiple malfunctions, forming, correction, tool actions.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями представляют собой весьма неоднородную группу. Как правило, у детей этой категории наблюдается нарушение интеллектуального развития умеренной, тяжелой или глубокой степени. Интеллектуальное недоразвитие проявляется в сочетании с другими нарушениями, такими как нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, эмоционально-волевой сферы. Таким образом, тяжелые множественные нарушения являются не просто суммой двух и более нарушений развития, они представляют собой качественно новую структуру нарушения.

Орудийные действия представляют собой действия с предметом-орудием в соответствии с общественной функцией и общественно выработанным способом использования. Формирование этого вида деятельности весьма значимо в процессе развития ребенка раннего возраста.

Формирование орудийных действий у детей с тяжелыми множественными нарушениями оказывается проблематичным в связи с особенностями их развития. В младенческом и раннем возрасте у таких детей наблюдается крайне низкая двигательная и познавательная активность. Это становится причиной медленного и своеобразного двигательного, эмоционального и интеллектуального развития. Так, например, эмоциональное общение со взрослыми, которое является предпосылкой возникновения сотрудничества, необходимого для овладения орудийной деятельностью, формируется у детей с тяжелыми мно-

жественными нарушениями лишь к концу первого – началу второго года жизни.

Дети раннего и дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями обладают отрывочными, частичными, неполными знаниями о предметном мире, испытывают значительные сложности при соотнесении предметных признаков со словами. Бедность словарного запаса, присущая детям с тяжелыми множественными нарушениями, также осложняет процесс освоения ими предметных представлений. Низкий уровень развития зрительного восприятия, моторной и зрительно-моторной координации существенным образом замедляет процесс овладения ребенком орудийными действиями.

Поэтому к трем годам орудийная деятельность детей с тяжелыми множественными нарушениями оказывается несформированной, предметные действия у таких детей остаются на уровне манипуляций.

Эффективная коррекционная работа по формированию у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями орудийных действий невозможна без выявления уровня развития таких действий у каждого ребенка. С этой целью была разработана диагностическая карта, включающая следующие параметры:

- наличие эмоционального контакта ребенка и взрослого;
- наличие интереса к предметам и действиям с ними;
- эмоциональные реакции на предметы и действия с ними;
- адекватность и продуктивность самостоятельных действий с предметами;
- характер используемых предметов;
- способ орудийных действий;
- сопровождение орудийных действий речью;
- характер контактов ребенка и взрослого в процессе орудийных действий;
- наличие у ребенка эмоциональных реакций во время предметных действий.

Изучение состояния сформированности орудийных действий целесообразно осуществлять на основе наблюдения за деятельностью дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями.

В процессе диагностики было выявлено, что у большинства дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями орудийная деятельность развита на низком уровне, что проявляется в следующих особенностях: отрицательная или индифферентная реакция на взрослого; отсутствие интереса к предметам или наличие неглубокого интереса; отсутствие эмоциональных реакций на предмет или негативные эмоциональные реакции; манипуляции с предметом; использование первых попавшихся предметов; неадекватные действия с предметом.

Полученные результаты говорят о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию орудийных действий у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями.

После определения состояния орудийной деятельности у каждого конкретного ребенка можно приступать к проектированию индивидуальных программ развития.

В основе отбора содержания работы для таких программ, а также планирования работы с дошкольниками с тяжелыми множественными нарушениями лежит учет выявленных в процессе диагностики особенностей формирования орудийных действий.

Планирование работы по формированию орудийных действий целесообразно осуществлять не более чем на три месяца, поскольку, как правило, возникает необходимость внесения корректировок в соответствии с возможностями и достижениями детей.

Основными задачами работы по формированию орудийных действий у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями являются:

- создание условий для усвоения ребенком структур предметного действия в совместной деятельности ребенка и взрослого;
- формирование и развитие ориентировочно-исследовательских действий в процессе манипулирования с предметами;
- формирование предпосылок возникновения предметно-игровой деятельности.

В процессе учебных занятий по формированию орудийных действий необходимо уделять внимание следующим направлениям работы: обучать структуре предметного действия; формировать операционально-техническую сторону предметной деятельности; стимулировать интерес ребенка к свойствам, качествам и назначению предметов; развивать соотносящие и орудийные действия; развивать общую и мелкую моторику, координацию движений обеих рук, зрительно-моторную координацию; мотивировать к взаимодействию со взрослым; учить выражать эмоции в процессе выполнения совместных действий.

Таким образом, основными направлениями коррекционно-развивающей работы являются: обучение подражанию; формирование предметных манипуляций; обучение ориентировочным, предметно-опосредованным и орудийно-соотносящим действиям.

Эффективность и результативность коррекционно-развивающей работы зависит от грамотного выбора средств обучения и воспитания. Одним из таких средств может стать дидактическая игра.

Учитывая особенности развития ребенка с тяжелыми множественными нарушениями и его возможности, дидактические игры необходимо модифицировать. Модификация приближает правила и содержание игры к уровню развития конкретного ребенка и облегчает их понимание. При этом важно отметить, что в модификации нуждается игровой материал, инструкция, игровые правила и игровые действия [1]. Также средством обучения выступают предметы и объекты окружающей среды, которые также отбираются с учетом возможностей и потребностей ребенка с тяжелыми множественными нарушениями.

Таким образом, в процессе обучения орудийным действиям детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями необходимо учитывать следующие аспекты:

- формирование орудийных действий должно осуществляться с учетом принципов индивидуального и дифференцированного обучения и основываться на результатах диагностики;
- процесс обучения орудийным действиям должен осуществляться в сниженном темпе, поскольку вся деятельность детей с тяжелыми множественными нарушениями протекает в замедленном темпе, что обусловлено инертностью и тугоподвижностью нервных процессов;
- при формировании орудийных действий у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями необходимо увеличивать продолжительность каждого этапа формирования отдельных орудийных действий с учетом индивидуального темпа усвоения знаний;
- знания и умения при формировании орудийных действий должны быть структурно просты в своем содержании. Действия состоят из ряда операций, в то же время дошкольники с тяжелыми множественными нарушениями испытывают затруднения при выделении и повторении этих операций;
- в процессе формирования орудийного действия необходимо выделять каждую операцию в его цепочке, фиксируя на ней внимание ребенка;
- для формирования орудийного действия необходимо многократное повторение последовательности операций в выполняемом действии;
- необходимым этапом работы является повторность и закрепление выполнения ряда сформированных орудийных действий;
- при формировании орудийных действий необходимо проводить несколько игр-занятий с одним и тем же содержанием, поскольку за одно занятие невозможно сформировать орудийные действия или цепочку орудийных действий;
- в процессе обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями используются все методы обучения, однако предпочтение отдается практическим и наглядным;
- предпочтительнее использовать индивидуальные формы обучения, однако в процессе закрепления умений действовать с предметом можно включать ребенка в микрогруппы (2–3 человека). Также необходимо закреплять умения в повседневной, бытовой деятельности.

Таким образом, процесс обучения дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями является поэтапным, строится на диагностической основе с учетом принципа индивидуального подхода, предпочтение отдается индивидуальным формам работы.

Список литературы

1. Винникова, Е. А. К вопросу о модификации дидактических игр для работы с дошкольниками с ТМНР / Е. А. Винникова, К. А. Пчелка // Зб. наук. прац Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка : в 2 ч. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Кам.-Под. нац. ун-т ім. Івана Огієнка ; за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. 21. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – Ч. 2. – С. 20–27.

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматриваются вопросы организации и осуществления подготовки к школьному обучению детей дошкольного возраста, в том числе имеющих речевые нарушения. Авторами раскрываются виды общей и специальной готовности. Отдельное внимание уделено вопросам преемственности разных уровней образования. Также автор освещает представления о содержании и организации дошкольного образования в контексте предшкольного образования.

Ключевые слова: готовность к школьному обучению, виды готовности, ограниченные возможности здоровья, общее недоразвитие речи, непрерывность образования для детей с нарушениями развития, преемственность.

V. Manuilova

PREPARING CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DISABILITIES FOR SCHOOL

The article deals with the organization and implementation of preparation for school education of preschool children, including those with speech disorders. The authors reveal the types of General and special readiness. Special attention is paid to the issues of continuity of different levels of education. The author also highlights ideas about the content and organization of preschool education in the context of pre-school education.

Keywords: school readiness, types of readiness, limited health opportunities, General speech underdevelopment, continuity of education for children with developmental disabilities, continuity.

Проблема готовности дошкольников к обучению в школе не является новой, она всегда находилась и находится в центре внимания педагогов и психологов с тех пор, как появились общественные учебные заведения, и является актуальной в связи с тем, что от ее решения зависит успешность последующего школьного обучения.

Закономерным событием в жизни каждого дошкольника становится начало школьного обучения. Этот этап является обязательным для каждого ребенка: по достижении определенного возраста он отправляется в школу. При этом надо заметить, что статус школьника формирует особую направленность личности ребенка. Младший школьник осознает учение как его собственную трудовую обязанность, как возможность для него принять участие в жизни окружающих. По этой причине то, как ребенок станет учиться, его успех либо неуспех в школьных делах, имеет для него аффективный окрас. Это говорит о том, что проблема обучения в школе тесно связана не только с вопросами образования и развития интеллектуальных способностей ребенка, но также с формированием его личности и вопросами воспитания.

Готовность ребенка к школьному обучению одинаково зависит от его социального, физиологического, психического развития. Выше перечислены не различные виды готовности к школе, а различные проявления такой готовности в разных формах активности ребенка. В зависимости от того, на что обращают внимание родители, психологи и педагоги в данной ситуации – умение будущего первоклассника работать, умение взаимодействовать с коллективом и подчиняться установленным правилам, успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций, – идет речь о физиологической, социальной либо психологической готовности ребенка к школе. На практике готовность к школе – целостное образование, которое отражает индивидуальный уровень развития ребенка перед началом обучения в школе [2].

Проблема подготовки к обучению в школе решается в следующих видах деятельности: игровой, учебно-познавательной. Игровая деятельность является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Играя, ребенок накапливает знания, осваивает язык, общается, развивает мышление и воображение, но в условиях общественного воспитания ведущим средством формирования готовности к школе является обучение – планомерный целенаправленный процесс развития познавательных способностей детей, усвоения ими системы элементарных знаний об окружающем и соответствующего словаря, формирования речевых умений и навыков.

Готовность к обучению можно квалифицировать как особое состояние при переходе человека от одной возрастной ступени к другой, связанное с системными качественными преобразованиями в сфере деятельности, психических процессах, сознании, социальных отношениях [1].

Подготовка детей к школе является одной из проблем, интерес к которым со стороны исследователей разных стран не иссякает. Постоянное совершенствование системы школьного образования, новые данные о потенциальных возможностях развития ребенка в дошкольные годы, углубление понимания самоценности дошкольного детства и его значимости для всего последующего развития личности, социально-культурные процессы, происходящие в современном обществе, – все это оказывает непосредственное влияние на осознание сущности феномена «готовность к школе» и подходы к его дальнейшему изучению.

Л. С. Выготский одним из первых заметил, что готовность ребенка к школьному обучению, как правило, заключается не столько в количественном запасе накопленных представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. Концепции готовности к школьному обучению в виде приобретенного комплекса качеств, которые формируют умение учиться, придерживались А. В. Запорожец, В. С. Мухина, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская и др. В своих работах эти ученые в понятие готовности к обучению включают понимание ребенком сути учебных задач. Он должен видеть, в чем заключается отличие учебных задач от практических, осознавать способы выполнения действий, обладать навыками самоконтроля и самооценки. У ребенка должны

быть развиты волевые качества, он должен уметь слушать, наблюдать, запоминать, добиваться решения поставленных задач [3].

Ряд исследователей (Л. А. Венгер, Л. Л. Коломинский, Е. Е. Кравцова, В. В. Холмовская и др.) считает, что «готовность к школе» является сложным по структуре, многокомпонентным понятием, в котором можно выделить три аспекта школьной зрелости: личностный, социально-психологический и интеллектуальный.

Л. И. Божович еще в 60-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции, своей познавательной деятельности к социальной позиции школьника. Л. И. Божович выделяет несколько параметров психологического развития ребенка, влияющих на успешность обучения в школе – личностная и интеллектуальная готовность. При этом наиболее важные компоненты, влияющие на успешность в школе, – это определенный уровень мотивационного развития ребенка, который включает *познавательные* (познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями») и *социальные* (связанные с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений) *мотивы учения*; достаточное развитие произвольного поведения и определенный уровень развития интеллектуальной сферы [7].

Аналогичные взгляды развивал А. В. Запорожец, отмечая, что готовность к обучению в школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции.

В. С. Мухина утверждает, что готовность к школьному обучению – это желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности.

Готовность к школе в современных условиях рассматривается, прежде всего, как готовность к школьному обучению или учебной деятельности. Подготовка и само начало учебы в школе изменяют весь образ деятельности и жизни ребенка. Этот период сложен для детей, которые пошли в школу с 7 лет. Наблюдения психологов, физиологов и педагогов показывают, что среди первоклассников есть дети, которым сложно приспособиться к новым условиям из-за индивидуальных психофизиологических особенностей, и они не полностью справляются (или не справляются вовсе) со всем объемом работы и учебной программой. Подготовленность к началу обучения в школе должна определяться по таким параметрам, как контроль, планирование, мотивация и интеллект [4]. Если ребенок не может контролировать и планировать свои действия, если у него низкая мотивация к обучению, если он не умеет слушать другого человека и выполнять логические операции, то считается что такой ребенок не готов к школе. Если же он может контролировать и планировать

свои поступки (или хотя бы стремится к этому), видит скрытые свойства предметов, законы окружающего мира, стремится применить их при выполнении задач, умеет слушать другого человека и умеет (или стремится) выполнять логические операции в форме словесных понятий, то такого ребенка уже можно отправлять в школу. Показателями готовности к школьному обучению являются: способность ребенка к умственной активности (настойчивость и инициативность в умственной деятельности); умение самостоятельно контролировать свою учебу (осознавать цель, планировать путь к ней, добиваться результатов, ориентироваться на образец); умение запоминать небольшие порции информации, указания, советы и наставления учителя, необходимые для выполнения задания (кратковременная память); умение делать умозаключения, мыслить, рассуждать; увеличение словарного запаса и формирование фонематического восприятия (слуха).

В настоящее время известно два основных вида готовности детей к школьному обучению – физическая (П. П. Блонский, П. Ф. Лесгафт и др.) и психологическая (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.).

Психологическая готовность предполагает собой следующие основные составляющие:

- социально-личностная и мотивационная готовность;
- интеллектуальная готовность;
- речевая готовность;
- эмоционально-волевая готовность [6].

С позиции психодиагностики выделяются два вида психологической готовности к школьному обучению – общая и специализированная. В первом случае измеряются и выделяются показатели интеллекта и сенсомоторного развития, уровень которых определяется после сравнения их со стандартами по определенному возрасту, выявленными при широкомасштабных измерениях. Если результаты входят в размах допустимых значений, то ребенка можно отправлять в школу. В последние годы наблюдается большая вариативность региональных (групповых) стандартов, именно поэтому все чаще стали проводить сопоставление индивидуальных показателей с показателями группы. В качестве варианта показателей специализированной готовности применены некоторые упражнения программ для дошкольников (например, счет до 10, скорость и качество чтения и т. п.).

Результатом итоговой работы должно являться освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья основной программы дошкольного образования. Статистика развития детей прослеживается по мере движения по образовательному пути, созданному индивидуально для ребенка, развитие которого способствует уменьшению количества трудностей во время освоения этой программы. Если основная программа освоена быть не может из-за физических или психических нарушений, подтвержденных психолого-медико-педагогической комиссией, программа меняется и делается упор на социализацию ребенка и формирование ориентированных навыков у него. Для начала нужно провести комплексную диагностику ребенка, и понять, на какой

стадии социализации он находится. Но если медицинское обследование не может быть проведено, это не должно послужить основанием для отказа от применения комплекса коррекционно-педагогических мероприятий. Диагностика должна начинаться с установления окружения ребенка, а также уровня его взаимодействия с другими людьми. При этом крайне важно выяснить, кто из ближайшего окружения в наибольшей степени заинтересован в развитии ребенка, кто оказывает ему максимальную помощь, кто в наибольшей степени компетентен в вопросах стимулирующего влияния на него.

Также важно узнать обстановку в семье – режим дня, состояние предметно-развивающей возможности и среды ее динамического преобразования согласно потребностям и запросам малыша.

Одним из факторов, обеспечивающих эффективность образования, является непрерывность и преемственность в обучении. При этом под непрерывностью мы понимаем наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образовательного процесса, обеспечивающих постоянное продвижение детей вперед на каждом из последовательных временных отрезков. Под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов образования (детский сад, начальная школа и т. д.), т. е. в конечном счете – единая организация этих этапов в рамках целостной системы образования. Таким образом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания образования на всем протяжении обучения от детского сада до профессионального обучения. Дошкольник при помощи взрослых входит в мир взрослых людей и разнообразными способами моделирует этот мир.

Дошкольное образование и обеспечение равных стартовых возможностей детям для обучения в начальной школе рассматривается как необходимая предпосылка общедоступности качественного общего образования. Достижение оптимального уровня развития каждого ребенка дошкольного возраста, который позволит ему быть успешным в школе, – одна из приоритетных задач развития дошкольного образования в Российской Федерации. Ее решение невозможно без гибкой, многофункциональной системы дошкольного образования, обеспечивающей конституционное право каждого гражданина России на общедоступное и бесплатное дошкольное образование [5].

Для обеспечения каждому ребенку того самого равного старта, который позволит ему успешно обучаться в школе, необходимо определенным образом стандартизировать содержание дошкольного образования, в каком бы образовательном учреждении (или в семье) ребенок его ни получал.

Именно с этим и связано введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Это первый в истории российского образования документ, который на федеральном уровне определяет, какой должна быть программа дошкольного образовательного учреждения, какое содержание реализовать для достижения каждым ребенком максимального для его возраста уровня развития с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей.

Новые представления о содержании и организации дошкольного образования заключаются в следующем:

1) если раньше в большинстве комплексных программ были разделы, которые соответствовали определенным учебным дисциплинам или предметам, то теперь речь идет о совокупности образовательных областей: «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка»;

2) акцент со знаний, умений и навыков переносится на формирование общей культуры, развитие «качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность» и т. п.;

3) решать поставленные цели и задачи предлагается:

- максимально приближаясь к разумному «минимуму», т. е. не за счет «раздувания» сетки занятий, а с помощью построения образовательного процесса на комплексно-тематическом принципе с учетом принципа интеграции образовательных областей;
- в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей (смещен акцент с занятий).

Нужно отметить, что общее недоразвитие речи оказывает существенное влияние на готовность детей к школьному обучению, которая в данном случае будет иметь свою специфику.

Особенности готовности к обучению в школе старших дошкольников с общим недоразвитием речи прежде всего определяются тем, что существует взаимосвязь речевых нарушений и других сторон психики. И данная взаимосвязь детерминирует специфику протекания мыслительных процессов у детей с данным нарушением. Так, например, у детей с общим недоразвитием речи часто проявляются признаки недостаточной устойчивости внимания, ограничения его объема и диапазона распределения. Кроме того, дети с общим недоразвитием речи могут испытывать проблемы с мнемическими процессами (снижение уровня различных видов запоминания и воспроизведения) (недостаточный уровень интеллектуальной готовности), у них отмечаются особенности психомоторного развития, которое зачастую отстает и не соответствует возрастным нормам (низкая степень физической готовности). Подчеркнем, что речевая готовность детей к обучению в школе прежде всего проявляется в том, что они умеют использовать свою речь в качестве инструмента произвольного управления своим поведением и собственными познавательными процессами. Также большое значение имеет речевое развитие как средство общения ребенка и необходимое условие для создания предпосылок к формированию письменной речи, которая во многом обуславливает интеллектуальное развитие детей в дальнейшие возрастные периоды.

Нужно отметить, что неполноценная речевая деятельность детей ведет к нарушению развития таких сфер их психической жизни, как сенсорная, интеллектуальная и аффективно-волевая. Так, для дошкольников с общим недоразвитием речи часто характерны следующие особенности психической деятельности:

- высокая нервно-психическая истощаемость;
- эмоциональная неустойчивость;
- низкий нейродинамический уровень функционирования психической деятельности (легкая отвлекаемость, неустойчивость внимания, неустойчивая работоспособность);
- низкий уровень запоминания;
- нарушения психомоторной координации;
- наличие ошибок в связной речи логического и лексического характера.

Специалисты отмечают, что в практической работе с детьми, имеющими речевые нарушения, целесообразно проводить комплексную диагностику как речевых, так и неречевых психических функций и процессов. Индивидуально-типологические особенности неречевых и речевых психических функций таких детей следует учитывать перед планированием и организацией коррекционно-развивающей работы с ними [2].

Специалисты напоминают, что при организации логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, а также на занятиях по формированию у этих детей психологической готовности к школьному обучению необходимо особое внимание уделять именно тому, чтобы развивать у них неречевые психические функции и процессы.

Кроме того, одним из главных компонентов готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению является социально-личностная готовность, представляющая собой необходимый и достаточный уровень социального и психического развития ребенка в период дошкольного детства для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Таким образом, нужно отметить, что формированию качеств, которые необходимы ребенку как будущему школьнику, помогает комплексная система педагогических воздействий, основывающихся на правильной и адекватной ориентации детской деятельности и педагогического процесса в целом, что делает необходимым и чрезвычайно полезным включение педагогов детского сада и родителей в процесс комплексной подготовки к школе детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Список литературы

1. Гусейнова, А. А. Коррекционно-педагогическая работа по подготовке к школе детей с тяжелыми двигательными нарушениями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / А. А. Гусейнова. – Махачкала, 2001. – 200 с.
2. Кирсанова, Е. Ю. Формирование графо-моторных навыков у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Е. Ю. Кирсанова, В. В. Мануйлова // Современные аспекты комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: сб. науч. ст. по материалам межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – М.: МГПУ, 2019. – С. 143–148.
3. Мануйлова, В. В. Подготовка к обучению в школе детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие / В. В. Мануйлова. – М.: МГПУ, 2017. – 104 с.

-
4. Мануйлова, В. В. Предшкольная подготовка детей с нарушениями в развитии как одно из условий обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования / В. В. Мануйлова // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ : сб. науч. ст. по материалам регион. науч.-практ. конф. – М., 2018. – С. 194–199.
 5. Мануйлова, В. В. Коммуникативная компетентность дошкольника с ограниченными возможностями здоровья как одна из составляющих готовности к школьному обучению / В. В. Мануйлова // Коммуникативный подход в системе специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по материалам межрегион. науч.-практ. конф. – М. : МГПУ, 2019. – С. 165–172.
 6. Мануйлова, В. В. Особенности готовности к обучению в школе старших дошкольников с общим недоразвитием речи / В. В. Мануйлова, А. Л. Дементьева // Современные аспекты комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью : сб. науч. ст. по материалам межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. уч. – М. : МГПУ, 2019. – С. 189–194.
 7. Любимов, М. Л. Формирование функциональной грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья на основе развития проектной деятельности / М. Л. Любимов, О. Г. Приходько, М. О. Захарова, А. А. Мокс // Специальное образование. – 2020. – № 2 (58). – С. 73–93.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРАКТИКУМОВ С ВОСПИТАННИКАМИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУПП

В статье обобщаются функции и задачи коммуникативного практикума, описываются алгоритм и методика, приемы его проведения в условиях инклюзивной группы.

Ключевые слова: коммуникативный практикум, функции, компоненты коммуникативной ситуации, структура, приемы.

N. Miklyaeva

ORGANIZATION OF COMMUNICATION WORKSHOPS WITH STUDENTS OF INCLUSIVE GROUPS

The article summarizes the functions and tasks of a communication workshop, describes the algorithm and methodology, and techniques for conducting it in an inclusive group.

Keywords: communicative workshop, functions, components of a communicative situation, structure, techniques.

Коммуникативный практикум – форма совместной образовательной деятельности, учитывающая стили ведущей деятельности детей и опирающаяся на активизацию их способностей в процессе организации серии коммуникативных ситуаций, в которых дошкольники вовлекаются в практическое взаимодействие и общение со взрослыми и сверстниками [5]. Особенно хорошо эта форма зарекомендовала себя в инклюзивных дошкольных группах.

Функции и задачи такого практикума.

1. Комплексная активизация активности детей: коммуникативной, речевой, познавательной.
2. Овладение детьми комментирующей и обобщающей, регулирующей, планирующей и корректирующей функциями речи.
3. Ознакомление детей с окружающим и формирование целостной картины мира на примере жизненных ситуаций, интересных ребенку и группе детей.
4. Развитие восприятия, образного мышления и творческого воображения детей.
5. Развитие социального интеллекта дошкольников.

Для успешной реализации перечисленных функций необходимо, чтобы комплекс коммуникативных ситуаций, лежащий в основе практикума, учитывал ведущие мотивы ребенка как с нормальным, так и нарушенным развитием, посещающим инклюзивную группу: чтобы каждая ситуация общения была понятна и интересна дошкольникам. Векторы такого интереса обобщила О. П. Гаврилушкина [2]: «Ребенок среди любимых предметов и игрушек», «Ребенок среди взрослых и сверстников», «Ребенок в мире животных», «Ребенок и природа».

При этом важно, чтобы содержание коммуникативных ситуаций имело разные планы выражения: в процессе организации взаимодействия с ребенком или группой детей педагогу необходимо использовать драматизацию, сюжетно-ролевую игру, рисование и рассказывание на одну и ту же тему, чтобы коммуникативные ситуации гармонично сочетались с речевыми. Для этого у них должны перекликаться или быть общими компоненты ситуации (по А. В. Коловской): место общения, адресат речи и цель коммуникации, тема (предмет) коммуникации и система речевых средств. Чтобы уметь ими пользоваться, педагог должен владеть методикой организации коммуникативно-речевых ситуаций [2; 3; 6].

Правила организации коммуникативно-речевых ситуаций:

- создание оптимальных условий для мотивации детской речи и потребности в ней: ребенок должен знать, кому, почему и зачем он говорит;
- речевые действия дошкольников должны быть направлены на решение конкретной жизненной задачи;
- учет уровня речевого развития детей: педагог должен учить воспитанников постепенно переходить от диалогической речи к монологической, от речи, адресованной одному персонажу или человеку, к речи, ориентированной на группу слушателей;
- использование различных коммуникативных средств: образно-жестовых, мимических, вербальных, интонационных;
- наглядное представление результата речевых, коммуникативных и познавательных действий детей и использование внимания как средства корректирующего контроля процесса и результатов совместной деятельности.

Если они будут объединены в комплекс, то он будет называться **коммуникативно-речевым практикумом**. Однако повторимся: такой практикум будет опираться на виды детской деятельности, а не просто на речевое общение детей и взрослых друг с другом. Он не может быть формализованным, проводиться в чисто вербальном плане.

Один из возможных вариантов такого практикума – его накладка на изобразительную деятельность дошкольников. Методику такого практикума впервые описала О. П. Гаврилушкина – она назвала ее **комментированным рисованием** [2]. Познакомимся с ним подробнее.

Организационные нюансы:

- подгрупповые и индивидуальные формы работы с детьми – от 4 до 6–7 человек;
- в начале практикума педагог вовлекает детей в игру-рисование. Например: «Вот ребята выбежали на прогулку, а Алеша в дверях остановился, в ручку двери вцепился, не хочет на улицу выходить. Помните, что дальше было? Соня, как ты уговорила Алешу отойти от двери? Что ты ему сказала?»;

- наблюдая за рисованием педагога, воспитанники вступают в общение, задавая друг другу вопросы, делают предположения, сообщения, т. е. упражняются во всех типах коммуникативных высказываний;
- в процессе разыгрывания коммуникативно-речевых ситуаций должны использоваться приемы развития моторного, сенсорного и интеллектуального внимания дошкольников;
- время проведения комментированного рисования – 5–15 минут.

С организационной точки зрения все игры-занятия в рамках коммуникативно-речевого практикума имеют следующую структуру [2; 5]:

1. Создание положительного отношения к теме и способу ее реализации: *«Я хочу нарисовать картину о вашей прогулке. Я буду рисовать быстро, как будто рассказывать мелом, а вы мне будете по-настоящему рассказывать, как играли. Я нарисую всех, расскажу про тебя, Саша, и про тебя... Хотите вместе со мной рисовать?»*, – спрашивает педагог и начинает рисовать на доске на глазах у своих воспитанников.

2. Комментированное рисование с использованием имитационных движений и обсуждением содержания рисунка (продолжительность комментированного рисования – не более 10 минут). Например, взрослый предлагает детям, зарисовывая фрагмент их прогулки: *«Витя, узнай у Ани, с кем она играла в мяч? Сережа, спроси, во что они играли? Марина, узнай, нравится ли Ане играть вместе с Олегом?»*. Педагог дополняет ответы детей, делает их структурированными, грамматически и орфоэпически правильно оформленными: *«Анечка, а теперь ты будешь спрашивать. С кем ты хочешь говорить? С Мариной? Хорошо. Спроси, в какую игру она играла»*. Вместе с учителем-дефектологом, логопедом или вслед за ним дети повторяют фразу под «дирижирование» в воздухе рукой педагога [2].

Параллельно на доске возникают маленькие ситуации, описывающие поведение и игры детей на прогулке. Для того, чтобы научиться быстро и схематично зарисовывать нужные ситуации, педагог может воспользоваться технологическими картами и алгоритмическими схемами для рисования.

Включению детей в такое рисование-рассказ способствует использование каркасных человечков, сделанных из картона или тонкой пластмассы. Опираясь ими, дети показывают нужную позу для срисовывания педагогом, демонстрируя сначала все действия на себе. Затем могут подключиться к рисованию и дорисовать недостающие детали или раскрасить их. Взрослый при этом переходит к использованию приема **комментирующей линии** или **«любопытного карандаша»**. Он состоит в комментировании замысла художника через описание того, где разместить рисунок – на доске или листе бумаги, обозначении последовательности выполнения деталей, определении толщины и длины линий и «опредмечивании» форм [4]. Например: *«Сейчас я нарисую балерину. Я хочу, чтобы она танцевала и подпрыгивала. Тогда мне надо начать слева, потом уйти вправо (рисует осевую линию и голову). Как будто она движется по листу... Ножка поднята будет тоже вправо – здесь много места для нее. Тогда ручки уйдут влево»*.

Чтобы сохранить внимание воспитанников, воспитатель или дефектолог, логопед может переходить на диалог художника с орудием рисования – карандашом или фломастером [4]. Они могут возражать или соглашаться с намерениями творца, удивляться или ошибаться, предлагать свои варианты действий. Например:

– *Я хочу нарисовать балерину, которая стоит на одной ноге. Карандаш, помогай!*

– *Попробуй нарисовать кружок. Это будет юбка балерины. Внизу – одну ножку. Слева от него – вторую.*

– *Ничего не понимаю! Ребята, подскажите, где тогда голову рисовать? Реакция детей.*

– *Хи-хи! Нарисуй дугу через кружок. Посередине и будет голова балерины.*

Реакция детей и педагога. Карандаш предлагает детям попробовать самим так встать, затем попробовать нарисовать своих балерин и рассказать о них.

Другой эффективный прием – **«прием комментированного рисования»**. В нем основное внимание мы уделяем комментированию действий персонажей рисунка, их мыслей и чувств («*И он подумал... Почувствовал, что ... И сказал... И что из этого вышло*»). Этот прием рекомендован Дж. Алланом и описан в книге «Ландшафт детской души» [1].

3. Динамическая пауза: в качестве динамической паузы используются музыкально-дидактические игры и логоритмика, элементы фонетической ритмики.

4. Рассказывание по картинке с моделированием коммуникативной ситуации: педагог после совместного рисования и физкультурной минутки предлагает вернуться к рисунку: «Расскажите, как вы играли, используя нашу картину». Рассказ воспитанников инклюзивной группы выглядит примерно так: «*Это я. Я здесь взял лопату... дорожку чищу вот так. А это Витя. Он катает шары, чтобы снежную бабу делать. А это Аня и Олег. Они в мяч играют*». И так передается содержание всех эпизодов. Такие задания могут перемежаться словесными играми с детьми или играми-драматизациями, элементами коммуникативного театра.

5. Подведение итогов занятия.

Список примерных вопросов педагога к детям инклюзивной группы приведен ниже: «*Чем занимались? Что было задумано и что в итоге получилось? Было интересно или нет? Что понравилось больше всего? Что не очень? Почему? Как можно в следующий раз сделать так, чтобы все получилось, как хотели? Как назовем наш рассказ (историю)? О чем он? Что в нем произошло? Какой вывод можно сделать? Как художники и рассказчики этого добились?*»

Такая структура игры-занятия оптимальна для активизации коммуникативных способностей и общения, ориентированного на совместное переживание, познание и сотворчество воспитанников инклюзивных групп с нормальным развитием и особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Аллан, Дж. Ландшафт детской души / Дж. Аллан. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 271 с.
2. Гаврилушкина, О. П. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О. П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 2. – С. 12–16.
3. Колосовская, А. В. Обогащение мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / А. В. Колосовская; МПГУ. – М., 2000. – 19 с.
4. Микляева, Н. В. Комментированное рисование в детском саду / Н. В. Микляева. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 122 с.
5. Микляева, Н. В. Совместные занятия детей в инклюзивной группе: особенности организации / Н. В. Микляева // Воспитатель ДОУ. – 2017. – № 11. – С. 58–74.
6. Негневицкая, Е. И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. И. Негневицкая. – Москва, 1986. – 214 с.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ (ДЕФЕКТОЛогоВ) К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье обосновывается необходимость трансформации подготовки специальных педагогов (дефектологов) в соответствии с приоритетами инклюзивного образования для эффективного решения вопросов социальной адаптации людей с особыми образовательными потребностями. На основании проведенного обзора зарубежных и казахстанских исследований автором доказывается целесообразность приведения процесса подготовки специальных педагогов в вузе к будущей профессиональной деятельности в соответствии с мировыми тенденциями и выдвигается актуальная задача разработки новых, инклюзивно ориентированных направлений, содержания и технологии.

Ключевые слова: специальный педагог, дефектолог, инклюзивное образование, образовательная среда, особые образовательные потребности, ограниченные возможности, сопровождение.

Z. Movkebaeva

TRAINING OF SPECIAL TEACHERS (DEFECTS) TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article substantiates the need to transform the training of special teachers (defectologists) in accordance with the priorities of inclusive education for the effective solution of issues of social adaptation of people with special educational needs. Based on the review of foreign and Kazakhstani studies, the author proves the feasibility of bringing the process of training special teachers at the university to future professional activities in accordance with world trends and puts forward the urgent task of developing new, inclusively oriented directions, content and technology.

Keywords: special teacher, defectologist, inclusive education, educational environment, special educational needs, disabilities, support.

В настоящее время в казахстанских школах отмечается серьезный дефицит (64 %) специалистов для психолого-педагогического сопровождения детей в инклюзивной среде [1]. Несмотря на то, что еще в 2009 году в Обзоре национальной политики в области образования ОЭСР «Казахстан, Кыргызская Республика и Таджикистан 2009: учащиеся с особыми потребностями и ограниченными возможностями» [2] среди проблем обеспечения построения инклюзивной образовательной системы была названа низкая эффективность системы подготовки педагогических кадров, до настоящего времени подготовка специальных педагогов в Казахстане осуществляется традиционно. Она сложилась еще в советское время в соответствии с традициями подготовки учителей только для специальных школ-интернатов: олигофренопедагогов – для работы в интернатах с детьми с нарушениями интеллекта, сурдопедагогов – для работы с детьми с нарушениями слуха, тифлопедагогов – с нарушениями зрения, логопедов – с нарушениями речи.

Вместе с тем создаваемая в стране национальная модель инклюзивного образования предполагает подготовку квалифицированных и компетентных специалистов в области специальной педагогики. Активное внедрение в казахстанском обществе политики инклюзивного образования актуализировало необходимость ориентации специальных педагогов на осуществление коррекционно-развивающей деятельности в условиях общего образования и выявило серьезные недостатки в их подготовке. В инклюзивных школах страны повсеместно принимают на работу специальных педагогов (дефектологов) для организации психолого-педагогического сопровождения детей с различными нарушениями в развитии. Однако серьезным препятствием для эффективной их деятельности является недостаточное развитие у будущих специальных педагогов (дефектологов) специфических, инклюзивно ориентированных, профессиональных компетенций. Неготовность специальных педагогов к координирующей и лидирующей деятельности по организации адаптивной образовательной среды и мультидисциплинарного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивных организациях в значительной степени снижает эффективность инклюзивного образования в стране. Поэтому перед казахстанскими вузами встает важная задача организовать инклюзивно ориентированную подготовку будущих специальных педагогов в вузе.

При определении возможных путей инклюзивно ориентированной трансформации подготовки специальных педагогов целесообразно применение передового зарубежного (страны Западной Европы, США, Канада) опыта реализации инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями. Так, многие зарубежные исследователи сходятся во мнении, что успешное внедрение инклюзивного образования во многом зависит от положительного отношения квалифицированных педагогов к нему (С. Earle, С. Forlin, Т. Loreman, U. Sharma, 2011) [3]. Английские исследователи R. Bond и E. Castagnera отмечают влияние разнообразных способов педагогической поддержки и сопровождения детей с особыми образовательными потребностями на эффективность инклюзивного образования [4]. Развивая идею о необходимости применения различных стратегий организации инклюзивного образования, американские исследователи А. Kloo, V. Volonino, N. Zigmond считают, что успешность инклюзии обеспечивается за счет предоставления обучающимся с ограниченными возможностями специально подготовленного педагога и при необходимости ассистента, сопровождающего этих детей [5].

Среди требований к профессиональным компетенциям специальных педагогов в инклюзивном образовании некоторые исследователи (С. Forlin, D. Chambers) отмечают необходимость расширения знаний о законодательстве и политике, связанных с инклюзивным образованием в процессе подготовки педагогов к работе в инклюзивных классах [6]. Другие авторы (L. T. Eisenman, W. McGinley, A. M. Pleet, D. Wandry, S. Zeiger) утверждают, что специальные педагоги оказываются в общеобразовательных школах в новой роли и они должны обладать абсолютно новыми профессиональными навыками, чем если бы они работали в специальных классах, ресурсных комнатах и др. Эти

исследователи отмечают, что они имеют в условиях инклюзивного образования такие обязанности, которых нет у других учителей [7; 8]. По мнению S. Zeiger, специальные педагоги должны регулярно разрабатывать индивидуальные учебные планы, проводить консультативную деятельность с родителями, педагогами, консультантами, администрацией и другими заинтересованными лицами. Кроме того, им необходимо проводить обследование всех детей, обучающихся в данной школе, и держать на контроле все возможные проблемы других детей, с которыми они не проводят коррекционно-развивающую деятельность [7]. Соответственно, как считают L. T. Eisenman, W. McGinley, A. M. Pleet, D. Wandry, специальным педагогам необходимо пересматривать свои повседневные практики и существующий профессиональный опыт, поскольку их деятельность преимущественно приобретает консультативный характер [8].

Исследования, проведенные в России (Н. Д. Калинина, Н. Коваль, О. Коган, О. С. Кузьмина, С. Миронова, А. Сергеева и др.), доказывают, что специальный педагог является ключевым действующим лицом в развитии практики инклюзивного образования. Большинство исследователей сходятся во мнении о необходимости улучшения качества подготовки учителей, в том числе и специальных педагогов, в мотивационно-ориентационном, культурном и ценностном развитии [9–11]. В Казахстане вопросами внедрения инклюзивного образования и формирования профессиональной готовности специального педагога к инклюзивному образованию детей занимаются ученые А. Н. Аутаева, З. Н. Бекбаева, И. А. Денисова, А. Т. Дузелбаева, З. А. Мовкебаева, А. К. Рсалдинова и др. [12–15]. Казахстанские исследователи доказывают актуальность модернизации подготовки специальных педагогов и приведения ее в соответствие с мировыми тенденциями и современными требованиями. При этом выделяются следующие направления такой модернизации:

- пересмотр и увеличение количества специализаций (направлений подготовки) внутри дефектологической специальности. В качестве таких специализаций предлагаются: поведенческий анализ, эрготерапия, кондуктивная педагогика, раннее вмешательство, тьюторство и многое другое;
- открытие сдвоенных (major и minor) программ подготовки специалистов для инклюзивного образования, например, «Учитель начального образования и логопед», «Дошкольный педагог и тьютор» и др.;
- введение в содержание подготовки по традиционным специализациям (олигофренопедагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия, специальная дошкольная педагогика и др.) ряда специальных элективных учебных дисциплин с инклюзивной тематикой. Например, по разработке индивидуальной образовательной программы ребенку с особыми образовательными потребностями или по организации мультидисциплинарного взаимодействия в инклюзивной школе и др.;
- введение в содержание всех учебных дисциплин специальных тем (модулей) с инклюзивной тематикой. Например, при изучении методики преподавания математики детям с нарушением интеллекта предлагается изучать данную методику не только в условиях специального класса или

школы (по специальным программам), но и в условиях полного включения в общеобразовательный процесс и обучения по общеобразовательным программам, то есть в массовых школах;

- включение в процесс подготовки обязательного прохождения педагогической практики в общеобразовательных (инклюзивных) организациях;
- организация волонтерской деятельности в качестве ассистентов или тьюторов в инклюзивных дошкольных и школьных организациях;
- налаживание деятельности специальных образовательных организаций типа кабинета инклюзивного образования или психолого-педагогической коррекции, ресурсного центра и др. при дефектологических отделениях вузах.

Открытие организаций такого типа позволяет обеспечить практико-ориентированную подготовку будущих специалистов и ориентировать их на профессиональную деятельность в условиях частичного или полного инклюзивного образования.

Вместе с тем стоит отметить, что до настоящего времени вопросы эффективной подготовки специальных педагогов-дефектологов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды в Казахстане остаются нерешенными и вызывают много нареканий со стороны родительской и педагогической общественности.

Изучение научных исследований, нормативных и методических документов свидетельствует о наличии определенных теоретических и методических знаний в области подготовки общеобразовательных педагогов к работе в инклюзивных организациях. Но наблюдается парадоксальная ситуация, когда при безусловном признании зарубежными и отечественными исследователями значимости подготовки специальных педагогов (дефектологов) к работе в условиях инклюзивного образования до настоящего времени не разработаны эффективные методологические, методические и технологические подходы такой подготовки в высших учебных заведениях. Следствием этого является то, что выпускники дефектологических отделений испытывают в дальнейшем значительные трудности в организации и осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Соответственно, становится необходимой разработка актуальных направлений, содержания, методов, технологии и учебно-методического обеспечения процесса подготовки специальных педагогов в вузе к будущей профессиональной деятельности в инклюзивных организациях.

Подготовка специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будет способствовать решению важных социальных задач – созданию педагогической среды, адаптированной к образовательным потребностям любого ребенка, консолидации социального сообщества, организации мультидисциплинарной команды специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и, в конечном счете, повышению эффективности инклюзивного образования и минимизации учебных проблем у данной категории детей.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы : Постановление Правительства Респ. Казахстан, дек. 2019. № 988. – Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id. – Дата доступа: 11.08.2020.
2. Обзор национальной политики в области образования ОЭСР «Казахстан, Кыргызская Республика и Таджикистан 2009: учащиеся с особыми потребностями и ограниченными возможностями» [Электронный ресурс]. – OECD, 2009. – Режим доступа: www.oecd.org/publishing/corrigenda. – Дата доступа: 21.07.2020.
3. Forlin, C. The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion / C. Forlin, C. Earle, T. Loreman // *Exceptionality Education International*. – 2015. – № 21 (3). – P. 50–65.
4. Bond, R. Peer supports and Inclusive education an underutilized Resource [Electronic resource] / R. Bond, E. Castagnera // *Theory into practice*. – 2006. – Vol. 45. – № 3. – URL: <https://eric.ed.gov/>. – Access date: 30.07.2020.
5. Zigmond, N. Where, and How? Special Education in the Climate of Full Inclusion / N. Zigmond, A. Kloo, V. Volonino, V. What // *Exceptionality*. – 2009. – № 17 (4). – P. 189–204.
6. Forlin, C. Preparing teachers for inclusive education: increased knowledge, but concern / C. Forlin D. Chambers // *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. – 2011. – № 39 (1). – P. 17–32.
7. Forlin, C. Preparing teachers for inclusive pedagogy to improve teaching skills for all / C. Forlin // *Cambridge Journal of Education*. – № 40 (4).
8. Zeiger, S. The role of a Special Ed Teacher in an inclusion classroom [Electronic resource] / S. Zeiger. – URL: <https://work.chron.com/role-special-ed-teacher-inclusion-classroom-8734.html>. – Access date: 28.07.2020.
9. Eisenman, L. T. Voices of Special Education Teachers in an Inclusive High School: Redefining Responsibilities / L. T. Eisenman, W. McGinley, A. M. Pleet, D. Wandry // *Remedial and Special Education*. – 2011. – № 31 (1). – P. 91–104.
10. Калинина, Н. Д. Проблемы инклюзивного образования в университете / Н. Д. Калинина // *Педагогический эксперимент: Теория, методология, практика*. – 2016. – № 1 (6). – С. 41–43.
11. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 319 с.
12. Сергеева, А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. И. Сергеева ; Томский гос. пед. ун-т. – Томск, 2019. – 25 с.
13. Мовкебаева, З. А. Формирование профессиональных компетенций у специальных педагогов в условиях модернизации системы специального образования / З. А. Мовкебаева // *Вестник КазНПУ им. Абая. Сер. Специальная педагогика*. – 2015. – № 3 (42). – С. 10–13.
14. Дузелбаева, А. Б. Инклюзивті білім беру жағдайында болашақ мұғалім-дефектологтің этнопедагогикалық дайындығы / А. Б. Дузелбаева // *Вестник Евраз. гуманит. ин-та*. – 2017. – № 3. – С. 79–84.
15. Рсалдинова, А. К. Повышение квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования в республике Казахстан / А. К. Рсалдинова,

-
- И. А. Денисова // Вестник КазНПУ им. Абая. Сер. Специальная педагогика. – 2014. – № 2 (37). – С. 7–11.
16. Аутаева, А. Н. Инклюзивті білім беру жүйесімен 5B010500. – «Дефектология» мамандыты бойынша білім алатын бакалавр студенттерін даярлау / А. Н. Аутаева, З. Н. Бекбаева // Вестник КазНПУ им. Абая. Сер. Специальная педагогика. – 2014. – № 2 (37). – С. 4–6.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье рассматриваются проблемные моменты сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, подробно проанализированы наиболее эффективные формы и методы психолого-педагогического сопровождения таких детей, определены наиболее перспективные формы взаимодействия ребенка с расстройствами аутистического спектра при использовании инновационных психокоррекционных методик.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, ребенок с расстройствами аутистического спектра, АВА-терапия, «снузелен-терапия».

E. Motsovkina

FORMS AND METHODS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN HAVING AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

The article examines the problematic aspects of accompanying children with autism spectrum disorders, analyzes in detail the most effective forms and methods of psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorder, identifies the most promising forms of interaction of a child with autism spectrum disorders when using innovative psychocorrectional techniques.

Keywords: psychological and pedagogical support, a child with autism spectrum disorders, ABA-therapy, «snoezelen-therapy».

Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) является достаточно трудоемким и длительным, а ключевыми его составляющими выступают психокоррекционная и социореабилитационная помощь, которая направлена на формирование навыков социального взаимодействия и адаптации. Выбор того или иного метода помощи и сопровождения детей с РАС определяется комплексом исходных диагностических показателей: клиническим диагнозом ребенка с РАС, типом психической дезадаптации, ситуацией, в которой развивается ребенок, актуальными профилактическими задачами.

На сегодняшний день в процессе сопровождения детей с РАС практически не используются отдельные методы терапии, напротив, наблюдается тенденция к использованию принципа комплексности при условии отсутствия явных противоречий между методами. Процесс сопровождения представлен тремя группами интервенций: вмешательства, применяемые до ожидаемого поведения (предшествующие интервенции), после возникновения желательного поведения (последующие интервенции), интервенции, направленные на развитие способностей [1].

Сопровождение детей с РАС осуществляется посредством различных форм и методов. Чаще всего помощь оказывается в индивидуальном порядке,

но некоторые методики применяются и в групповой форме. Анализ деятельности реабилитационных центров позволил определить три группы методов сопровождения детей с РАС: психолого-педагогические, логопедические и нейропсихологические.

Одной из лучших в мире признана программа «Обучение и воспитание детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями развития» (ТЕАССН). Эта программа адаптирована во многих странах, в т. ч. В Российской Федерации, и успешно применяется во многих учреждениях. Для детей с качественными, проникающими, первазивными нарушениями психического развития, типичной моделью которых выступает аутизм, в нашем государстве медленно создается система специальной педагогической и психологической помощи. Практика показала, что непрофессионально эта программа применялась, когда родители детей с РАС самостоятельно занимались коррекционной работой [2].

Аутизм с точки зрения ТЕАССН понимается как комплексное нарушение в развитии, которое имеет органическое происхождение. В соответствии с этим метод не направлен на лечение детей с РАС, а дает им возможность вести независимый образ жизни, т. е. быть самостоятельными и интегрированными в общество. На сегодняшний день ТЕАССН представляет собой метод работы с людьми с аутизмом, который облегчает их ежедневное функционирование. Курс предназначен для родителей и учителей детей с РАС, а также для студентов, желающих работать с людьми, страдающими этим заболеванием.

Этот метод применяется с целью обеспечить более предсказуемое поведение ребенка с аутизмом. К навыкам, которые формирует метод ТЕАССН, относятся: академические знания, социальные навыки и ориентация в городе, коммуникация, умение поддерживать диалог [3].

В ТЕАССН применяется модифицированная среда для обучения ловкости, используется склонность детей к процедурам и ритуалам, чтобы изучать и укреплять их.

Процесс обучения по методу ТЕАССН всегда состоит из трех ступеней: 1) на основе возможностей ребенка в различных областях обучения проводят оценку уровня его развития; 2) на этой основе разрабатываются стратегии обучения (короткие и дальние цели обучения), цели вводятся через реализацию индивидуальной программы; 3) программа улучшает развитие ребенка в специфике окружающей среды, в которой он живет [4].

Основными принципами метода являются: учет современных результатов исследований; сотрудничество с родителями; интеграция и адаптация; тщательная диагностика, индивидуальный подход; восприятие человека с аутизмом в целом, учитывая все его стороны в контексте семьи; поддержка в течение всей жизни [1].

Критиками ТЕАССН-программы признается, что ее применение позволяет быстро достичь положительных устойчивых изменений в работе даже с очень тяжелыми случаями аутизма. Однако отмечается, что эта программа не обеспечивает достаточно высокого уровня адаптации ребенка к реальной жизни. При использовании этой методики идеальным считается развитие

и обучение ребенка в домашних условиях, поскольку именно семья является естественной средой обитания для аутичного ребенка.

Аналогичной по значимости и также признанной во всем мире является методика поведенческой терапии – прикладной анализ поведения (далее – АВА), которая является основой в практической работе специальных учреждений для детей с РАС. АВА-терапия подразумевает непосредственную взаимосвязь поведения и окружающей среды. Таким образом, самое понятие «поведение» является рядом всевозможных действий в рамках определенной среды. Метод АВА для работы с детьми с аутизмом впервые был использован доктором И. Ловаасом (Калифорнийского университет) в 1963 г. [2].

Наиболее эффективной и благоприятной инновационной психокоррекционной методикой для применения в учреждениях для детей с нарушениями интеллекта является «снузелен-терапия». В ее основе лежит практическая концепция взаимодействия чувства и эмоций. Методика «снузелен» была разработана в Нидерландах в начале 80-х годов и использовалась как досуговый метод. На сегодняшний день она трансформировалась в лечебно-педагогическую технологию.

В основе «снузелен-терапии» лежит принцип оживления чувствительности, так необходимой детям с умственной отсталостью. В ходе сопровождения максимально объединяют 2–3 сенсорных модальности. Методика позволяет также развивать коммуникацию, социализацию, в ходе ее применения у детей формируются навыки поведения в группе, вербальное поведение, эмпатия и пр. [3].

В последнее время в практике работы специальных школ и реабилитационных учреждений применяются арт-терапевтические методики, научное обоснование значимости которых обеспечила арт-педагогика.

Арт-терапия рассматривается в психотерапевтической практике как один из методов терапевтического воздействия на психику ребенка, в т. ч. с РАС. Арт-терапия как направление используется самостоятельно и в сочетании с медикаментозными, педагогическими и коррекционными средствами. Основные функции арт-терапии: катарсическая (освобождает ребенка от негативных проявлений); регулятивная; коммуникативно-рефлексивная [4].

Арт-терапия включает в себя: изотерапию, музыкотерапию, библиотерапию, имаготерапию, вокалотерапию, кинезитерапию.

В коррекционной работе при аутизме широко используется арт-терапевтическая техника «совместное рисование», представляющая собой игровой метод, в ходе которого взрослый вместе с ребенком рисует предметы, ситуации из жизни ребенка и его семьи, разнообразные сюжеты из мира людей и природы.

Музыкотерапия является одним из основных способов установления контакта с ребенком с аутизмом, она помогает ребенку адаптироваться, включиться во взаимодействие с окружающими, организовать свое поведение, повышает настроение и мотивацию к общению. Также музыку можно использовать для снятия у детей напряжения и страхов [4].

Актуальность арт-терапии обоснована тем, что она побуждает ребенка к действиям, активизирует его внимание и помогает организовывать и поддерживать контакт с ним.

Не менее популярным методом помощи детям с РАС выступает лечение с помощью животных – анималотерапия. Важно, что лечебным и терапевтическим эффектом в процессе коррекции аутизма у детей обладают практически все животные, но особенно лошади, дельфины и собаки. Использование того или иного вида анималотерапии зависит от возможностей и направленности деятельности реабилитационного учреждения.

На территории Крыма наиболее развитыми направлениями анималотерапии являются иппотерапия и дельфинотерапия. Курортно-оздоровительные базы есть по всему Крыму, однако лишь малая часть из них использует этот метод коррекции психологического состояния детей с ограниченными возможностями здоровья.

Чрезвычайный интерес для специальной педагогики представляют такие психокоррекционные технологии как, гидротерапия, дельфинотерапия, иппотерапия, догтерапия, психогимнастика, трудотерапия и др. Их применение в качестве отдельных модулей коррекционно-педагогической системы оказывает значительное влияние на эффективность всего реабилитационного процесса и поэтому должно быть включено в содержание специального обучения и воспитания детей с РАС [5].

Лечебный и терапевтический эффект при коррекции аутизма присваивают почти всем животным, но особенно им обладают дельфины и собаки.

Первым терапевтом, который начал использовать дельфинотерапию, стал врач Д. Натансон, который заметил, что дети с отклонениями в развитии быстрее усваивали различные навыки при взаимодействии с дельфинами. Исследования показывают, что обучение детей с психофизическими нарушениями при условии привлечения к работе дельфинов осуществлялось в четыре раза быстрее [2].

Канистерапия, или догтерапия, – терапия с помощью собак: детям нравится заботиться о собаке (например, расчесывать), лежать рядом с ней, обнимая ее за шею, перетягивать канат с собакой, отдавать ей команды и т. д. Как отмечает Т. Л. Любимова, у детей почти нормализуется эмоциональное состояние, улучшаются коммуникативные навыки. Взаимодействие с животными вызывает у детей мощный эмоциональный плацдарм, на основе которого можно развивать и корректировать те или иные психические нарушения [1].

Отдельно остановимся на возможности песочной терапии. Доказано, что песок и вода как природные материалы, наделенные уникальными свойствами (которыми не обладает ни один из материалов, применяемых в арт-терапии), способны вызывать образы определенного характера. В песочной психотерапии в процессе использования песка предполагается «диалог» песка, рук и воды, причем проведение регулярных сессий песочной психотерапии ведет к созданию серии работ, которые связаны между собой или сознательным либо несознательным содержанием [2].

Детям с РАС обычно сложно самостоятельно создавать картины из песка. Они не могут, как другие дети, начинать спонтанно строить города и башни, приносить в картины игрушки. Этому их необходимо обучать, ведь если таких детей оставить одних возле песочницы, то большая часть песка окажется на полу, во рту или в волосах детей [4].

Применяя песочную терапию в работе с аутичными детьми, необходимо дать возможность ребенку почувствовать песок на ощупь, покопать его, пропустить сквозь пальцы, продемонстрировать свойства сухого и мокрого песка, показать, как выглядит смесь песка и воды, и объяснить, что из нее вылепить ничего не получится, если не использовать воду и песок в определенном соотношении. Также для игры с песком можно применять сюжетные игрушки, все действия необходимо сопровождать речью. Терапия песком способствует развитию коммуникативных и социальных навыков, эмоциональной сферы, сенсомоторных навыков, речи [5].

Учитывая сложность и вариативность проявлений аутизма, предполагаем, что использование нетрадиционных подходов в коррекционно-развивающей работе в сочетании с традиционными методами обучения и специально разработанными методиками коррекционной работы с аутистами даст возможность более полно и всесторонне повлиять на психические процессы у детей данной категории. Применение нетрадиционных методов коррекционной работы помогает творчески подходить к ней, оказывать положительное влияние посредством использования эмоциональной окраски используемых методик, предложить детям новые и интересные для них виды деятельности.

Таким образом, в работе мы представили наиболее распространенные методы работы с детьми с РАС. Рассмотренные подходы имеют как общие, так и отличительные черты, однако ни один из них не может претендовать на то, чтобы быть панацеей во всех случаях при обучении, коррекции и социализации детей с аутичными нарушениями.

Список литературы

1. Гох, А. Ф. Теория и практика инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра : учеб. пособие / А. Ф. Гох, Е. А. Черенева, Д. В. Черенев. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т, 2016. – 110 с.
2. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра : метод. рек. для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С. В. Алёхина ; под общ. ред. Н. Я. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 80 с.
3. Коган, О. С. Применение средств доступного туризма при аутизме : учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / О. С. Коган, С. Д. Галиуллина, Л. В. Меркулова. – Уфа : Уфим. гос. ун-т экономики и сервиса, 2015. – 40 с. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/350709>. – Дата доступа: 15.09.2020.
4. Кухарчук, О. В. Проблемы социальной адаптации детей с расстройством аутистического спектра / О. В. Кухарчук, К. В. Игнатьева // Образование в современном мире : сб. науч. ст. / Под ред. проф. Ю. Г. Голуба. – Саратов, 2017.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2000. – 336 с.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН

В статье представлены результаты мониторинга и предложения по инклюзивному образованию в рамках проекта «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Узбекистане», который финансировался Европейским Союзом, а также фундаментального проекта «Создание механизма качественного, непрерывного инклюзивного образования в Республике Узбекистан», финансируемого Министерством Инновационного развития.

Ключевые слова: мониторинг, оценка, проблемы, инклюзивное образование, проект Евросоюза, дети с особыми образовательными потребностями, учащиеся, результаты, учителя, родители.

L. Muminova

EDUCATION QUALITY ASSESSMENT OF CHILDREN INCLUDED IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN

The report presents the results of monitoring and proposals on inclusive education within the framework of the projects "Inclusive Education for Children with Special Needs in Uzbekistan", which was funded by the European Union, as well as the fundamental project "Creation of a mechanism for quality, continuous inclusive education in the Republic of Uzbekistan", funded by the Ministry of Innovative Development.

Keywords: monitoring, assessment, problems, inclusive education, EU project, children with special educational needs, students, results, teachers, parents.

В Указе Президента Республики Узбекистан «О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью», направленном на кардинальное совершенствование системы государственной поддержки лиц с инвалидностью, образованной распоряжением Президента Республики Узбекистан от 1 августа 2017 года № Р-5006, проведено комплексное и глубокое изучение состояния дел в сфере раннего выявления и предупреждения инвалидности, медико-социальной помощи лицам с инвалидностью. В настоящей статье рассмотрим только один пункт данного Указа о «совершенствовании системы инклюзивного образования и трудоустройства лиц с инвалидностью, обеспечивающей их вовлечение и активное участие в социально-экономической жизни общества» и Программу комплексных мер по дальнейшему совершенствованию системы поддержки лиц с инвалидностью и усилению гарантий защиты их прав и свобод, где в пункте 31 раскрываются конкретные задачи по совершенствованию инклюзивного образования в республике. А именно разработка государственной программы по совершенствованию системы получения образования лицами с инвалидностью, в том числе предусматривающей:

- расширение и разъяснение эффективности инклюзивного образования;
- механизмы реализации права каждого ребенка с инвалидностью на получение инклюзивного образования;
- принятие детей с инвалидностью и психофизическими нарушениями в государственные дошкольные учреждения с 2 лет;
- обеспечение дистанционного обучения лиц с инвалидностью, не имеющих возможности посещать образовательные учреждения, включая разработку специализированной программы.

В качестве основных исполнителей вместе с соответствующими министерствами указан и Республиканский центр социальной адаптации детей (В. С. Алимova, У. И. Иноятov, Д. М. Кенжаев, Л. Р. Муминова, Д. А. Назарова, Д. А. Нуркельдиева, Н. Х. Рахманкулова, Ю. А. Умарбекова, Я. Е. Чичерина и др.).

Началом комплексной работы по разработке национальной стратегии по инклюзивному образованию стал проект «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Узбекистане», который финансировался Европейским Союзом и был завешен 4 октября 2016 года. В ходе его реализации были извлечены определенные уроки, достигнуты практические результаты и сделаны соответствующие выводы. По завершении проекта 905 детей с особыми образовательными потребностями в возрасте от 2 до 12 лет были включены в общеобразовательный процесс в пяти пилотных регионах.

После окончания проекта мы продолжили это начинание в рамках фундаментального проекта **«Создание механизма качественного непрерывного инклюзивного образования в Республике Узбекистан»** (2017–2019 гг.) от комитета науки и технологий (в настоящее время – Министерство Инновационного развития). Одной из главных задач являлось проведение мониторинга детей, включенных в инклюзивные детские сады и школы в пилотных регионах. В результате мониторинга мы получили следующие данные: количество детей, вовлеченных в инклюзивное образование в Сурхандарьинской, Самаркандской, Наманганской, Харезмской областях и в городе Ташкенте составляет 905 (100 %), из них в пилотные ДОО данных регионов направлен 301 (34 %) ребенок, и в пилотные школы – 604 (66 %) ребенка.

Первое место по количеству детей, вовлеченных в инклюзивное образование, занимает Сурхандарьинская область, где количество детей, вовлеченных в инклюзивные группы пилотных ДОО, составляет 93 (35 %) ребенка и в инклюзивные классы пилотных школ – 167 (65 %) детей. А общее количество детей, вовлеченных в инклюзивное образование, составило 260 (28,74 %) из общего количества детей.

Самаркандская область с небольшой разницей занимает по данному показателю второе место: инклюзивным образованием охвачены в общем 224 (24,75 %) ребенка. Из них 77 (34 %) детей направлены в инклюзивные группы пилотных ДОО и 147 (66 %) – в инклюзивные классы пилотных школ данного региона.

В Наманганской области вовлеченность детей с особыми потребностями в инклюзивное образование выглядит следующим образом: общее количество

детей, направленных в инклюзивное образование, составляет 181 (20 %). Из них 51 (28,5 %) ребенок принят в инклюзивные группы пилотных ДООУ, а 130 (71,5 %) детей – в инклюзивные классы общеобразовательных школ данного региона.

В Хорезмской области 134 (14,80 %) ребенка с особыми потребностями вовлечены в инклюзивное образование. Из них 63 (47 %) направлены в пилотные ДООУ, а 71 (63 %) – в пилотные школы. Исходя из этих наблюдений данный регион занимает предпоследнее место по вовлеченности детей в инклюзивное образование.

Наименьший показатель вовлеченности детей с особыми потребностями в инклюзивное образование отмечен в городе Ташкенте: количество вовлеченных в инклюзивное образование составило 106 (11,71 %) детей, из них 17 (16 %) направлены в инклюзивные группы пилотных ДООУ, а 89 (74 %) детей – в инклюзивные классы общеобразовательных школ.

Для изучения состояния инклюзивного образования среди воспитателей пилотных ДООУ и педагогов общеобразовательных школ проведено анкетирование. В опросе приняли участие 128 педагогов, работающих в инклюзивных классах. Вопросы касались учеников инклюзивных классов, показателей их успеваемости, изменений в их потребностях и проблем в процессе обучения в инклюзивных ДООУ и школах, отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья одноклассников и их родителей.

Количество детей, обучавшихся в общеобразовательных школах в инклюзивных классах, к 2016–2017 учебному году составило 163 учащихся, а в дошкольных учреждениях – 72. Общее количество 233 ребенка. В ходе проекта один ребенок выбыл в Россию (Самарканд, школа № 35) и двое переведены на домашнее обучение (Наманган, школа № 11, оба с диагнозом ДЦП). Остальные дети переведены в следующие классы и продолжают обучение. Беседы с родителями детей с особыми потребностями показали, что родители довольны школой, учителями и одноклассниками.

В ходе посещений инклюзивных классов пилотных школ были проведены встречи с руководителями, педагогами, воспитателями и родителями детей, обучающихся в инклюзивных классах, посещены уроки и занятия в детском саду. Заключение по проведенному мониторингу:

1. Все педагоги в пилотных учреждениях имеют сведения об инклюзивном образовании.

2. Учителя и воспитатели испытывают трудности в обучении детей в классе в связи с отсутствием достаточного количества методических пособий, литературы о работе над психологической и речевой деятельностью детей с особыми потребностями.

3. Не все учителя довольны присутствием на уроке родителей детей с ограниченными потребностями в обучении (далее – ОПО).

4. Отсутствие специального педагога также затрудняет качество обучения детей с ОПО.

5. Все дети, обучающиеся в инклюзивных классах, приняты в школу по заключению медико-психолого-педагогической комиссии (далее – МППК).

6. Отношение нормотипично развивающихся учащихся и их родителей к сверстникам с ОПО положительное. Учителя постоянно проводят с родителями индивидуальные беседы, организуют семинары, встречи.

7. Родители детей с особыми потребностями, включенных в инклюзию, выразили огромную благодарность участникам проекта «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Узбекистане» и обратились с просьбой, чтобы работа по данному проекту продолжилась, поскольку он сыграл большую роль в развитии детей и имеет огромное значение в их дальнейшем развитии. Также родители поблагодарили всех организаторов, особенно учителей за обучение и доброжелательное отношение к их детям.

Во время мониторинга мы столкнулись с такой проблемой, как недостаточная подготовка педагогов, воспитателей. Не во всех инклюзивных группах и классах работали те педагоги, которые прошли «Летнюю школу», не все были знакомы с психофизическими особенностями детей и школьников с ОПО. Учителя и воспитатели не владели достаточными знаниями по составлению индивидуальных планов обучения, не было команды по их составлению.

Логопед и психолог школы не брали детей с ОПО на свои занятия, мотивируя тем, что у них и так много детей.

Не во всех школах, где имелись ресурсные центры, они работали по назначению. Из-за отсутствия кабинетов они функционировали как классы.

Подготовленные из числа учителей и воспитателей тренеры не имели планов работы по проведению семинаров-тренингов, они отмечали нехватку времени на их проведение в рабочее время, т. к. также заняты в классах или группах.

По результатам мониторинга были разработаны следующие рекомендации:

- обучение учителей и воспитателей по составлению индивидуальных планов;
- проведение семинаров для членов МППК;
- проведение семинаров для родителей;
- проведение семинаров для педагогов и руководителей новых отобранных школ и дошкольных учреждений;
- укрупнение штатной единицей ресурсных центров;
- областным и городским отделам народного образования продлить на новый 2017–2018 учебный год приказ Министерства народного образования о продолжении деятельности пилотных дошкольных и школьных учреждений;
- увеличить количество дошкольных и школьных пилотных учреждений.
- Подготовить следующие темы семинаров:
- «Отношение родителей, воспитывающих ребенка с особыми потребностями, к инклюзивному образованию»;
- «Индивидуальный подход при обучении слабослышащего ребенка»;
- «Индивидуальный подход при обучении слабовидящего ребенка»;

- «Обучение детей с синдромом Дауна, РДА, детей с кохлеарным имплантом»;
- «Методы речевого и психологического развития детей с особыми потребностями в обучении».

В соответствии с достигнутыми конкретными результатами в области инклюзивного образования необходимо обеспечить устойчивость полученных результатов. Требуют дальнейшей разработки механизм, структура и система инклюзивного образования, система качественного непрерывного образования в Республике Узбекистан, комплексная и единая (последовательная) политика и практика по инклюзивному образованию детей с особыми потребностями.

Все усилия по внедрению инклюзивного образования должны быть основаны, прежде всего, на правовой идеологии. Ибо если осуществлять деятельность в этом направлении лишь с опорой на жалость или благотворительность, то невозможно получить нужные результаты. Все дети обучаемы, и общество должно создать подходящие условия для их обучения. Есть много учреждений, которые работают в интересах детей со специальными нуждами, и они делают свою работу хорошо. Если методы инклюзивного образования разработаны относительно всей системы учреждений, тогда каждый ребенок найдет место для обучения, и это место будет наилучшим для него, в этом случае образование в школе сочетается с проживанием в семье.

Инклюзивные школы не возникают сами по себе. Создание и поддержка такой школы требует приверженности поставленной цели и совместной работы как государственных органов управления, научных центров, специалистов, так и широкой общественности. Ценность участия общества в работе школы не подвергается сомнению. Инклюзивные школы зависят от содействия и доброго отношения членов общества, которые участвуют в принятии решений и оказании помощи ученикам. Поэтому инклюзия – это не просто образ действия или выбор учреждения. Суть ее заключается в причастности к обществу – группе друзей, соседей, школьному сообществу.

Школы – зеркало, в котором наиболее четко отражается мнение и состояние общества. Дети проводят большую часть времени в школах, познавая то, как относиться к другим. Если дети обучаются в инклюзивной школе, то при вхождении в общество они будут больше знать и ценить людей, правильно относиться к различиям между ними. Это будет иметь прямое влияние на родителей и семьи этих школьников.

Заключение

1. Нормативные документы, без всякого сомнения, являются важными шагами, предпринимаемыми Узбекистаном на пути к единению детей с особыми потребностями со здоровыми сверстниками и с остальным обществом, однако существуют проблемы. Инклюзия недостаточно исследована, разработана и внедрена в сферу образования и говорить о полной образовательной и социальной инклюзии детей с особыми потребностями пока рано.

2. Правительство Республики Узбекистан твердо намерено продолжить проводимую политику по укреплению социального единства и поддержанию социальной защиты наиболее уязвимых представителей населения посредством

предоставления социальной защиты, качественного медицинского обслуживания, общедоступного образования, а также другими возможными способами.

3. В целях разработки и реализации качественной инклюзивной системы образования необходимо заручиться поддержкой, сотрудничеством и координацией вопросов и деятельности со стороны всех заинтересованных сторон и особенно Министерством дошкольного и Министерством народного образования.

Список литературы

1. Борякова, Н. Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде / Н. Ю. Борякова // Практический психолог и логопед. – 2014. – № 3. – С. 11–13.
2. Бурлова, Н. Б. Социальная защита детства / Н. Б. Бурлова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012. – № 10. – С. 56–60.
3. Зайцев, Д. В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями // Информационно-аналитический портал SocPolitika.ru. – Режим доступа: <http://www.socpolitika.ru/rus/conferences>. – Дата доступа: 03.09.2020.
4. Закон «О гарантиях прав ребенка» и Комментарий к закону. – Ташкент, 2009.
5. Зиневич, О. В. Инклюзивное образование как форма реализации политики инвалидности в современных условиях: к постановке проблемы / О. В. Зиневич, В. В. Дегтярева // Философия образования. – 2015. – № 1. – С. 115–123.
6. Конституция Республики Узбекистан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lex.uz/acts/35869>. – Дата доступа: 11.08.2020.
7. Муминова, Л. Р. Концепция инклюзивного образования в Узбекистане : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. «Инклюзивное образование: проблемы, поиск путей решения». – Душанбе, 2013. – С. 17–20.
8. Муминова, Л. Р. Имкониёти чекланган болаларни инклюзив таълимга жалб қилиш босқичлари / Л. Р. Муминова // Алоҳида ердамга муҳтож болалар махсус ва инклюзив таълимнинг долзарб муаммолари” илмий-амалий ҳалқаро конференция материаллари Тошкент, 26 апр. 2019 г. – С. 181–184.
9. Сборник международных документов Комитета ООН по правам ребенка. – Ташкент, 2014.
10. О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью : 4 дек. 2017 г. № 06/17/5270/0348 // Указ Президента Респ. Узбекистан. Национальная база данных законодательства.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье перечислены условия формирования профессиональной компетентности преподавателей высшей школы по обеспечению качества образования студентов с ограниченными возможностями здоровья, представлен опыт организации курсов повышения квалификации по обучению преподавателей вуза работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: качество высшего образования, повышение квалификации, лица с ограниченными возможностями здоровья.

T. Nikandrova

TRAINING OF PEDAGOGICAL WORKERS IN THE FIELD OF QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION PERSONS WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES

The article lists the conditions for the formation of professional competence of higher school teachers to ensure the quality of education of students with disabilities, presents the experience of organizing advanced training courses to train University teachers to work with students with disabilities.

Keywords: quality of higher education, professional development, persons with special needs.

Необходимость специальных профессиональных компетенций у преподавателей высших учебных заведений для организации и осуществления обучения по программам высшего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) обозначена в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 8 сентября 2015 года. Это расширяет трудовые функции профессорско-преподавательского состава по созданию педагогических условий для развития обучающихся с ОВЗ и обеспечения качества их обучения по программам высшего образования и подразумевает: содействие в адаптации к новым условиям учебного процесса и проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов; обеспечение социально-педагогической поддержки их личностного и профессионального самоопределения; наличие знаний о возрастных и психических особенностях и возможностях обучающихся с ОВЗ, особенностях их психофизического развития; введение студентов с ОВЗ в разнообразные социокультурные практики в соответствии с требованиями образовательных стандартов к компетенциям выпускников [2].

Реализация указанных трудовых действий и умений ставит перед высшими учебными заведениями вопрос формирования и сохранения высокого профес-

сионализма преподавательских кадров и готовности профессорско-преподавательского состава к работе со студентами с ОВЗ. Системное решение данной проблемы обеспечит высокое качество образовательного процесса и может включать в себя обновление и углубление профессиональных компетенций преподавателей, их творческого потенциала, развитие готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве вуза.

Преодолеть существующие трудности можно путем разработки программ дополнительного образования, организации и проведения курсов повышения квалификации для сотрудников и преподавателей учреждений высшего образования.

Примером такой программы может выступить дополнительная профессиональная программа «Обеспечение качества образования обучающихся лиц с ОВЗ при получении высшего образования», разработанная преподавателями кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии дефектологического факультета Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», целью реализации которой выступает формирование профессиональных компетенций преподавателей вуза, необходимых для обеспечения качества образования лиц с ОВЗ и инвалидностью при получении высшего образования.

Трудоемкость программы – 72 / 36 часов (2/1 зачетная единица). Формы обучения: очная/очная с применением электронного обучения/дистанционная. Сроки обучения: 1–2 месяца.

В рамках данной программы у преподавателей вуза формируются дополнительные учебно-проектные и методические компетенции, реализуемые в рамках когнитивного, функционального, проектного и рефлексивного характера ведения профессиональной деятельности по уровням образования бакалавриат и магистратура.

В рамках когнитивного характера ведения профессиональной деятельности у преподавателя вуза формируется аналитический подход к выявлению проблем, возникающих в процессе профессионального обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования. Особое внимание при этом уделяется решению проблемных ситуаций и поиску способов их устранения в учебно-проектной и методической работе.

Необходимым выступает и знание нормативно-законодательных актов, регулирующих порядок организации и осуществления образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью по адаптированным основным образовательным программам высшего образования. Данная профессиональная компетенция необходима преподавателю для выполнения трудовых функций в соответствии с направленностью и спецификацией своей профессиональной деятельности.

Одновременно с развитием функционального характера ведения профессиональной деятельности преподавателя актуализируются вопросы своевременного включения в комплексное сопровождение образовательного процесса студентов с ОВЗ и инвалидностью, налаживается взаимодействие со службой психолого-педагогического сопровождения и выявляются особые образова-

тельные потребности обучающихся. Освоение этих базовых положений обуславливает характер последующей проектной деятельности преподавателя высшей школы.

Формированию данных компонентов профессиональной деятельности посвящен первый модуль программы «Адаптивная образовательная среда высшего учебного заведения», в состав которого входят такие темы, как «Нормативно-правовая база организации образования обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидностью при получении высшего образования», «Особые образовательные потребности студентов с ОВЗ и инвалидностью», «Комплексное сопровождение образовательного процесса студентов с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с рекомендациями медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии».

Второй модуль программы – «Проектирование адаптированных образовательных программ высшего образования и рабочих программ дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью» – реализуется в процессе педагогического анализа профильной подготовки обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидностью с последующей трансформацией всех составных частей основных профессиональных образовательных программ по уровням образования бакалавриат и / или магистратура под конкретные виды ограничения возможностей здоровья студентов с ОВЗ и инвалидностью. С целью внедрения дифференцированного подхода в процесс обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью преподавателю требуются знания и умения по разработке адаптированных образовательных программ (далее – АОП) и проектированию индивидуальных образовательных маршрутов профессионального обучения студентов разных нозологических групп. Модуль включает в себя следующие темы: «Алгоритм разработки адаптированных образовательных программ высшего образования и рабочих программ дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью», «Технологии организации учебной деятельности студентов с ОВЗ и инвалидностью», «Материально-техническое и программное обеспечение образовательного процесса студентов с ОВЗ и инвалидностью», «Рекомендации по контролю и оценке результатов освоения адаптированных образовательных программ высшего образования и рабочих программ дисциплин студентами с ОВЗ и инвалидностью».

В рамках проектного характера ведения профессиональной деятельности во втором модуле предусмотрено формирование профессиональных компетенций, направленных на овладение преподавателем алгоритмом разработки рабочих программ дисциплин для студентов с ОВЗ и инвалидностью с учетом направленности образовательной программы и уровня подготовки. Проектирование содержания учебно-методического комплекса рабочих программ дисциплин адаптированной образовательной программы определяется исходя из коррекционно-ориентированной трактовки целей, планируемых результатов, применения технологии организации учебной деятельности студентов с ОВЗ и студентов-инвалидов, выбора коррекционно-ориентированных путей и способов достижения планируемых результатов при проведении лекций, семинаров, практических занятий, подбора материально-технического и программного

обеспечения образовательного процесса, осуществления контроля и оценки результатов освоения компонентов рабочих программ дисциплин адаптированной образовательной программы студентами с ОВЗ и инвалидностью при получении высшего образования. Выработка собственной профессиональной позиции преподавателя формируется на основе проектной организации учебной и методической работы по совершенствованию форм, методов и приемов работы с различными субъектами образовательного процесса на основе систематизации информационно-образовательного контента и выбора средств альтернативной коммуникации с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, смещение акцента на подгрупповые и индивидуальные формы организации учебного процесса.

Накопление опыта преподавателя в учебно-проектной деятельности по разработке и реализации АОП опосредовано рефлексивным характером ведения профессиональной деятельности, в рамках которой осуществляется самоанализ, самоконтроль и самооценка результатов проектирования адаптированных рабочих программ дисциплин и выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов обучения студентов с ОВЗ и студентов-инвалидов. Выраженная рефлексия, заложенная в профессиональную деятельность преподавателя высшей школы, способствует своевременной корректировке компонентов АОП, адаптированных рабочих программ дисциплин и индивидуальных образовательных маршрутов обучения студентов с ОВЗ и студентов-инвалидов в нестандартных образовательных ситуациях.

В рамках курсов слушатели знакомятся с целями, задачами, принципами инклюзивного высшего образования, с нормативными и правовыми документами, регламентирующими обучение студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузе, со специальными образовательными условиями обучения и комплексной системой психолого-педагогического сопровождения студентов с различными нозологиями: с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра (высоко функциональным аутизмом), различными соматическими заболеваниями. На практических занятиях слушатели приобретают опыт разработки АОП для студентов с ОВЗ и студентов-инвалидов, адаптированных рабочих программ дисциплин, адаптации учебно-методических материалов, применения специальных технических средств обучения, программного обеспечения, образовательных технологий.

Курс оформлен на портале дистанционного обучения ИнфоДа Moodle [3]. Для каждого раздела представлены планы лекций и практических занятий, список литературы, задания для самостоятельной работы, даны ссылки на необходимые интернет-ресурсы.

По результатам изучения каждого раздела слушателям необходимо выполнить контрольные задания, которые в финале обучения составят «Портфолио слушателя» – индивидуальную концепцию профессиональной деятельности в области обучения студентов с ОВЗ и студентов-инвалидов. На основании оценивания портфолио проставляется итоговая аттестация – зачет / незачет. Каждый слушатель выполняет задания в своем режиме, что позволяет избежать излишней нервозности процесса обучения и оценить индивидуальный прогресс

каждого участника, степень присвоения им транслируемой в рамках курса профессиональной позиции. Кроме того, выполнение заданий дает возможность каждому слушателю преломить через призму собственного профессионального опыта тот или иной аспект курса.

Повышение квалификации по программе «Обеспечение качества образования обучающихся лиц с ОВЗ при получении высшего образования» позволит слушателям повысить свою профессиональную компетентность, совершенствовать профессионально важные качества и личностные характеристики, расширить имеющиеся и приобрести новые знания, в том числе учит создавать специальные профессионально-образовательные условия, при которых учитываются образовательные потребности студентов с ОВЗ и инвалидностью различных нозологических групп, использовать коррекционно-ориентированные педагогические технологии, методы обучения и подходы к воспитанию обучающихся [1]. Развиваются и индивидуально-личностные характеристики преподавателя, такие как ценностно-смысловая мотивация и позитивный настрой к общению и работе с обучающимся с ОВЗ, внутренняя готовность к работе в инклюзивной образовательной среде.

Список литературы

1. Никандрова, Т. С. Формирование профессиональных компетенций преподавателей в области обеспечения качества образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов при получении высшего образования [Электронный ресурс] / Т. С. Никандрова, Е. С. Тушева // В сб. : V Республ. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы», приуроченная к 60-летию пед. фак-та, 27 нояб. 2018 г. // Гродно, Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://conf.grsu.by/soc2018/ru/65>. – Дата доступа: 15.09.2020.
2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [www.fgosvo.ru](http://fgosvo.ru) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf>. – Дата доступа: 15.09.2020.
3. Программа повышения квалификации «Обеспечение качества образования обучающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья при получении высшего образования» [Электронный ресурс] // МПГУ РФ. – Режим доступа: <https://el.mpgu.su/course/view.php?id=8868¬ifieditingon=1>. – Дата доступа: 15.09.2020.

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В УСЛОВИЯХ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Под влиянием новых ценностных ориентаций общества и государства, а также в связи с переходом системы инклюзивного образования на качественно новый этап развития возникла необходимость переосмыслить соотношение образовательных достижений ребенка и достижений в области социальной компетенции, а также роль и место личностного, социального развития ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: вариативно-образовательная среда, адаптивная физическая культура, дети с особыми образовательными потребностями, спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия, здоровый образ жизни.

E. Nikolaeva

**PRACTICAL APPROACH TO THE ORGANIZATION
PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF A SPECIAL SCHOOL**

Under the influence of new value orientations of society and the state, as well as in connection with the transition of the system of inclusive education to a qualitatively new stage of development, there was a need to rethink the ratio of educational achievements of the child and achievements in the field of social competence, rethinking the role and place of personal, social development of a child with disabilities.

Keywords: variable educational environment, adaptive physical culture, children with special educational needs, mass sports and physical culture and recreational activities, a healthy lifestyle.

Особые потребности различаются у детей разных категорий, поскольку это интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать собственно образовательные программы, но и формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности (социального адаптирования): навыки ориентировки в пространстве и во времени, самообслуживание и социально-бытовую ориентацию, различные формы коммуникации, навыки сознательной регуляции собственного поведения в обществе, физическую и социальную мобильность; восполнять недостаток знаний об окружающем мире, связанный с ограничением возможностей; развивать потребностно-мотивационную,

эмоционально-волевыми сферами; формировать и развивать способность к максимально независимой жизни в обществе.

Создание вариативно-образовательной среды для детей с особыми потребностями является главной задачей государственного учреждения образования «Вспомогательная школа № 24 г. Орши».

Созданы классы с особой категорией обучающихся – для детей с особыми потребностями. Предельная наполняемость таких классов – 5–6 человек.

В нашей школе осуществляется комплексный подход в решении одной из приоритетных задач школы и семьи: концентрация усилий всего педагогического коллектива и родителей на физическую реабилитацию детей с особыми образовательными потребностями путем проведения с ними занятий по адаптивной физической культуре. Различные методы и средства физического воспитания, расширение двигательной активности оказывают весьма широкий спектр воздействия на ребенка. Все вышесказанное определяет актуальность поиска новых подходов к адаптивной физической культуре в урочной деятельности, внеклассной и внешкольной работе в условиях вспомогательной школы.

В образовательном процессе вспомогательной школы преподаются учебная дисциплина – «Адаптивная физическая культура». Учебный материал включает разделы:

- строевые упражнения;
- ходьба;
- бег;
- прыжки;
- школа мяча;
- ползание, лазанье, перелезание;
- акробатические упражнения;
- передача предметов и переноска грузов;
- передвижение на лыжах.

Основными ее средствами выступают физические упражнения, занимающие одно из ведущих мест в коррекционно-развивающей работе и адаптированные к возможностям и потребностям обучающихся.

Физические упражнения представляют собой специально подобранные, методически правильно организованные движения и сложные виды двигательной деятельности, а также подвижные игры. Они основаны на активных двигательных действиях произвольного (сознательного) характера. Данное средство физического воспитания оказывает разностороннее влияние на развитие детей с особыми образовательными потребностями [4].

Физические упражнения, положительно влияя на функциональное состояние и здоровье обучающихся, способствуют формированию двигательных умений и навыков, востребованных во всех сферах его настоящей и будущей жизнедеятельности (самообслуживании, быту, учебе, труде, досуге). Подвижные игры, многочисленные специально организованные групповые двигательные задания и формы физического воспитания ускоряют положительную

динамику развития и коррекции социально необходимых психических свойств и качеств формирующейся личности.

Рациональное систематическое использование общеразвивающих и специальных упражнений для всестороннего развития двигательных способностей и связанных с их реализацией психических процессов и личностных качеств позволяет укреплять здоровье постоянно формирующегося детского организма, сглаживать или принципиально изменять разрушительные механизмы дизонтогенеза с вытекающими отсюда позитивами и перспективой [1].

Подбор и использование физических упражнений, гигиенических и природных факторов, определение и создание средовых, санитарно-гигиенических и психолого-педагогических условий осуществления этого процесса постоянно и во всем способствуют сохранению и укреплению здоровья детей [2].

При всей значимости адаптивной физической культуры в учебной деятельности обучающихся с особенными образовательными потребностями исключительная роль в приобщении к ежедневным занятиям физическими упражнениями, к формированию здорового образа жизни принадлежит внеклассной и внешкольной работе. Проводятся физкультурные мероприятия, которые позволяют выполнять в доступной форме комплексы упражнений, задействовать в подвижных играх всех обучающихся [6].

Так проводятся городские спортивно-массовые мероприятия для детей с особыми образовательными потребностями «Радужные старты» под девизом «Мы, как радуги цвета, неразлучны никогда», открытый спортивный турнир «Мир без границ».

Программы мероприятий ориентированы индивидуально на каждого ребенка и включают в себя следующие конкурсы: «Боулинг», «Мяч в лунке», «Баскетболист», «Тоннель», «Большой ком», «Попрыгунчик», «Переправа», «Хоккеист», «Футболист», «Сенсорная дорожка».

Обучающиеся нашей школы на протяжении 10 лет принимают участие в республиканских соревнованиях по развитию двигательной активности детей с тяжелыми и множественными физическими или психическими нарушениями «Усе разам», которые проходят под девизом «Дай мне победить! Но если я не смогу, то пусть я буду смелым в этой попытке!».

Коррекционно-компенсаторная направленность пронизывает все разделы внеклассной и внешкольной работы, соблюдается принцип индивидуального подхода к обучающимся. Физкультурно-оздоровительные мероприятия способствуют организации целесообразного отдыха, укреплению здоровья, закаливанию организма, нормализации поведения расторможенных, легковозбудимых детей и активизации вялых, пассивных, повышению работоспособности, формированию здорового образа жизни [5].

Так, на базе школы проводятся дни здоровья: «Здравствуй, осень», «Веселые старты», «Зимушка-зима», «Зимнее творчество» (лепка фигур из снега), «Мы со спортом очень дружим», «День подвижных игр»; спортивные квесты: «Спортивный Новый год», «Моя безопасность». Стали популярными среди обучающихся и родителей спортивные праздники, посвященные датам народного календаря – «Сбор урожая», «Богатырские забавы», «Масленица».

В работе с детьми с особыми образовательными потребностями педагоги руководствуются принципом гуманизма и педагогического оптимизма, что предполагает веру в ребенка, в его потенциальные возможности. Таким образом, адаптивная физическая культура – специально организованная система воздействий на личность ребенка, осуществляемых посредством вовлечения последнего в различные виды активной деятельности для сохранения и укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни. Адаптивная физическая культура, являясь частью физической и общечеловеческой культуры, выполняет важные социальные и педагогические функции духовного и физического развития инвалидов и лиц с ограниченными функциональными возможностями.

Повсеместное внедрение в жизнь адаптивной физической культуры позволяет поднять на новый качественный уровень всю систему комплексной реабилитации лиц с особыми образовательными потребностями, способствует их интеграции в общество. А это, в свою очередь, обеспечит новый уровень качества жизни каждого человека любой страны.

Список литературы

1. Адаптивная физическая культура в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / В. А. Барков [и др.] ; под ред. В. А. Баркова, И. В. Ковалец. – Минск : Адукацыя и выхаванне, 2014. – 168 с.
2. Гамаюнова, А. Н. Формирование ценностей здоровья и здорового образа жизни как направление образования учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида / А. Н. Гамаюнова, М. А. Якунчев // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2007. – № 6. – С. 15–21.
3. Зайцев, Г. К. Твое здоровье: Укрепление организма / Г. К. Зайцев, А. Г. Зайцев. – М. : Детство-Пресс, 2006.
4. Новицкий, П. И. Физическое воспитание учащихся с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности: пособие для учителей и воспитателей / П. И. Новицкий. – Витебск : РУП «ВЦ ВОУС», 2017. – 132 с.
5. Физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа во вспомогательной школе (школе-интернате). Начальная школа : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. : И. Д. Ратькович, Е. В. Башина, В. И. Ратькович, Л. Г. Валентик. – Минск : АПО, 2005. – 219 с.
6. Шапкина, Л. В. Средства адаптивной физической культуры : метод. рекомендации по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / Л. В. Шапкина; под ред. С. П. Евсеева. – М. : Советский спорт, 2001. – 152 с.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РЕБЕНКУ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Рассматриваются вопросы, отражающие значение детства в физическом и психическом развитии ребенка, а также осуществление контроля за ходом данного развития в условиях как спонтанного, так и целенаправленного воспитания и обучения. Раскрывается значение целенаправленной ранней коррекционно-педагогической помощи ребенку, развивающемуся в условиях слуховой депривации; характеризуется содержание и методика этой помощи в целом и основополагающая роль взаимодействия семьи и учителя-дефектолога в этом процессе.

Ключевые слова: детство, нарушение слуха, младенчество, ранний возраст, коррекционно-педагогическая помощь, речевой слух, устная речь, взаимодействие семьи и учителя-дефектолога.

T. Obukhova

BASIC ASPECTS OF EARLY CORRECTIVE-PEDAGOGICAL CARE TO A CHILD WITH HEARING IMPAIRED

The article contains materials that consider issues that reflect the importance of childhood in the physical and mental development of a child, as well as control over the course of this development in conditions of both spontaneous and purposeful education and training. The meaning of purposeful early correctional and pedagogical assistance to a child developing in conditions of auditory deprivation is revealed; characterizes the content and methodology of this assistance in general and the fundamental role of interaction between the family and the special teacher in this process.

Keywords: childhood, hearing impairment, infancy, early age, correctional and pedagogical assistance, speech hearing, oral speech, interaction between the family and the special teacher.

Детство – важный период формирования личности. Поэтому особое значение имеют условия жизни и развития ребенка. Эти условия и характер развития должны подвергаться анализу в целях своевременного выявления отклонений. Вопрос о необходимости систематического контроля за ходом психического развития ребенка всегда стоял в центре внимания психологической и педагогической науки. Это нашло свое отражение в теоретических положениях Л. С. Выготского, их дальнейшем развитии в исследованиях Л. А. Венгера, А. В. Запорожца, Я. Л. Коломинского, М. М. Лисиной, С. Л. Новоселовой, Д. Б. Эльконина и др.

Подход к проблеме индивидуального психического развития основывается на том, что человек рассматривается как существо социальное и активное по своей природе. Индивидуальные особенности психической деятельности формируются на основе усвоения и присвоения ребенком опыта человечества,

накопленного в процессе исторического развития. Однако усвоение общественного опыта не сводится только к приобретению знаний и умений или совокупности культурных навыков. Этот процесс включает формирование потребностей и способностей как важных структурных компонентов целостной личности.

Как известно, психическое развитие ребенка есть единство биологического и социального. Присвоение человеческого опыта на каждом возрастном этапе происходит по-разному и в определенной мере обусловлено степенью биологического созревания. Усвоение общественного опыта происходит в процессе активной деятельности самого ребенка. При анализе процессов индивидуального развития особенно важно учитывать то, что по своему содержанию и характеру деятельность может быть качественно различной.

Психическое развитие ребенка теснейшим образом связано с содержанием обучения и воспитания. Часто способы стимуляции активности ребенка со стороны взрослого оказываются более значимыми, чем природные способности, а самые благоприятные природные предпосылки могут остаться нереализованными при отсутствии адекватных форм организации деятельности ребенка и общения с ним. Следовательно, при исследовании и контроле за ходом и особенностями развития ребенка необходимо учитывать оба компонента: что ребенок может сам, а что с помощью взрослого.

Спонтанное развитие ребенка в той или иной степени происходит и в условиях психической депривации. Однако ее влияние отрицательно сказывается прежде всего на установлении взаимосвязи ребенка с окружающим миром. Это может быть следствием имеющихся у ребенка сенсорных, интеллектуальных, речевых и других нарушений. Первичные нарушения приводят к «выпадению» ребенка из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. По отношению к ребенку с выраженными нарушениями в развитии перестают действовать традиционные для каждого возрастного этапа способы решения стандартных образовательных задач и возникают вторичные и третичные нарушения в развитии, отмечается социальная недостаточность той или иной степени. Возникает объективная потребность в специально организованном образовательном пространстве, которое может обеспечить ребенку все необходимые условия для реализации своего права на наследование социального и культурного опыта человечества. Максимально возможная реализация особых образовательных потребностей ребенка составляет суть и определяет значение реабилитации средствами образования. Успешность реабилитации таких детей обеспечивается ранним выявлением сущности психической депривации. Одним из важнейших условий является взаимодействие семьи и учителя-дефектолога.

Эта проблема является актуальной и значимой по отношению к детям, развивающимся в условиях слуховой депривации. Дети с нарушением слуха представляют очень разнородную группу, которая характеризуется не только разным состоянием слуха и временем, в котором произошло снижение слуха, но и особенностью вторичных и третичных нарушений (А. А. Венгер (Катаева), Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард, Т. И. Обухова, Е. Н. Сороко, Г. В. Трофимова,

С. Н. Феклистова, Н. Д. Шматко и др.). Независимо от степени нарушения слуха у всех детей отмечается отставание в развитии статических и локомоторных функций, что приводит к задержке в овладении основными двигательными функциями, пространством, действиями с предметами и т. д. Недоступным является восприятие речевого воздействия, полноценно не развивается первый ведущий вид деятельности ребенка младенческого возраста – эмоционально-действенное общение, а далее в раннем возрасте – и предметная деятельность. Несвоевременное включение ребенка в процесс взаимодействия с предметным миром отрицательно сказывается на развитии чувственной основы, внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы и т. д.

Как свидетельствуют результаты раннего включения детей в систему коррекционно-педагогической помощи, ребенок с нарушением слуха оказывается более состоятельным в овладении способами восприятия окружающего мира, способами общения, активно включается в сферу эмоционального и социального развития и т. д. (Э. И. Леонгард, Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко и др.). Основополагающее значение в этом процессе имеет физическое развитие ребенка. В работе с ребенком младенческого возраста значительное место занимают игровые упражнения, способствующие подниманию и удержанию головы при горизонтальном и вертикальном положении туловища, освоению ребенком своего тела (движения ручками и ножками, переворачивание, сидение и т. д.), развитию вестибулярного аппарата («Покачаем на мячике», «Домашний батут» и т. д.), развитию движений рук («Ручками хлоп-хлоп», «Лечу, лечу, поймать хочу», перекладывание игрушек и т. д.), ползанию, стоянию, развитию равновесия («ползание по разным дорожкам, полоса препятствий и т. д.), мелкой моторики (игра на игрушечном рояле, с пальчиками, захватывание и сгребание мелких предметов и т. д.), эмоциональному стимулированию передвижения ребенка в пространстве при овладении ходьбой.

В развитии внимания ребенка, пространственных ориентировок, памяти, образных представлений и т. д. большую роль играет зрительное восприятие. Его развитию эффективно способствуют игры, направленные на привлечение внимания ребенка к предмету («Вслед за бантом», «Ты, колечко, покружись» и др.), тренировку ориентировки в пространстве («Бабочка, полети, полети», «Ку-ку, вот и я», «Бибабо» и др.), переключение внимания («Петушок», «Кубиком о кубик» и др.), восприятие цвета, величины, формы («Поезд», «Построим башенку», «Большие и маленькие» и др.), игры на узнавание самого себя и других близких людей («Где ляля?», «Кто там?» и др.). Способность ребенка к восприятию предметов начинает побуждать его к действию с ними, что связано с готовностью руки к таким манипуляциям, как хватание, удержание, отталкивание, сжатие и т. д. Далее ребенок при помощи взрослого переходит к более сложным действиям: достать предметы из коробочки, снять крышечку с коробочки и т. д. В раннем возрасте используются игры на развитие концентрации и переключения внимания, расширение его объема, на развитие памяти («Ку-ку», «Вот идем, вот бежим», «Какой игрушки нет?» и т. д.), тактильно-двигательных и тактильно-ощупывающих действий, направленных на познание свойств и качеств предметов, на овладение пространственными

ориентировками и способами действия, на формирование предпосылок наглядно-действенного мышления.

Большое значение в коррекционно-педагогической работе с ребенком с нарушением слуха является создание слухоречевой среды. На начальном этапе происходит формирование довербального общения. Стиль общения – «лицо в лицо» и установление физического контакта с ребенком. Вырабатывается удобная для ребенка кодовая система: правильная реакция взрослого в ответ на потребности ребенка, которая может быть выражена им разными голосовыми или эмоциональными проявлениями. Ребенок начинает дифференцировать реакцию взрослого, употребляя при разных желаниях различные сигналы. Взрослый активно оречевляет все ситуации и действия, постоянно привлекая внимание ребенка к своему лицу, к губам. «Разговор» с ребенком проводится эмоционально, что способствует проявлению у него разнообразных вокализаций. Постепенно возникает новый тип общения на основе понимания речи взрослого при расширении ориентировки в окружающей среде, особенно в процессе бытового и игрового взаимодействия.

В процессе такого взаимодействия происходит развитие слухо-зрительного, зрительного и слухового восприятия. Ребенок включается в мир разнообразных неречевых и речевых звуков. Важным слуховым раздражителем является пение взрослого, который, взяв ребенка на руки, двигается с ним в такт мелодии. Значимым звуковым стимулом является речь взрослого. Со 2–3-го месяца жизни, когда ребенок начинает издавать звуки, взрослый, повторяя эти звуки, побуждает ребенка к подражанию и произнесению новых звуков с разным ритмом и интонацией. Развитие речевого слуха осуществляется в единстве с формированием устной речи. В процессе совместной со взрослым деятельности с игрушками, бытовыми предметами у ребенка формируется понимание названия предметов и действий. К концу 1-го года жизни при правильно организованной работе у ребенка с нарушением слуха накапливается слуховой словарь в объеме примерно от 6 до 12 слов.

На последующем возрастном этапе успешность коррекционно-педагогической помощи также зависит от адекватности организации предметно-развивающей среды. Создаются условия для реализации потенциальных физических и познавательных возможностей ребенка (игры на развитие основных двигательных функций: «Возьми и положи игрушку», «Догони мяч», «Катиллови», «Через ручеек» и др.; на развитие восприятия и практического мышления: «Ку-ку», «Возьми вот так», «Чудесный мешочек», «Найди пару», «Все по местам» и др.; на развитие предметно-игровой и ознакомительной деятельности: «Кто там?», «улыбнись – поклонись», «Ищи!», «Мы все вместе», «Кати мяч» и др.).

Развитие речевого слуха опирается на тот опыт, который ребенок приобретает при восприятии неречевых звучаний (бытовых шумов, звуков природы, музыкальных игрушек, музыкальных мелодий). Ответные реакции ребенка – показ объекта, картинки, игровые действия, а также воспроизведение определенных действий в соответствии со звучащим источником (на звучание барабана ребенок топает, бубна – хлопает и т. д.). Для развития речевого слуха

используется тот речевой материал, который является содержанием работы по формированию устной речи. Обучение включает слухо-зрительное и слуховое восприятие с целью различения и опознания речевых стимулов. Все виды работы проводятся в игровой форме. Примерные игры: «Похлопаем в ладоши», «Ищи», «Что хочет ляля?», «Покатаем на машинке» и др.

Общение с ребенком строится на основе устной речи, прежде всего в процессе бытового общения: подъема, кормления, одевания, игры и т. д. В своей речи взрослый использует одни и те же слова и фразы в определенных условиях. Повторяемость речевого материала создает условия для попыток со стороны ребенка к самостоятельному говорению. Кроме речевого общения с ребенком в процессе жизнедеятельности проводится целенаправленная работа по развитию речи. Используются звукоподражания, лепетные и полные слова, обозначающие наиболее часто встречающиеся предметы, объекты, явления, действия. Ориентировка в понимании и произнесении слов формируется постепенно и в определенной последовательности: от единичного названия к дифференциации из большего количества названий предметов, действий с постепенным переходом к фразовой речи.

Таким образом, раннее включение детей с нарушением слуха в систему коррекционно-педагогической помощи способствует предупреждению вторичных и третичных нарушений, развитию их потенциальных возможностей. В условиях профессионального взаимодействия специалистов и семьи у ребенка с нарушением слуха формируется способность к овладению средствами восприятия окружающего мира, способами общения и познания, развивается эмоциональная сфера, происходит осмысление тех или иных жизненных ситуаций. Это способствует созданию условий для перехода ребенка с нарушением слуха на следующий возрастной этап с возросшим потенциалом социального развития.

Список литературы

1. Обухова, Т. И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха / Т. И. Обухова. – Минск : БГПУ. – 2007. – 52 с.
2. Обухова, Т. И. Коррекционно-педагогическая помощь детям младенческого и раннего возраста с нарушением слуха / Т. И. Обухова. – Минск : БГПУ, 2010. – 58 с.
3. Пельмская, Т. В. Если малыш не слышит / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко. – Москва : Просвещение, 1995. – 123 с.
4. Самощенко, И. В. Глухой ребенок. Воспитание и обучение. Опыт матери и педагога / И. В. Самощенко. – М. : АСТ–СТАЛКЕР, 2003. – 171 с.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПАЦИЕНТАМИ В СОСТОЯНИИ НАРУШЕННОГО СОЗНАНИЯ

Логопедическая работа с пациентами, имеющими нарушения сознания, – относительно новое и недостаточно разработанное направление в современной клинической логопедии. В статье представлена специфика, основное содержание логопедической работы с пациентами, имеющими нарушения сознания. В связи с расширением сферы логопедического воздействия становится актуальным вопрос о необходимости повышения уровня научно-практической подготовки как будущих, так и уже работающих в системе нейрореабилитации логопедов.

Ключевые слова: нейрореабилитация, логопед, речевая терапия, нарушение сознания, вегетативное состояние, состояние минимального сознания, трахеостомическая трубка, восстановление.

Zh. Paylozyan, A. Manukyan

THE MAIN CONTENT OF SPEECH THERAPY WITH PATIENTS IN A STATE OF IMPAIRED CONSCIOUSNESS

Speech therapy with patients with impaired consciousness is a relatively new and underdeveloped direction in clinical speech therapy. The article presents the specifics, the main content of speech therapy work with patients with impaired consciousness. In connection with the expansion of the sphere of speech therapy, the question of the need to increase the level of scientific and practical training of both pre-service and in-service speech therapists working in the neurorehabilitation system become urgent.

Keywords: neurorehabilitation, speech/language pathologist, speech therapy, disturbances of consciousness, vegetative state, minimally conscious state, tracheostomy tube, rehabilitation.

Одним из аспектов работы клинического логопеда является реабилитация пациентов с органическими поражениями головного мозга.

Говоря о логопедической работе в системе нейрореабилитации, мы прежде всего подразумеваем оказание помощи при афазии и дизартрии. Однако в наши дни отмечается расширение сферы логопедического воздействия: речевая терапия также проводится при дисфагии, нейродегенеративных заболеваниях, при состояниях нарушенного сознания и др.

Наиболее распространенными последствиями органических поражений головного мозга являются нарушения двигательной сферы, глотания, речи, когнитивных функций, эмоционально-личностные расстройства. Проводимые в подобных случаях лечебно-восстановительные мероприятия предполагают вербальный контакт специалистов различного профиля (врачей, психологов, логопедов, эрготерапевтов и др.) с пациентами. Однако существует категория пациентов, у которых после повреждения головного мозга отмечаются нарушения сознания различной степени тяжести, вследствие чего вербальный контакт с ними крайне затруднен или невозможен.

Сознание, являясь свойством функционирующей нервной системы, включает в себя процессы бодрствования, активности, внимания, памяти, речи, интеллекта, самосознания и т. д. [2]. В клинической практике выделяют острые и хронические нарушения сознания. Острые нарушения (оглушение, сопор, кома) развиваются непосредственно после повреждения структур головного мозга, обеспечивающих функционирование сознания, в частности, структур ретикулярной формации, таламуса, белого вещества или коры больших полушарий. К хроническим нарушениям относятся вегетативное состояние и состояние минимального сознания, которые могут длиться несколько месяцев или лет.

Вегетативное состояние характеризуется полным отсутствием у бодрствующего пациента признаков целенаправленного поведения, т. е. осознания собственной личности и окружающей действительности. Состояние минимального сознания сопровождается тяжелым его нарушением, при котором тем не менее отмечаются минимальные и, как правило, нестойкие, но отчетливые признаки целенаправленного поведения: слежение глазами за окружающими, адекватные эмоции или движения в ответ на соответствующие внешние стимулы или слова, а в дальнейшем, на более высоком уровне осознания, выполнение инструкций, понимание обращенной речи и возможность отвечать «да» или «нет» с помощью жестов или слов [1].

Для обеспечения высокой эффективности нейрореабилитации пациентов с нарушениями сознания необходимо максимально раннее начало проведения комплексных медико-психолого-педагогических реабилитационных мероприятий (в том числе и логопедической терапии), их непрерывность, интенсивность, оптимальная длительность; дифференцированное применение программ восстановительного обучения; включение в реабилитационный процесс членов семьи пациента [1]. В данном контексте логопедическая работа, с одной стороны, выступает как самостоятельная система, а с другой – является подсистемой комплексного медико-психолого-педагогического воздействия.

С 2018 года в реабилитационном центре «Защитник Отечества» Республики Армения проводится логопедическая работа с пациентами, имеющими хронические нарушения сознания. Это относительно новое и пока еще недостаточно разработанное направление речевой терапии имеет выраженную специфику.

Логопедическая работа с пациентами с нарушениями сознания различной степени тяжести начинается с обследования (совместно с врачом-нейрореабилитологом) с целью оценки состояния сознания, ранней диагностики имеющихся нарушений высших психических функций, выявления реабилитационного потенциала пациента, составления логопедической программы и проведения занятий.

Наличие у пациентов с хроническими нарушениями сознания трахеостомической трубки предполагает следующие действия логопеда: исследование полости рта, зубов и десен пациента, пальпацию регионарных лимфоузлов, определение чувствительности слизистой гортаноглотки, мониторинг реакции на трахеостомическую трубку, а также реакции надманжеточного пространства

на санацию трахеи, контроль над скоплением в надманжеточном пространстве слюны и мокроты, оценку состояния глоточного рефлекса, а также обследование строения и мышечного тонуса артикуляционного аппарата [3].

Важным и ответственным аспектом логопедической работы является обеспечение гигиены трахеостомической трубки и ее поэтапное удаление. С этой целью пациент под контролем логопеда выполняет комплекс упражнений, способствующих восстановлению глотательного рефлекса, а также дыхательные упражнения, направленные на восстановление носового вдоха и выдоха. Параллельно с этим логопед с помощью специальных насадок постепенно уменьшает диаметр отверстия трахеостомической трубки вплоть до полного отказа от нее. Эта процедура проводится под скрупулезным наблюдением со стороны логопеда, врачей и среднего медперсонала. На начальной стадии отверстие закрывается на 12 часов в течение дня, впоследствии – на 24 часа и дольше, что в конечном итоге делает возможным переход пациента на самостоятельное дыхание. В процессе этой работы, которая в среднем длится от 1–2 недель до 2–3 месяцев, логопед во время каждого занятия контролирует артериальное давление, пульс, сатурацию и другие жизненно важные гемодинамические показатели пациента. Очень важно определить оптимальную позу больного, чтобы исключить трудности с дыханием. Ко времени полного отказа от трахеостомической трубки пациент должен уметь самостоятельно кашлять и очищать трахею от мокроты без отсоса.

По мере восстановления психической деятельности пациента логопедическая терапия проходит этапы пассивного, пассивно-активного и активного воздействия.

На начальном этапе логопедическая работа с пациентами в состоянии нарушенного сознания прежде всего носит стимулирующий характер. Задачами пассивного воздействия являются активизация работы обонятельного, вкусового, слухового, тактильного, зрительного анализаторов с применением различных видов терапии (цветовой, водной, термической, ароматической, вкусовой); массаж мимической мускулатуры; проведение упражнений, стимулирующих работу жевательных мышц и мышц, участвующих в акте глотания; пассивные дыхательные упражнения. Пассивные движения нужно производить плавно, медленно, с постепенным увеличением нагрузки. Оказываемая логопедом механическая помощь по мере улучшения состояния пациента постепенно сокращается. Активизация тактильных, слуховых, зрительных, вкусовых, обонятельных, эмоциональных и других стимулов проводится на фоне вербальной стимуляции: обращений к пациенту, комментирования производимых действий, бесед и др.

Пассивно-активное и активное воздействие предполагает решение задач в зависимости от состояния больного. В процессе работы логопед обязательно вербализирует, комментирует все свои действия, проговаривает инструкции, стремясь наладить общение и установить визуальный контакт с пациентом.

Помимо восстановления самостоятельного дыхания, глотания и реабилитации речи логопед осуществляет работу по восстановлению когнитивных функций у пациентов. Термин «когнитивные расстройства» является собира-

тельным и указывает на общее снижение познавательных способностей при различных поражениях головного мозга, приводящее к изменению функционального статуса пациента [2]. Мы убедились на практике, что восстановлению когнитивных функций способствуют интенсивная речевая терапия и сотрудничество логопеда с клиническим психологом.

Логопедическую терапию целесообразно проводить ежедневно, до проведения каких-либо других лечебно-восстановительных процедур. Длительность занятий колеблется от 20 до 60 минут в зависимости от состояния пациента, этапа логопедической работы и пр. Речевая терапия не проводится в случаях, когда самочувствие пациента ухудшается (повышение температуры тела, пониженное или повышенное артериальное давление, судорожный припадок и пр.).

Работа клинического логопеда направлена на содействие пациенту в состоянии нарушенного сознания в использовании средств экстралингвистической, невербальной, а не только вербальной коммуникации для общения с внешним миром. Одним из важнейших направлений логопедической работы является взаимодействие с ближайшим окружением пациента со сниженным уровнем сознания. Близкие люди, привычная микросоциальная среда – наилучшие стимулы для восстановления. В связи с этим важно:

- разъяснить родственникам специфику нарушения сознания близкого им человека;
- обеспечить родственников пациентов адекватной информацией относительно его состояния, динамики и прогноза восстановления;
- вовлечь родственников в процесс логопедической терапии, носящей главным образом поддерживающий характер, обучая их приемам сенсомоторной и вербальной стимуляции близкого человека;
- помочь избежать наиболее часто допускаемых в процессе общения с пациентом ошибок (отсутствие вербального общения с ним, гиперопека и др.);
- содействовать выработке адекватных поведенческих и эмоциональных стратегий во взаимодействии с пациентом.

В заключение следует констатировать, что восстановительная терапия пациентов со сниженным состоянием сознания требует пересмотра содержания и объема логопедической работы, проводимой в системе нейрореабилитации, адаптации классических и разработки новых методов и стратегий логопедического воздействия. Логопедическая терапия с пациентами, находящимися в состоянии нарушенного сознания, проводится в тесном сотрудничестве с другими специалистами междисциплинарной реабилитационной команды (нейрореабилитолог, психолог, кинезитерапевт и др.). Логопеды, работающие в учреждениях здравоохранения, порой испытывают нехватку медицинских знаний, от их взгляда нередко ускользают различные неврологические, психопатологические и другие клинические симптомы. В связи с этим представляется актуальным вопрос о необходимости повышения уровня научно-практической медицинской и специализированной профессиональной подго-

товки как будущих, так и уже работающих в системе нейрореабилитации логопедов.

Список литературы

1. Мументалер, М. Дифференциальный диагноз в неврологии / М. Мументалер, К. Баскетти, К. Дэтвайлер. – М. : МЕДпресс, 2017. – 420 с.
2. Нейропсихологическая диагностика и нейропсихологическая реабилитация пациентов, находящихся в сниженных состояниях сознания после повреждения головного мозга. Клинические рекомендации / Т. В. Ахутина, Н. А. Варако, В. Григорьева [и др.]. – Москва : Союз реабилитологов России, 2014. – 50 с.
3. Niemeier, J. P. Therapists' Guide to Overcoming Grief and Loss After Brain Injury / J. P. Niemeier, R. L. Karol. – USA : Oxford University Press, 2010.

СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются основные задачи системы оценки качества обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями на уровне учреждения образования, специфика системы оценки результатов обучения данной категории детей.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями, система оценки качества обучения, специфика системы оценки качества результатов обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями.

T. Pivovarcik

ASSESSMENT CRITERIA SPECIFICS FOR EDUCATIONAL OUTCOMES QUALITY OF CHILDREN WITH MULTIPLE IMPAIRMENTS

The article discusses main aims of education quality assessment system of preschool children with multiple impairments and specifics of assessment criteria for quality of educational outcomes in this category of children.

Keywords: children with multiple impairments, education quality assessment system, assessment criteria specifics for educational outcomes quality of children with multiple impairments.

В настоящее время возрос интерес ученых к проблеме оценки качества образования, организации, содержанию и осуществлению контроля за качеством обучения на уровне учреждения образования, местных и республиканских органов управления образования. Создание национальной системы оценки качества образования как целостного единства признается соответствующим международным тенденциям в области образования.

Для современной национальной системы специального образования характерны преодоление закрытости и отчужденности, появление вариативности. Развитие инклюзивных процессов и просоциальный характер обучения с ориентацией на развитие личности ребенка с особенностями психофизического развития, повышение активности ребенка в образовательном процессе и построение образовательного процесса в формате субъект-субъектных отношений между педагогом и ребенком рассматриваются как ценности педагогической системы на современном этапе ее развития. Феноменом при рассмотрении качества обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) в учреждении специального образования – центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации – является то, что оно трактуется как важный элемент, часть профессиональной ответственности педагога-дефектолога, обладающего высокими моральными качествами, позволяющими устанавливать глубокие эмоциональные связи с ребенком с тяжелой

инвалидностью и его родителями, находить и наполнять личностными смыслами содержание обучения [2].

Система оценки качества обучения является частью общей системы управления учреждением специального образования. Система позволяет осуществлять мероприятия по оценке образовательного процесса, психолого-педагогической поддержки и социальной помощи детям с ТМН, выявлять области и при необходимости корректировать образовательный процесс для улучшения качества обучения.

Современная система оценки качества обучения детей с особенностями психофизического развития характеризуется определенной трансформацией: переходом от модели «контроля качества» к модели «обеспечения качества», расширением понимания образовательных результатов, сбалансированной представленностью собственно педагогических и социоцентрированных объектов оценки, переходом к оценке динамики образовательных достижений обучающегося, разумным соотношением внешней и внутренней оценки, вниманием к неформальной стороне общения участников образовательного процесса [4; 5].

Основными задачами системы оценки качества образования на уровне учреждения образования выступают:

- анализ качества исполнения руководящих документов, решений педагогического совета и др.;
- оценка использования и совершенствования средовых ресурсов, их соответствие требованиям безопасности, возможностям и потребностям ребенка с ТМН, имеющим вариативные сочетания двух и более нарушений;
- изучение планирования, организации и осуществления образовательного процесса, психолого-педагогической поддержки и социальной помощи детям с ТМН;
- оценка используемых технологий, методов и приемов работы в образовательном процессе;
- оценка динамики образовательных и личностных приращений ребенка с ТМН при усвоении жизнеконтекстного содержания обучения с преобладанием качественной оценки;
- степень достижения планируемых результатов реализации образовательных программ, их коррекционной направленности.

Система оценки качества результатов обучения на уровне учреждения образования характеризуется субъективно-объективным характером (оценка производится конкретным человеком по определенным заранее критериям), взаимосвязью и взаимовлиянием с качеством управления на разных уровнях (на уровне учреждения, местных и республиканских органов управления): при повышении качества управления результаты обучения улучшаются. В основе оценки качества результатов обучения лежит педагогическая деятельность специалиста учреждения и управленческая деятельность руководителя учреждения [3].

Выделяют три группы показателей результатов образования, которые целесообразно оценивать в совокупности: показатели текущих (оценка за определенный период – полугодие, учебный год), конечных (оценка по различным параметрам в соответствии с ранее определенными результатами при завершении обучения в учреждении образования) и отдаленных результатов (показатели, которые возможно оценить через определенное время после завершения обучения).

Оценку результатов обучения предлагается проводить при сравнении достигнутых и прогнозных результатов, определенных в зоне ближайшего развития ребенка (М. М. Поташник). Оптимальными считаются те результаты, когда достигнут их прогнозируемый уровень и ребенок добился максимально возможных результатов на определенном этапе обучения [3]. В настоящее время качество образования связывают с возможностью удовлетворения социальных потребностей в формировании и развитии личности учащегося (В. П. Панасюк). Применительно к детям с ТМН образовательные приоритеты смещены в сферу жизненной компетенции [1].

Как указывает И. Л. Шевлякова-Борзенко, современным требованием к системе оценки результатов обучения является рассмотрение их в широком диапазоне – «как достижения учащихся, отражающие целостное развитие личности в процессе обучения и воспитания через динамику (приращение) компетенций» [5, с. 45]. Как правило, учеными при оценке качества результатов предлагается оценивать предметные, метапредметные и личностные компетенции обучающихся. Первые можно определить количественно, вторые – с использованием качественной оценки, третьи трудно выявить, так как они относятся к личностной сфере. Важной особенностью современной системы оценки результатов обучения является «сбалансированная представленность собственно образовательных и социцентрированных объектов оценки» [5, с. 46].

Система оценки результатов обучения детей с ТМН характеризуется следующими особенностями:

- выделение параметров для оценивания образовательных достижений, характеризующих качественное образование;
- оценка динамики образовательных достижений обучающихся;
- наличие формирующего оценивания (определение сохранных возможностей, на основе которых возможно достижение индивидуального прогресса каждого учащегося);
- сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования;
- использование накопительной системы оценивания (портфель учебных достижений, портфолио и др.);
- использование преимущественно таких форм оценки, как педагогическое наблюдение, интервьюирование законных представителей, анализ видеоматериалов;
- комплексный подход к оценке результатов образования;

- участие всех субъектов образовательного процесса;
- наличие высокого уровня рефлексивных умений субъектов оценивания, владение компетенциями, позволяющими осуществлять оценку динамики развития детей данной категории;
- безотметочное обучение, которое делает систему оценки результатов обучения на уровне учреждения образования значимой, что предполагает исключение игнорирования оценочной деятельности педагога и недопущения увеличения документов.

Специфическими требованиями к системе оценки результатов обучения детей с ТМН являются: приоритетное включение в параметры для оценивания показателей, относящихся к сфере жизненной компетенции; наличие в системе оценки результатов параметров и показателей оценивания, имеющих функциональный характер для ребенка; присутствие параметров, отражающих изменения в способе деятельности и степени активности ребенка; признание участия в решении практических задач жизнедеятельности как успешности усвоения программного материала; принятие первенства оценки индивидуальной динамики образовательных достижений.

Функционирование системы оценки качества результатов обучения детей с ТМН предполагает *взаимное дополнение оценочных процедур*, установление между ними взаимосвязей и взаимозависимостей.

Важной особенностью функционирования системы оценки качества результатов обучения ребенка с тяжелой инвалидностью, их обсуждения с субъектами образовательного процесса, в том числе с родителями, является *соблюдение морально-этических норм*.

Отсутствуют нормативно закрепленные требования к уровню подготовки выпускника с ТМН (отсутствует образовательный стандарт для данной категории детей). Качественная и достоверная самооценка результатов обучения, которую осуществляют субъекты образовательного процесса в учреждении специального образования, достигается системностью, регулярностью, согласованностью действий, реалистичностью требований к результатам обучения каждого учащегося с последующим применением педагогических и управленческих решений по совершенствованию качества образовательного процесса.

Интерпретация результатов процедуры оценки качества результатов обучения осуществляется на следующих уровнях: уровень администрации и структур, обеспечивающих государственно-общественный характер управления учреждением специального образования; уровень профессиональных объединений педагогов; уровень педагога. Характер принимаемых управленческих решений будет различен. Совет учреждения принимает решения по разработке или внесению дополнений в программы развития учреждения, администрация – по организации, контролю образовательной деятельности, стимулированию работы педагогов, обеспечению информационной доступности результатов системы оценки результатов обучения детей с ТМН, организации работы по повышению профессиональных компетенций специалистов. Профессиональные объединения педагогов учреждения решают вопросы оказания методической помощи при возникновении профессиональных

затруднений, обобщения и распространения опыта по использованию системы оценки качества результатов обучения детей с ТМН. Педагог имеет возможность принятия решений по дальнейшему самообразованию и реализации профессиональных интересов в сфере оценки качества результатов обучения учащихся.

Возможными рисками функционирования системы оценки качества результатов обучения детей с ТМН на уровне учреждения образования могут быть следующие: недостаточная подготовка членов администрации, педагогов к внедрению системы оценки качества обучения детей с ТМН; низкий уровень мотивации к внедрению системы оценки у педагогов; низкий уровень владения диагностическими процедурами.

Система оценки качества результатов обучения детей с ТМН призвана учитывать вариативные образовательные потребности и возможности детей с коморбидными состояниями, закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, быть информативной для всех участников образовательного процесса и достаточной для принятия управленческих решений на уровне администрации учреждения. Перспективным является определение специфики ее функционирования и формирование культуры оценки качества образования при проведении оценочных процедур и использовании полученных результатов у специалистов учреждения специального образования.

Список литературы

1. Коробейников, И. А. Мониторинг жизненной компетентности обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: проблемные аспекты и пути их решения / И. А. Коробейников, Е. Л. Инденбаум // Дефектология. – 2018. – № 4. – С. 13–21.
2. Лещинская, Т. Л. Смысловые доминанты образования детей с интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, В. И. Радионова // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 9. – С. 7–15.
3. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – М. : Пед. об-во России, 2002. – 352 с.
4. Русецкий, В. Ф. Подходы и принципы разработки научно-методического обеспечения качества образовательных результатов на уровне учреждений общего среднего образования / В. Ф. Русецкий // Педагогическая наука и образование. – 2017. – № 2 (19). – С. 3–9.
5. Шевлякова-Борзенко, И. Л. Оценка качества общего среднего образования как содержательно-процессуальная целостность / И. Л. Шевлякова-Борзенко // Педагогическая наука и образование. – 2014. – № 4 (21). – С. 43–53.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы взаимодействия учителя-дефектолога и учителя начальных классов при реализации разных направлений педагогической деятельности: диагностического, прогностического, образовательного, коррекционно-развивающего, консультативного, аналитического. Затронута проблема и раскрыт механизм выработки единых требований к учащемуся с особенностями психофизического развития со стороны всех взаимодействующих с ним педагогических работников, имеющих важное значение для интеллектуального и личностного развития ученика, создания благоприятного психологического микроклимата и ситуации успеха.

Ключевые слова: инклюзия, взаимодействие, преемственность, целеполагание, адаптация, комплексный подход, дифференцированные требования.

Y. Plishkina

SUCCESSION IN THE WORK OF PRIMARY SCHOOL TEACHER AND TEACHER-DEFECTOLOGIST IN JOINT EDUCATION

The article describes the issues of interaction between a teacher-defectologist and a primary school teacher in the implementation of various areas of pedagogical activity: diagnostic, prognostic, educational, correctional, consulting, analytical. The article deals with the problem of developing common requirements for schoolers with of all participants in the educational process, which are important for the intellectual and personal development of the student, creating a favorable psychological microclimate and a situation of success.

Keywords: inclusion; interaction; continuity; goal setting; adaptation; integrated approach; differentiated requirements.

Инклюзивное образование рассматривается как закономерный процесс в развитии образования, базирующийся на признании того, что все обучающиеся могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними, а также как механизм обеспечения равных возможностей в получении образования для обучающихся с разными образовательными потребностями [1].

С целью успешной реализации инклюзивного образования сегодня важно не только решить нормативно-правовые, научно-методические и финансовые вопросы, но и подготовить педагогических работников, учащихся и их законных представителей к процессу совместного обучения детей, имеющих разные возможности.

Одним из принципов, на которых базируется инклюзивное образование, является принцип комплексности, который предполагает изменения во всей структуре взаимоотношений в учреждении образования, а также согласованную деятельность специалистов.

Изучение опыта работы педагогов классов инклюзивного образования в рамках работы республиканского экспериментального проекта по апробации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) показывает, что наибольших успехов достигают те педагоги, которые обладают достаточной степенью личностной и профессиональной гибкости, выдержки, готовы к сотрудничеству, решению возникающих проблем, позитивно относятся к себе и результатам собственной деятельности.

Высокой результативности в работе с детьми с ОПФР младшего школьного возраста можно добиться при тесном взаимодействии учителя-дефектолога с учителем начальных классов, реализации комплексного подхода и интеграции коррекционно-педагогической помощи и образовательного процесса. Как показывает практика, преемственность в работе учителя-дефектолога и учителя начальных классов необходимо обеспечивать на всех этапах и в разных направлениях педагогической деятельности.

Ключевым звеном в работе педагога является целеполагание. Общая цель учителя начальных классов и учителя-дефектолога – способствовать повышению качества образовательного процесса через создание условий для получения образования всеми учащимися с учетом их индивидуальных возможностей и способностей. В этой связи основной задачей учителя-дефектолога выступает максимальное преодоление имеющихся у ребенка ограничений, чтобы он мог успешно осваивать образовательную программу общего среднего образования. Задачей учителя начальных классов является создание условий для развития и самореализации каждого ученика с опорой на сформированные у него знания и умения.

В рамках диагностической деятельности учитель-дефектолог проводит углубленное обследование учащихся с ОПФР и знакомит учителя начальных классов с его результатами. Учитель начальных классов знакомит учителя-дефектолога с учебной программой по учебным предметам, сообщает о применяемых методах, приемах и технологиях обучения учащихся. В результате обмена данной информацией педагогические работники приступают к планированию коррекционно-педагогической деятельности и образовательного процесса в целом, опираясь на требования программы, учитывая актуальный и ближайший уровни развития учащихся.

В процессе коррекционно-педагогической деятельности учитель-дефектолог осуществляет работу по преодолению имеющихся у детей ограничений. Основным содержанием работы по реализации педагогического взаимодействия на данном этапе является выработка единых подходов, создание условий для повышения успеваемости учащихся с ОПФР, формирование у них самоконтроля, организация общения со сверстниками. Учитель-дефектолог и учитель начальных классов на данном этапе разрабатывают систему единых требований к учащимся с ОПФР с учетом возрастных особенностей, структуры нарушения. Также учитывается специфика программных требований к учащимся с ОПФР с учетом возможных специфических ошибок и нужд каждого из них в оказании опережающей помощи для их предупреждения.

Педагоги предусматривают необходимость осуществления индивидуального и дифференцированного подходов на фоне коллективной деятельности; предусматривают возможности закрепления знаний, умений и навыков, приобретенных как на коррекционных занятиях, так и на уроках [2].

Для выработки системы единых требований со стороны педагогических работников в течение учебного года организовывается взаимопосещение занятий / уроков учителями-дефектологами и учителями начальных классов. Учитель-дефектолог посещает уроки с целью наблюдения за применением детьми с ОПФР знаний и умений, сформированных на коррекционных занятиях, ознакомления с динамикой «продвижения» детей. Учителя класса посещают коррекционные занятия для расширения информационной готовности к работе с детьми ОПФР, повышения уровня дефектологической компетентности.

Открытые занятия для учителей классов проводятся с целью уточнения и координации совместных действий в работе с детьми с ОПФР, выработки единства требований со стороны всех педагогических работников. Учитель-дефектолог обращает внимание на необходимость внимательной и осторожной оценки работы ребенка, ее специфичность. Оценка деятельности ребенка учитывает внимательность в течение всего занятия, его активность, желание работать и количество самостоятельно обнаруженных и исправленных, а не допущенных им ошибок. Таким образом, формируется базовая основа оценивания деятельности ребенка с ОПФР в коррекционно-образовательном процессе – не нормативная оценка, а создание для каждого учащегося благоприятного психологического климата на уроке [3].

По результатам взаимопосещений вырабатываются рекомендации по реализации дифференцированного подхода к учащимся с ОПФР на уроках:

- адаптация учебного материала посредством опорных, структурно-логических схем, опорных, сравнительных таблиц;
- предоставление алгоритма самостоятельного изучения темы (на каких страницах прочитать то или иное определение, какую опорную таблицу заполнить (или соотнести термины и определения));
- при выполнении самостоятельной работы предоставление карточек с заданиями разного уровня сложности, различного вида, объема заданий, в зависимости от выполнения которых можно претендовать на ту или иную отметку;
- замена задания аналогичным, но с более простым содержанием;
- изложение формулировок простым языком;
- упрощение грамматических конструкций определений и терминов;
- уменьшение объема учебного материала за счет второстепенного теоретического материала;
- разделение учебного материала на блоки или модули усвоения.

Выполнение данных рекомендаций учителями способствует созданию благоприятного психологического микроклимата на уроке, повышению активности и успешности учащихся с ОПФР, максимальному раскрытию их способностей, повышению успеваемости.

Важную роль в организации комплексного подхода играет консультативная деятельность учителя-дефектолога. Консультирование педагогических работников учреждения образования, как правило, начинается с выступления на педагогическом совете с подробным сообщением учителям о видах нарушений, имеющих у учащихся; о том, как эти нарушения влияют на усвоение детьми учебного материала; о коррекционно-развивающей направленности деятельности всех участников коррекционно-образовательного процесса; о содержании работы учителя-дефектолога и ее организации; о связи коррекционно-развивающей работы с учебными программами учебных предметов I ступени общего среднего образования; о единстве требований, предъявляемых к детям педагогическими работниками и законными представителями. В течение учебного года учитель-дефектолог принимает участие в работе методического объединения учителей начальных классов, где детально знакомит учителей I ступени общего среднего образования со специфическими приемами педагогического взаимодействия с учащимися с ОПФР, обеспечивающими успешное овладение ими содержанием учебных программ; демонстрирует конкретные примеры и способы достижения успеха детьми с учетом их особенностей и потребностей.

На оценочном этапе осуществляется подведение итогов коррекционно-образовательной деятельности, ее совместный анализ и определение дальнейших перспектив педагогического сотрудничества.

Таким образом, проектирование процесса обучения, построение индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОПФР – достаточно сложная задача, которая наиболее эффективно решается при налаженном взаимодействии всех участников коррекционно-образовательного процесса. Взаимодействие учителя-дефектолога и учителя начальных классов – это ежедневный, систематический процесс, способствующий повышению результативности в решении вопросов повышения качества образования детей с ОПФР, коррекционно-образовательного процесса.

«Друг с другом» вместо «друг около друга» – этот девиз успешной инклюзии подходит как для коллектива учащихся, так и для коллектива педагогов.

Список литературы

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Специальная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 3–10.
2. Синкель, А. Л. Взаимодействие в работе учителя-дефектолога и учителя начальных классов по устранению специфических ошибок при нарушении чтения и письма у младших школьников / А. Л. Синкель // Специальная адукацыя. – 2017. – № 2. – С. 33–37.
3. Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине: Коррекционно-педагогическая помощь в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи [Электронный ресурс] / Сост. О. В. Даливеля, З. Б. Вахобжонова, Е. В. Паршонок. – Минск : БГПУ, 2017. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/44712/3/%D0%A3%D0%9C%D0%9A_%D0%9A%D0%9F%D0%9F_%D0%9E%D0%9C%D0%9A%D0%9F%D0%9F_2017.pdf. – Дата доступа: 12.09.2020.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И НЕТРАДИЦИОННЫХ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И МАТЕРИАЛОВ
В РАМКАХ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ С ДОШКОЛЬНИКАМИ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ И СЕМЬИ
С ЦЕЛЬЮ НАКОПЛЕНИЯ СЕНСОРНОГО ОПЫТА**

В статье представлен опыт работы педагогов специальной группы «Родничок» государственного учреждения образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» Оршанского района с детьми с расстройствами аутистического спектра, имеющими нарушения сенсорной интеграции. Раскрываются вопросы выбора и использования изобразительного (традиционного, нетрадиционного) оборудования в качестве сенсорных стимулов на учебных и коррекционных занятиях, на режимных моментах (в том числе в каникулярное время) с целью накопления сенсорного опыта с социальным содержанием и функциональным характером.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, сенсорная интеграция, традиционные и нетрадиционные изобразительные инструменты, материалы, техники.

E. Popkova

**USING TRADITIONAL AND NON-TRADITIONAL VISUAL
INSTRUMENTS AND MATERIALS AS A PART OF SENSORY
INTEGRATION WITH PRESCHOOLERS WITH ASD IN A SPECIAL
GROUP SETTING CCDER AND FAMILY IN ORDER
TO ACCUMULATE SENSORY EXPERIENCE**

The article presents the experience of the teachers of the special group "Rodnichok" of the State Educational Institution of Central Regional Organizations of Orsha District with children with ASD who have impaired sensory integration. The issues of choice and use of graphic (traditional, non-traditional) equipment as sensory stimuli in educational and correctional classes, at regular moments (including during vacation time) in order to accumulate experience with social content and functional character are revealed.

Keywords: autism spectrum disorders, sensory integration, traditional and non-traditional visual instruments, materials, techniques.

Число детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в Республике Беларусь растет. В Оршанском регионе (согласно ведомственной отчетности за последние 5 лет) также наблюдается увеличение количества детей с РАС, часть из которых получают помощь в условиях Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР).

У детей с РАС наблюдаются сенсорные особенности. При этом 80–90 % из них имеют выраженные проблемы с сенсорикой. Они могут быть гиперчувствительны к свету, шуму, прикосновениям и др. Одним может быть больно от легкого касания, у других наблюдается «тактильный голод», ребенок трется, бьется обо всех, заворачивается в ковер и др. Для того, чтобы это скорректировать, нужно понимать, почему ребенок так себя ведет.

В международной практике есть теория сенсорной интеграции (далее – СИ). Энн Джин Айрес определяет сенсорную интеграцию как «организацию ощущений для дальнейшего использования».

Нарушение СИ – это неврологическое состояние, которое создает трудности в обработке сенсорной информации, поступающей от пяти органов чувств, а также вестибулярного аппарата и сферы проприоцепции. Трудности в каждой из них можно разделить на две части: очень высокая и очень низкая чувствительность. Сенсорная интеграционная терапия включает мягкие контакты с различными сенсорными стимулами.

Сенсорные нарушения являются одной из причин появления или усиления у детей с РАС стереотипий, самостимуляций и др. Педагоги и родители могут не подозревать, что ребенок с аутизмом испытывает физический дискомфорт при действии привычных для остальных людей раздражителей. Они объясняют его необычное поведение капризами или нарушениями интеллекта, тогда как оно придает ребенку с аутизмом чувство безопасности и позволяет получить ощущения, в которых он испытывает недостаток. Запрет на необычное поведение лишь усугубляет проблемы ребенка, поскольку провоцирует усиление сенсорных защит и самостимуляций, их замену на более неадекватные действия. Ни поощрения, ни наказания не позволяют нормализовать чувствительность при аутизме. Решить эту задачу помогает организация комфортной для ребенка среды и индивидуально подобранная и последовательная сенсорная стимуляция.

Никакая педагогическая стратегия не научит ребенка с аутизмом выдерживать сенсорные сигналы, которые невыносимы и разрушительны для его нервной системы. В этой связи исключение болезненных раздражителей из окружающей среды является необходимым условием нормализации поведения и деятельности. В обратной ситуации, когда ребенок испытывает сенсорный дефицит, окружающую среду следует обогатить соответствующими раздражителями. В процессе наблюдения за поведением ребенка рекомендуется определить, какие раздражители являются неприятными, а какие – недостаточными. В литературе представлены разные педагогические стратегии модификации сенсорной чувствительности, связанные с организацией среды жизнедеятельности и сенсорной стимуляцией детей с аутизмом, предлагаются рекомендации по взаимодействию с ними, а также по созданию сенсорной среды с использованием разных стимулов.

В условиях специальной группы ЦКРОиР Оршанского района командой специалистов (учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатель) осуществляется наблюдение за каждым ребенком (их поведением, стимулами и др.) и соответственно определяются стратегии помощи. Так как образовательный

процесс (согласно учебному плану) включает проведение коррекционных и учебных занятий, большое внимание уделяется непосредственно выбору и использованию определенных средств (оборудования) в рамках той или иной образовательной области. Например, нетрадиционные и традиционные изобразительные инструменты и материалы, которые можно использовать в качестве основного оборудования на занятиях по изобразительной деятельности, а также в качестве дополнительных коррекционных средств на занятиях по другим образовательным областям, на коррекционных занятиях, в т. ч. в рамках определенных режимных моментов.

Задача команды специалистов ЦКРОиР найти замещение самостимулирующим действиям ребенка с пониженной сенсорной чувствительностью другими, которые позволят получить сенсорный функциональный опыт с социальным содержанием (т. е. опыт, который будет включаться в деятельность). Внимание уделяется выбору и использованию специальных (нестандартных) стимулов в качестве изобразительных инструментов, материалов, техник на занятиях, при этом важно избегать сенсорных перегрузок.

Например, при *зрительной гипочувствительности* к раздражителям (сенсорной самостимуляции), если ребенок:

- включает и выключает свет, можно использовать: флуоресцентные краски, фломастеры, маркеры, пластилин. При этом можно применять разные изобразительные техники: ниткография, кляксография, пластилинография, пальцевая живопись и др.;
- наблюдает за повторяющимися движениями, выстраивает предметы в одну линию, можно использовать: оттиски штампами (штампинг) с целью получения повторяющихся изображений; техники: тычок, пуантилизм (дивизионизм), помпонография и др.;
- зачарован цветом или рисунком, можно использовать: специальные маркеры для ткани (исчезающие в воде/на воздухе), меловые маркеры (для разных поверхностей), ручки с термочувствительным стержнем (исчезающие под воздействием низкой температуры), «магические» фломастеры (изменяющие цвет); девайсы (интерактивные доски, доски-планшеты для рисования светом, водой (специальной ручкой), электронная доска, 3D-доска со специальными фломастерами, очками, подставкой); рисование лазерной указкой, пипеткой, шариками, расческой, зубчатым шпателем, зубочисткой, банковской карточкой, цветным льдом, песком, солью, помадой, спреем, мыльными пузырями, драже M&Ms; рисование на разных поверхностях (снег, лед, бумажные/вискозные салфетки, мятая бумага, зеркало, фольга); техники: флюид арт, эбру, дриппинг, кляксография, ниткография, батик, по-сырому, монотипия, каплетерапия, марлетехника, контрастное рисование, мраморное рисование, витражная роспись и др.

При *слуховой гипочувствительности* к раздражителям, если ребенок:

- стучит предметами, можно использовать: оттиски хлопками ладошек, отстукиванием пальчиками с краской; рисование молотком;

- играет с игрушками, которые издают звуки, можно использовать: оттиски шариками с пицалками, колесами двигающейся машинки со звуковым эффектом; рисование феном, спреем, шариками марблс, на гофрокартоне; технику фроттаж и др.;
- постоянно повторяет понравившиеся звуки, предпочитает шумные места, можно использовать: метод совместного рисования (с озвучиванием); рисование на улице; рисование в подгруппах; рисование с использованием музыкального сопровождения и др.

При **тактильной гипочувствительности** к раздражителям, если ребенок:

- привязан к необычным по текстуре объектам, можно использовать: разные карандаши (с разной толщиной и формой корпуса, гибкие, эргономичные ручки, фломастеры); специальные (силиконовые) приспособления (держатели, насадки) для карандашей, ручек (для правильного удержания); разные виды конструктора, мозаики; разные виды бумаги (впитывающая, наждачная, бархатная, мелованная, глянцевая, гофрированная и др.); разные пластичные массы для лепки (пластилин шариковый, паста, тесто, бумажная масса и др.); бросовый материал (втулки, коробки, пробки, обертки и др.); природный материал (овощи, фрукты, листья растений, каштаны, шишки, камни, скорлупа, спилы деревьев, стружка, песок, снег, лед и др.); подручный материал (кожа, мех, тесьма, клубки ниток, перышки, вата, марля, лоскуты разных видов ткани, ажурные салфетки, ватные диски, пуговицы, пенопласт, пленка пузырчатая, клейкая лента (скотч), помазок, пена для бритья, воздушные шарики и др.); рисование массажной перчаткой, кондитерскими приспособлениями, айсингом, пастой акриловой (декоративной штукатуркой); рисование в виниловых (прозрачных) перчатках, в шариковом бассейне; обрисовывание ребенка по контуру тела у стены, на полу (отдельных частей тела); техники: коллаж, ниткография, ниткопись, набрызг, эмброссинг, файл арт, тампонирование, торцевание по двойному скотчу, модульное рисование и др.;
- любит вибрацию, можно использовать: карандаши вибрирующие, карандаши большие (сувенирные с привязанным любым предметом); рисование в шариковом бассейне; рисование шариками марблс и др.;
- практикует самоповреждения (царапание, щипание и др.), можно использовать: размазывание пластилина (пластилинография); разные виды лепки (отщипывание, прижимание, вдавливание, отрывание и др.); рисование ладошкой/пальцем; использование ластика, клячки; растирание грифеля цветных карандашей; техники: диатипия, граттаж, фроттаж, эмброссинг и др.;
- любит «грязные» игры, можно использовать: кинетический песок, рисование ладошкой, ступнями; лепку из глины и др.;
- получает удовольствие, если на нем лежат тяжелые вещи; залазит в узкие места, можно использовать: рисование с использованием утяжеляющих

руку браслетов; специальные насадки для инструментов; рисование, лежа на полу, в тоннели, на мате, под одеялом, в шариковом бассейне; рисование в резиновых/латексных (плотных) перчатках и др.

При **двигательной, вестибулярной гипочувствительности** к раздражителям, если ребенок:

- бесцельно двигается по кругу; стремится ко всему, что дает ощущение интенсивного вращения, можно использовать: точилки для карандашей, спирографы, шаблоны, трафареты; рисование на асфальте мелом вокруг своей оси; оттиски пальцем с его поворотом; техники: дриппинг, шаблонография, рисование по кругу, зональное рисование и др.;
- часто сталкивается с объектами и людьми; постоянно бежит, подпрыгивает, можно использовать: рисование стопами на бумаге большого формата (при этом можно ходить, медленно бегать, обходя препятствия и др.); оттиски стопами на глине, тесте, мокром песке и др., обведение частей тела и др.

При **обонятельной гипочувствительности** к раздражителям, если ребенок: привязан к объектам с резким запахом; тщательно обнюхивает новые предметы, людей, места, можно использовать: ароматизированную бумагу, пластилин, фломастеры, краски; рисование на ароматизированных влажных салфетках; рисование на ткани, ватных дисках с использованием аромамасел; оттиски фруктами, овощами с характерными запахами; рисование мылом, свечами (ароматическими); изготовление помандера и др.

При **проприоцептивной гипер- и гипочувствительности** к раздражителям можно использовать: разные виды штриховки; переводные картинки; разные виды конструктора и мозаики; рисование пипеткой (каплетерапия); лепку разных видов (расплющивание, раскатывание, скатывание, вдавливание); торцевание, фроттаж, коллаж, рисование айсингом, крупой, пером, молотком, стопами и др.

Педагогами в ходе данной работы были разработаны и оформлены информационно-справочные материалы (для педагогов и родителей), которые включают: банк данных изобразительных техник (более 80) и их подробное описание; перечень разнообразных изобразительных инструментов, материалов (более 200) и их описание; информацию по планированию занятий (для разных возрастных дошкольных групп) и серию конспектов занятий. Одно из главных условий данной работы это командный и системный подход педагогов и родителей.

Список литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес ; пер. с англ. Юлии Даре. – М. : Теревинф, 2018. – 272 с.
2. Миненкова, И. Н. Педагогические стратегии нормализации сенсорной чувствительности при аутизме / И. Н. Миненкова // Специальная адукация. – 2011. – № 2. – С. 29–34.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье описывается специфика функционирования и основные проблемы семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, указаны консультативные задачи, направления и стратегии.

Ключевые слова: консультирование, дети с ограниченными возможностями здоровья, семейные функции, ранняя помощь.

O.G. Prikhodko, O.V. Yugova

THE SPECIFICITY OF FUNCTIONS AND CONSULTING FAMILIES, RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

In this article described the specificity of functions and general problems of families, raising children with disabilities, presented tasks, directions and strategies of their consulting.

Keywords: consulting, children with disabilities, family functions, early intervention.

Многочисленные ученые в области психологии и педагогики подчеркивали важность семейного воспитания, присутствие и активное участие родителей для полноценного формирования личности ребенка необходимо (Ш. А. Амонашвили, В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, П. Ф. Лесгафт, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский).

Главная особенность семейного взаимодействия – удовлетворение различных потребностей, что определяет создание структуры семейных ролей и систем функций (Г. Навайтис, Н. В. Соловьев, В. С. Торохтий, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий). Существует множество перечней функций, однако все авторы единодушно признают первостепенность репродуктивной и воспитательной (А. А. Бодалев, В. В. Столин, А. Г. Харчев, М. С. Мацковский, А. Эглите и др.).

В семьях, имеющих детей с нарушениями в развитии, большинство функций семьи не реализуются или реализуются не в полном объеме. Анализ отдельных проблем семьи ребенка с ограниченными возможностями изложен в трудах А. И. Захарова, О. А. Карабановой, И. Ю. Левченко, В. В. Ткачевой, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюковой, Г. А. Мишиной, А. Г. Московкиной, Р. Ж. Мухамедрахимова, М. М. Семаго, А. С. Спиваковской, Е. А. Стребелевой, Э. Г. Эйдемиллера и др.).

Структурные изменения, связанные с рождением особого ребенка, вызывают функциональные нарушения: каждая семейная функция (экономическая, репродуктивная, рекреационная, воспитательная и др.) меняется, приобретает новое значение, появляются новые, специфические функции, такие как реабилитационная, компенсирующая, коррекционно-развивающая.

Семья, в которой появился ребенок с нарушениями в развитии, входит в категорию уязвимых групп населения и имеет значительные трудности в своем функционировании в качестве института социализации человека. Такие семьи испытывают различные жизненные проблемы: психологические; экономические; нехватку информации о возможных для получения образовательных, медицинских и других услугах. Все эти данные должны быть выяснены специалистами, работающим с семьей, в которой есть дети с отклонением психического и физического развития [2].

Родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), находясь в условиях хронического стресса, испытывают нервно-психические и физические перегрузки. У них повышена тревожность относительно перспектив ребенка и самой семьи. Отмечается преобладание негативного эмоционального фона, обусловленного тем, что в той или иной степени развитие, обучение и поведение ребенка не отвечают их ожиданиям. Груз индивидуальных психологических проблем в конечном итоге нарушает и искажает внутрисемейные, в том числе супружеские, отношения. В макросоциуме также происходят изменения: снижается социальный статус семьи, возникает психологический конфликт между семьей и социумом. По данным статистики, семьи, имеющие детей-инвалидов, находятся в зоне риска социального сиротства детей.

А. И. Захаров выделяет невротические изменения и проявления определенных черт личности у матерей детей с отклонениями в развитии. У них проявляется повышение эмоциональной чувствительности (сензитивность), эмоциональная возбудимость, перемены настроения (аффективность), повышенная тревожность, беспокойство, личностная противоречивость, доминантность, эгоцентричность, преувеличенное чувство долга, принципиальность [5].

Состояние стресса для семьи в момент постановки диагноза ребенку сопоставимо с состоянием потери ребенка, по крайней мере того воображаемого родителями образа и надежд, связанных с его будущим; утрачивается привычный образ жизни и подрывается ощущение себя, как «хорошего родителя». В этот момент семья остро нуждается в помощи специалистов.

Количество семей особенных детей, восстанавливающих жизненную перспективу и смысл жизни, обретающих правильное решение, очень мало, в итоге у них утрачивается способность к социальной адаптации и в большинстве случаев, для преодоления данной ситуации им требуется помощь специалистов.

В семьях детей с отклонениями выделяют кризисы – наиболее трудные для семьи в социально-психологическом плане моменты: I кризис – установление факта нарушения у ребенка. II кризис – старший дошкольный возраст – обычно при поступлении в образовательную организацию. III кризис – подростковый, когда ребенок по мере взросления сам осознает, что он – инвалид. Часто он накладывается на возрастной кризис родителей («середины жизни»). IV кризис – этап юности, когда решается будущая судьба ребенка – получение профессии, трудоустройство, создание семьи [5]. Данная кризисная

периодизация не является детерминантной, так как не все проходят четыре этапа кризиса, и все зависит от степени нарушения ребенка и проявлений.

В семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, часто используются неправильные модели воспитания. Появление ребенка с проблемами в психофизическом развитии ведет за собой качественные изменения на следующих уровнях: психологическом, социальном и соматическом. На преодоление данных качественных изменений должна быть направлена помощь при сопровождении семьи ребенка с ОВЗ. [1]. Трудности, связанные с воспитанием «особого ребенка», определяют качественные изменения в жизнедеятельности семьи, дезадаптируют семью и приводят к возникновению семейного кризиса.

Консультирование родителей детей с нарушениями в развитии предполагает решение следующих основных задач:

- помощь в установлении позитивных отношений родителей и ребенка;
- выбор стиля семейного воспитания, наиболее адекватного в отношении ребенка;
- убеждение родителей в потенциале ребенка;
- снижение эмоциональной напряженности в семье, возникающей в связи с проблемами ребенка;
- помощь родителям в конструктивном разрешении негативных и травмирующих ситуаций, с которыми сталкивается ребенок в процессе общения.

В процессе консультирования следует соблюдать следующие правила: отношение к родителям должно быть корректным, уважительным; информация должна быть тщательно сформулирована и понятна для родителей; необходимо избегать негативной оценки деятельности других специалистов и самих родителей; следует избегать как негативной оценки ребенка, так и преувеличения его возможностей и способностей ребенка.

Повышение эффективности консультирования ребенка и его семьи возможно при условии наличия адекватной картины особенностей ребенка у всех участников образовательного процесса, а также при учете специфики социальной ситуацией развития ребенка, которой чаще всего является его семья, особенно на ранних возрастных этапах.

Детальное изучение семьи имеет первостепенное значение, это необходимо для оказания адресной помощи ребенку и обеспечения эффективного детско-родительского взаимодействия. При выстраивании алгоритма психолого-педагогического консультирования необходимо учитывать особенности родительских установок, которые могут носить как конструктивный, так и деструктивный характер, принимать во внимание их возможные страхи и тревоги. Важной задачей консультирования является преодоление стереотипных жизненных установок родителей. Главной задачей консультирования является определение педагогических условий, наиболее благоприятных для дальнейшего развития ребенка.

На первом этапе психологической работы с такой семьей основными направлениями консультирования являются вопросы, отражающие наиболее

острую проблематику. Помощь в принятии состояния ребенка является первоочередной задачей. Внимание родителей необходимо фокусировать на физическом и эмоциональном благополучии ребенка. Необходимо обучать семью способам взаимодействия с ребенком, направленным на формирование навыков гигиены и самообслуживания, простейших средств общения. Другой целью является организация развивающего пространства, досуга ребенка, установление эмоционального контакта с ним.

Перед консультированием семьи, воспитывающей ребенка младенческого или раннего возраста с нарушениями психофизического развития, необходимо провести детальное изучение семьи и определить задачи и объем психолого-педагогической помощи.

Для всех семей, воспитывающих ребенка с выраженными нарушениями развития, актуальной является помощь в построении временной перспективы. Жизненная ситуация ухаживающих взрослых препятствует их личностной и профессиональной реализации. У многих родителей проявляется тревога за будущее ребенка, связанная с недостаточной социальной поддержкой. Следовательно, еще одной важной задачей консультирования является оптимизация взаимодействия с различными службами, оказывающими раннюю помощь, особенно в шаговой доступности от места проживания семьи.

По данным Всероссийского мониторинга деятельности психолого-медико-педагогических комиссий, всего 8 % всех обращений приходится на семьи, воспитывающие детей раннего возраста. Это одна из самых актуальных задач диагностики, консультирования и сопровождения детей с ОВЗ и их семей на современном этапе, так как несомненным является тот факт, что именно раннее начало коррекционно-развивающей работы оказывается максимально результативным.

Консультирование может быть как самостоятельным видом деятельности специалистов сопровождения, так и этапом, предваряющим коррекционную работу. Одной из самых важных составляющих консультирования является комплексная психолого-педагогическая диагностика развития ребенка с целью выявления уровня его актуального и ближайшего развития, определения структуры нарушения и индивидуальных особенностей [3].

В рамках семейно-центрированного подхода происходит преобразование процесса коррекционной работы, так как ее носителем становится родитель. Организация работы с системой «ребенок-родители» создает условия для активного вовлечения родителей в реабилитационный процесс и повышает их психолого-педагогическую компетентность. Специалисты сопровождения в этом случае выступают больше как консультанты родителя и ненавязчиво, аккуратно формируют его специальные компетенции, необходимые для оказания помощи ребенку с отклонениями в развитии. Сегодня семейно-центрированный подход признан наиболее эффективной моделью комплексной реабилитации.

Список литературы

1. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Просвещение. – 2008. – 239 с.
2. Мастюкова, Е. М., Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
3. Приходько, О. Г. Современные подходы к психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии / О. Г. Приходько, О. В. Югова // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Педагогика и психология. – 2013. – №3 (25). – С. 107–119.
4. Психология семьи и больной ребенок : учеб. пособие ; хрестоматия. – СПб. : Речь, 2007. – 400 с.
5. Ткачёва, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В. В. Ткачева. – М. : Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются организационно-методические аспекты осуществления персонального сопровождения обучающихся с аутистическими нарушениями в условиях учреждений образования (из опыта Витебской области): критерии успешности включения ребенка с аутистическими нарушениями в образовательный социум учреждения образования; основные задачи работы воспитателя, осуществляющего персональное (индивидуальное, групповое) сопровождение ребенка с аутистическими нарушениями; средства и педагогические приемы для их достижения; основные этапы и содержательные блоки работы воспитателя, осуществляющего персональное (групповое или индивидуальное) сопровождение; важнейшие условия эффективного сопровождения ребенка с аутистическими нарушениями; реализация взаимосвязи с педагогами, осуществляющими образовательную программу.

Ключевые слова: обучающиеся с аутистическими нарушениями, инклюзия, воспитатель, персональное сопровождение, взаимодействие, наблюдение.

T. Radkevich, N. Knyazeva

THE IMPLEMENTATION OF THE PERSONAL SUPPORT STUDENTS WITH AUTISTIC DISORDERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with organizational and methodological aspects of personal support of students with autistic disorders in educational institutions (from the experience of the Vitebsk region): criteria for the successful inclusion of a child with autistic disorders in the educational society of an educational institution; the main tasks of a teacher who provides personal (individual, group) support for a child with autistic disorders; means and pedagogical techniques for achieving them; the main stages and content blocks of a teacher who provides personal (group or individual) support; the most important conditions for effective support of a child with autistic disorders; implementation of the relationship with teachers implementing the educational program.

Keywords: students with autistic disorders, inclusion, caregiver, personal support, interaction, observation.

Ведущей тенденцией развития образования является внедрение образовательной инклюзии и реализация идей совместного обучения и воспитания всех обучающихся.

В последние годы отмечается существенное увеличение количества детей с аутистическими нарушениями. В связи с этим совершенствуется нормативная база, регламентирующая организацию образовательного процесса с ними и способствующая реализации принципов инклюзивного образования.

Одним из важнейших условий комфортности пребывания в детском коллективе ребенка с аутистическими нарушениями и успешности усвоения им

рекомендованной образовательной программы является введение в учреждении образования должности воспитателя, осуществляющего персональное (индивидуальное, групповое) сопровождение таких детей.

Воспитатель, осуществляющий персональное сопровождение ребенка с аутистическими нарушениями (далее – воспитатель, осуществляющий персональное сопровождение, или сопровождающий), – это специалист, который организует условия для успешной интеграции своего подопечного в образовательную и социальную среду учреждения образования.

Успешность включения ребенка с аутистическими нарушениями в образовательный социум учреждения образования определяется критериями развития и сформированности у ребенка:

1) когнитивной (познавательной) сферы: определенного набора знаний, умений и навыков;

2) коммуникативной сферы: умения общаться, самостоятельно находить выходы из различных ситуаций, возникающих в процессе общения;

3) эмоциональной сферы: психологической адаптации к процессу обучения в детском коллективе, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроения по отношению к процессу обучения и нахождению в образовательной среде;

4) самостоятельности – навыков самообслуживания, психической и физической саморегуляции [1].

Взаимодействие сопровождающего и ребенка с аутистическими нарушениями – это поступательное движение к максимальной самостоятельности ребенка в учреждении образования.

Поэтому воспитатель, осуществляющий персональное сопровождение ребенка с аутистическими нарушениями, должен решать следующие задачи:

1) участие в создании условий для успешного обучения ребенка;

2) участие в создании условий для успешной социализации ребенка;

3) содействие максимальному раскрытию потенциала его личности.

Для достижения поставленных задач в практике используются следующие средства и педагогические приемы:

1) организация и адаптация образовательного пространства: рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок;

2) учет сопровождающим и педагогами зоны ближайшего развития ребенка с аутистическими нарушениями; опора на его внутренние ресурсы, возможности; дозирование нагрузки, адаптация учебного материала учебных пособий.

Более конкретные задачи работы воспитателя, осуществляющего персональное сопровождение ребенка с аутистическими нарушениями, обусловлены возможностями и личными качествами подопечного.

Анализируя литературные источники и практический опыт осуществления персонального сопровождения в учреждениях образования Витебской области, можно выделить основные этапы работы воспитателя, осуществляющего персональное сопровождение:

1. Подготовительный этап.

Данный этап деятельности сопровождающего предполагает несколько мероприятий.

1.1. Знакомство с педагогами, под руководством которых будет осуществляться образовательный процесс ребенка. Определение организационных задач (какого рода помощь ожидается от сопровождающего).

1.2. Знакомство с документами ребенка (заключение государственного Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, психолого-педагогическая характеристика).

1.3. Знакомство с родителями и ребенком. Обсуждение того, что ребенок умеет делать самостоятельно. Согласование с родителями моментов, связанных с питанием, организацией «обратной связи» (чтение родителями дневника, беседы при передаче ребенка родителям после занятий, телефонный разговор).

1.4. Активное участие в адаптации образовательной среды (осуществляется в тесной взаимосвязи с педагогами, реализующими образовательную программу).

1.4.1. Адаптация объектной среды (освещение, мебель, организация пространства):

- навигация по учреждению образования (группе, классу): разметка, указатели (карточки-пиктограммы на стенах и индивидуальные), таблички-тексты;
- сенсорная среда: освещение, звуки (звонок, голоса педагогов), запахи, специальные сенсорные личные принадлежности;
- мебель, наличие специальных помещений для индивидуальных занятий / отдыха, размещение рабочего места;
- учебные материалы: бумажные (в т. ч. карточки), электронные;
- визуальные расписания, инструкции, подсказки и др.

1.4.2. Адаптация субъектной (социальной) среды:

- взаимодействие с педагогами (формирование гуманистических ценностей, повышение внимания к качеству жизни детей с аутистическими нарушениями, формирование понимания того, что процесс обучения важнее его результата).
- взаимодействие со сверстниками ребенка с аутистическими нарушениями, у которых необходимо формировать правильное отношение и которых важно привлекать к помощи детям с особенностями в развитии;
- работа с родителями «обычных» детей. Важно организовывать мероприятия, в которых ребенок с аутистическими нарушениями мог бы проявить себя.

1.4.3. Адаптация информационной среды: накопление методических материалов, пособий.

1.4.4. Адаптация нормативной среды: изучение нормативной правовой базы [3].

2. Основной этап.

2.1. Составление плана работы и осуществление персонального сопровождения ребенка с аутистическими нарушениями на протяжении учебного года.

2.2. Систематическое ведение дневника наблюдений.

3. Заключительный этап.

3.1. Составление отчета на основании записей дневника наблюдений.

3.2. Планирование работы на следующий учебный год.

Выделенные этапы деятельности реализуются через следующие содержательные блоки работы воспитателя, осуществляющего персональное (групповое или индивидуальное) сопровождение:

- диагностический;
- проектировочный;
- реализационный;
- аналитический [2].

1. Диагностический блок. Как правило, он приходится на подготовительный этап работы воспитателя, осуществляющего персональное сопровождение ребенка с аутистическими нарушениями.

В первые две недели после начала своей работы сопровождающий наблюдает за ребенком, знакомится со всей сопровождающей документацией и старается составить наиболее полную картину о его особенностях обучения, восприятия, поведения, чертах характера. Это позволяет выбрать наиболее эффективные методы и приемы работы.

Для реализации задач наблюдения за ребенком с аутистическими нарушениями можно использовать функциональную карту И. Н. Миненковой.

2. Проектировочный блок. В соответствии с графиком работы воспитатель, осуществляющий персональное сопровождение, составляет циклограмму распределения рабочего времени.

По результатам знакомства с документами, наблюдений, опроса и бесед с родителями сопровождающий определяет цели и задачи работы («ЧТО делать?»), подбирает приемы сопровождения («КАК это делать?») и фиксирует их в плане работы (на месяц, квартал или полугодие) исходя из направлений своей деятельности. План работы также включает в себя ожидаемые результаты и мониторинг достижения этих результатов.

3. Реализационный блок. В рамках этого блока происходит реализация того, что было запланировано. Важным является соблюдение принципов доступности, последовательности, преемственности и индивидуализации в построении данной работы.

Воспитатель, осуществляющий персональное сопровождение, на занятиях и в свободной деятельности должен уделять внимание формированию у ребенка с аутистическими нарушениями учебного поведения.

4. Аналитический блок. Данный блок заключается в анализе результативности и ведении дневника наблюдений.

Дневник наблюдений позволяет:

- фиксировать наблюдения за подопечным;

- отслеживать динамику в его развитии;
- собирать материал для отчета об эффективности работы.

Для ребенка с аутистическими нарушениями детский коллектив, в котором он находится, является самым мощным ресурсом для развития и социализации. Задача сопровождающего – обеспечить комфортное включение ребенка в детский коллектив.

Главные функции воспитателя, осуществляющего персональное сопровождение по включению ребенка в детский коллектив:

- следить за тем, что происходит в детском коллективе – о чем дети говорят, во что играют;
- объяснять детям, как общаться с его подопечным;
- в соответствующие моменты подключать к общению подопечного.

Воспитателю, осуществляющему персональное сопровождение, следует помнить, что причинами неправильного или нежелательного поведения у детей с аутистическими нарушениями служат различные факторы, которые важно своевременно определить и проанализировать.

Наличие позитивных психологических установок у взрослых и выбор правильной тактики взаимодействия с ребенком с аутистическими нарушениями являются важнейшими условиями его эффективного сопровождения:

- доброжелательность по отношению к ребенку;
- целеустремленность и упорство взрослых, принимающих участие в обучении и воспитании ребенка с аутистическими нарушениями;
- терпимость по отношению к ребенку. Следует помнить, что целенаправленная и зачастую длительная работа взрослых приведет к положительным изменениям в развитии ребенка;
- внимательность и оптимистичность. Важно замечать каждый успех ребенка, поощрять его похвалой;
- требовательность к ребенку. Не следует позволять ребенку управлять взрослыми;
- учет интересов ребенка. Необходимо проявлять уважение к его выбору во время занятий или режимных моментов.

Таким образом, качественное решение задач персонального сопровождения ребенка с аутистическими нарушениями с учетом диагностических данных, на основании анализа поведения и ситуаций общения, командного подхода позволит создать условия, способствующие успешной адаптации обучающегося, введению его в коммуникативное пространство, овладению им навыками учебного поведения, а также повышению степени самостоятельности в учреждении образования.

Список литературы

1. Васильева, С. Пояснительная записка к программе «Тьюторское сопровождение детей-инвалидов в дошкольной образовательной среде» [Электронный ресурс] / С. Васильева // МААМ.RU. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/pojasnite->

-
- Inaja-zapiska-k-programe-tyutorskoe-soprovozhdenie-detei-invalidov-v-doshkolnoi-obrazovatelnoi-srede.html. – Дата доступа: 31.08.2020.
2. Кобзина, Т. В. Тьютор. Его роль и обязанности в образовании [Электронный ресурс] / Т. В. Кобзина // Инфоурок. – Режим доступа: <https://infourok.ru/doklad-na-temu-tyutora-ego-rol-i-obyazannosti-v-obrazovanii-3208605.html>. – Дата доступа: 30.08.2020.
 3. Сорока, М. Дети с ОВЗ в школе: как создать комфортные условия для их обучения и общения? [Электронный ресурс] / М. Сорока // RosUchebnik.ru. – Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/sozдание-usloviy-dlya-detey-s-ovz/>. – Дата доступа: 31.08.2020.

ПОДГОТОВКА ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Статья посвящена проблеме адаптации и подготовки к школе детей с особыми образовательными потребностями. Содержит описание успешно реализуемой в Государственном автономном учреждении Астраханской области «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие» дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы подготовки к школе для детей с задержкой психического развития. Представлены основные направления образования и развития старших дошкольников, содержание образовательных курсов и необходимые условия реализации программы.

Ключевые слова: подготовка к школе, дети с особыми образовательными потребностями, задержка психического развития, дополнительное образование.

I. Rakhmanina, Yu. Inkina

PREPARATION OF THE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS FOR SCHOOL IN A REHABILITATION CENTER

The article is devoted to the problem of adaptation and preparation for school of children with special educational needs. It contains the description of the additional educational program of preparation for school for children with mental retardation, successfully implemented at the «Scientific and Practical Center for Children's Rehabilitation «Correction and Development» State Autonomous Institution (SAI) of the Astrakhan Region. The main ways of education and development of the preschool children, the content of educational courses and the necessary conditions for the implementation of the program are presented there.

Keywords: preparing for school, children with special educational needs, mental retardation, additional education.

Сегодня проблема подготовки к школе детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) актуальна как никогда раньше. Подготовить особенных дошкольников к новой социальной роли, помочь в адаптации к новой обстановке, создать комфортные условия для перехода на следующий образовательный уровень – непростая задача, которую ставят перед собой педагоги образовательных и специалисты социальных учреждений [2].

Очень важно в период старшего дошкольного возраста сформировать у детей мотивацию к школьному обучению, эмоциональную готовность к учебной деятельности, умение взаимодействовать в коллективе, создавать условия для развития любознательности и творческой активности, восприимчивости к окружающему миру, освоения разносторонних знаний. Дети с ООП должны перед поступлением в школу знать модель урока, иметь опыт регулярных занятий за столом, работы в группе, социального общения со сверстниками и взрослыми [1; 3]. Такой опыт в настоящее время старшие дошкольники могут приобретать как в дошкольных образовательных учреждениях, в группах

компенсирующей направленности и инклюзивных группах, так и в реабилитационных учреждениях, центрах развития.

Большими возможностями в адаптации к школе располагают социальные учреждения, оказывающие дополнительные образовательные услуги. Детям с особенностями в развитии необходима своевременная коррекционно-развивающая помощь, направленная на развитие потенциально сохранных познавательных возможностей с учетом их психических особенностей. Результаты окажутся выше, если данная помощь будет сочетаться с оказанием медицинских услуг, что возможно в условиях реабилитационных центров.

Успешной практикой подготовки к обучению в школе детей с ООП может поделиться Государственное автономное учреждение Астраханской области «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие», в котором с 2016 года оказываются услуги дополнительного образования для особенных детей.

Дополнительное образование в центре предполагает создание условий, в том числе специальных, для обучения, воспитания и развития детей посредством реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ за пределами основных программ социальной реабилитации / абилитации.

Уже в течение четырех лет в центре «Коррекция и развитие» достаточно успешно реализуется дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа (далее – ДООП) подготовки к школе для детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Эта программа имеет социально-педагогическую направленность. Ее цель – адаптация детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к новым образовательным условиям, а также создание условий для комфортного перехода ребенка с ограниченными возможностями здоровья с одного образовательного уровня на другой.

ДООП подготовки к школе адресована детям с ЗПР, достигшим уровня психофизического развития, близкого возрастной норме. У таких детей отмечаются трудности произвольной саморегуляции, что особенно проявляется в условиях деятельности. Они испытывают сложности в организации своего поведения, а также проявляют признаки общей социально-эмоциональной незрелости. Кроме того, у данной категории детей могут отмечаться признаки легкой органической недостаточности центральной нервной системы, что выражается в повышенной психической истощаемости с сопутствующим снижением умственной работоспособности и устойчивости к интеллектуальным и эмоциональным нагрузкам.

Помимо перечисленных особенностей у детей могут отмечаться типичные, но выраженные в разной степени дисфункции в сферах пространственных представлений, зрительно-моторной координации, фонетико-фонематического развития, нейродинамики и др. Вместе с тем у них может наблюдаться устойчивость форм адаптивного поведения.

Содержание программы разработано с учетом индивидуальных психофизических особенностей развития детей с ООП, их индивидуальных возможностей. Содержание занятий охватывает основные направления образования

и развития старших дошкольников: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое.

С детьми работают опытные учителя-дефектологи, учителя-логопеды, воспитатели и музыкальный работник. Они используют в образовательном процессе современные педагогические технологии. На занятиях образовательного курса «Развитие речи, обучение грамоте» дети овладевают самостоятельной, связной, грамматически правильной речью, коммуникативными навыками, элементами грамоты. В рамках освоения программы курса «Математика» у детей формируются элементарные математические представления на основе чувственного сенсорного опыта. Курс «Ознакомление с окружающим миром» дает возможность познакомиться с явлениями природы, жизнью и трудом взрослых, освоить правильное поведение в социуме. На занятиях курса «Художественно-эстетическое развитие» дети приобщаются к музыке и художественной культуре.

Важной частью программы является курс «Нейродинамическая гимнастика», реализацией которого занимаются педагоги-психологи. Он состоит из специально подобранных кинезиологических упражнений и формирует у детей представление о роли движений в жизни человека. Дошкольники на занятиях по нейрогимнастике не только учатся понимать необходимость правильного выполнения движений, но и овладевать ими сначала на уровне умений, а затем и навыков.

Основной задачей включения этого курса в ДООП явилась возможность повышения энергетики коры головного мозга детей, восстановления нарушенных межполушарных связей и функциональной асимметрии мозга. Это открывает каждому ребенку с ЗПР реальный путь к более эффективному освоению обучающих программ и учебных действий. Благодаря специалистам службы психолого-педагогической помощи, осуществляющим целенаправленную работу по развитию межполушарной проводимости, улучшению синхронизации в работе правого и левого полушарий головного мозга, происходит более эффективное овладение детьми всех программ образовательных курсов.

Важным условием реализации программы является психолого-педагогическое сопровождение детей и согласованная работа специалистов.

Психолого-педагогическое сопровождение предусматривает индивидуальные коррекционные занятия с каждым ребенком на протяжении всего периода обучения и состоит из следующих элементов:

- систематическое психолого-педагогическое наблюдение за детьми в процессе освоения программы;
- разработка и реализация индивидуального маршрута комплексного сопровождения каждого ребенка на основе психолого-педагогической характеристики, составленной по результатам изучения его особенностей и возможностей развития до начала освоения программы; выявление потенциальных трудностей в овладении содержанием программы, а также особенностей личностного развития, межличностного взаимодействия с детьми и взрослыми.

Начальную и итоговую диагностику развития обучающихся проводят специалисты из отделения комплексной диагностики.

Психолого-педагогическая диагностика проводится поэтапно.

1. Этап получения первичной информации о ребенке от родителей, из заключений специалистов, взаимодействовавших с ребенком ранее.

2. Этап диагностики и определения зоны ближайшего развития ребенка.

3. Деятельностный этап (этап «профессионального сопровождения») – исполнение плановых коррекционных мероприятий, осуществляемых педагогами.

4. Рефлексивный этап – промежуточная и итоговая диагностика и мониторинг эффективности предпринимаемых действий [4].

Коррекционная работа с детьми осуществляется в ходе всей реализации ДООП: при изучении образовательных курсов, на специальных коррекционно-развивающих занятиях нейродинамической гимнастикой и в рамках психолого-педагогического сопровождения.

При возникновении трудностей в освоении детьми содержания программы специалисты, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение, оперативно дополняют структуру программы коррекционной работы соответствующим направлением работы, которое остается актуальным до тех пор, пока возникшие трудности не будут преодолены.

Методическое и тьюторское сопровождение образовательного процесса осуществляют методисты ресурсного методического центра учреждения.

Преодоление трудностей в кадровом и информационно-методическом обеспечении программы осуществляется посредством социального партнерства, что предполагает профессиональное взаимодействие нашего учреждения с внешними ресурсами (организациями различных ведомств, общественными организациями и другими институтами общества). Социальное партнерство позволяет восполнять недостающие кадровые ресурсы, оказывать постоянную методическую поддержку, проводить комплексные мониторинговые исследования результатов образовательного процесса и эффективности внедрения инноваций. Так, на базе учреждения функционирует кафедра прикладной психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет».

Вышеперечисленные направления работы специалистов Государственного автономного учреждения Астраханской области «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие» в рамках реализации ДООП подготовки к школе детей с ЗПР требуют постоянной конкретизации и решения широкого спектра задач, особого внимания и значительных усилий.

Учитывая сложную психологическую структуру задержки психического развития, педагоги и психологи центра всегда стараются работать творчески. Они изучают новинки специальной научно-методической литературы, проводят рефлексию занятий, обсуждают результаты и перспективы работы групп подготовки к школе на заседаниях методических объединений специалистов. На методических площадках центра наши специалисты обмениваются опытом

с педагогами и психологами других учреждений, всегда готовы к сотрудничеству и освоению инновационного опыта образовательных организаций, готовы к экспериментированию, выбору наиболее адекватных методов работы с детьми, подбору содержания обучения с учетом индивидуальных психологических особенностей обучающихся.

Методическая компетентность и большой практический опыт специалистов центра позволяют успешно адаптировать детей с ЗПР к начальной школе, о чем свидетельствует положительная динамика в развитии и социализации детей, прошедших обучение в нашем центре, и востребованность этой программы на протяжении нескольких лет.

Список литературы

1. Борякова, Н. Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова. – М. : МГОПУ, 2013. – 136 с.
2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : метод. рекомендации / Отв. ред. С. В. Алехина. – М. : МГППУ, 2012. – 92 с.
3. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / Под общей ред. С. Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
4. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с расстройством аутистического спектра в инклюзивном пространстве / Авт.-сост. Г. П. Джамелова, Т. Ю. Овсянникова, И. Н. Рахманина. – М. : ФЛИНТА, 2018. – 88 с.

НАУЧНАЯ ШКОЛА Т. А. ГРИГОРЬЕВОЙ (К 85-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

В статье описан вклад белорусского ученого, профессора Тамары Алексеевны Григорьевой в развитие отечественной дефектологии и становление системы подготовки сурдопедагогов в Республике Беларусь. Предпринята попытка представить ее научную школу, теоретическо-методологические разработки, сурдопсихологические исследования и видение направлений развития профессиональных компетенций дефектолога.

Т. А. Григорьева являлась ученицей и продолжателем традиций научной школы Л. С. Выготского, базировавшейся на методологических позициях культурно-исторической теории развития психики и идеях о ведущей роли обучения в развитии. В своем большом плодотворном и творческом пути становления как ученый, сурдопедагог и исследователь Т. А. Григорьева глубоко и разносторонне изучала проблему формирования речемыслительной деятельности и логического мышления в условиях онто- и дизонтогенеза развития психики человека.

Ее научная школа связана с богатым опытом практической деятельности в должности учителя, заместителя директора по учебной работе и директора специальной школы для глухих детей (г. Волгоград). Научно-исследовательской и преподавательской деятельности в высшей школе профессор Т. А. Григорьева посвятила 45 лет, более половины из которых (25 лет с 1979 по 2003 годы) руководила кафедрой сурдопедагогики в БГПУ.

Ключевые слова: Т. А. Григорьева, научные взгляды, идеи, подготовка сурдопедагогов, сурдопсихология, логическое мышление.

I. Rusakovich

THE SCIENTIFIC SCHOOL OF PROFESSOR TAMARA GRIGORIEVA (TO THE 85TH BIRTHDAY ANNIVERSARY)

The article describes professor Tamara Grigorieva contribution in the development of Belarusian defectology and the formation of a system for training teachers for deaf students in the Republic of Belarus. The article attempts to present her scientific school, theoretical and methodological developments, deaf psychological research and a vision of the directions for the development of defectologist professional competences.

Tamara Grigorieva was a student and continuer of the traditions of Lev Vygotsky scientific school, based on the methodological positions of the cultural-historical theory of the psyche development and ideas about the leading role of education in development. In her great productive and creative way of becoming a scientist, teacher and researcher Tamara Grigorieva deeply and diversifiedly studied the problem of the formation of speech-thinking activity and logical thinking in the ontogenesis conditions and the deficit path of the human psyche formation.

Grigorieva scientific school is associated with a rich practical experience as a teacher, deputy director for educational work and director of a special school for deaf children (Volograd). Professor Tamara Grigorieva devoted forty-five years to research

and teaching in higher education. From 1979 to 2003 she headed the Department of Deaf-pedagogy at Belarusian State Pedagogical University.

Keywords: Tamara Grigorieva, scientific views, ideas, training of teachers for deaf students, deaf psychology, logical thinking.

25 ноября 2020 года исполняется 85 лет со дня рождения профессора Тамары Алексеевны Григорьевой (25.11.1935–12.02.2018).

«Сочетание богатого практического опыта и высокой научной эрудиции позволило Вам обогатить сурдопедагогику новыми идеями и расширить представления о познавательных возможностях лиц с нарушением слуха. Мы благодарны Вам за преданное служение нашему общему делу – образованию и воспитанию особенного ребенка, за рациональность руководства и субъектно-субъективность человеческих взаимоотношений», – так писала в адрес Т. А. Григорьевой ее коллега и единомышленница Т. Л. Лещинская, с которой бок о бок они вместе трудились как ученые, преподаватели, авторы учебников, практики и руководители структурных подразделений в педагогическом университете, основывая, разрабатывая и оттачивая много лет систему подготовки дефектологов в Республике Беларусь.

Как и коллеги, стоявшие у истоков открытия и развития отечественной теории и практики специального образования в 70-ые годы прошлого столетия, – Л. И. Алексина, Т. А. Апацкая, В. П. Гриханов, К. Г. Ермилова, З. Г. Ермолович, Т. Л. Лещинская, Т. И. Обухова, Т. А. Процко, и другие известные белорусские ученые-дефектологи – Т. А. Григорьева являлась ученицей и последовательницей известной школы Л. С. Выготского при Научно-исследовательском институте дефектологии Академии педагогических наук СССР (НИИД АПН СССР). Поэтому в методологии научных исследований, в научно-методических разработках и в авторской школе развития логического мышления она последовательно придерживалась фундаментальных идей отечественной науки о ведущей роли обучения в развитии ребенка (в том числе и с особыми образовательными потребностями).

Студенты, которым на протяжении 70-х, 80-х, 90-х и 2000-х годов Т. А. Григорьева преподавала учебные дисциплины «Специальная психология», «Основы методики обучения детей с особенностями психофизического развития», «Методика коррекции познавательной деятельности детей с особенностями психофизического развития», авторский курс «Развитие логического мышления детей с нарушением слуха» и др., всегда ощущали особую атмосферу мыследеятельности и творчества, погружения в проблемное поле, рассуждений [1; 2]. Содержание разговора с профессором всегда нужно было обдумать, аргументировать, обосновать. В стиле преподавания Тамары Алексеевны сочетались очень бережное отношение к традициям и готовность к инновациям, поиск и внедрение интерактивных и развивающих методов работы, а также желание самосовершенствоваться в своей профессиональной деятельности, которым она заряжала своих учеников и коллег.

Под руководством Т. А. Григорьевой как заведующей кафедрой сурдопедагогики и логопедии (1979–2003 годы) в Белорусском государственном

педагогическом университете (БГПУ) формировался круг специалистов по подготовке сурдопедагогов в Республике Беларусь: Т. И. Обухова, Л. И. Алексина, С. Н. Феклистова, О. С. Коваленок, Е. Н. Павлович, С. Е. Петровская, Н. А. Грицук, С. М. Данильченко, Е. А. Шилович, А. В. Киселева, Н. М. Григорьева и др. Все ключевые для профессионального самоопределения сурдопедагога курсы – дошкольная сурдопедагогика и сурдопсихология, специальные методики обучения детей с нарушением слуха русскому языку, чтению, математике, предметно-практическому обучению, методики коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха и др. – читали преподаватели, которые сами занимались практической деятельностью и были вовлечены не только в научную и преподавательскую работу, но и в разработку учебных пособий для учреждений образования. Как прообраз современных филиалов кафедр активно развивалась по всей Республике Беларусь сеть дошкольных и школьных учреждений специального образования (в городах Минске, Кобрине, Бобруйске, Пинске, Мстиславле, Витебске, Верхнедвинске, Городее, Речице), на базах которых проводились педагогические практики, сурдопедагогические чтения, обеспечивалось тесное взаимодействие в системе подготовки и переподготовки сурдопедагогов; росли и превращались в мастеров учителя-дефектологи, имена которых сегодня составляют передовой педагогический опыт в области оказания коррекционно-педагогической помощи детям с нарушением слуха: Г. С. Седых, Н. А. Молочко, А. В. Радкевич, С. А. Козловская, Т. В. Валюкевич, А. П. Левшинская и многие другие.

Сама Тамара Алексеевна в модели сурдопедагогической подготовки того времени закладывала и чрезвычайно ценила идею формирования педагога детства – так она называла реализуемую поэтапную систему медико-психолого-педагогического образования специалиста, с раннего возраста сопровождающего ребенка с нарушением слуха.

Большое внимание она уделяла формированию психологических знаний и умений у студентов и педагогов, работающих с неслышащими и слабослышащими детьми. Через авторские курсы профессор Т. А. Григорьева целенаправленно и продуктивно формировала у слушателей компетентности в области логического мышления, необходимые для диагностической и коррекционно-развивающей деятельности дефектологов. Тамара Алексеевна видела в подготовке сурдопедагогов уникальную для обучающихся возможность познать сущность, общие, модально-специфические и модально-неспецифические закономерности дизонтогенеза психического развития человека [2]. Ребенок с нарушением слуха, по мнению Т. А. Григорьевой, как бы «собрал» в своей психологической характеристике все проявления нарушенного хода познавательного развития у разных нозологических категорий (нарушение речи, мышления, задержка психического развития, особенности эмоциональной сферы и др.). Поэтому она подчеркивала, что сурдопедагог как универсальный специалист должен владеть разнообразными приемами психологической коррекции речи, мышления, памяти, внимания, воображения, сенсорно-перцептивной сферы и всем арсеналом средств коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями.

Будучи кандидатом психологических наук (защита диссертации состоялась в 1976 г.), Т. А. Григорьева лично в процессе руководства экспериментальной деятельностью и через научно-исследовательскую работу (в научных темах, дипломных проектах, авторской проблемной лаборатории «Развивающие технологии в специальном образовании») постоянно пополняла и расширяла научные данные о психике ребенка с нарушением слуха, особенностях его познавательного развития [3]. Как и ее научный руководитель Т. В. Розанова, о которой Тамара Алексеевна отзывалась с большой благодарностью и теплотой, она детально и системно изучала своеобразие формирования речемыслительной деятельности в условиях слуховой депривации. Ее научный вклад в специальную психологию, сурдопедагогику и систему подготовки дефектологов был признан и высоко оценен у нас в стране и за рубежом: в 2002 году Тамара Алексеевна стала членом Международной академии наук педагогического образования (МАНПО).

Большой удачей в своей профессиональной самореализации Тамара Алексеевна считала филологическую подготовку в Московском государственном педагогическом институте им. В. И. Ленина (МГПИ им. В. И. Ленина). Долгое время на дефектологическом факультете (так назывался Институт инклюзивного образования) она как заведующий кафедрой сурдопедагогики и логопедии поддерживала усиленную лингвистическую подготовку педагогических кадров, которые по окончании высшего образования получали квалификации сурдопедагога дошкольных учреждений, учителя начальных классов и учителя русского языка специальных школ для детей с нарушением слуха. Поэтому в белорусской системе подготовки сурдопедагогов особое внимание уделялось методикам обучения речи, русскому (белорусскому) языку детей с нарушением слуха, основанным на научных положениях коммуникационной системы обучения языку С. А. Зыкова и его последователей.

Глубокое понимание Т. А. Григорьевой сложного для неслышащих школьников пути освоения лексического богатства и грамматического строя русского языка легло в основу разработки содержания и технологии формирования лингвистической компетентности обучающихся, концептуальных оснований для создания отечественных учебников, пособий и программ – «Тропинка в грамматику», «Русский язык», «Чтение», «Человек и мир», «Учимся рассуждать» и др., изданных автором и в соавторстве; образовательных стандартов для специальных школ «Социально-бытовая адаптированность», «Родной язык», стандартов высшего образования и учебно-методических комплексов для подготовки дефектологов – всего более 240 научных и методических публикаций. Многолетний опыт практической работы помогал ей видеть «за каждой строчкой пособия» неслышащего ребенка, его речевые трудности, пути их преодоления, а в каждом задании – психологический смысл, коррекционно-развивающий характер и обучающий потенциал. Ее особой заботой стал думающий ребенок, студент, учитель и выраженный эмоционально-познавательный фон учебных занятий [1; 2].

Тамара Алексеевна вслед за Л. С. Выготским изучала сложные условия «полиглоссии» – множественности путей речевого развития глухих учащихся,

специфику словесно-жестового двуязычия, место жестовой речи в коррекционно-образовательном процессе, возможности и ресурсы жестового языка как мощного и уникального средства психического развития, обучения, воспитания и социализации неслышащего ребенка. Впервые в отечественной дефектологии профессор обозначила важный объект исследования и образовательных усилий в полилингвальной подготовке неслышащих школьников – формирование сознания билингва, взаимодействие двух языковых картин мира (словесной и жестовой) в структуре их речевой деятельности.

Школу Т. А. Григорьевой сегодня представляют высококвалифицированные дефектологи, психологи, переводчики жестового языка, ученые и практики, авторы учебников, руководители общеобразовательных и специальных учреждений образования, которые всегда несут с собой благодарную память за уроки мастерства, человеколюбия и профессионализма, за многолетнее творческое сотрудничество и наставничество. Под научным руководством Т. А. Григорьевой защищены 4 кандидатские диссертации по коррекционной педагогике; сотни благодарных учеников – выпускников БГПУ – получили профессиональную путевку в жизнь и увлекательный мир сурдопедагогики и сурдопсихологии.

Список литературы

1. Григорьева, Т. А. Развивающее обучение детей с нарушенным слухом / Т. А. Григорьева. – Минск : НМЦентр, 2000. – 93 с.
2. Григорьева, Т. А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / Т. А. Григорьева. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2006. – 67 с.
3. Русакович, И. К. «Учимся рассуждать»: концепция развивающего обучения в научных работах и преподавательской деятельности Т. А. Григорьевой / И. К. Русакович // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : материалы VI Междунар. теоретико-методол. семинара, г. Москва, 31 марта 2014 ; ред-кол. Н. М. Назарова, О. Г. Приходько, Т. Г. Богданова, Е. Н. Моргачева. – Москва : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – С. 299–306.

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ГРУПП КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

В статье раскрываются особенности организации групповых занятий с детьми раннего возраста в условиях детско-родительских групп кратковременного пребывания, описываются основные этапы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей первых лет жизни, даются рекомендации для родителей по взаимодействию с ребенком раннего возраста. Показан пример структуры проведения группового занятия с детьми раннего возраста и их родителями.

Ключевые слова: ранний возраст, семейное воспитание, детско-родительские группы, развитие ребенка, логопед, дефектолог.

Е. Rykova

STRUCTURAL COMPONENTS OF GROUP CLASSES WITH YOUNG CHILDREN IN SHORT-TERM PARENT-CHILD GROUPS

The article reveals the features of organizing group classes with young children in the conditions of short-term child-parent groups, describes the main stages of psychological and pedagogical support for families raising children in the first years of life, and provides recommendations for parents on interaction with an early child. The article shows an example of the structure of group classes with young children and their parents.

Keywords: early age, family education, child-parent groups, child development, speech therapist, speech pathologist.

Необходимость ранней комплексной коррекционно-педагогической работы с детьми первых лет жизни подчеркивается многими исследователями в области специальной педагогики и психологии. Учеными доказан тот факт, что раннее коррекционно-развивающее воздействие создает возможность скорректировать и предупредить вторичные отклонения в развитии детей (Е. А. Екжанова, Н. Н. Малофеев, Г. А. Мишина, Р. Ж. Мухамедрахимов, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, Л. И. Фильчикова, Н. Д. Шматко и др.) [2].

Научные исследования А. В. Закрепиной, Н. В. Макаровой, Г. А. Мишиной, Е. А. Стребелевой и др. подробно освещают проблему сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, рекомендации указанных авторов реализуются специалистами в группах кратковременного пребывания в индивидуальных и групповых формах работы.

Для психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей раннего возраста, существует ряд основных этапов.

1. Первичная консультация. На первичной консультации выясняются личный и семейный анамнез, воспитательная стратегия родителей, запрос

родителей (основной спектр ожидаемых результатов и изменений от пребывания ребенка в образовательной организации).

2. Психолого-педагогическая диагностика. На этом этапе может проводиться видеосъемка, но по согласованию с родителями. Видеоматериал необходим, в первую очередь, для использования на повторных диагностических встречах и консультациях. Диагностику проводят специалисты по развитию познавательной сферы, коммуникации, движения и др. Результаты диагностики обсуждаются на консилиуме, вносятся в диагностическую карту.

3. Разработка индивидуальной программы развития. Для детей, посещающих группу, индивидуальная программа формируется на междисциплинарных консилиумах. Смена направлений работы может происходить в ходе совершенствования программы в результате диагностики уровня положительных изменений. Специалисты дополняют программу развития в ходе повторных встреч с семьей, диагностики уровня развития ребенка. В соответствии с индивидуальной программой специалисты обсуждают основную образовательную стратегию с родителями для того, чтобы поддерживать необходимые образовательные положения в условиях дома, закреплять усвоенные знания и навыки, стимулировать родителей к самостоятельному анализу изменений уровня развития ребенка.

4. Проведение занятий с детьми, консультаций с родителями, привлечение к участию в совместных мероприятиях. Ориентир на сопровождение семьи ребенка первых лет жизни устанавливает необходимость проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми, совместных праздников, создания выставок детско-родительских работ, семейных консультаций по запросам родителей, игровых групп, семинаров, встреч, посвященных проблемам образования.

5. Проведение текущей диагностики для выявления уровня изменений, уточнения программы развития. Диагностическая деятельность не ограничивается этапом первичной встречи или составлением характеристики для ребенка. Периодичность оценки уровня развития обусловлена необходимостью совершенствования индивидуальной программы развития, изменения стратегии сопровождения в течение учебного года либо выявления эффективности усвоения базовой программы воспитания и обучения [4].

Предлагаемые этапы психолого-педагогического сопровождения в детско-родительских группах кратковременного пребывания были реализованы на базе Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Тверской» и Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Радинец». В реализации участвовали 6–10 семей, воспитывающих детей раннего возраста (1–3 года).

Родителям предлагались рекомендации по взаимодействию с ребенком, оформленные в виде памятки.

Имитируйте поведение ребенка, повторяйте его звуки и действия.

Используйте в общении с ребенком жесты.

Показывайте ребенку предметы и объекты, о которых Вы говорите.

В случае заинтересованности новым предметом обязательно называйте его ребенку.

Происходящее в настоящее время обозначайте простыми фразами.

Повторяйте несколько раз пройденное ребенком новое действие.

Обязательно чаще используйте помимо зрительного тактильный контакт (устанавливайте более длительный контакт глаза в глаза, погладьте его по головке, по спинке; играйте в «ласкательные» игры, сажайте на колени при чтении сказок, обнимайте).

Придерживайтесь в играх с ребенком роли партнера, а не наставника-учителя. Инициатива в работе с материалом должна принадлежать ребенку, чтобы воспитать у детей самостоятельность и инициативность.

Позволяйте ребенку делать самому все, что он сделать уже может, и оказывайте ему необходимую помощь, если она ему требуется и он о ней просит.

Запрещайте только то, что действительно требует запрета. Говоря «нельзя», будьте конгруэнтны: используйте встревоженное выражение лица, интонацию.

В групповом занятии обязательно принимала участие команда специалистов сопровождения. В случае отказа ребенка участвовать в той или иной части занятия, специалисты заинтересовывали его и помогали ему стать активным участником занятия.

В группе в случае необходимости родители могли проконсультироваться со специалистами по различным вопросам, касающимся развития детей. Родители являлись активными участниками занятия и тем самым помогали своим детям и получали новый опыт общения с ними.

Групповое занятие состояло из нескольких частей общей длительностью 1 час 30 минут.

1. Двигательная часть – обязательная часть занятия. При ее проведении использовался спортивный инвентарь: сенсорные дорожки, тоннели, мячи разных размеров, сухой бассейн, маты, скакалки и др.

2. «Круг» – комплексное структурированное игровое занятие. Формирование навыков взаимодействия и общения – основная цель занятия. Один из педагогов проводил занятие, остальные специалисты выступали в роли сопровождения и в случае необходимости оказывали помощь детям. Данный формат удобен для следующих целей: знакомство детей друг с другом, налаживание контакта в семье; игры на взаимодействие; музыкальные игры и т. д. [1].

Круговое занятие состояло из нескольких частей.

- Приветствие – всегда неизменный звуковой сигнал (например, звук колокольчика) и неизменная «песенка – приветствие».
- Пальчиковые игры, стимулирующие развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук, проводились на круглом ковре.
- Игры на взаимодействие. Первые навыки общения формируются у детей через игры, направленные на развитие взаимодействия. Потребность

в общении со сверстниками возникает у детей с полутора лет. К играм на взаимодействие относятся музыкальные хороводные игры, состоящие из песни с несложными движениями.

- Следующей в структуре занятия идет творческая (продуктивная) деятельность. Занятия проходили за большим овальным столом, за которым могут разместиться дети совместно с родителями. Главная цель – получение нового сенсорного опыта при работе с различными материалами (пластилин, тесто, краски, различные крупы и др.). Во время творческой деятельности у детей тренировались мышцы рук и мелкая моторика, развивалось цветовосприятие.
- Свободная игра. Дети совместно с родителями выбирали стимульный материал для игры (например, блоки цилиндров или шумовые коробочки и др.). После работы с предметно-развивающим материалом ребенок должен был положить его на место, после чего выбрать другой. Главное правило – не мешать другим детям.
- Музыкальная часть включала в себя совместные игры педагога с детьми на музыкальных инструментах (бубен, металлофон, маракасы, трещотки, шаркунки и др.). Дети под музыку выполняли различные задания: играли на музыкальных инструментах совместно с педагогом или по отдельности, играли в определенном ритме тихо или громко. В музыкальной части использовались танцы по методике С. Железнова и Е. Железновой. Дети под музыку выполняли различные задания: поиграть тихо–громко, в определенном ритме, совместно с педагогом или по отдельности.
- Театрализованное представление (сказка) – способствовало освоению детьми новых способов взаимодействия с окружающими. Дети подражали мимике, жестам, интонациям героев. Использовались кукольные сказки за ширмой, сказки с использованием пальчиковых игрушек, кукол бибабо, а также сказки на песке.
- Прощание всегда неизменно. Дети с родителями сидя на ковре по очереди задували свечу и прощались друг с другом [3].

Таким образом, предлагаемые структурные компоненты групповых занятий с детьми раннего возраста в условиях детско-родительских групп кратковременного пребывания формируют у детей умение общаться и получать удовлетворение от возможности общения, что крайне важно как для детей, так и для взрослых.

Список литературы

1. Аверина, И. Е. Группы кратковременного пребывания: организация и содержание работы : практ. пособие / И. Е. Аверина. – М. : Айрис пресс: Айрис дидактика, 2004. – 173 с.
2. Приходько, О. Г. Предметно-развивающая образовательная среда для детей первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья / О. Г. Проходько // Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по материалам науч.-практ. конф. – М. : Парадигма, 2017. – С. 170–176.

-
3. Рыкова, Е. А. Организация работы с детьми раннего возраста в условиях детско-родительской группы кратковременного пребывания / Е. А. Рыкова // Вестник Моск. ун-та МВД России. – № 8. – 2010. – С. 32–34.
 4. Югова, О. В. Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей раннего возраста в семье и образовательном учреждении / О. В. Югова, А. В. Миронова, Е. А. Рыкова // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманит. науки. – № 5. – 2020. – С. 157–161.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНЫХ СМЕН

В статье рассматривается проблема формирования инклюзивной культуры педагога, представлены результаты экспериментального изучения особенностей готовности педагогов к работе в условиях инклюзивных смен.

Ключевые слова: воспитательно-оздоровительные учреждения образования, инклюзивные смены, инклюзивная культура, готовность к работе в условиях инклюзивных смен.

O. Svetlakova

THE PROBLEM OF READINESS OF TEACHERS OF EDUCATIONAL AND SANATORIUM TYPE OF INSTITUTIONS TO WORK IN INCLUSIVE SHIFTS

The article considers the problem of forming an inclusive teacher culture, presents the results of an experimental study of the features of teachers' readiness to work in inclusive shifts.

Keywords: educational and sanatorium type of institutions, inclusive shifts, inclusive culture, readiness to work in inclusive shifts.

Переход к инклюзивному образованию является одним из приоритетных направлений в развитии общего и специального образования в Республике Беларусь. Одной из основных проблем на пути к практической реализации идей инклюзии выступает отсутствие готовности у педагогов к данному виду деятельности.

В качестве причин, затрудняющих практическую реализацию идей инклюзивного образования, может выступать нежелание педагогов работать в условиях инклюзии, связанное с отсутствием опыта работы, специальных компетенций, негативное отношение к детям с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и т. д.

Готовность участников образовательного пространства к внедрению инклюзивного образования рядом авторов рассматривается в качестве основного показателя инклюзивной культуры [1].

Также некоторые авторы представляют инклюзивную культуру как компонент профессиональной педагогической культуры, как личностное качество педагога, отражающее его отношение к инклюзивному образованию (Т. В. Емельянова, Е. И. Пономарева, В. В. Хитрюк) [2].

С учетом имеющихся современных исследований нами были сформулированы следующие положения:

Инклюзивная культура учреждения образования – это совокупность социальных представлений и установок субъектов образовательного процесса,

отражающих их отношение к инклюзии, степень принятия инклюзивных ценностей и готовность к включению в инклюзивную практику.

Инклюзивная культура воспитательно-оздоровительного учреждения образования – это совокупность социальных представлений и установок субъектов образовательного процесса, отражающих их отношение к инклюзии, степень принятия инклюзивных ценностей и готовность к включению в инклюзивное оздоровление.

Готовность к практической реализации инклюзивного оздоровления рассматривается в рамках деятельностного компонента инклюзивной культуры.

В качестве основных составляющих готовности педагогов к реализации инклюзивного оздоровления нами рассматриваются следующие показатели: наличие опыта работы с детьми с ОПФР, владение специальными методами и приемами работы с ними, желание и готовность к работе в условиях инклюзивных смен, желание повышать квалификацию в области инклюзивного образования, готовность к сотрудничеству и взаимодействию с другими специалистами, готовность к работе с детьми с ОПФР различных категорий.

В качестве базы для проведения исследования был выбран Национальный детский образовательно-оздоровительный центр «Зубренок», в котором с 2019 по 2021 год реализуется экспериментальный проект «Апробация модели формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования» (руководитель – кандидат психологических наук, доцент Е. А. Лемех).

Было проведено анкетирование среди педагогов Национального детского образовательно-оздоровительного центра «Зубренок», которые были распределены на две группы: в первую, экспериментальную, группу вошли 46 педагогов, которые в 2018–2019 годах приняли участие в цикле обучающих семинаров по формированию инклюзивной культуры, проводимых сотрудниками Института инклюзивного образования. Контрольную группу составили 24 педагога, не принимавшие участие в обучении.

В результате обработки данных были получены следующие результаты.

Важным условием, определяющим готовность педагогов к работе с детьми с ОПФР, является наличие опыта взаимодействия с ними. Несмотря на то, что большинство педагогов не имеют длительного опыта работы с детьми с ОПФР, среди опрошенных первой группы количество имеющих такой опыт в два раза больше (39 % и 17 % соответственно). Также необходимо отметить, что у половины (50 %) педагогов второй группы отсутствовал опыт работы с детьми с ОПФР, что не может не влиять на другие показатели инклюзивной культуры (среди педагогов первой группы доля лиц без опыта составила 26 %). Практически одинаковое количество опрошенных (35 % из первой группы и 33 % из второй) указали, что имеют только кратковременный опыт работы с детьми с ОПФР.

На вопрос «Хотели бы Вы работать в условиях инклюзивного образования?» утвердительно ответили 35 % педагогов первой группы и только 12 % из второй. Существенные отличия имеют показатели отрицательного ответа на указанный вопрос: 15 % и 46 % соответственно: доля педагогов, не желающих

работать в инклюзивных сменах, в три раза больше среди не прошедших обучение. Необходимо отметить, что значительное число педагогов затруднились с ответом: половина опрошенных в первой группе (50 %) и 42 % во второй.

По вопросу «Готовы ли Вы к работе в условиях инклюзивных смен?» были получены следующие результаты: считают себя готовыми 43,5 % респондентов первой группы и 16 % из второй; сомневаются в своей готовности практически одинаковое количество опрошенных: 43,5 % и 42 % участников соответственно. Отрицательно оценивают свою готовность 13 % педагогов первой группы и 42 % из второй.

Можно отметить, что ответы на вопросы «Хотели бы Вы работать в условиях инклюзивных смен?» и «Готовы ли Вы к работе в условиях инклюзивных смен?» соотносятся между собой, что свидетельствует о согласованности психологических и педагогических составляющих инклюзивной готовности педагога. Для педагогов первой группы характерны более высокие показатели и желания, а также готовность к работе в условиях инклюзивного оздоровления. Интересно, что педагоги из обеих групп свою готовность к работе в условиях инклюзивного оздоровления оценивают несколько выше, чем желание. Также необходимо отметить, что практически для половины участников опроса характерна неопределенность в оценке уровня своей готовности к инклюзивному оздоровлению, что можно трактовать как частичную готовность.

Одним из показателей, влияющих на оценку уровня педагогической готовности к работе в условиях инклюзивного оздоровления у педагогов, выступает владение необходимыми компетенциями. Считают, что владеют необходимыми методами и приемами, только 11 % педагогов из первой группы и 8 % из второй, отрицательный ответ дали 12 % и 13 % соответственно. Оценивают свое владение как частичное в первой группе 37 %, а во второй – 17 % педагогов. Затруднились с ответом практически одинаковое количество респондентов: 26 % и 21 % соответственно. Полученные данные свидетельствуют о том, большинство педагогов обеих групп считают, что не владеют профессиональными компетенциями, необходимыми для работы в условиях инклюзивного оздоровления, что согласуется с отсутствием опыта работы с детьми с ОПФР и влияет на оценку желания практической деятельности.

Также важным компонентом педагогической готовности к профессиональной деятельности выступает стремление к профессиональному росту, желание повышать свою компетентность. Среди педагогов первой группы около 74 % отметили, что хотели бы продолжить обучение, готовы повышать свою компетентность в области инклюзивного образования (среди педагогов второй группы таких 46 %). Не считают нужным повышать свою компетентность в этом вопросе 9 % и 12 % педагогов соответственно. Затруднились с ответом 17 % педагогов в первой группе 42 % во второй.

Важным условием практической реализации идей инклюзии является командное взаимодействие специалистов. Были получены следующие результаты ответов на вопрос «Готовы ли Вы к сотрудничеству и взаимодействию

с другими специалистами в условиях инклюзивного образования?» Более половины (57 %) педагогов, прошедших обучение, выразили полную готовность к сотрудничеству (среди опрошенных из второй группы – только 17 %); большая часть респондентов из второй группы (83 %) готовы к частичному взаимодействию (в первой группе – 37 % педагогов). Считают, что в таком взаимодействии нет необходимости только 2 (4 %) педагога из первой группы и 1 (2 %) затруднился с ответом.

Таким образом, в целом педагоги считают, что недостаточно хорошо владеют необходимыми методами и приемами, однако опрошенные из первой группы показывают более высокий уровень педагогической готовности к инклюзивному оздоровлению и выше оценивают значимость сотрудничества и взаимодействия специалистов для успешной реализации инклюзивных подходов.

Также была проведена диагностика уровня психологической готовности к работе с детьми с ОПФР. Участникам предлагалось оценить свою степень готовности к взаимодействию с различными категориями детей с ОПФР. Полученные результаты показывают, что педагоги двух групп в разной степени оценивают свою готовность к взаимодействию с детьми с ОПФР указанных категорий: показатели психологической готовности у респондентов из первой группы выше по всем категориям детей с ОПФР.

При этом педагоги первой группы в разной степени готовы к работе с разными категориями детей с ОПФР: было установлено, что самую низкую степень психологической готовности к работе педагоги показали к детям с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), а наиболее высоко оценивают свою готовность к взаимодействию с детьми с сенсорными нарушениями, и прежде всего с нарушением слуха.

Результаты опроса педагогов из второй группы показывают, что они в одинаковой степени низко оценивают свою готовность к работе со всеми указанными категориями детей с ОПФР.

Также необходимо отметить, что значительная часть педагогов (одна треть в первой группе и около половины во второй) затруднились в анализе своей готовности к взаимодействию с различными категориями детей с ОПФР, что можно объяснить отсутствием опыта работы с ними.

В целом для педагогов первой группы характерны более высокие показатели уровня готовности, что согласуется с имеющимся у них опытом взаимодействия с детьми с ОПФР. Однако следует отметить низкие показатели готовности по отношению к детям с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), что требует дальнейшего изучения и объяснения.

Анализ полученных результатов свидетельствует о недостаточной педагогической готовности у опрошенных обеих групп, однако обучение, проведенное для педагогов первой группы, позволило приступить к формированию необходимых компетенций и повысило уверенность в инклюзивной компетентности.

Таким образом, работа по формированию у педагогов готовности к работе в условиях инклюзивных смен носит длительный, системный характер, требует использования различных форм и методов.

Список литературы

1. Абрамовских, Т. А. Роль печатных средств массовой информации в формировании инклюзивной культуры сообщества / Т. А. Абрамовских // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2017. – № 8. – С. 5–12.
2. Хитрюк, В. В. Теоретические основы феномена инклюзивной культуры педагога / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева // Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 27–28 ноября 2013 г., г. Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – С. 136–139.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА

В статье рассматриваются методические условия и особенности формирования умений учебной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью средствами литературного текста. Определены задачи, этапы и приемы коррекционно-развивающей работы. Достижение поставленных целей неразрывно связано с коррекционной работой, осуществляемой через индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, учащиеся, умения, учебная и познавательная деятельность, коррекционные занятия, литературный текст.

I. Sviridovich, L. Semenova

FORMATION OF LEARNING SKILLS IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY BY MEANS OF LITERARY TEXT

The article examines the methodological conditions and features of the formation of learning skills among students with intellectual disabilities by means of a literary text. The tasks, stages and methods of correctional and developmental work are determined. Achievement of the set goals is inextricably linked with the correctional work carried out through individualization and differentiation of the learning process.

Keywords: intellectual insufficiency, students, skills, educational and cognitive activity, correction activities, literary text.

Одной из приоритетных задач современного специального образования является построение адекватной системы психолого-педагогического сопровождения учащихся с интеллектуальной недостаточностью и обеспечение их социальной адаптации и интеграции в общество. К числу важнейших составляющих жизненной компетенции школьников с интеллектуальными нарушениями относятся умения читательской деятельности. Особое значение при этом приобретают вопросы формирования навыка сознательного чтения, обучение рациональным приемам работы с литературными текстами (А. К Аксенова, В. Я. Василевская, С. Ю. Ильина, В. Г. Петрова). От того, насколько глубоко и полно усваивают учащиеся содержание текстов книг, умеют в них ориентироваться, во многом зависит эффективность образовательного процесса.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью находятся на низком уровне осознания внутренней логики развертывания содержания текста. Для них характерны следующие особенности понимания и воспроизведения разных типов текстов: неполнота восприятия замысла текста-образца, трудности осознания особенностей структурной организации текста, осмысления содержания, его временных и причинно-следственных связей. При пересказе

содержания текста дети передают его неполно, с известной долей искажений отдельных смысловых и логических связей. Со стороны «операционального» компонента учебной деятельности для них характерна плохая ориентировка в задании при различном способе его предъявления (слово учителя, текст, иллюстрация); трудности в удержании задания, особенно состоящего из нескольких звеньев; недоразвитие планирования деятельности (М. Ф. Гнездилов, Р. И. Лалаева, Ж. И. Шиф).

Коррекционно-развивающая работа с литературным текстом включает в себя следующую совокупность умений учебной деятельности: определение цели чтения; ответы и постановка вопросов по содержанию текста; нахождение и объяснение значений новых слов; составление плана; использование иллюстративного материала для более глубокого понимания содержания текста; выделение главной мысли; пересказ содержания текста; высказывание своего отношения к прочитанному; оценка поступков героев и др. [2]. Овладение данными умениями обеспечивает развитие речи, мышления, эмоционально-волевых и нравственных качеств личности.

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты собственного исследования позволили определить методические условия, задачи, этапы и приемы работы по формированию умений учебной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью средствами литературного текста.

Проведенная нами коррекционно-развивающая работа включала три взаимосвязанных этапа: подготовительный (исходно-диагностический), основной и заключительный (итогово-диагностический).

На первом (подготовительном) этапе предусматривалось создание необходимых предпосылок готовности учащихся к коррекционно-развивающей работе. Деятельность педагога была направлена на решение следующих задач: установление с детьми эмоционального контакта и формирование у них положительной установки на участие в занятиях, комплексное обследование учащихся, выбор психолого-педагогической стратегии в коррекционной работе, соответствующей особенностям учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Второй этап предусматривал целенаправленное формирование умений учебной деятельности средствами литературного текста на коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности. Данные занятия в условиях интегрированного обучения и воспитания подготавливали учащихся к работе в составе класса.

В зависимости от темы занятия определялись: ведущая коррекционно-развивающая задача (*развитие умения действовать по инструкциям* и ориентироваться в наиболее типичных учебных заданиях; отвечать и задавать вопросы по содержанию текста; пользоваться иллюстративным материалом для более полного понимания смыслового содержания текста и др.); обучающие средства (текст, изображение, схемы), их дидактические особенности (с опорой на вопросы, с опорой на образец); методические приемы (системная подготовка ученика к восприятию текста на основе постепенной детализации образа ситуации; линейное выстраивание смысловых связей; наглядное модели-

рование композиционной структуры содержания текста; детализированный план текста и др.); способ мотивации.

Овладение учащимися с интеллектуальной недостаточностью определенными учебными умениями работы с текстом осуществлялось на основе усвоения ими определенных представлений о характерных признаках текста, а также действий и операций, входящих в состав этих умений. Уже в начальных классах целесообразно проводить специальную подготовку по обучению учащихся умению определять характерные признаки литературного текста, что будет способствовать формированию у школьников умений воспринимать, передавать информацию и создавать связные высказывания разных типов. Опыт экспериментального обучения убедил нас в том, что практическое знакомство учащихся с понятиями «текст», «тема», «начало», «середина», «конец высказывания» способствует сознательному восприятию и продуцированию ими литературных текстов.

Особое внимание на коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности уделялось формированию у учащихся умения работать с иллюстрациями к учебным текстам. Это связано с тем, что на уроках по различным предметам школьники постоянно встречаются с ними. В работе с иллюстрациями ставится задача формирования умения соотносить изображение и текст. При чтении литературного произведения они дают наглядную интерпретацию словесному образу, помогают представить внешний облик и характер героев, воссоздают обстановку происходившего действия, бытовые и социальные особенности эпохи.

Иллюстративный материал возможно использовать на всех этапах работы над текстом. Во время подготовки к чтению текста рассматривание иллюстративного материала способствует предвосхищению содержания и определению его темы, пробуждению интереса к читаемому, созданию соответствующего настроения. В процессе анализа литературного текста повторное и выборочное чтение, как правило, сочетается с наглядностью, чаще всего с иллюстрацией или серией картин, и сопровождается беседой, словарной работой. При этом учащиеся могут выполнять такие задания, как ответы на вопросы, подбор из текста строчек, соответствующих иллюстрациям, составление плана, пересказ текста или отдельных эпизодов, описание литературного героя и др.

Таким образом, коррекционная направленность обучения может быть более успешно реализована путем создания оптимальных методических условий для развития умений учебной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью средствами литературного текста, а именно: адаптации содержания и приемов работы с учетом выявленных трудностей; мотивации деятельности учащихся и активного использования разнообразных приемов занимательности; применения специальной методики использования специальных заданий в процессе работы над текстом; выделения системы заданий, которые применяются как взаимосвязанные на коррекционных и учебных занятиях для формирования умений работы с текстом и др.

Результаты исследования позволили определить методические условия, этапы, задачи, средства и приемы коррекционно-развивающей работы по формированию умений учебной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью средствами литературного текста.

Список литературы

1. Методика формирования умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью : пособие / В. А. Шинкаренко [и др.] ; под ред. В. А. Шинкаренко. – Минск : Четыре четверти, 2015. – 76 с.
2. Свиридович, И. А. Коррекционно-развивающая работа с литературным текстом как средство формирования умений учебной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / И. А. Свиридович, Т. А. Федоренко // Комплексное сопровождение образования и профессионального становления инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Череповец, 8–9 дек. 2016 г. / Череповец. гос. ун-т, Ин-т педагогики и психологии, Ресурс. центр поддержки обучающихся с ОВЗ и работающих с этой категорией лиц, каф. дефектолог. образования ; редкол. : О. Л. Леханова (гл. ред.) [и др.]. – Череповец : Череп. гос. ун-т, 2017. – С. 237–241.
3. Содержание и методика развития познавательной деятельности младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / В. В. Гладкая [и др.]. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010. – 80 с.

РЕЧЕВЕДЧЕСКИЕ КУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье представлены приемы работы по формированию лексической компетенции у бакалавров профиля «Дошкольная дефектология» на учебных занятиях по курсам «Техника речи» и «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности».

Ключевые слова: лексическая компетенция, дефектолог, техника речи.

T. Semenova

SPEECH COURSES IN PROFESSIONAL TRAINING BACHELORS OF DEFECTOLOGY PROFILE

The article presents methods of work on the formation of lexical competence for bachelors of the profile "Preschool defectology" in the training sessions on the courses "speech Technique" and "Philological support of professional activity".

Keywords: lexical competence, speech pathologist, speech technique.

Сегодня в процессе профессиональной подготовки будущих дефектологов важным является формирование лингвистической компетенции, включающей достаточный уровень лингвистических знаний и прикладных умений. В лингвистической литературе данную компетенцию представляют как способность специалиста актуализировать языковые единицы, из которых потом конструируются корректные с точки зрения лексики, грамматики и семантики речевые высказывания.

Лингвистическую компетенцию будущего дефектолога мы рассматриваем как базу, на которой строится решение задач диагностического и коррекционно-логопедического воздействия на ребенка. В ее структуру входит лексическая компетенция как определенный уровень сформированности лексических знаний, умений и навыков, а также сформированный речезыковой опыт, способность человека идентифицировать контекстное значение слова, понимать семантику слова и уместно его использовать в практике общения.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми с особыми образовательными потребностями предполагает, что дети слышат вокруг себя образцы правильной речи в процессе непосредственного общения с взрослым. Поэтому, несомненно, педагог-дефектолог должен иметь высокий уровень речезыкового развития, в том числе и достаточный уровень сформированности лексической компетенции. В связи с этим на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ЧГПУ им. И. Я. Яковлева студенты дефектологического профиля уже на первом курсе в рамках изучения учебных дисциплин «Техника речи» и «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности» осваивают систему знаний касательно употребления лексической системы русского языка. Это уточнение орфоэпических норм произношения, значений слов, в том числе и переносного; их лексической и грамматической сочетае-

мости, знакомство с происхождением отдельных слов, изобразительно-выразительными оборотами речи, стилистической окраской различных слов, с понятиями «общеупотребительная лексика» и «лексика сферы ограниченного употребления». Также бакалавры профиля «Дошкольная дефектология» овладевают лексическими умениями: учатся употреблять слова в разных грамматических формах, строить с ними речевые высказывания, подбирать антонимы, синонимы, омонимы к определенному слову, употреблять слово в переносном значении, объединять слова в семантические поля.

В течение всего периода обучения в вузе будущие дефектологи знакомятся с профессиональной терминологией в сфере коррекционно-педагогической работы. На занятиях по «Филологическому обеспечению профессиональной деятельности» они учатся предъявлять новое слово ребенку с ограниченными возможностями здоровья так, чтобы он лучше его запомнил: громко, чуть замедленно, с утрированной артикуляцией и четкой дикцией, с обязательным уточнением его значения, с опорой на наглядность и введением нового слова в связное контекстное высказывание. Постепенно перечисленные лексические умения качественно преобразуются в лексические навыки как автоматизированные речезыковые действия по выбору лексемы и ее адекватному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи.

Для эффективного развития лексической компетенции будущих дефектологов мы используем различные виды работ. Приведем некоторые из них.

1. Изложение прочитанного текста – желательно прочитать его вслух, а потом пересказать, подбирая необходимые слова.

2. Изложение увиденного – студенту предъявляется репродукция картины или художественной фотографии (в качестве усложнения рекомендуется использовать картины сюрреалистического содержания); задача студента – рассказать все, что он видит на картине, что, по его мнению, хотел сказать автор репродукции, и, главное, какие у него самого при этом возникают эмоции.

3. Словарь синонимов – каждый день рекомендуется выбирать одно слово и подбирать к нему синонимы (у некоторых прилагательных их количество достигает 40 слов).

4. Словарь ярких изречений – в течение курса (и далее – по желанию) студентам рекомендуется сделать себе словарик, куда они будут записывать все интересные обороты речи, которые попадают в социальных сетях, на интернет-страницах, в книгах или СМИ. На занятиях студенты составляют фразы и тексты с найденными изречениями.

5. Рерайтинг – дается задание переписать предложение так, чтобы все слова были заменены другими, близкими по значению. На начальных этапах разрешается пользоваться словарем синонимов, а в дальнейшем это задание необходимо выполнять самостоятельно, с опорой только лишь на свой словарный запас.

6. Монофоны – составление рассказов из слов, начинающихся на одну букву. Рекомендуется начинать с простых букв (П, Р), т. к. на них начинается больше всего слов. Потом можно переходить на более редкие (Ю, Э, Я и др.).

7. Разговоры на тему – ведение дискуссий и диалогов на актуальные и широкие темы (коронавирус, самоизоляция, глобальное потепление, вегетарианство, интернет-зависимость, НЛО: миф или реальность и др.).

8. Пятиминутная беседа на вымышленные темы «Если бы» – студенты рассуждают на воображаемые темы (творческое рассказывание): если бы люди рождались стариками и умирали младенцами; если бы мы были не единственной населенной планетой в мире; если бы завтра был конец света; если бы искусственный интеллект стал управлять людьми.

9. Метод неожиданных ответов – составить 5–10 веселых вопросов, и при ответе на них студенты должны начинать фразу с речевого оборота: «Да, но...».

Таким образом, потенциал содержания учебных дисциплин «Техника речи» и «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности» позволяет работать над формированием лексической компетенции уже на первом курсе обучения будущих дефектологов, что является фактором дальнейшего эффективного овладения образовательной программой.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыты современные противоречия и подходы к подготовке учителей-дефектологов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Обобщен опыт работы вузов в данном направлении. Сформулированы предложения по оптимизации системы подготовки учителей-дефектологов.

Ключевые слова: учитель-дефектолог, компетенция, бакалавриат, магистратура, профессиональная переподготовка.

L. Serbina, N. Borozinets

PREPARING TEACHERS TO INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

The article reveals modern approaches and contradictions in the training of teachers-defectologists to work with disabilities children in an inclusive education. The experience of universities in this area is summarized. Suggestions for optimizing the training system for teachers-defectologists have been formulated.

Keywords: teacher-defectologist, competence, bachelor's, master's, professional retraining.

В настоящее время отмечается кризис системы дефектологической помощи в России, который заключается в следующих основополагающих определениях:

- в центре дефект, а не ребенок;
- коррекция дефекта, а не формирование жизненных навыков;
- создание изолированной коррекционно-образовательной среды в специальном образовательном учреждении;
- освобождение родителей от коррекционно-образовательной работы с детьми;
- оценка качества образования по степени скорректированности дефекта и овладения специальными навыками.

Следует отметить, что компетентность специалистов в данной области не всегда соответствовала требованиям работодателей. В подтверждение этому можно привести ряд претензий, предъявляемых современными работодателями, образовательные организации, под руководством которых, функционируют в новых социально-экономических условиях конкурентности, борьбы за потребителя и высоких требований к качеству оказания образовательных услуг.

В первую очередь это инструментальный характер профессиональной деятельности, заключающийся в том, что молодой специалист, овладевший

рядом методов и технологий, применяет их разрозненно, не вырабатывая системы решения профессиональных задач, не видит каузальных связей в структуре дефекта, затрудняется в осуществлении аналитико-прогностической деятельности, лежащей в основе проектирования коррекционно-развивающего воздействия. Кроме того, существенным минусом профессиональной подготовки работодатели считают преобладание в профессиональной деятельности молодежи исполнительства над инициативой и творчеством, что препятствует поиску обходного пути в процессе коррекции, а также отсутствие потребности в пополнении багажа знаний, стремления к профессиональному росту и развитию.

Также отмечается психологическая неготовность к выполнению профессиональных функций, проявляющаяся в том, что ожидания и реалии профессиональной деятельности, особенно в рамках дефектологической профессии, не всегда совпадают, что вызывает разочарование, страх и избегание тех или иных аспектов труда. Еще одним слабым звеном является неумение работать в коллективе, неготовность к сотрудничеству, без которого невозможна качественная реализация комплексного подхода при оказании помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

И, наконец, негативное отношение к критике и слабая психологическая устойчивость перед профессиональными и жизненными неудачами, в то время как труд дефектолога предполагает преодоление и педагогический оптимизм [1].

Следовательно, сложившаяся система профессиональной подготовки, зарекомендовавшая себя как вполне действенная и эффективная, основанная на сильных научных школах в области педагогики, психологии, дефектологии, пришла к несовершенству в связи с интенсивной динамикой социальных процессов на рубеже XX–XXI веков в России, возникновением новых требований как к субъекту труда, так и к личности в целом. Это можно объяснить тем, что характерной чертой отечественной системы образования является формирование некоторой одномерности в сознании людей, заключающейся в предопределенности перспективы, понятий правильного и неправильного, путей и способов достижения целей и даже постановки самих целей, ограничении права выбора и снятия ответственности за результаты своих действий.

Новая социальная ситуация, подчеркнувшая многомерность действительности, требующая от личности высокого уровня субъектности, гибкости и мобильности, стала основанием для изменения парадигмы профессиональной подготовки. Учитель-дефектолог в контексте современных требований предстает, по нашему мнению, уже не просто в совокупности накопленных сведений и опыта в рамках профессиональной деятельности, а прежде всего в дефинициях деятельности, к которой он готовится в процессе обучения в вузе: хочет/заинтересован (мотивирован на профессиональную деятельность); знает (владеет профессиональными знаниями); умеет (владеет профессиональными умениями и навыками); готов/способен (творчески выполняет профессиональные функции); взаимодействует (строит продуктивные связи с партнерами);

рефлексирует (осуществляет самооценку результатов труда); изменяется (совершенствует себя и профессиональную деятельность).

Введение в профессиональный обиход понятий «компетентность» и «компетенция», заданных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования как результат образования и отражающих динамику личности в процессе профессиональной подготовки, затрагивающую ее мотивационную, ценностно-смысловую, когнитивную и деятельностную сферы как в контексте профессии, так и жизнедеятельности в целом, высветило ряд противоречий в деятельности преподавателей вузов в процессе реализации данного стандарта:

- между привычным видением частных элементов стандарта, реализацией содержания жестко закрепленных дидактических единиц и новой необходимостью целостного восприятия системы подготовки с учетом места своей дисциплины в общем процессе подготовки и вклада в формирование каждой из компетенций;
- между ориентировкой на освоение содержания конкретной дисциплины в спектре знаний, умений и навыков и формированием способности применять полученный комплекс знаний, умений и навыков в процессе профессиональных действий;
- между традиционным академическим методом (способом) преподавания и необходимостью использования интерактивных форм обучения;
- между репродуктивным способом оценки знаний, опирающимся на воспроизведение усвоенного материала по памяти, и многомерным и деятельностным характером оценки тех или иных компетенций.

Непростой путь разрешения данных противоречий показал, что как образовательный процесс, так и система оценки его качества должны опираться на три небезызвестных, но эфемерных в деятельности конкретного преподавателя подхода: системный, междисциплинарный и деятельностный.

Реализация этого триединства подходов находит отражение в том, что при выборе содержания дисциплины, методов преподавания и оценочных средств преподаватель должен иметь полное представление о комплексе компетенций, входящих в профессиограмму учителя-дефектолога, о сущности, структуре и уровнях компетенций, которые он должен формировать в процессе преподавания своей дисциплины, о кластере дисциплин, нацеленных на формирование конкретной компетенции, и связей между ними.

Для достижения этих ориентиров введена система непрерывной подготовки педагогов-дефектологов по следующим уровням и траекториям:

- бакалавриат (4 года) – формирование прикладных навыков работы в рамках профиля;
- магистратура (2 года) – новое осмысление проблем помощи лицам с ОВЗ на философском и методологическом уровне, научно-исследовательская работа, формирование управленческих навыков;

- профессиональная переподготовка (свыше 500–1000 часов) – освоение прикладных навыков в области нового вида профессиональной деятельности;
- повышение квалификации (72–144 часа) – расширение и углубление прикладных навыков.

Изменения должны затронуть не только систему, но и содержание подготовки педагогов-дефектологов.

Актуальные вопросы помощи детям с ОВЗ, необходимые для обновления содержания подготовки педагогов-дефектологов:

- обучение детей с ОВЗ в инклюзивной среде;
- ранняя помощь и ранняя коррекция отклонений в развитии;
- образование детей со сложными множественными дефектами;
- образование детей с расстройствами аутистического спектра;
- работа с детьми после кохlearной имплантации;
- проектирование образовательных траекторий для детей с ОВЗ;
- трансфер зарубежного опыта (технологий) помощи лицам с ОВЗ в отечественные реалии [2].

Реализация всех обозначенных структурных и содержательных изменений осуществляется в Северо-Кавказском федеральном университете. Рассмотрим систему подготовки педагогов-дефектологов.

Основная профессиональная подготовка по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, уровень бакалавриата в СКФУ предоставляет возможность выбрать профиль «Логопедия» или «Дошкольная дефектология», реализуемые в очной и заочной формах. В рамках каждого профиля предусмотрены модули углубленной подготовки, подлежащие выбору со стороны студентов (курсы по выбору). Для профиля «Логопедия» – «Логопедическая работа в учреждениях здравоохранения» и «Логопедическая работа в школе», для профиля «Дошкольная дефектология» – «Раннее выявление и ранняя помощь детям с ОВЗ» и «Предшкольная подготовка детей с ОВЗ».

Основная профессиональная подготовка по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, уровень магистратуры осуществляется по 4 программам:

Программа «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» (2015–2016 гг., сетевая программа с Южным федеральным университетом, с 2017 г., 2020 г. – с Северным (Арктическим) федеральным университетом). Реализуется в очной форме. Цель: подготовка педагогов для координации инклюзивных процессов в образовательных организациях.

Программа «Педагогика и психология инклюзивного образования». Реализуется в заочной форме. Цель: подготовка педагогов для координации инклюзивных процессов в образовательных организациях.

Программа «Психолого-педагогическая помощь лицам с аутистическими расстройствами». Реализуется в очной и заочной форме. Цель: подготовка

педагогов для работы с лицами с аутистическими расстройствами (аутисто-педагогов), является одной из первых в Российской Федерации.

Программа «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ОВЗ». Реализуется в заочной форме. Цель: подготовка педагогов для работы с лицами с ОВЗ на разных возрастных этапах в различных социально-культурных условиях.

Сферами профессиональной деятельности магистров являются органы управления образованием; учреждения системы общего и специального образования (ДООУ, школы, детские дома); социально-реабилитационные учреждения, социальные службы; медицинские учреждения; центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; психолого-медико-педагогические комиссии; частная практика.

Педагогам предлагаются дополнительные программы профессиональной переподготовки: «Специальное (дефектологическое) образование» («Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Дошкольная дефектология», «Коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата», «Педагогика и психология инклюзивного образования», «Коррекционно-развивающая работа в дошкольном (начальном, дополнительном) образовании и др.).

В последнее время разработаны новые дополнительные программы профессиональной переподготовки: «Специальное (дефектологическое) образование» («Сурдоперевод», «Тьютор в образовании», «Проектирование инклюзивной образовательной среды», «Физическое воспитание лиц с ОВЗ», «Дошкольное образование с основами инклюзивной практики»).

Для повышения квалификации предлагается спектр дополнительных образовательных программ в следующих областях:

- управление образовательными системами в условиях инклюзивного образования;
- проектирование образовательных маршрутов для детей с ОВЗ;
- проектирование адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ;
- сопровождение обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования;
- формирование междисциплинарных команд в образовательных организациях;
- создание ресурсных классов (сред) для детей с аутистическими расстройствами и др.

Такой подход позволяет говорить о том, что университет решает проблемы подготовки педагогов-дефектологов не только на региональном, но и на федеральном уровне.

Перспективное видение в данном направлении позволяет выделить векторы изменений качества подготовки педагогов-дефектологов:

1. Выявление, анализ, оценка дефекта, выбор способа его коррекции будут реализованы для оценки возможностей ребенка с ОВЗ, выбора оптимальной траектории развития.

2. Обучение коррекции дефектов в развитии детей с ОВЗ будет реализовано для обучения проектированию и реализации траекторий развития детей с ОВЗ в разных образовательных условиях.

3. Подготовка по одному профилю трансформируется в двухпрофильные программы с модулями углубленной подготовки.

4. Образовательные программы, реализуемые в одном вузе, трансформируются в сетевые образовательные программы ведущих вузов и образовательных организаций.

Список литературы

1. Борозинец, Н. М. Оценка результатов подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» на основе компетентного подхода / Н. М. Борозинец // Специальное образование. – 2014. – № 2. – С. 75–82.
2. Борозинец, Н. М. Опыт апробации новых модулей образовательной программы «Специальное (дефектологическое) образование» в режиме сетевого взаимодействия образовательных организаций / Н. М. Борозинец, О. Н. Артеменко // Вестник СКФУ. – 2015. – № 6. – С. 165–169.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье представлены вопросы методики формирования умений самообслуживания у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Рассмотрены цель, задачи, содержание учебного предмета «Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживание» во втором отделении вспомогательной школы, охарактеризованы типы уроков по данному учебному предмету и специфика их проведения.

Ключевые слова: самообслуживание, вспомогательная школа, второе отделение, учащиеся, интеллектуальная недостаточность.

L. Siachkouskaia, N. Drozd

FORMATION OF SELF SERVICE SKILLS IN CHILDREN OF SECOND DEPARTMENT OF AUXILIARY SCHOOL

The article is devoted to the questions of technique of formation self service skills in children with mental disabilities. The main goal, tasks and content of subject "Formation sanitary and hygienic skills and self service" of second department of auxiliary school are revealed in the article. There are also given the types of lessons and peculiarities of their performing.

Keywords: self service, auxiliary school, second department, pupils, mental disabilities

Овладение умениями самообслуживания является одним из основных условий социализации лиц с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, ожидаемым результатом профессиональных усилий педагогов в совокупности с систематической помощью родителей. Речь идет об умениях самостоятельно одеваться и раздеваться, принимать пищу, удовлетворять физиологические отправления, осуществлять гигиенические процедуры, ухаживать за одеждой и обувью, поддерживать чистоту в жилом помещении, пользоваться бытовыми приборами и др. От уровня овладения умениями самообслуживания напрямую зависит самооценка ребенка, комфортность его пребывания в кругу семьи, в школе, в обществе посторонних людей.

При нормальном развитии ребенок после года овладевает по подражанию отдельными действиями, относящимися к процессу самообслуживания, регулярно выполняемыми взрослыми, осуществляющими уход за ним. Он может полноценно пить из бутылки с трубочкой, самостоятельно удерживая ее двумя руками; пить из поильника, удерживая его за две ручки; пить из чашки с помощью взрослого, использовать ложку, удерживая ее в кулаке. Ребенок сам стягивает шапку, варежки, снимает носки, подает руки и ноги при одевании, проталкивает руки в рукава, частично подтягивает штаны; может самостоятельно отклеить липучки на обуви, а затем снять обувь. Ребенок знает место сна, приема пищи, купания, может положить подушечку себе на кровать. В

рамках конкретной бытовой ситуации ребенок самостоятельно подставляет и удерживает руки под струей воды; подает руки для вытирания полотенцем по инструкции взрослого, начинает овладевать другими санитарно-гигиеническими процедурами.

Дети же с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью испытывают значительные затруднения при овладении простейшими умениями самообслуживания не только в раннем, но и дошкольном и даже в младшем школьном возрасте. Поступая в школу, многие учащиеся не могут самостоятельно пользоваться туалетом, снимать и надевать штаны, мыть руки. При мытье рук они не могут правильно захватить мыло, удержать его, выполнить действия намыливания рук. Затруднения вызывает пользование дозатором для жидкого мыла. Отдельные дети не усваивают назначение многих предметов, с помощью которых осуществляются гигиенические процедуры. Они могут, например, подносить зубную щетку к волосам, или, подержав мыло в руке, положить его обратно, т. е. выполняют неадекватные действия. Дети также не всегда могут самостоятельно удержать тюбик зубной пасты, а овладеть навыками выдавливания нужного количества зубной пасты бывает не под силу даже старшеклассникам. Младшим школьникам труднее дается самостоятельное одевание, раздевание усваивается ими легче. Не все дети свободно пользуются столовыми приборами, многие из них едят только ложкой, удерживая ее кулаком. Обучение пользованию вилок начинается со второго класса. Прием пищи занимает у них больше времени, чем у нормально развивающихся сверстников. Первое время детей «кормят», помогая удержать ложку, донести еду до рта и даже учат пережевывать пищу.

Таким образом, опыт обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью показывает, что овладение умениями самообслуживания не происходит у них самопроизвольно, а представляет собой целенаправленный процесс, в котором участвуют как специалисты, так и родители. Данное направление работы реализуется при изучении предмета «Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживание» учащимися второго отделения вспомогательной школы и отражено в соответствующей программе. Цель данного учебного предмета определяется как «формирование у учащихся необходимых способов деятельности для овладения ими санитарно-гигиеническими умениями, содействие достижению максимально возможной способности и готовности проявлять самостоятельность в быту с целью улучшения качества жизни детей» [4, с. 4]. Для этого предусматривается решение ряда задач, в их числе:

- формирование представлений об объектах окружающей действительности;
- обучение рациональным способам и целенаправленным действиям с предметами быта;
- стимулирование интереса к практическим действиям в быту;
- формирование санитарно-гигиенических умений и навыков самообслуживания.

На учебных занятиях по данному учебному предмету осуществляется также решение коррекционно-развивающих и воспитательных задач: формирование мотивации к общению, позитивного эмоционального отношения к окружающим и др.

Обучение осуществляется в соответствии с учебным планом второго отделения вспомогательной школы в I–III классах в объеме 2 часа в неделю и в IV классе в объеме 1 час в неделю. Учебная программа по данному предмету традиционно предусматривает изучение следующих разделов: «Гигиена тела (уход за собой)», «Прием пищи», «Раздевание и одевание», «Уход за предметами быта», «Безопасность быта». Во II–IV классах обеспечивается повторяемость учебного материала предшествующих лет обучения. Не предусматривается лишь изучение раздела «Раздевание и одевание». В III–IV классах с учетом увеличившегося круга формируемых умений до 50 % учебного времени отводится на уроки повторения и закрепления учебного материала. Соответственно, в этих классах предусматривается изучение нового учебного материала в относительно небольшом объеме.

Следует учитывать тот факт, что ряд умений самообслуживания (например, пользование туалетом, мытье под душем, в ванной, в бане и некоторых других) на учебных занятиях формировать нереально или маловероятно. В усвоении данных умений участвуют воспитатели в процессе проведения режимных моментов, а также родители в домашних условиях при осуществлении ухода за детьми. Такие умения в учебной программе выделены в отдельный раздел «Умения, формируемые в процессе индивидуальной работы».

Несмотря на то, что формирование санитарно-гигиенических умений и обучение самообслуживанию имеет преимущественно практический характер, оно осуществляется на основе имеющихся у учащихся представлений и знаний. В связи с этим разработаны учебные пособия «Учимся самостоятельности» [1–3].

Использование данных пособий целесообразно при закреплении сведений, изученных на предыдущих уроках (в т. ч. в предшествующие периоды обучения), актуализации опыта учащихся, при изучении новых сведений, а также после выполнения практической работы для закрепления полученного опыта.

Учебные занятия по формированию санитарно-гигиенических умений и самообслуживанию обычно проводятся в форме урока. Основную их часть составляют уроки комбинированного типа, на которых у учащихся формируются как представления и знания, так и практические умения, обеспечивающие самостоятельность быта. Часть уроков может быть отведена на предварительное ознакомление учащихся с предметами гигиены, посуды, одежды, обуви, продуктами питания, предметами быта. Условно их можно назвать уроками формирования знаний.

С учетом дидактического назначения уроков целесообразно сочетать используемые методы обучения. Например, в I классе урок формирования знаний по теме «Предметы одежды» обычно предшествует урокам, на которых учащиеся упражняются в использовании застежек и освоении последова-

тельности раздевания и одевания при выполнении игровых действий с куклой. На этом уроке широко используются наглядные средства обучения – реальные предметы одежды и их изображения в учебном пособии. Дети учатся распознавать и называть предметы одежды при их изолированном предъявлении и среди других предметов («Покажи, где ...», «Что это?»), соотносить реальные предметы с их изображением. Обычно с демонстрируемыми предметами одежды учащиеся неоднократно встречались в повседневной жизни. Тем не менее названия некоторых из них они могут не знать. В таком случае эти названия нужно предварительно сообщить. Таким образом, преобладающими методами обучения на данном уроке будут наглядные (демонстрация) и словесные (беседа).

На уроках, в процессе которых учащиеся овладевают навыком пользования застежками и последовательностью раздевания и одевания, ведущими методами будут упражнение и практическая работа. Для обеспечения мотивации деятельности учащихся целесообразна организация упражнений в занимательной, игровой форме.

Специфика методики проведения уроков, на которых учащиеся овладевают практическими умениями (в особенности на первых годах обучения), определяется также тем, что обычно они не владеют выполнением действий по подражанию (т. е. действий, которые показывает учитель) и устной инструкции. Особенно сложным для них является выполнение нескольких новых действий, которые показывает и называет учитель. Учитывая тот факт, что даже самые элементарные процедуры самообслуживания включают ряд последовательно выполняющихся приемов и действий, целесообразно выделить и поэлементно отработать отдельные составляющие этих процедур.

Успешность обучения самообслуживанию напрямую зависит от реализации комплексного подхода, предполагающего взаимодействие в работе учителя, воспитателей и родителей или других взрослых, осуществляющих уход за ребенком. Эта взаимосвязь является важнейшим условием усвоения учащимися умений, формирование которых предусмотрено на учебных занятиях.

Список литературы

1. Кислякова, Ю. Н. Учимся самостоятельности : дидактический материал : 1 класс : учеб.-нагл. пособие для 2 отд. вспом. шк. / Ю. Н. Кислякова. – Минск : Народная асвета, 2014. – 105 с.
2. Кислякова, Ю. Н. Учимся самостоятельности : учеб. пособие для 2 кл. 2 отд. вспом. шк. : для работы в классе / Ю. Н. Кислякова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2016. – 86 с.
3. Кислякова, Ю. Н. Учимся самостоятельности : учеб. пособие для 3 кл. 2 отд. вспом. шк. : для работы в классе / Ю. Н. Кислякова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2016. – 94 с.
4. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы. Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживание. I–IV классы. – Минск : Нац. ин-т образ., 2010. – 20 с.

АНАЛИЗ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ

В статье анализируются причины, мешающие педагогам специальных (коррекционных) школ в полной мере использовать возможности, которые появляются при применении компьютерных средств обучения. Рассматривается вопрос компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) учителя как необходимого компонента его профессиональной деятельности. Проанализированы результаты проведенного анкетирования педагогов, бесед и активных наблюдений в специальных школах-интернатах города Петропавловска (для детей с особыми образовательными потребностями). Обоснованы актуальность систематического включения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения, разработка системы обучения с их привлечением, целенаправленная подготовка учителей специальных школ к использованию ИКТ в учебном процессе.

Ключевые слова: специальные школы; особые образовательные потребности, информационно-коммуникационные технологии, ИКТ-компетентность учителя, средства обучения.

A. Sivinskiy

ANALYSIS OF ICT COMPETENCE OF TEACHERS OF SPECIAL SCHOOLS IN THE CONTEXT OF NEW EDUCATIONAL PARADIGMS

The article describes the reasons that prevent teachers of special (correctional) schools to fully use the opportunities that arise when using computer-teaching aids. The issue of ICT competence of a teacher as a necessary component of his professional activity is considered. The results of the questionnaire survey of teachers, conversations and active observations in special boarding schools in the city of Petropavlovsk (for children with special educational needs) are analyzed. The relevance of the systematic inclusion of ICT in the learning process, the development of a training system using information and communication technologies, the targeted training of teachers of special schools for their use in the educational process are theoretically substantiated.

Keywords: special schools, hearing impairment, information and communication technologies, ICT competence of the teacher, learning tools.

Вследствие демократических преобразований в современном мире изменилась культурная норма оценки личности. Согласно ей, все дети с особенностями психофизического развития имеют такие же права на образование, как и другие граждане общества. Этот факт в значительной мере активизировал процесс поиска и создания новых технологий обучения лиц с особыми потребностями и таких условий, при которых они могли бы успешно реализовывать свои общечеловеческие права на общее и профессиональное образование,

квалифицированный труд, обеспечивая при этом необходимый социальный статус.

Умение пользоваться компьютером является одним из требований, которое выдвигает информационное общество к тем, кто предлагает себя на рынке труда. Именно поэтому необходимо своевременное ознакомление ребенка с особенностями развития (в том числе с нарушением слуха, речи, опорно-двигательного аппарата и комплексными психофизическими отклонениями) со средствами информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), их программно-аппаратным обеспечением. Использование компьютера в обучении детей с особыми образовательными потребностями в дальнейшем обеспечивает преемственность между всеми звеньями образования, адаптирует их к требованиям современной жизни, ограничивает их от возможных трудностей при поступлении в высшие учебные заведения, где использование компьютерных средств является обязательным [6]. Все это определяет актуальность исследования факторов, влияющих на формирование современной системы обучения в специальной (коррекционной) школе. Одним из них является ИКТ-компетентность педагога.

В. Ю. Быков в своих научных трудах доказывает, что применение ИКТ в корне меняет роль и место педагога и ученика в учебном процессе, способствует реализации индивидуального подхода в обучении. В рамках такой модели учитель перестает быть просто «ретранслятором» знаний, а становится соавтором современных, лишенных назидательности и проповедничества, технологий обучения. Информатизация и компьютеризация образования являются одними из самых сложных и важных задач государства [1].

За последние тридцать лет с начала широкого внедрения компьютеров в образовании получен широкий опыт и сведения об их потенциале трансформации национальных систем обучения. Тем не менее и сегодня страны во всех частях земного шара продолжают сталкиваться с актуальными проблемами информатизации школы. Эти проблемы, по мнению М. Э. Гребник, возникают из-за стремительного развития технологий, недостаточных финансовых вложений, отсутствия ясного видения роли учителей, использующих информационные технологии [2].

Л. Ф. Фахитова определяет понятие ИКТ-компетентности педагога специальной (коррекционной) школы как комплекс профессиональных компетенций, который позволяет обеспечить дидактически обоснованную интеграцию компьютерных средств в процесс обучения детей с особыми образовательными потребностями [7]. Как показывает практика, не все учителя готовы к использованию ИКТ в образовательном процессе. Углубление знаний учителя в своем предмете и повышение его профессионального мастерства – главное для учебного заведения, потому что даже самый суперсовременный компьютер при наличии блестящих учебных приложений без учителя-профессионала останется просто машиной. Поэтому учитель должен быть мастером в своем деле, в своем предмете, а программно-аппаратные средства должны служить для дополнения, облегчения и наглядности при проведении уроков.

После многих лет наблюдения за работой учителей-практиков исследователи отмечают, что далеко не все из них умеют создавать собственные электронные средства обучения [5]. Электронные средства, способные адекватно решать педагогические задачи учителя в изучении конкретной темы, – большая редкость. Учитель, который творчески относится к своему делу, захочет использовать отдельные фрагменты из мультимедийного продукта, которые ему понравились, соответствуют его духу, его стилю, его пониманию. Но извлечь подходящий фрагмент из продукта – нетривиальная задача. Разработчики далеко не всегда создают приложения, которые построены по блочному или модульному принципу.

Для создания собственного электронного дидактического материала, а также для изучения, разработки и внедрения новых компьютерных методик обучения необходим определенный лимит времени учителя, для этого должны быть созданы соответствующие условия: наличие необходимой компьютерной техники в классе, возможность проконсультироваться по возникающим вопросам.

Итак, чтобы получить ИКТ-компетентного учителя учебному заведению необходимо организовать методическую, техническую и мотивационную поддержку. Наше исследование для установления уровня ИКТ-компетентности педагогического персонала специальных школ включало несколько этапов:

- установление уровня укомплектованности материально-технической базы школ;
- беседы с администрацией школ с целью установления уровня заинтересованности учебных заведений в сотрудничестве;
- анкетирование педагогов экспериментальных школ;
- личные беседы с учителями и воспитателями;
- наблюдение за работой педагогического персонала;
- подведение итогов экспериментальной работы;
- формирование групп учителей, уровень ИКТ-компетентности которых оказался недостаточным;
- составление курса занятий с учителями, определение актуальных тем;
- проведение самих занятий, подведение итогов.

В наше исследование были включены две специальные коррекционные школы-интерната для детей с особыми образовательными потребностями и одна школа для детей, имеющих нарушения слуха (г. Петропавловск, Республика Казахстан). На начальном этапе стояла задача выяснить уровень укомплектованности материально-технической базы школ, ведь, чтобы использовать средства ИКТ, их надо иметь и обеспечить доступ к ним всем педагогическим работникам. Было установлено, что все школы имеют достаточно хорошую материально-техническую базу. В больших школах-интернатах по два компьютерных класса, есть по несколько интерактивных досок, обеспечен высокоскоростной Интернет.

Проводились беседы с администрацией школ для установления уровня заинтересованности в сотрудничестве с целью повышения уровня ИКТ-

компетентности педагогических работников. Все школы дали свое согласие на участие в экспериментальной деятельности. Анкетирование проводилось на основе разработанных автором анкет в течение осени 2019 года. Кроме анкетирования мы проводили личные беседы с педагогами для установления уровня их мотивации к использованию ИКТ в своей практике, а также наблюдения за учителями-предметниками, учителями младших классов, логопедами и специалистами по развитию слухоречевого восприятия с целью установления специфики уроков с применением ИКТ, выявления особенностей их использования на занятиях с детьми, имеющими особые потребности.

Мы выяснили частоту использования компьютера и Интернета в деятельности педагогов, и оказалось, что доля учителей, которые пользуются этими средствами каждый день, составляет 53 %, несколько раз в день – 27 %. Из приведенных данных можно сделать вывод, что большинство учителей активно применяют средства ИКТ в повседневной жизни. Но на уроках использование этих средств минимальное и сводится в лучшем случае к демонстрации простых презентаций. Именно поэтому нами был сделан вывод о том, что кроме элементарных навыков компьютерной грамотности учителей надо знакомить с использованием различных учебных программ, интернет-ресурсов в профессиональной деятельности. Для реализации этой задачи, кроме занятий с учителями с недостаточным уровнем владения средствами ИКТ, необходимо проводить курсы для учителей, желающих усовершенствовать пользовательские навыки.

Одной из проблем использования учителями средств ИКТ в специальной школе является ограниченность доступа к ним [4]. Согласно результатам исследования, только 42 % респондентов имеют доступ к компьютеру и Интернету на своем рабочем месте, около 60 % в компьютерном классе, 13 % в кабинете администрации, 2 % в библиотеке и 4 % не имеют вообще. В ходе бесед выяснилось, что у многих работников есть выданные школой ноутбуки, но, как их использовать максимально продуктивно, знают не все, хотя желание для этого есть практически у каждого.

На дальнейшее сотрудничество для проведения дополнительных занятий с учителями согласились две школы. В каждой из них было сформировано по группе работников, которым были рекомендованы занятия. Присутствие на них было по желанию, без принуждения. Также была сформирована третья группа из сотрудников, желающих углубить свои знания, узнать о дополнительных возможностях в применении ИКТ в школьной практике.

На следующем этапе были подведены итоги и выявлены учителя, уровень ИКТ-компетентности которых оказался недостаточным. Таким учителям было предложено пройти курс занятий по повышению ее уровня. Также были организованы консультации для учителей и других педагогических работников по вопросам применения информационно-коммуникационных технологий в практике специальной школы.

Мы считаем, что для успешного применения ИКТ в учебной деятельности педагога нужно выяснить цель использования компьютера и Интернета в школе. В основном педагогический персонал использует их для повышения

своего образовательного уровня, для получения необходимой информации, при подготовке к урокам, ведении рабочей документации и для удовлетворения информационных потребностей [3]. Целью подключения школ к Интернету учителя считают поиск учебных программ, возможности обмена опытом и использования ресурсов сети.

Среди опрошенных 27 % считают, что компьютер можно использовать на всех уроках, 29 % – что на предметах гуманитарного цикла. Остальные респонденты отмечают приоритет использования средств ИКТ в естественно-математической научной области. Среди инициативных педагогов есть немного тех, кто создавал собственные образовательные продукты: электронный курс (учебник), тематический интернет-ресурс, авторскую учебную программу, презентации, электронное пособие. Но почти 72 % учителей никогда не пытались заниматься подобной деятельностью.

После подведения итогов анкетирования и бесед мы предложили педагогам, имеющим низкий уровень владения информационно-коммуникационными технологиями, пройти курс обучения. Для учителей, желающих повысить свой уровень ИКТ-компетентности и имеющих достаточный уровень владения компьютером, мы собрали другую группу, где решали вопросы, которые были интересны самим педагогам.

Был разработан авторский курс повышения уровня ИКТ-компетентности учителей специальных школ на базе Программы Intel «Обучение для будущего». Курсы рассчитаны на два часа на каждое занятие, включая практическую часть. Теория подается вместе с практикой. После каждого блока теоретической информации следует практическая апробация и исправление ошибок, объяснение непонятого, ответы на вопросы. Краткое тематическое содержание: «Вступительная часть»; «Компьютер в школе, на уроках и во внеурочное время»; «Компьютеризация образования»; «Введение безбумажной связи в пределах школы»; «Электронные средства обучения детей с особыми образовательными потребностями».

Формы организации обучения учителей в рамках экспериментального исследования: экспресс-курсы, мини-семинары, мастер-классы, индивидуальные консультации, участие в научно-исследовательских проектах, информационные сообщения по проблеме ИКТ в школе на школьных семинарах, педсоветах, методических совещаниях.

На наш взгляд, ИКТ-компетентность учителя специальной (коррекционной) школы должна обеспечивать:

- реализацию актуальных целей обучения и воспитания;
- применение новых форм организации учебного процесса детей с особыми образовательными потребностями;
- обновленное содержание образовательной деятельности.

Таким образом, сегодняшний уровень ИКТ-компетенции учителей специальных (коррекционных) школ является достаточным, однако руководству таких образовательных организаций необходимо постоянно проводить мониторинг актуальности систематического включения ИКТ в процесс обучения, разработки системы обучения с привлечением ИКТ для обеспечения целена-

правленной подготовки учителей специальных школ к их использованию в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Быков, В. Ю. Цифровая гуманистическая педагогика: актуальные проблемы педагогических исследований в области использования ИКТ в образовании / В. Ю. Быков, М. П. Лещенко // Информационные технологии и средства обучения. – 2016. – № 3 (53). – С. 1–17.
2. Гребеник, М. Э. Повышение компетенции педагогов в области информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] / Э. Гребеник // Сервис публикации документов. – 2014. – Т. 14. – Режим доступа: <https://www.docme.ru/doc/200510/ikt-kompetencii-pedagoga>. – Дата доступа: 14.09.2020.
3. Дущенко, К. К. Использование компьютерных технологий в коррекционной школе / К. К. Дущенко // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее : сб. ст. VII Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Наука и просвещение, 2017. – С. 210–213.
4. Ибрагимова, А. Р. Инновационные технологии в специальном образовании / А. Р. Ибрагимова, Ф. Р. Хайбуллаева / Современное педагогическое образование. – 2019. – № 8. – С. 124–128.
5. Короповская, В. П. Непрерывное формирование ИКТ-компетентности педагога в условиях информационного образовательного пространства школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. П. Короповская. – Н. Новгород, 2010. – 228 с.
6. Сивинский, А. М. Программно-аппаратные средства поддержки педагогического процесса в современной школе / А. М. Сивинский, К. К. Куламбаева, В. Таргамдзе // Вестн. КазНПУ им. Абая. Сер. Педагогические науки. – Алматы : КазНПУ им. Абая, Ұлағат. – 2019. – № 2 (62). – С. 302–308.
7. Фатихова, Л. Ф. ИКТ-компетентность учителя коррекционной школы / Л. Ф. Фатихова, Е. Ф. Сайфутдиярова // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе : материалы ежегодн. Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа : БашГУ, 2017. – С. 380–383.

РОДИТЕЛЬСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предпочтения родителей детей с нарушениями зрения рассмотрены в контексте их влияния на социализацию и интеграцию в систему общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья данного вида. Представлены результаты эмпирического исследования предпочтений родителей детей, обучающихся в школе-интернате для слабовидящих детей, в сопоставлении с предпочтениями родителей нормотипично развивающихся школьников.

Ключевые слова: родительские предпочтения, инклюзивное образование, родители детей с нарушениями зрения.

I. Simaeva

PARENTAL PREFERENCES IN THE CONTEXT OF SOCIALIZATION AND INTEGRATION OF VISUALLY IMPAIRED SCHOOLS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The preferences of the parents of children with visual impairments are considered in the context of their influence on socialization and integration into the general education system of children with disabilities of this type. The article presents the results of an empirical study of the preferences of parents of children enrolled in a boarding school for visually impaired children in comparison with the preferences of parents of normo-typical schoolchildren.

Keywords: parental preferences, inclusive education, parents of children with visual impairments.

Актуальность исследования родительских предпочтений в контексте социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) обусловлена трансформацией системы общего образования в Российской Федерации на основе идеи инклюзии. Стоит задача интегрировать граждан с ОВЗ, в том числе по зрению, в общеобразовательную и профессиональную среду, общество в целом – социализировать их как полноправных и самостоятельных членов социума. Однако на этом пути предстоит преодоление объективных и субъективных барьеров. Объективные барьеры являются очевидными, имеют организационно-педагогическую и методическую природу и широко освещены в социологических, педагогических и психологических научных публикациях. В частности, анализ работ Д. В. Зайцева, Ю. В. Селивановой [1], Л. М. Кобриной [2], Н. Н. Малофеева [4], Л. М. Шипицыной [7], И. Н. Симаевой [5; 8], В. В. Хитрюк, С. Н. Феклистовой [5; 6] и др. позволяет оценить состояние и перспективы инклюзивного образования детей с ОВЗ, видеть его цели и задачи и определяет роль системы образования как

ведущую в онтогенезе и социализации детей с разными ограниченными возможностями здоровья. Исследования субъективных барьеров на пути социализации обучающихся с ОВЗ ориентированы в основном на запрос родительской общественности к качеству инклюзивного образования в России и сопредельных странах, а также на готовность педагогов и родителей к инклюзивному образованию в целом [4; 6]. Результаты подобных исследований за последние десять-пятнадцать лет в России и странах Европы не коррелируют с инклюзивной идеологией и современной образовательной политикой [8]. Между тем ни для кого не секрет, что успехи в развитии познавательной сферы у слабовидящих детей в специализированных образовательных учреждениях нивелировались дефектами социализации. Обучение и воспитание в закрытых социальных группах, часто в отрыве от семьи, формировало у выпускников подобных образовательных учреждений приобретенную беспомощность, приводило к социальной дезинтеграции и дезадаптации в открытом обществе, профессиональной дезориентации, трудностям профессионального выбора и определения своего социального статуса в обществе и последующей инвалидизации. В то же время вклад родителей в социализацию и интеграцию слабовидящих детей в настоящее время недооценен. Несмотря на богатую историю и методологию обучения и воспитания слепых и слабовидящих [3], предпочтения родителей слабовидящих детей в контексте общего, специального или инклюзивного образования до сих пор исследованы не были. Тогда как феномен межличностного предпочтения как избирательного отношения членов группы, к которым испытывается симпатия, эмпатия, нейтральные чувства или отвращение, является одним из наиболее значимых явлений в социальной психологии и педагогике. В контексте нашего исследования мы определяем родительские предпочтения как систему оценочных суждений и представлений об обучающихся с ОВЗ по зрению и их образовательных потребностях. Предпочтения субъективны и иррациональны по своей природе, далеко не всегда осознаются как родителями, так и детьми, могут провоцировать тревогу и страх непринятия детей с ОВЗ в классе, конфликты по причине непонимания поведенческих особенностей и образовательных потребностей слабовидящих детей. Родительские предпочтения лежат в основе взаимопонимания, выбора родителями и их детьми способа взаимодействия с другими обучающимися и педагогами и формирования психологического климата в инклюзивной ученической группе. Иными словами, предпочтения родителей как слабовидящих, так и нормотипично развивающихся детей являются существенным субъективным фактором социализации и интеграции слабовидящих детей в общеобразовательную инклюзивную среду. Они влияют на выбор решения о возможностях совместного обучения нормотипичных и слабовидящих детей, на избирательность взаимодействия в процессе инклюзивного образования и воспитания. Планируя эмпирическое исследование, изначально мы предположили, что на современном этапе развития инклюзивного образования предпочтения родителей детей с нарушениями зрения в инклюзивном образовании еще не оформились в устойчивую систему и могут служить препятствием для совместного обучения слабовидящих и нормоти-

пичных детей в общеобразовательной школе, а также для социализации обучающихся с ОВЗ по зрению. Не исключались и противоречия в данной когнитивно-личностной подсистеме.

Эмпирическое исследование проводилось в 2017–2020 гг. на базе Калининградской общеобразовательной школы-интерната для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и муниципальных общеобразовательных школ г. Калининграда. Выборка составила 60 родителей детей с нарушением зрения и 94 родителя здоровых детей в возрасте от 24 до 45 лет. Для диагностики родительских предпочтений и представлений об инклюзивном образовании нами модифицирован опросник В. В. Хитрюк «Отношение родителей к инклюзивному образованию» [6]. Наш диагностический опросник имеет специфику: он нацелен на исследование предпочтений и социальных представлений только родителей детей с нарушениями зрения. Он включает 38 вопросов-утверждений с вариантами ответа для исследования общей осведомленности родителей об инклюзивном образовании, 2 шкальных техники, элементы проективного метода (незаконченные предложения), а также ряд открытых суждений для оценки эмоционально-оценочных составляющих представлений о совместном обучении и предпочтений относительно взаимодействия слабовидящих и нормотипичных детей. Оценка статистической значимости тенденций результатов осуществлялась с применением непараметрического G-критерия знаков.

Обобщение и статистическая обработка результатов исследования предпочтений родителей детей с нарушениями зрения относительно инклюзивного образования свидетельствует о значимых положительных тенденциях в сторону интеграции как формы инклюзии ($p=0,01$). На это указывает преобладание согласия с такими, к примеру, утверждениями, как: «Лучший способ обучения ребенка с нарушением зрения – это обучение по индивидуальной программе в специальном классе школы, но с посещением общих уроков совместно с другими детьми в комфортном объеме времени» и «Лучше всего, если такой ребенок будет обучаться вместе с обычными детьми, но по индивидуальной программе, с поддержкой тьютора (ассистента), получая необходимую помощь от специалистов». В качестве основных причин родители выделяют особенности восприятия («Дети с нарушениями зрения воспринимают меньше признаков и свойств предметов, чем их сверстники с нормальным зрением») и поведения («Все дети с нарушением зрения имеют поведенческие проблемы и проблемы с коммуникацией»). И все же около четверти опрошенных родителей слабовидящих детей не представляют, что их дети смогут обучаться в массовой школе среди нормотипичных детей.

Более детальный качественный анализ исследования предпочтений и представлений данной категории родителей о задачах, смысле и перспективах социализации в условиях инклюзии выявил ряд противоречий. С одной стороны, респонденты предпочитают наиболее возможным вариантом взаимодействия слабовидящих и здоровых детей близкую дружбу. С другой – половина опрошенных не видит возможности обучения своего ребенка в учреждении, где реализуется инклюзивное образование, т. к. «... это просто

невозможно в наших условиях – моему ребенку будет некомфортно...», «против, потому что с моим ребенком ни один педагог не будет заниматься так, как того требуют его особенности развития».

Установлен разброс данных и отсутствие типичной тенденции относительно механизмов социализации: практически поровну разделились ответы «честно говоря, я не верю в то, что обучение в обычном классе (группе) может принести пользу моему ребенку – он будет только мучиться и страдать» и «мой ребенок, прежде всего, научится общаться и взаимодействовать с другими людьми, сотрудничать, в группе сверстников мой ребенок будет более полноценно и адекватно развиваться». Случаи категорического неприятия инклюзии в данной выборке единичны, однако нельзя не учитывать такие предпочтения, как «я категорически против, потому что это может быть небезопасно и вредно для моего ребенка». Иррациональность предпочтений проявилась и в том, что подавляющее большинство родителей слабовидящих детей не осознают тревоги и страхи родителей нормотипичных одноклассников по поводу снижения общей успеваемости в классе и темпа развития всех детей, возможности возникновения конфликтов и стрессовых ситуаций в детском коллективе, где учится ребенок с нарушением зрения, повышенных требований к педагогу и др., т. е. нереалистично представляют социальную образовательную ситуацию инклюзии.

Опрос родителей нормотипичных детей выявил значимую положительную тенденцию таких, к примеру, суждений об инклюзивном образовании, как: «Мне известно, что инклюзивное образование – это создание условий совместного обучения всех детей, независимо от их способностей и индивидуальных возможностей»; «Любая школа / детский сад должна учитывать особенности и образовательные потребности каждого ребенка»; «Я считаю, что каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным»; «Совместное обучение моего ребенка и «особого» ребенка будет способствовать развитию чувства уважения к личности каждого человека»; «Совместное обучение всех детей будет формировать умение общаться и взаимодействовать в дальнейшей жизни»; «Эффективность инклюзивного образования во многом зависит от отношения родителей всех детей к идеям и ценностям инклюзивного образования» ($p=0,05$) и других. Данные указывают на значимое преобладание гуманистических представлений у большинства родителей здоровых детей об идеях инклюзии. В то же время лишь половина опрошенных предпочитает в виде возможных форм взаимодействия с «особыми» детьми дружбу, общение вне школы и совместную деятельность. Особенно нежелательным оценивается подобное взаимодействие со слабовидящими детьми с интеллектуальной недостаточностью и задержкой в развитии, трудностями в обучении ($p=0,01$).

Таким образом, эмпирическое исследование позволяет сделать вывод о том, что предпочтения родителей в контексте перспектив социализации и интеграции слабовидящих детей в условиях инклюзивного образования являются противоречивыми. Идеология инклюзивного образования принимается в целом, о чем свидетельствуют положительные эмоционально-оценочные суждения относительно перспектив совместного обучения нормотипичных

и слабовидящих детей как родителей здоровых детей, так и детей с ОВЗ по зрению, доброжелательные утверждения и убеждения о слепых и слабовидящих. Иными словами, выявлен консенсус данной социальной группы относительно перспектив совместного обучения нормотипичных детей и детей с нарушениями зрения.

Однако субъективность и иррациональность предпочтений родителей несет в себе латентное сопротивление инклюзии вследствие противоречивых мнений и убеждений относительно слабовидящих детей и возможности их обучения и взаимодействия с другими детьми в общеобразовательной школе.

Социализация детей с ОВЗ по зрению и последующая полноценная интеграция их в общество предполагает создание специальных условий, в том числе толерантного и избирательно положительного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, в частности родителей. Социализация тесно связана с предпочтениями родителей взаимодействия нормотипичных и обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии. Положительным моментом является консенсус данной социальной группы относительно перспектив совместного обучения нормотипичных детей и детей с нарушениями зрения. Предпочтения родителей детей той и другой группы об инклюзивном образовании опираются на положительные эмоционально-оценочные суждения и убеждения, которые дают надежду на благоприятную интеграцию обучающихся с ОВЗ по зрению в общеобразовательную школу.

Однако противоречивость оценок относительно взаимодействия здоровых и слабовидящих детей в общеобразовательной школе является основой латентного сопротивления инклюзии и затрудняет процесс социализации и интеграции в систему общего образования. Предпочтения родителей не учитывают того, что инклюзивное образование функционально ориентировано на социализацию и адаптацию всех обучающихся, а не только детей с ОВЗ, к жизни в сложных поликультурных и интегрированных обществах. Иррациональность предпочтений родителей слабовидящих детей избирательно вытесняет негативную оценку искажения социализации в условиях закрытого микросоциума спецшкол и интернатов в отсутствие взаимодействия с обычными сверстниками, а зачастую – и гиперопеки педагогов при изоляции от семьи. Представляется, что частичная или полная деформация механизмов социализации, которые приводят к социальной инфантильности и приобретенной беспомощности, социально-профессиональной дезориентации и значительным трудностям коммуникации в открытом социуме, в социально-экономической адаптации и в профессиональной ориентации по окончании школьного обучения детей и взрослых с ОВЗ по зрению [5], является следствием влияния подобных предпочтений родителей детей с нарушениями зрения.

Приходится констатировать, что принципиальных изменений в позиции родителей детей с ОВЗ данного вида по сравнению с исследованиями пятилетней давности [8] не произошло: инклюзивное образование по-прежнему предстает в их сознании как процесс обучения, не приспособленный к особым потребностям слабовидящих детей, а взаимодействие с нормотипичными одноклассниками – желательным и в то же время угрожающим. Результаты

исследования показывают, что проблему интеграции и социализации детей с нарушениями зрения в общее образование нельзя считать решенной.

Список литературы

1. Зайцев, Д. В. Инклюзивная культура и конфликт: анализ с позиций социологии города / Д. В. Зайцев, Н. П. Корогодова, Ю. В. Селиванова // Социология в изменяющемся научно-образовательном пространстве современного общества : материалы междунар. науч.-практ. конф. VII Дыльновские чтения. – Саратов, 2020. – С. 229–233.
2. Кобрин, Л. М. Эволюция общих и специфических закономерностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте актуальных представлений о сопровождении / Л. М. Кобрин, О. А. Денисова // Вестник Ленинградского гос. ун-та. – 2016. – № 4–2. – С. 288–301.
3. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / А. Г. Литвак. – СПб. : КАРО, 2006. – 336 с.
4. Малофеев, Н. Н. От равных прав к равным возможностям. От специальной школы к инклюзии / Н. Н. Малофеев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8–15.
5. Симаева, И. Н. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – № 11. – С. 54–62.
6. Хитрюк, В. В. Изучение запроса родительской общественности к качеству инклюзивного образования / В. В. Хитрюк, С. Н. Феклистова, Е. А. Лемех, Н. Н. Баль // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 4 (316). – С. 35–42 ; № 5 (317). – С. 23–32.
7. Шипицына, Л. М. От социальной полезности к социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Перспектива человека: гуманитарное сознание и его парадоксы : сб. науч. ст. / Сост. и науч. ред. : С. Т. Посохова, А. И. Извеков. – 2014. – С. 119–130.
8. Simaeva, I. N. Inclusive education in Russia and Baltic countries: a comparative analysis / I. N. Simaeva, A. O. Budarina, S. I. Sundh // Baltic Region. – 2019. – Т. 11. – № 1. – С. 76–91.

ВИРТУАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ, ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются состав и содержание комплекса виртуальных практик как диагностического инструмента оценки качества профессиональной подготовки студентов к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, в условиях реализации принципа инклюзии в образовании. Приводится характеристика ситуаций, включенных в комплекс виртуальных практик, и заданий к ним. Определяются критерии оценки выполнения заданий виртуальных практик студентами педагогических специальностей.

Ключевые слова: виртуальные практики, интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование, учащиеся с особенностями психофизического развития, профессиональная подготовка.

M. Skivitskaya

VIRTUAL PRACTICES AS A DIAGNOSTIC TOOL FOR ASSESSING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS FOR WORK IN THE CONDITIONS OF INTEGRATED AND INCLUSIVE EDUCATION

The article describes composition and content of the complex of virtual practices as a diagnostic tool for assessing the quality of professional training of students for work in the conditions of integrated and inclusive education. It reviews the characteristic of situations and tasks included in the complex of virtual practices. It determines criterias for assessing the performance of tasks of virtual practices by students of pedagogical specialties.

Keywords: virtual practices, integrated education, inclusive education, students with special needs, professional training.

В современных условиях развития образования информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) активно используются для реализации задач профессиональной подготовки специалистов, в том числе педагогических работников.

Виртуальные практики представляют собой совокупность аудио- и видеоматериалов, состав и содержание которых зависит от цели, задач, специфики преподавания учебной дисциплины, требований к компетенциям будущих выпускников.

При разработке состава и содержания виртуальных практик был изучен опыт их использования при подготовке студентов-дефектологов. Так, в научных разработках Т. В. Николаевой раскрыты методологический подход, принципы и этапы проектирования виртуальной профессиональной практики студентов специальности «Сурдопедагогика» применительно к овладению ими

методиками педагогического обследования развития ребенка раннего возраста с нарушением слуха [1; 2]. В исследовании С. Н. Феклистовой отражен опыт разработки заданий репродуктивного, реконструктивно-вариативного и творческого уровней, отражающих содержание виртуальных практик при подготовке к профессиональной деятельности студентов-сурдопедагогов [3].

Разработка и применение виртуальных практик, основанных на использовании ИКТ, является одним из диагностических инструментов оценки качества профессиональной подготовки будущих учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, в условиях реализации принципа инклюзии в образовании.

В настоящее время обеспечение профессиональной подготовки студентов всех педагогических специальностей к работе с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) осуществляется на основе изучения учебной дисциплины «Теория и практика специального образования». В связи с этим виртуальные практики разработаны как средство обеспечения и контроля качества преподавания данной учебной дисциплины.

Положительные характеристики использования виртуальных практик обусловлены тем, что организация учебного процесса при реализации образовательных программ высшего образования не всегда позволяет студентам до прохождения педагогических практик накопить достаточный опыт наблюдений за образовательным процессом и взаимодействием его участников, в особенности в рамках включения в него детей с ОПФР. Разработанный комплекс виртуальных практик служит инструментом, дополняющим использование традиционных средств формирования профессиональных компетенций у студентов педагогических специальностей.

Содержание виртуальных практик определили ситуации взаимодействия специалистов – членов группы психолого-педагогического сопровождения детей, а также педагогических работников и родителей (законных представителей) детей. Ситуации представлены в виде сценариев, что позволяет выполнить их моделирование в аудитории. Использование видеозаписей подобранных ситуаций связано с организацией просмотра и последующего обсуждения видеоматериалов.

Задания, представленные в комплексе виртуальных практик, состоят в анализе смоделированных ситуаций профессиональной деятельности и выполнении их практического решения.

Представим краткую характеристику нескольких ситуаций, входящих в состав комплекса виртуальных практик.

Ситуация 1 может быть использована для оценки качества профессиональной подготовки учителей всех педагогических специальностей.

Содержание ситуации: отдельные родители на родительском собрании ставят вопросы об обучении в их классе учащегося с особенностями психофизического развития. Основная претензия: проблемное поведение ребенка с ОПФР на уроках и переменах.

Задания, предложенные студентам:

Назовите проблемные аспекты сложившейся ситуации.

Укажите возможные причины снижения успеваемости ребенка.

Назовите специалистов учреждения образования, участие которых необходимо для решения проблемной ситуации.

Определите рекомендации, которые можно дать учителю.

Ситуация 2 разработана как общая для оценки качества профессиональной подготовки учителей-предметников разных специальностей. Она состоит в том, что учителя-предметники и учитель-дефектолог обсуждают вопросы включения учащихся с ОПФР в факультативные занятия. Роль учителя-дефектолога выполняет преподаватель, роли учителей-предметников – студенты.

Для подготовки к занятию с использованием данной ситуации обучающимся предлагаются задания, выполнение которых необходимо для подготовки роли учителя после ознакомления с ситуацией:

- изучить учебные программы факультативных занятий по своему учебному предмету, которые могут быть организованы в VII классе;
- повторить теоретический материал, отражающий особенности развития познавательной сферы у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), обусловленными задержкой психического развития, на основе использования специальной психолого-педагогической литературы.

Задание, предложенное студентам:

Сформулируйте вопросы, которые вы могли бы задать учителю-дефектологу.

Ситуация 3 используется для оценки качества профессиональной подготовки учителей начальных классов.

Содержание ситуации: учитель начальных классов и учитель-дефектолог согласуют планирование учебных занятий по учебному предмету «Трудовое обучение» с учащимся, который обучается по учебным программам первого отделения вспомогательной школы (т. е. с учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью).

Выбор данной ситуации обусловлен тем, что ситуации согласования планирования учебных занятий с учащимися с интеллектуальной недостаточностью имеют особую специфику по причине наиболее существенных расхождений в содержании учебных программ по всем классам. В то же время учтено, что урок трудового обучения в классе интегрированного обучения и воспитания проводится учителем в составе класса.

Задания, предложенные студентам:

Назовите проблему, с которой столкнулся учитель начальных классов.

Перечислите пути решения этой проблемы, которые были предложены учителем-дефектологом.

Определите специфику сотрудничества учителя начальных классов и учителя-дефектолога.

Ситуация 4 предназначена для оценки качества профессиональной подготовки учителей истории, биологии, географии.

Учитель истории (биологии, географии) и учитель-дефектолог определяют задания, к которым учащийся, обучающийся по программам первого

отделения вспомогательной школы (с интеллектуальной недостаточностью), должен быть подготовлен на уроке в составе класса.

Задания, предложенные студентам:

Укажите причины, затрудняющие успешность выполнения учебных заданий учащимся с ОПФР на уроке в составе класса.

Назовите педагогические условия успешного включения учащегося с ОПФР в процесс выполнения учебных заданий на уроке в составе класса.

Опишите методы и приемы, используемые учителем-дефектологом для решения этой проблемы.

Для оценки участия студентов в выполнении заданий виртуальных практик определены следующие критерии:

- полнота анализа ситуации;
- обоснованность выводов;
- обоснованность предложений;
- умение принять предложенную роль и успешность ее выполнения.

Выполнение студентами заданий виртуальных практик отражает сформированность профессиональных компетенций по вопросам организации и проведения работы с детьми с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания, реализации принципа инклюзии в образовании.

Преимущества использования разработанного комплекса виртуальных практик заключаются в том, что сценарии ситуаций, содержащихся в нем, могут разыгрываться студентами на практических занятиях. Также в условиях работы в аудитории осуществляется просмотр, анализ и обсуждение видеоматериалов с использованием мультимедиа.

Достоинство использования виртуальных практик заключается в возможности применения дистанционных технологий обучения, в частности платформы Moodle, при проведении занятий по учебной дисциплине «Теория и практика специального образования».

Список литературы

1. Николаева, Т. В. Виртуальная профессиональная практика для обучения студентов-сурдопедагогов умениям в области психолого-педагогической диагностики развития детей с нарушениями слуха: учимся предъявлять задания / Т. В. Николаева // Дефектология, 2013. – № 5. – С. 69–82.
2. Николаева, Т. В. Виртуальная профессиональная практика для студентов-сурдопедагогов / Т. В. Николаева // Педагогика. – 2018. – № 8. – Режим доступа: <https://ikr-gao.ru/txt/1543304322764.pdf>. – Дата доступа: 14.09.2020.
3. Феклистова, С. Н. Виртуальные практики как средство формирования профессиональных умений сурдопедагогов в области коррекционно-развивающей работы / С. Н. Феклистова // Весці БДПУ. Сер. 1. Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2015. – № 1. – С. 3–7.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДРОСТКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ СВЯЗИ В ОБЩЕНИИ

Рассмотрен характер использования электронных средств связи в общении подростков. Выделены специфические характеристики коммуникации в виртуальном пространстве, влияние использования электронных средств связи на развитие личности подростков. Отмечены положительные и отрицательные стороны общения посредством возможностей Интернета. Определена частота применения электронных средств связи подростками, выделены особенности их использования у учащихся с нарушением слуха.

Ключевые слова: общение подростков, электронные средства связи, учащиеся с нарушением слуха.

G. Skriegan

FEATURES OF USE TEENS WITH HEARING IMPAIRED ELECTRONIC DEVICE IN COMMUNICATION

The nature of the use of electronic means of communication in the interaction of teenagers was considered. The specific characteristics of communication in the virtual space, the influence of the use of electronic means of communication on the development of the personality of teenagers were highlighted. The positive and negative aspects of communication through the possibilities of the Internet were identified. The frequency of the use of electronic means of communication by teenagers was determined, the features of their use among schoolchildren with hearing impairment were highlighted.

Keywords: communication of teenagers, electronic devices of communication, schoolchildren with hearing impairment.

Важность такой составляющей жизни человека, как общение со сверстниками к подростковому периоду возрастает. Влияние семьи может ослабевать, влияние сверстников усиливается, выделяется ориентированность подростков на интимно-личностное общение. На этом возрастном этапе вырабатываются правила поведения и взаимодействия с противоположным полом, происходит выстраивание контактов, в целом создается новая субъективная реальность. Самооценка, поведение, формирование привычек и пристрастий подростков могут во многом определяться характером их общения. Непременным атрибутом современной жизни, активно используемым в общении, являются электронные средства связи. Развитие технологий обеспечивает их совершенствование и расширение возможностей применения при организации взаимоотношений с людьми.

К электронным средствам связи относятся технические и программные средства, используемые для формирования, приема, обработки, хранения, передачи, доставки информации в виде электрических сигналов, посылаемых

по проводам, кабелю, оптоволоконным линиям или вообще без направляющих линий. Обмен мгновенными сообщениями, электронная почта, передача голоса и видео через Интернет – такое общение получает все большую распространенность, в том числе среди подростков. Наличие нарушений слуха может вносить специфику в частоту и характер использования электронных устройств связи.

Интернет предоставляет самые актуальные средства общения для подростков. Обеспечивается возможность установить личные взаимоотношения, а также непрерывность контактов, может повышаться комфортность общения, что позволяет подросткам выражать мысли и чувства. Возможность вступления в различные сообщества помогает находить людей со схожими взглядами, интересами, обмениваться мнениями по интересующим темам. Исчезает такое препятствие для общения, как расстояние, виртуальная среда может устранять признаки, которые могут выступать как дискриминирующие: раса, национальность, пол, возраст, особенности, связанные с внешним обликом, физическим развитием или функционированием организма. Таким образом, использование электронных средств связи имеет, несомненно, положительное значение с позиции удовлетворения познавательного интереса и улучшения коммуникации, в том числе для детей с нарушением слуха.

Вместе с тем успешные попытки свободного и безопасного общения увеличивают количество времени, проводимого в Интернете, что несет риски для здоровья. Это сокращение двигательной активности, задержание ограниченного количества мышц при вынужденном положении тела, продолжительная фиксация глаз на близко расположенных предметах и другие неблагоприятные проявления, которые сопровождаются нарушением кровоснабжения органов, болевыми ощущениями, прогрессирующей потерей зрения, невротическими проявлениями и другими патологическими последствиями. Выделение большого количества времени на Интернет несет риск затруднения социализации и нарушения коммуникации при живом общении.

Распространение и использование электронных средств связи для коммуникации также кроет в себе риск кибербуллинга – *повторяющегося и преднамеренного преследования, издевательства над другим человеком в Интернете или посредством сотовых телефонов, других электронных устройств*. Кибербуллинг получил широкое распространение и является предметом исследований. На сайте американского исследовательского центра кибербуллинга (Cyberbullying Research Centre) приведены результаты исследования, проведенного в 2019 году среди подростков 12–17 лет, свидетельствующие о том, что онлайн-насилию подвергается 37 % подростков в США. Отмечено также повышение на 35 % частоты издевательств по отношению к 2016 году [2]. Повышение популярности социальных сетей, видеохостингов, ресурсов, обеспечивающих передачу информации в режиме реального времени, привело к увеличению частоты издевательств в режиме реального времени. Нанести травму человеку стало проще в силу специфики коммуникации посредством электронных средств связи, а обеспечить защиту сложнее. Возможность прервать нежелательное взаимодействие невербальными сигналами

в данном случае отсутствует. Таким образом, распространенность кибербуллинга является прямым следствием расширения использования Интернета в общении. Встречаемость издевательств и виктимизации различается в отдельных странах [3], что является отражением как степени благополучия социальной среды, так и особенностей семейного воспитания, профилактических мероприятий по предупреждению дискриминации по любым признакам на основе развития толерантности по отношению к людям.

Актуальным направлением современных исследований является изучение частоты и характера использования электронных средств связи. Так, на материалах исследования, в котором принимали участие российские школьники, показано, что в 7–11 классах половина из них проводит онлайн несколько часов в день, 23 % – все свободное время и еще 13 % – несколько раз в неделю [1]. Многие ежедневно знакомятся и общаются друг с другом посредством различных мессенджеров. Все больше подростков предпочитает общение с использованием электронных средств связи, время на живое общение сокращается. В исследовании с участием американских неслышащих и слабослышащих подростков показано, что основными группами, с которыми коммуницировали неслышащие и слабослышащие подростки, были «семья» и «школьные друзья» [4].

Цель исследования – определить особенности использования учащимися с нарушением слуха электронных средств связи в общении. В январе-феврале 2019 и 2020 годов проведено анкетирование школьников 11–15 лет, проживающих в различных регионах республики (всего учтены данные по 439 анкетам). В отдельную выборку были объединены данные учащихся 11 и 13 лет с нарушением слуха (всего учтены сведения из 17 анкет). Подросткам было предложено ответить на вопрос о том, как часто они общаются со своим другом (подругой), посылая ему текстовые сообщения посредством телефона или контактируя через Интернет. Варианты ответов варьировали от «редко или никогда» до «ежедневно». Для проверки гипотезы о различиях между выборками учащихся с нарушением и без нарушений слуха использован критерий Фишера (ϕ).

Среди школьников 11 и 13 лет, принявших участие в анкетировании, доли учащихся, не использующих или редко использующих электронные средства связи, в группах с нарушением слуха и без таких нарушений составили только 14,3 % и 10,8 % соответственно. На ежедневное общение посредством возможностей телефона и Интернета в объединенной возрастной группе указали 57,1 % школьников с нарушением слуха. Их сверстники без таких нарушений указанные средства используют реже, соответствующий показатель в данной группе на 13,7 % меньше. Применение при общении электронных средств связи с частотой 5–6 раз в неделю отметили еще 7,1 % учащихся с нарушением слуха и 10,4 % без такового. Значимость критерия ϕ при сопоставлении групп учащихся с нарушением и без нарушений слуха приближается, но не достигает уровня, позволяющего утверждать, что они различаются по интенсивности применения электронных средств в общении.

На следующем этапе рассмотрено изменение частоты применения электронных средств связи от 11 к 15 годам, а также различия в когортах, сформированных с учетом пола. В группе без нарушений слуха в 11 лет не используют или редко используют электронные средства связи 18 % мальчиков и только 4 % девочек. У мальчиков показатель в 13 лет сокращается на 4 %, а в 15 лет еще на 10 %. Среди девочек уже в 11 лет не используют или редко используют электронные средства связи только 4 % респондентов. В когорте учащихся с нарушением слуха девочек, редко использующих такие средства (не чаще 2 раз в неделю), меньше, чем мальчиков.

Вместе с тем доля школьников, использующих электронные средства связи ежедневно, с возрастом увеличивается. Среди учащихся с нормальным слухом от 11 к 15 годам значения возрастают на 38 % у мальчиков и на 14 % у девочек. Причем в 11 и 13 лет существенно меньше мальчиков, чем девочек используют электронные средства связи ежедневно (на 21 % и 26 % в соответствующих возрастных группах). В 15 лет различия в зависимости от пола почти исчезают, ежедневно используют электронные средства связи большинство как девочек, так и мальчиков. В когорте учащихся с нарушением слуха также зафиксировано увеличение от 11 к 13 годам доли девочек, использующих такие средства в общении, до 80,0 %, что выше, чем у их сверстниц без нарушения слуха. Среди мальчиков группа 11-летних была недостаточно представлена, что не позволило проследить у них изменчивость показателя в зависимости от возраста.

Нами рассмотрен также такой показатель, как количество дней, когда школьники проводят время с друзьями (после учебных занятий). Увеличение с возрастом частоты использования электронных средств в общении у учащихся с нарушением слуха сопровождается отрицательной динамикой этого показателя, что у девочек проявляется в большей мере, чем у мальчиков. Если в когорте учащихся с нарушением слуха 11 и 13 лет все девочки встречаются с друзьями не более 2 раз в неделю, то мальчики в 60,0 % случаев проводят время с друзьями 3 раза в неделю и более.

Таким образом, с возрастом увеличивается доля учащихся, использующих в общении электронные средства связи, что является отражением повышения потребности в общении со сверстниками в подростковом возрасте. Указанная тенденция проявляется и у учащихся с нарушением слуха. В начале подросткового периода у девочек общение с применением данных средств более распространено, чем среди их мальчиков-сверстников, а к его окончанию различия уже не выражены. Среди учащихся с нарушением слуха в возрасте 11 лет доля школьников, использующих электронные средства связи в общении, ниже, чем среди их сверстников с нормальным слухом, но уже к 13 годам ситуация меняется на противоположную. Возрастающая значимость коммуникации в подростковом возрасте и особая актуальность использования электронных средств учащимися с нарушением слуха требуют учета специфики таких возможностей для использования их положительных сторон и предупреждения отрицательного воздействия удаленного общения.

Список литературы

1. Статистика интернет-зависимости у российских подростков [Электронный ресурс] // Безопасность в интернете. – Режим доступа: <http://security.mosmetod.ru/internet-zavisimosti/127-statistika-internet-zavisimosti-u-rossijskikh-podrostkov>. – Дата доступа: 12.09.2020.
2. Cyberbullying Data [Electronic resource] // Cyberbullying Research Centre. – Mode of access: <https://cyberbullying.org/2019-cyberbullying-data>. – Date of access: 15.09.2020.
3. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey [Electronic resource] // World Health Organization. – Mode of access: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/181972/E96444-Rus-full.pdf. – Date of access: 12.09.2020.
4. Henderson, V. Electronic Communication by Deaf Teenagers [Electronic resource] / V. Henderson, Th. Starner, R. E. Grinter // ResearchGate. – 2009. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/27525005_Electronic_Communication_by_Deaf_Teenagers. – Date of access: 13.09.2020.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемные вопросы в организации профориентационной работы, проводимой в учреждениях профессионального образования в отношении лиц с особенностями психофизического развития. Предложены механизмы и пути решения имеющихся проблем, среди которых: более ранние сроки проведения профинформирования школьников с особенностями психофизического развития и родителей, а также проведения профессиональных проб с учащимися с особенностями психофизического развития, использование результатов апробированного диагностического инструментария, системное взаимодействие учреждений профессионального образования с учреждениями, реализующими программы специального образования и др.

Ключевые слова: профориентация, взаимодействие, учреждения профессионального образования, специальности, квалификации, профдиагностика, профпросвещение, учащиеся с особенностями психофизического развития.

O. Solovyova, N. Viktorovskaya

ORGANIZATION OF CAREER GUIDANCE WORK WITH STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

The article deals with problematic issues in the organization career guidance work carried out in vocational education institutions in relation to persons with special needs. The mechanisms and ways to solve the existing problems are proposed, including: earlier dates for conducting professional information for students with special needs and parents, conducting professional tests with students with special needs, using the results of proven diagnostic tools, system interaction of vocational education institutions with institutions implementing special education programs, etc.

Keywords: career guidance, interaction, professional education institutions, specialties, qualifications, professional diagnostics, professional education, students with special needs.

Получение профессии – это один из самых эффективных способов самореализации, поэтому профориентация уязвимых категорий лиц является важнейшей задачей государственной политики.

Национальный план действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов предусматривает, наряду с другими мероприятиями, обеспечение доступности для людей с инвалидностью общих программ профессиональной ориентации, профессионального и непрерывного обучения (2017–2025) и др. В соответствии с Национальным планом действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2017–2021 годы ведется работа над обеспечением доступности получения образования детьми с осо-

бенностями психофизического развития (далее – ОПФР); корректировкой квалификационной структуры профессий, по которым осуществляется профессиональная подготовка лиц с ОПФР.

В целях соблюдения права учащихся с ОПФР на образование разработана и утверждена Министерством образования Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению (приказ от 29.02. 2016 № 188), задачи которой лежат в сфере интересов учреждений профессионального образования (далее – ПО). Это:

- формирование у учащихся мотивации выбора профессии;
- формирование у учащихся знаний о видах производства, состоянии рынка труда, потребностях экономики в кадрах, содержании и перспективах развития профессий, формах и условиях их освоения, требованиях, определяющих состояние профессиональной пригодности, возможностях профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе профессионально-трудовой деятельности;
- формирование у учащихся знаний о себе, своих возможностях, адекватной самооценки и притязаний при решении вопроса о выборе профессии и пути ее получения;
- обеспечение в области профессиональной ориентации взаимодействия учреждений общего среднего, специального образования с организациями по труду, занятости и социальной защите, организациями здравоохранения, учреждениями профессионально-технического (далее – УПТО) и среднего специального образования (далее – УССО), общественными объединениями, родителями учащихся.

В методических рекомендациях по профессиональной ориентации учащихся с ОПФР (2016) прописаны функции УПТО и УССО: создание на базе УПТО и УССО профессиональных консультационных пунктов с целью проведения *профессиональной диагностики*, оказания помощи обучающимся в уточнении, конкретизации и повышении реалистичности представлений учащихся с ОПФР о профессиональной деятельности по выбранной специальности; организация профессиональных проб [1].

Следует отметить, что в учреждениях ПО сложилась система профориентационной работы со школьниками, расширилось многообразие используемых форм и методов работы. Вместе с тем следует отметить недостаточное внимание учреждений ПО к организации деятельности по профессиональной ориентации лиц с ОПФР [2]. По информации, полученной от учреждений ПО в 2020 году, учащиеся с ОПФР участвовали только в 8 % от всех проведенных профориентационных мероприятий в УПТО и в 2 % в УССО. Доля учащихся с ОПФР из школ, участвующих в профориентационных мероприятиях в УПТО, составила 2,5 % и 0,7 % в УССО.

В целях подготовки учащихся с ОПФР к профессиональному самоопределению возрастает роль скоординированной профориентационной работы, которая обеспечивает возможность ознакомления учащихся, имеющих особенности развития, с доступными для получения профессиями и специальностями, условиями обучения.

Спектр квалификаций, рекомендованных для получения профессионально-технического образования лицам с ОПФР, в том числе с интеллектуальной недостаточностью, позволяет в достаточной мере учитывать как интересы, способности и возможности учащихся, так и потребности региональных рынков труда.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью успешно проходят обучение по таким квалификациям, как монтажник санитарно-технических систем и оборудования; слесарь по ремонту сельскохозяйственных машин и оборудования; штукатур; облицовщик-плиточник; маляр (строительный); рабочий зеленого строительства; цветовод; овощевод; столяр (строительный); плотник; швея; обувщик по ремонту обуви; животновод; оператор машинного доения. Вместе с тем в некоторых регионах часть из перечисленных квалификаций не востребованы абитуриентами, что обусловлено, вероятнее всего, низкой информированностью педагогов общего среднего и специального образования о спектре возможных для освоения лицами с интеллектуальной недостаточностью квалификаций.

Что касается лиц с ОПФР, имеющих сохранный интеллект, в зависимости от уровня общего образования они имеют возможность освоить содержание любой образовательной программы ПТО или ССО, если у них отсутствуют медицинские противопоказания, и подать документы в любое учреждение ПО, в котором открыт прием на данную специальность. Учреждение образования, согласно Кодексу об образовании, обязано создать необходимые условия для получения образования.

Обычно учреждения ПО при проведении профориентационных мероприятий ориентируются на выпускные классы. Однако в отношении учащихся с ОПФР мероприятия по профинформированию, профконсультированию, проведение профессиональных проб необходимо организовывать не в выпускных классах, а как минимум на год ранее. Необходимо заранее предусмотреть проведение информационной и консультационной работы с родителями школьников – у учащихся с ОПФР часто затруднен самостоятельный осознанный выбор профессионального пути.

В августе-сентябре учащимся с ОПФР рекомендуют проходить медико-реабилитационной экспертной комиссии (далее – МРЭК), которая проводит профессиональную диагностику, профессиональную консультацию детей в возрасте от 14 до 18 лет в целях подбора профессии, соответствующей состоянию здоровья, с учетом возможности их последующего трудоустройства.

К этому времени у детей с ОПФР уже должны быть несколько путей профессионального развития, несколько вариантов профессиональных намерений, должны быть сформированы реалистичные представления об избранных профессиях. С учетом профессиональных намерений МРЭК определяет возможность обучения конкретного школьника по одной из траекторий профессионального обучения.

Обеспечение эффективной профессиональной ориентации учащихся с ОПФР предполагает:

- владение информацией: о содержании профессий, о профессионально значимых качествах, о путях получения, об условиях и оплате труда, о потребностях рынка труда в представителях определенных профессий;
- знание и учет своих индивидуальных особенностей (состояния здоровья, способностей, реальных возможностей и др.);
- наличие профессионального выбора и знание требований, предъявляемых к данной профессии, к специалисту.

В настоящее время значительная часть учащихся с ОПФР осваивает образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования, обучаясь в классах интегрированного обучения и воспитания. В связи с этим необходимо обеспечить их включение в профориентационные мероприятия в составе класса. В процессе подготовки и проведения таких мероприятий в отношении этих учащихся применяется индивидуальный подход, то есть информационные материалы должны учитывать особенности восприятия учащихся с ОПФР.

Следует отметить, что в учреждениях ПО, в которых есть Центры (отделения) профессиональной и социальной реабилитации лиц с особенностями психофизического развития, налажено эффективное взаимодействие с учреждениями специального образования, учреждениями общего среднего образования. Однако целесообразно систему взаимодействия налаживать во всех учреждениях ПО.

Одним из примеров эффективного взаимодействия учреждений специального образования, учреждений ПО и социальных партнеров стал проект «Интеграция в рынок труда учащихся вспомогательных школ», реализованный в Минской области [3]. Осуществление данного проекта сопряжено с республиканским экспериментальным проектом «Апробация технологии профессионального самоопределения учащегося первого отделения вспомогательной школы» (руководитель В. А. Шинкаренко, Институт инклюзивного образования БГПУ им. М. Танка). Цель проекта: создание условий для успешной интеграции в рынок труда лиц с интеллектуальной недостаточностью, как полноправных членов, способных к самостоятельной жизни и продуктивному взаимодействию с окружающим.

В рамках проекта был адаптирован тест SIWIT, который прошел апробацию в трех вспомогательных школах Минской области. Тестирование предусматривает определение примерного перечня профессий из числа тех, которые могут быть рекомендованы для профессиональной подготовки и трудоустройства лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью, проводится анализ профессий, получивших наибольшее количество выборов. Далее проводятся индивидуальные беседы, в процессе которых обсуждаются установленные предпочтения, что позволяет оценить осознанность предпочтений и уточнить задачи последующей работы по профессиональному просвещению учащихся.

Для определения профессиональных предпочтений используется методика Ассесмент-центра, состоящая из различных тестов для определения степени пригодности учащихся (классы углубленной социальной и профессио-

нальной подготовки, специальные и группы совместного обучения ПТО) к производственной практике на предприятиях. С помощью Ассесмент-центра определяется уровень владения учащимся социальными и трудовыми навыками, необходимыми для нормального функционирования на производственной практике или на работе. Использование методики позволяет: дифференцировать учащихся, уже готовых к производственной практике, от учащихся, которым необходима дополнительная подготовка; согласовать возможности учащегося с возможностями предприятия, на котором будет проходить практика или дальнейшая работа; оценить потенциальную успешность сотрудника в профессиональной деятельности.

Разработанный авторами ГУО «Городейская вспомогательная школа-интернат» электронный продукт «Карта компетенций» используется как в профориентационных целях, так и для дальнейшего анализа и сопровождения учащегося в процессе освоения профессии в УПТО и УССО.

Для реализации системного подхода к профориентации необходимо наличие планов взаимодействия между учреждениями ПО и учреждениями специального образования, учреждениями общего среднего образования, в которых могут быть отражены не только профориентационные мероприятия, проводимые с учащимися с ОПФР, но и участие специалистов системы специального образования в разработке и адаптации профориентационных материалов учреждений ПО к потребностям учащихся с ОПФР. На сайтах учреждений ПО в рубриках «Абитуриенту (поступающему)», «Родителям» помимо размещения подробной информации профориентационной направленности следует размещать информацию о создании условий для получения профессионального образования лицами с ОПФР, о наличии или отсутствии безбарьерной среды в учебных корпусах и общежитиях.

Расширение горизонтов выбора профессионального пути, организация взаимодействия между учреждениями, в которых обучаются дети с ОПФР, составление совместных планов работы по организации профориентационных мероприятий со школьниками, имеющими особенности развития, позволит выработать системный подход в организации профориентационной работы и обеспечить соблюдение прав детей с ОПФР на профессиональное самоопределение, на образование, а в последующем – на труд.

Список литературы

1. Методические рекомендации по профессиональной ориентации учащихся с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс] / В. А. Шинкаренко. – Режим доступа: asabliva.by/sm_full.aspx?guid=107083. – Дата доступа: 05.01.2020.
2. Емельяненко, Ю. В. Основные направления профориентационной работы в учреждениях профессионального образования / Ю. В. Емельяненко, О. А. Соловьева // Воспитание. Личность. Профессия. – 2020. – № 32. – С. 44–56.
3. Интеграция в рынок труда выпускников вспомогательных школ-интернатов: пособие / Г. Схраверус, Н. К. Викторовская, В. Мортель [и др.]; пер. с голландского В. Хейстеркам / Под общ. ред. В. А. Шинкаренко. – Минск : БГПУ, 2018. – 108 с.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен опыт использования рабочей тетради как инструмента подготовки педагогов инклюзивного образования на разных этапах (вузовское обучение, повышение квалификации). Описаны требования, функции, приведены примеры заданий рабочей тетради.

Ключевые слова: инклюзивное образование, подготовка педагогов, организация самостоятельной работы, рабочая тетрадь.

N. Starovoit, V. Ponikarova

WORKBOOK AS A TOOL FOR TRAINING TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article presents the experience of using a workbook as a tool for training teachers of inclusive education at different stages (tertiary education, CPD). Requirements and functions are described, examples of tasks in the workbook are given.

Keywords: inclusive education, training of teachers, independent work, workbook.

Готовность педагога признается ведущим фактором успешной реализации инклюзивного подхода на всех уровнях образования (С. В. Алехина, Н. М. Назарова, Е. В. Самсонова, В. В. Хитрюк, И. М. Яковлева). На уровне государства подготовка педагогов к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями провозглашается как ключевое направление национальной политики в области образования (Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 года (Российская Федерация), Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, Концепция развития инклюзивного образования в Республике Казахстан, Концепция развития инклюзивного образования в Республике Таджикистан и др.).

Исследователи предложили разные подходы к организации этого процесса: концепция создания и функционирования ресурсного учебно-методического центра в многопрофильном вузе (О. А. Денисова, О. Л. Леханова), концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов (В. В. Хитрюк), модель и технология психологического сопровождения формирования копинг-поведения педагогов инклюзивного образования (В. Н. Поникарова), модель формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования (Е. В. Кетриш) и др.

Но вопрос методического обеспечения остается актуальным. В связи с недостатком учебников преподаватели, которые читают дисциплину «Инклюзивное образование» («Основы инклюзивного образования», «Теория

и практики инклюзивного образования» и т. п.), самостоятельно разрабатывают учебно-методические пособия. В данной статье остановимся на возможностях рабочей тетради в процессе подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В Череповецком государственном университете создана система психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования (О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова). В качестве методического инструмента используется рабочая тетрадь «Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию» (автор В. Н. Поникарова) [2]. Представленные в рабочей тетради материалы (минилекции, упражнения, задания, материалы для диагностики и рефлексии) направлены на формирование основных личностных контекстов инклюзивной готовности, а также на профилактику профессионального выгорания.

В качестве основных требований к рабочей тетради разработчик называет:

- аксиологичность (работа с тетрадью направлена как на формирование личностной ценности педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, так и на реализацию индивидуальных профессиональных интересов);
- компетентность (выполнение заданий способствует формированию комплекса компетенций в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (далее – ФГОС), выработке профессионального поведения и накоплению профессионального опыта);
- комплексность (пять частей рабочей тетради представляют комплекс, который обеспечивает согласованное взаимодействие и воздействие в разных направлениях сопровождения формирования инклюзивной готовности педагога);
- дифференцированность (учет этапа становления профессионала, индивидуально-типологических свойств личности, специфики компонента готовности, особенностей целей и задач образовательного модуля, ведущей деятельности обучающегося) [1].

Функции рабочей тетради: компенсаторность (экономия временных, энергетических и иных ресурсов тренера и клиентов (педагогов)), адаптивность (возможность изменения технологии работы в зависимости от модели сопровождения), информативность (знакомство с необходимой информацией, выполнение заданий, проведение самодиагностики), интегративность (обеспечение целостного подхода к формированию инклюзивной готовности и развитию личности педагога), инструментальность (формирование культуры педагогического общения и труда) [1].

Сотрудники кафедры воспитательных технологий, коррекционного и инклюзивного образования Воронежского института развития образования подготовили рабочую тетрадь для слушателей курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования по дополнительной профессиональной общеобразовательной программе «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями

здоровья в учреждениях дополнительного образования» [3]. В рабочей тетради представлены план курсов, содержание занятий (вводная информация, серия заданий, список рекомендованной литературы), темы и методические рекомендации для подготовки итоговой работы. Предлагаемые задания: соотнесите стрелками элементы в логической последовательности, дайте определение, заполните таблицу, напишите ответ(-ы) и др. В тетради содержится большое количество практико-ориентированных заданий по диагностике, коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Тетрадь предназначена для использования на аудиторных занятиях, для организации самостоятельной работы, анализа мастер-классов, проведенных педагогами и специалистами опорных площадок, подготовки к зачетным процедурам. Ценность тетради высока, поскольку она организует процесс обучения взрослой аудитории, позволяет осуществлять рефлекссию собственного и чужого педагогического опыта.

В Институте образования Балтийского федерального университета им. И. Канта системная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования началась в 2018 году, когда была открыта совместно с Институтом инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в начальной школе». В этом году – третий набор на данную программу. Также в этом году впервые осуществлен набор на бакалаврскую программу с двумя профилями подготовки «Начальное образование. Инклюзивное образование».

Необходимость разработки рабочей тетради по дисциплине «Инклюзивное образование» обусловлена рядом факторов: требования ФГОС высшего образования по направлению «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), значительное количество часов на самостоятельную работу обучающихся, недостаток учебников и учебных пособий с грифом Учебно-методического объединения (УМО) по этой дисциплине. В соответствии с учебным планом данная дисциплину преподают на 2-м курсе в III семестре до изучения частных дидактик. Как показывает многолетний опыт работы в вузе, у студентов младших курсов навыки самоорганизации учебной деятельности еще не сформированы. Им необходим «помогатор» (выражение студентки). И рабочая тетрадь как элемент учебно-методического комплекса по дисциплине очень хорошо выполняет эту функцию.

Рабочая тетрадь состоит из трех блоков: инструктивно-методического, содержательного-деятельностного и рефлексивно-оценочного [4].

В инструктивно-методическом блоке раскрываются целевое назначение дисциплины, ее содержание, требования к освоению, технология работы с рабочей тетрадью.

Содержательно-деятельностный блок структурирован в соответствии с тематическим планом дисциплины, что позволяет обучающимся выполнять задания в логике изучения курса: от теоретико-методологических основ до дидактических аспектов инклюзивного образования.

Рефлексивно-оценочный блок представлен не только тестовыми заданиями, позволяющими проверить свои знания по курсу, но и оценить свои субъектные характеристики в процессе работы с тетрадью (познавательный интерес, самостоятельность, критичность, креативность мышления, устойчивость внимания и др.)

В тетради представлены задания разной сложности (от воспроизводящих до творческих) в соответствии с уровнями самостоятельной работы обучающихся, выделенными П. И. Пидкасистым.

Задания первого уровня сложности (воспроизводящие): написать определение, соотнести между собой части информации. Задания данного вида минимально представлены в рабочей тетради.

Задания второго уровня сложности (реконструктивно-вариативные): составить интеллект-карту, заполнить таблицу, проанализировать представленный материал и ответить на вопросы.

Задания третьего уровня (эвристические) предполагают решение кейсов, разработку рекомендаций, адаптацию учебных материалов для детей с особенностями психофизического развития, подбор игр и заданий коррекционно-развивающей направленности.

Задания четвертого уровня (творческие задания) могут выполняться как индивидуально, так и группой студентов. Они требуют значительно больше времени на подготовку и реализацию, в основном носят проектный характер. Например, студентам предлагается разработать сценарий классного часа или родительского собрания на тему «В нашем классе будет учиться ...». В группу творческих заданий включено и такое: разработать серию вопросов для обсуждения мультипликационного (или художественного) фильма, литературного произведения, содержательно связанного с проблематикой социальной и образовательной инклюзии, с учетом возраста потенциальных участников беседы.

Выполненные задания обсуждаются студентами на аудиторных занятиях в университете. Таким образом, каждый обучающийся имеет возможность представить свои результаты, при необходимости внести коррективы, дополнения. При такой организации тетрадь становится поистине «рабочей». Контрольно-оценочная функция со стороны преподавателя уходит на второй план. Считаю такой вариант использования данного дидактического средства наиболее целесообразным с точки зрения развития учебно-познавательной мотивации студентов.

Апробация рабочей тетради проходила в 2019–2020 учебном году. Участвовали студенты направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профили «Дошкольное образование», «Начальное образование»). Через анкету обратной связи в целом были получены положительные отзывы. Замечания касались в основном технической стороны представления заданий, необходимости поиска дополнительной информации.

В качестве положительных эффектов отмечали: разнообразие заданий, необходимость «пошевелить мозгами» (из анкеты), расширение кругозора в рамках данной дисциплины, работа со схемами и таблицами (обобщение

и систематизация учебного материала). Многим студентам понравилось решать задачи по образовательному праву, составлять список топ-5 книг (фильмов) о людях с особенностями развития для определенной возрастной категории (на выбор студента).

Таким образом, рабочая тетрадь является универсальным дидактическим средством, которое может быть использовано на разных этапах профессионального развития педагога инклюзивного образования.

Список литературы

1. Поникарова, В. Н. Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию: этапы, особенности и тенденции : моногр. / В. Н. Поникарова. – Курск : Университетская книга, 2019. – 122 с.
2. Поникарова, В. Н. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию : рабочая тетрадь. Части 1–5 / В. Н. Поникарова. – Череповец : Череповецкий гос. ун-т, 2018. – 96 с.
3. Рабочая тетрадь для слушателей курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования по дополнительной профессиональной общеобразовательной программе «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования» / авт.-сост. С. В. Неделина, Е. М. Беспаленко, Н. С. Кириченкова [и др.] / под. ред. С. В. Неделиной. – Воронеж : ВИРО, 2016. – 85 с.
4. Старовойт, Н. В. Рабочая тетрадь как средство организации самостоятельной работы студентов-педагогов инклюзивного образования / Н. В. Старовойт, М. П. Белоусова // V Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности : сб. ст. участников Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 25–26 марта 2020 г. – Казань : Центр инновационных технологий, 2020. – С. 422–426.

ОПЫТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩЕГОСЯ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

В данной статье раскрыта объективная информация о динамике педагогического процесса при обучении детей с детским церебральным параличом в аспекте темы общеобразовательной подготовки школьников. Данная тематика требует формирования единого научного пространства для обмена психолого-педагогическим опытом, отражающим случаи успешных алгоритмов и программ адаптации таких детей к современному учебному процессу. Наш опыт структурирован по ряду аспектов – педагогическому, психологическому, организационно-техническому – и может быть использован другими школами в плане содействия качественному и индивидуализированному обучению детей с детским церебральным параличом, которое становится возможным при слаженной командной работе всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация, организационно-технический аспект, индивидуализация учебного процесса.

A. Taimiskina, I. Simaeva

EXPERIENCE OF PROVIDING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

This article reveals objective information about the dynamics of the pedagogical process in teaching children with cerebral palsy in the aspect of the topic of General education of schoolchildren. This topic requires the formation of a unified scientific space for the exchange of psychological and pedagogical experience, reflecting the cases of successful algorithms and programs for adapting such children to the modern educational process. Our experience is structured in a number of aspects: pedagogical, psychological, organizational and technical and can be used by other schools in terms of promoting high-quality and individualized education of children with cerebral palsy, which becomes possible with a well-coordinated team work of all participants in the educational process.

Keywords: cerebral palsy, inclusive education, psychological and pedagogical support, adaptation, organizational and technical aspect, individualization of the educational process.

Актуальность. Отсутствие систематизированной и объективной информации о динамике педагогического процесса при обучении детей с детским церебральным параличом (далее – ДЦП) в аспекте темы общеобразовательной подготовки школьников – проблемный вопрос отечественной науки, который требует формирования единого научного пространства для обмена психолого-педагогическим опытом, отражающим случаи успешных алгоритмов и программ адаптации таких детей к современному учебному процессу.

Проблематика исследования. В процессе развития детей с ДЦП первичный симптом и вторичная симптоматика находятся в закономерном взаи-

модействии: не только первичный симптом создает условия для возникновения вторичной симптоматики, но и вторичная симптоматика создает определенные условия, усугубляющие первичный симптом. Однако не стоит забывать о том, что детский организм обладает весьма значительной пластичностью. В условиях специально организованного воспитания под влиянием системы целенаправленного педагогического действия появляются обширные возможности развития функций детского организма. В оценке этих возможностей нужно учитывать не только уже сформированные функциональные системы, но и те психические и когнитивные структуры, что находятся в стадии становления, т. е. те, которые Л. С. Выготский называл зоной ближайшего развития ребенка. Одной из эффективных составляющих социализации детей с ДЦП является привлечение их к обучению в общеобразовательных учебных заведениях [6].

Статистическая значимость проблемы. ДЦП занимает особое место в структуре заболеваемости и инвалидности детей школьного возраста. В последние годы среди всех причин, обуславливающих первично устанавливаемую инвалидность, ДЦП и связанные с ним сочетанные ограничения жизнедеятельности ребенка занимают 3-е ранговое место после врожденных патологий и психических расстройств у детей в возрасте до 18 лет. Распространенность данного заболевания, по данным разных авторов, составляет от 2 до более чем 6 на 1000 детей, что делает вопрос о качестве их образования крайне актуальным [5].

Важно отметить, что именно двигательная недостаточность, которая определяется спастическими парезами, обуславливает необходимость и практическую возможность реализации того или иного типа обучения. Выделяют четыре формы нарушений двигательной активности при всех формах ДЦП:

1) полная компенсация – передвижение без опоры, в достаточном темпе, независимо от расстояния; деформации конечностей отсутствуют;

2) субкомпенсация – передвижение (обычно при наличии деформации, неправильной статики) с ограничением расстояния, при наличии дополнительной опоры или приспособлений;

3) частичная компенсация – резко ограниченная возможность передвижения, чаще лишь в пределах квартиры;

4) декомпенсация или отсутствие компенсации – полная неспособность к передвижению [4].

В контексте данной тематики важно отметить, что для ДЦП характерно непрогрессирующее течение в плане когнитивных способностей. Однако по мере роста и развития ребенка, клиническая картина может меняться и вызывать впечатление, что процесс прогрессирует. Это связано с нарастанием декомпенсации, обусловленной все большим несоответствием между возможностями нервной системы и требованиями, предъявляемыми окружающей средой к растущему организму [1; 2]. Все это приводит к ограничению жизнедеятельности: трудностям в самообслуживании, передвижении, психологическим проблемам и сложностям, связанным с общением со сверстниками и окружающими, что

влечет за собой затруднения в реализации образовательного процесса и трудовой деятельности в будущем. Как следствие, происходит существенное снижение качества жизни детей с ДЦП при отсутствии применения соответствующих методик инклюзивного образования [3].

Характеристика объекта исследования. К счастью, новая современная школа – это высокотехнологичный институт образования, включающий в себя новейшее оборудование, грамотную инфраструктуру, которые в своей совокупности учитывают потребности инклюзивного образования. Школа № 57 г. Калининграда построена и введена в эксплуатацию в 2019 году. На момент ее открытия в ней обучалось более двух тысяч человек, среди которых на начало учебного года более 40 человек – это дети с особыми образовательными потребностями различных категорий (преимущественное количество таких учащихся относится к начальному звену).

Гипотеза исследования: ребенок с ДЦП может быть успешно адаптирован к образовательному школьному процессу при наличии кадровой, технической, организационной, инфраструктурной и психолого-педагогической подготовленности учебного заведения.

Практические результаты опыта включения ребенка с ДЦП в оптимальный по форме учебный процесс. Поскольку я – учитель среднего звена, рассмотрим учащегося 6-го класса с одной из форм ДЦП – спастической диплегией.

Психолого-педагогическая характеристика ребенка по сферам:

1) сенсорная (зрение, слух, рефлекторная тактильная чувствительность, индивидуальная тактильная чувствительность) – несколько снижена;

2) моторная (статика, кинетика, тонкая моторика, мимика) – нарушена;

3) эмоционально-волевые функции (общие эмоции, эмоциональный резонанс, спонтанная активность, ответная активность) – эмоциональная лабильность, утомляемость, подавленное настроение;

4) познавательные функции (внимание, речь экспрессивная, речь импресивная, мышление, игра) – сохранены, но требуют больше времени для обработки информации;

5) поведение – в пределах нормы, пассивное:

а) биологическое (пищевое поведение, предикторы навыков опрятности) – с поддержкой взрослых;

б) социальное (система «мать–дитя», внешние контакты) – открыт к общению, хоть и испытывает боязнь новых лиц.

Интеллектуальная деятельность полностью сохранена; наблюдаются затруднения в передвижении; сложности в написании и говорении возникают лишь при утомляемости и психической перегрузке. При спастической диплегии нарушается работа мышц конечностей, в данном случае в основном ног, что является препятствием нормальной адаптации ребенка к высокому темпу работы на уроках: он часто не успевает записывать за учителем, расстраивается и долго восстанавливает свое психологическое равновесие. Несмотря на это,

успешно, но с небольшой заторможенностью, учащийся способен выстраивать свой устный ответ, соблюдая логические связи, последовательность повествования и содержание материала.

Наш опыт приспособления / адаптации к учебному процессу учащегося с особыми физическими потребностями нуждался в ряде индивидуальных решений, которые мы внедрили:

- архитектурных приспособлениях образовательной среды;
- использовании адаптационных условий в процессе обучения;
- специальном оборудовании;
- устройствах альтернативной коммуникации.

Согласно универсальному дизайну, мы устранили все возможные барьеры для обучения учащегося с ДЦП и организовали должную учебную среду, которую определяют 5 базовых элементов (физическая среда, материалы, ресурсы, методики, ожидаемые результаты обучения).

Все составляющие тщательно проработаны нашим коллективом заранее, поскольку именно они обеспечивают доступность обучения для ребенка.

Рассмотрим основные результаты опыта нашей педагогической деятельности относительно детей с ДЦП.

Инклюзивное обучение предусматривает доступ учащихся к единому куррикулуму, одним и тем же видам деятельности и задач. Однако степень достижения результатов детьми с ДЦП может варьироваться. В то же время педагог должен выяснить, могут ли ученики выполнять одну и ту же учебную деятельность в таких аспектах:

- а) достичь одинаковых результатов в пределах одной программы;
- б) достичь ожидаемых результатов на разных уровнях в пределах одной программы;
- в) достичь ожидаемых результатов, но по разным программам.

Мы структурировали перечень адаптаций в соответствии с трудностями, которые ученики с ДЦП испытывают в процессе обучения.

Наш опыт решения трудностей при чтении

- Более простой или альтернативный материал для чтения.
- Сокращение объема материала для чтения.
- Возможность записывать лекции и обсуждения в классе на аудионосители.
- Возможность использовать альтернативные способы сбора данных, например, запись на диктофон, справочные таблицы, визуальный материал и т. п.
- Установление индивидуальных временных границ для выполнения определенных задач.
- Шрифт большего размера в рабочих текстах.
- Больше времени для выполнения задач.
- Адаптированные учебные тексты, напечатанные крупным шрифтом.
- Чтение задания для учащихся.

-
- Чтение стандартных инструкций по выполнению заданий несколько раз перед началом экзамена (контрольной и тому подобное).
 - Запись инструкции по выполнению заданий на аудиокассету или другой носитель.
 - Письменные инструкции по выполнению заданий на экзаменах (контрольных и т. п.).
 - Вспомогательные технические средства, например, оптические системы распознавания знаков текста, книги на аудио пленке/компакт-дисках, компьютерные программы для чтения электронного текста вслух.

Наш опыт решения трудностей во время письма

- Возможность записывать лекции и обсуждения в классе на аудионосители.
- Предоставление краткого содержания в письменной форме.
- Индивидуализированные варианты заданий, например: уменьшенный объем работы, разбивка на части задач, рассчитанных на длительный срок, дополнительное время для завершения задач, альтернативные задания, возможность выполнять домашнее задание во время пребывания в школе.
- Возможность использовать альтернативные способы сбора данных, например: запись на диктофон, интервью, размещение данных в таблице и тому подобное.
- Допущение определенного количества возможных ошибок в письменных заданиях.
- Больше времени для выполнения задач, контрольных и т. д.
- Возможность записывать выполненное задание другим учеником (ассистентом учителя) или использовать диктофоны для ответов.
- Возможность зачисления ответа, состоящего из ключевых слов, а не полных предложений.
- Вспомогательные технические средства, например: текстовые редакторы, программы проверки орфографии и грамматических ошибок, программы преобразования текста в речь.

Наш опыт решения трудностей с запоминанием

- Письменные схемы.
- Инструкции в письменной форме, например: на доске, на рабочих листах, переписанные другими учениками (ассистентом учителя) в тетрадь для записи задач.
- Специальная процедура (порядок действий) для сдачи выполненных заданий.
- Предоставление заблаговременно перечня контрольных вопросов для долгих и детальных задач.

-
- Зачитывание стандартных инструкций по выполнению заданий несколько раз перед началом контрольной.
 - Возможность опираться на вспомогательные материалы для предоставления ответа, например: арифметические таблицы, словари, калькуляторы, текстовые редакторы, программы проверки орфографии и грамматических ошибок.

Наш опыт решения трудностей с концентрацией внимания

- Размещение ученика возле учителя, лицом к учителю перед классом, между двумя учениками, которые хорошо умеют сосредотачиваться, подальше от факторов, которые отвлекают внимание.
- Дополнительное / личное рабочее пространство, например: тихое место для учебы, дополнительный стул или парта, место для короткого перерыва, кабинки для занятий.
- Возможность двигаться по классу во время урока.
- Возможность записывать лекции и обсуждения в классе на аудионосители.
- Инструкции в письменной форме (на доске, на рабочих листах, переписанные другими учениками в тетрадь для записи задач).
- Установление расширенных временных границ для выполнения определенных задач.
- Больше времени для выполнения тестов и заданий.
- Перерывы во время тестирования.
- Отметки на рабочем месте, помогающие учащимся сохранять позу за партой и лучше сосредотачиваться.
- Тишина и отсутствие отвлекающих факторов в помещении.
- Возможность носить устройство для приглушения отвлекающих звуков (например, вкладыши для ушей).
- Предоставление заблаговременно контрольных вопросов для долгих и детальных задач.
- Специальная процедура (порядок действий) для сдачи выполненных заданий.

Наш опыт решения трудностей с моторикой

- Вспомогательные или адаптивные устройства: самокат для перемещения между классами, доска с наклоном/настольные подставки для демонстрации письменной работы/чтения, карандаш/ручка соответственно адаптированного размера и удобная для держания, альтернативная клавиатура, портативный текстовый редактор.
- Реалистичные требования к аккуратности.
- Уменьшение потребности переписывать с книги или доски (замена на копии заметок, ксерокопия заметок одноклассников и тому подобное).
- Больше времени для выполнения задач и контрольных.

- Изменение размера, формы или расположения места для ответов.
- Возможность предоставлять ответы, состоящие из ключевых слов, а не полных предложений.
- Возможность не писать ответы, а печатать их или отвечать устно.
- При наличии пространственных нарушений и несформированности зрительно-моторной координации учитель должен специально указать строку и место, с которых нужно начинать писать или рисовать, обозначить необходимое расстояние между строками или частями задания. Особое внимание учителя требуется при написании цифр в столбце, поскольку неправильное письмо может привести к ошибочному результату. Можно рекомендовать раскрасить клеточки разноцветными карандашами (например, для сотен – зеленым, для десятков – красным, для единиц – голубым). Также целесообразно использовать индивидуальные карточки с прорезями для цифр, которые нужно вставить на место единиц, десятков, сотен.
 - Во время обучения детей чтению рекомендуется использовать специальные закладки с прорезями, позволяющими фиксировать слово, словосочетание или предложение и препятствующими «сползанию» взгляда со строки.
 - На уроках рисования трудности пространственной ориентировки могут проявляться в значительной мере, поэтому учителю необходимо предварительно обсуждать расположение предмета на листе, называть его основные части, а также последовательность их изображения.

Наш опыт решения трудностей с чтением

- В тех случаях, когда у детей с церебральным параличом наблюдается неправильное произношение звуков, а также спазмы при произношении слов и фраз или им очень трудно начать устное высказывание, учитель должен дать ученикам время для подготовки к речевому акту. Сначала лучше обратиться с вопросом ко всему классу, заслушать ответ здорового сверстника, заранее предупредив, что следующим будет отвечать ученик с церебральным параличом. При оценке устного ответа и чтения учитель обязательно должен учитывать особенности речи ученика и ни в коем случае не снижать оценки (особенно на начальных этапах обучения) за недостаточную интонационную выразительность, замедленный темп и отсутствие плавности, скандирование.
- Для адекватной оценки учитель должен придерживаться индивидуального, дифференцированного подхода при проверке знаний по чтению.

Наш опыт оценки знаний детей с ДЦП

Оценивая результаты письменных работ, мы не снижали оценку в следующих случаях:

- а) за неправильное написание строк (зубчатость, изогнутость, вогнутость, наклонное расположение букв, несоблюдение и пропуск строки, несоблюдение полей);

б) за выпадение элементов букв или их незаконченность, лишние дополнения букв, неодинаковый наклон, нарушение размеров букв и соотношение их по высоте и ширине, смешивание сходных по начертанию букв;

в) за прерывистость письма или повторение отдельных его элементов за счет произвольных движений.

Практика свидетельствует, что учителю трудно определить, какие ошибки специфичны для данной группы учащихся, а какие связаны с неувоением орфографических правил. В таких случаях педагог после выполнения контрольного диктанта вместе с логопедом определяет характер ошибок и намечает пути их преодоления.

В связи с особенностями здоровья ребенка совместно с руководством школы и родителями было принято решение о переводе его на одну из форм обучения – домашнее обучение, но с возможностью посещать школу в сопровождении взрослого. По нашему мнению, данное условие крайне важно в контексте учета морально-психологических интересов ребенка и функциональных возможностей его организма. В условиях нашей школы показано, что ребенок с любой формой двигательной активности может получить качественно организованный образовательный процесс, который будет адаптирован под его индивидуальные особенности – от возможности посещать школу на специализированном транспорте с сопровождающим до домашнего и / или дистанционного обучения.

Выводы

1. Ребенок находится на домашнем обучении, однако при хорошем самочувствии может в любой момент прийти в коллектив и участвовать в общем педагогическом процессе.

2. Все практические меры, принятые для получения результата включения ребенка в образовательный процесс, сработали, чему способствовал, помимо комплекса усилий, еще и благоприятный психологический климат в классе. Учащийся посещает учебные занятия совместно со своими одноклассниками и при этом обеспечен психологический комфорт ребенка: в классе доброжелательная атмосфера, уважительное отношение, ребята «не выделяют» учащегося с ДЦП, всячески способствуют общению и, по возможности, помогают ему.

3. В школе одобрено его сопровождение мамой и возможность передвижения самостоятельно на специализированном средстве передвижения для детей с ДЦП – самокате, что становится возможным лишь при наличии пандусов, которыми снабжены все входы-выходы в образовательное учреждение.

4. Школа инфраструктурно готова к нестандартным техническим аспектам: внутри здания ребенок может свободно перемещаться из одного блока в другой, так как нет препятствующих порогов или они незначительны, имеется лифт для перемещения по этажам.

5. Проведена масштабная и трудоемкая кадровая работа с педагогическим коллективом, так как учителя периодически вынуждены оставаться в послеу-

рочное время; управленческие качества руководства школы позволяют находить приемлемые компромиссы с педагогическими работниками, чтобы оказывать помощь ребенку с ДЦП в завершении некоторых письменных работ после окончания урока.

6. Все педагоги осведомлены об особенностях ребенка, в силу своих профессиональных качеств способны выстроить структуру, форму и содержание урока наиболее оптимальным способом и используют техники и методики, описанные выше.

Таким образом, при рациональном построении психолого-педагогического сопровождения ребенка с ДЦП в школьном учреждении необходимо комплексное взаимодействие всех участников образовательного процесса: родителей, ребенка, администрации школы и педагогического коллектива. Как показывает наш опыт, полное включение ребенка с ДЦП в образовательный процесс, его инклюзия возможны, что наглядно продемонстрировано на примере нашей школы.

Однако при формировании ряда рекомендаций, которые помогут внедрению аналогичного опыта в рамках других общеобразовательных учреждений, необходимо учитывать ряд важных аспектов:

1. У детей с особыми потребностями имеется ряд особенностей физиологического характера, которые должны быть учтены при обучении в школе: потребность в беспрепятственном передвижении на специальном оборудовании (ребенок самостоятельно не способен перемещаться или быстро утомляется), в ряде случаев ему необходимо сопровождение взрослого (в нашем случае мамы). Ему необходима помощь, чтобы переместиться с самоката за парту и подготовиться к уроку.

2. У детей с особыми потребностями имеется ряд особенностей психологического характера, поэтому учителям важно корректировать формы и методы подачи учебного материала с акцентом на скорость подачи информации для ребенка с особыми образовательными потребностями.

3. Важно проводить регулярную психолого-педагогическую подготовку коллектива, который взаимодействует с ребенком с ДЦП, с целью развития у сверстников-одноклассников качеств сострадания, наряду с развитием навыков взаимопомощи, взаимовыручки и доброжелательности.

4. С развитием технологий дистанционного обучения открываются новые возможности для детей с особыми потребностями. В данном случае это способ взаимодействия, при котором у обеих сторон образовательного процесса имеется возможность удобного и продуктивного обмена знаниями, вне стен образовательного учреждения. Именно такую форму мы, основываясь на собственном опыте, рекомендуем использовать при возникновении потребности в плановом уходе учащегося на лечение или реабилитацию, при заболеваниях различной этиологии и т. п. Учебно-педагогическая связь в таких случаях осуществляется через электронный журнал, различные мессенджеры и программы видеосвязи.

Список литературы

1. Колчина, А. Г. Особенности формирования готовности к обучению и адаптации к школе детей с церебральным параличом / А. Г. Колчина // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации. – 2019. – С. 50–55.
2. Немкова, С. А. Детский церебральный паралич / С. А. Немкова [и др.] // Медицинская сестра. – 2017. – №. 7. – С. 32–37.
3. Пантелеева, Л. Особенности социальной составляющей качества жизни младших школьников с детским церебральным параличом / Л. Пантелеева // Особые дети в современном мире : материалы III и IV конкурса молодеж. исслед. с междунар. участием / ФГБОУ ВО «ИГУ», Пед. ин-т ; под ред. Л. А. Гладун. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2018. – С. 111–115.
4. Пустовалова, Ю. А. Особенности психологической готовности к школьному обучению детей с детским церебральным параличом / Ю. А. Пустовалова // Лучшая студенческая статья 2020 : сб. ст. XXVII Междунар. науч.-исследов. конкурса. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение». – 2020. – С. 236–239.
5. Ромашова, Д. А. Социально-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич / Д. А. Ромашова // Методические основы профессиональной деятельности учителя начальных классов. – Томск, 2016.
6. Соболюкова, А. В. Первые шаги к успеху «особенных детей» в московской школе / А. В. Соболюкова // Сфера образования. – 2019. – С. 113.

**МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
«ПАРТНЕРСТВО В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ»**

В статье раскрывается модель сетевого взаимодействия в дополнительном образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями). Новизна данной работы заключается в рассмотрении потенциальных преимуществ и ограничений социального взаимодействия в системе дополнительного образования. В результате получение детьми с интеллектуальными нарушениями дополнительного социального опыта в сообществе сверстников и взрослых является основополагающим условием их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в доступных видах социальной деятельности.

Ключевые слова: дополнительное образование, сетевая форма взаимодействия, социальное взаимодействие, дети с ограниченными возможностями здоровья, интеллектуальные нарушения.

*E. Tuktarova, G. Pletneva,
E. Litvinenko, V. Vlasenko*

**MODEL OF NETWORK INTERACTION
IN ADDITIONAL EDUCATION OF STUDENTS DISABLED HEALTH
"PARTNERSHIP FOR THE INTEREST OF CHILDREN"**

The article reveals a model of network interaction in the additional education of students with disabilities (intellectual disabilities). The novelty of this work lies in considering the potential benefits and limitations of social interaction in the system of additional education. As a result, the acquisition of additional social experience by children with intellectual disabilities in the community of peers and adults is a fundamental condition for their successful socialization, ensuring full participation in society, effective self-realization in available types of social activity.

Keywords: additional education, network form of interaction, social interaction, children with disabilities, intellectual disabilities.

Коррекционное образовательное учреждение находится в поиске эффективных форм воспитательной работы, отвечающих индивидуальным потребностям обучающихся. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», одним из инновационных направлений является сетевая форма взаимодействия, которая предполагает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность [1].

Сетевое взаимодействие как способ совместной деятельности с различными организациями позволяет эффективно использовать эти преимущества,

расширяя образовательное пространство и создавая новые возможности для самореализации и саморазвития всех участников образовательного процесса. Сетевое взаимодействие является ресурсом инновационного развития, как это отмечается в статьях других авторов [2].

Специальным (коррекционным) школам осуществление сетевых проектов позволяет обеспечить открытый характер взаимодействия при помощи использования ресурсов широкой социальной среды, в которой умственно отсталый школьник может раскрыть свой потенциал в личностно значимых и интересных для него видах деятельности. Такие проекты, с одной стороны, позволяют решить проблему расширения социальных контактов для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, привлечь учреждения к социальному партнерству, а с другой – способствуют устранению имеющихся стереотипов и установок относительно неспособности детей выполнять социально значимые и творческие виды деятельности аналогично выполняемым их нормативно развивающимися сверстникам [2].

Актуальность статьи заключается в рассмотрении потенциальных преимуществ и ограничений социального взаимодействия в системе дополнительного образования, а также возможности повышения эффективности социальных проектов для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 21 г. Краснодара является открытой социально-педагогической системой, способной реагировать на изменения внутренней и внешней среды. Одним из путей повышения качества дополнительного образования коллектив школы видит установление прочных связей с социумом. Основным направлением воспитательной работы является социализация воспитанников не только через творческую деятельность в рамках дополнительного образования в школе, но и через сотрудничество с другими организациями культуры и образования.

Сотрудничество с каждым учреждением строится на договорной основе с определением конкретных задач по развитию обучающихся и конкретной деятельности. Развитие социальных связей Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края специальной (коррекционной) школы № 21 г. Краснодара с культурными, образовательными и производственными учреждениями дает дополнительный импульс для духовного развития и интеллектуального обогащения личности ребенка, совершенствует конструктивные взаимоотношения с родителями (законными представителями), строящиеся на идее социального партнерства.

Процесс взаимодействия с социальными партнерами способствует росту профессионального мастерства всех специалистов, работающих с детьми. Коллектив школы строит связи с социальными партнерами на основе следующих принципов:

- добровольность;
- равноправие сторон;
- уважение интересов друг друга;
- соблюдение законов и иных нормативных актов;

- обязанность исполнения договоренности;
- ответственность за нарушение исполнений.

Социальными партнерами школы в воспитании и развитии детей являются организации среднего профессионального образования, дополнительного образования, музеи и библиотеки, спортивные клубы, медицинские учреждения. За 2018–2019 учебный год были проведены следующие мероприятия в рамках организации сетевого взаимодействия с социальными партнерами:

1) мастер-класс по выпечке пирожных из слоеного теста. «Профессия повар» (совместно с государственным автономным профессиональным образовательным учреждением Краснодарского края «Информационно-технологический техникум»);

2) «День защитников Отечества» (с Советом ветеранов Центрального округа, г. Краснодар);

3) выставка творческих работ учащихся «Жизнь в искусстве» (с муниципальным бюджетным учреждением культуры муниципального образования города Краснодара «Городской дом культуры западного внутригородского округа города Краснодара»);

4) литературный утренник «Кубанские стихи согреты солнцем», беседа о зависимости от компьютерных игр «Игромания – болезнь века», экологический час «Протяни руку дружбы природе», литературный утренник «Новогодние огни приглашают в сказку» (с центральной городской библиотекой им. Н. А. Некрасова, г. Краснодар);

5) соревнования по настольному теннису среди спортсменов поражением опорно-двигательного аппарата (далее – ПОДА), спорт глухих, спорт лиц с интеллектуальными нарушениями, лично-командные соревнования по дартсу среди спортсменов ПОДА (с муниципальным бюджетным учреждением «Физкультурно-спортивный клуб инвалидов «ИСКРА», г. Краснодар);

6) «Кубань Великая Отечественная», «Кубанский край – земля родная», «Древнее прошлое Кубани», «Как казаки на Кубань пришли», «Екатеринодар – Краснодар», «Занимательная археология», «К 50-летию юбилею олимпийского чемпиона А. Н. Москаленко», «Природа Краснодарского края» (с Краснодарским государственным историко-археологическим музеем-заповедником имени Е. Д. Фелицына, г. Краснодар);

7) урок памяти «900 дней мужества»; «Зоопарк в твоём багаже» – мультимедийный урок по творчеству Джеральда Дарелла; «Берлинская операция» – час истории; «От рядового до генерала» – конкурсная программа ко Дню защитника Отечества; мастер-класс по созданию поделки «Пылающие мгновенья той весны»; «Семь правил здоровья» – интерактивная беседа; «Кубанская азбука от А до Я» – урок патриотизма; «Основы православия» – мультимедийный урок русской культуры (с Краснодарской краевой детской библиотекой имени братьев Игнатовых, г. Краснодар);

8) «Пожарная безопасность и оказание первой помощи при ожогах» (с федеральным казенным учреждением «Центр управления в кризисных ситуациях главного управления МЧС России по Краснодарскому краю»);

9) кинолектории «Дети в интернете», «Безопасный интернет»; профессиональные беседы «Сделай правильный выбор», «Мир без табака»; профилактика употребления ПАВ; информационный час «Полезные и вредные привычки» (с государственным бюджетным учреждением здравоохранения «Наркологический диспансер» департамента здравоохранения Краснодарского края).

В рамках анализа проведенной работы был выявлен ряд проблем, ограничивающих эффективное взаимодействие воспитанников школы с организациями – сетевыми партнерами.

Как видно из представленных сведений, большинство мероприятий проводятся в дистанционной форме, где обучающиеся являются лишь наблюдателями и не проявляют активного участия. Другими словами, не учитывается своеобразие развития детей с умственной отсталостью, где основным компонентом усвоения социального опыта является практико-ориентированная деятельность. На наш взгляд, эта проблема связана с неосведомленностью некоторых социальных партнеров о психофизиологических и возрастных особенностях обучающихся с умственной отсталостью. Мы видим решение данной проблемы в просвещении партнеров с особенностями детей фокус-группы, с которой они взаимодействуют. Основной принцип, декларируемый нами, – рассматривать инвалидность не как медицинскую проблему, а как проблему неравных стартовых возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Специалистами школы подготовлена серия видеуроков, в которых рассказывается об особенностях развития обучающихся коррекционной школы, а также формах и приемах работы по усвоению ими новых знаний и навыков.

Другой проблемой выступает точечность и эпизодичность мероприятий – условная малоэффективность проводимых встреч. Мы предполагаем, что системный, особым образом организованный порядок взаимодействия с социальными партнерами позволит повысить результативность и принести намного больше пользы обучающимся. Нами выдвинуто предположение, что социальные проекты, основанные на принципах аутсорсинга, помогут организовать работу намного эффективнее.

Таким образом, грамотно организованное сетевое взаимодействие позволяет преодолеть закрытость учреждений, осуществлять сотрудничество на правах партнерства, выстраивать прочные и эффективные связи не только между учреждениями, но и между профессиональными командами и педагогами, работающими над общими проблемами.

Получение детьми с интеллектуальными нарушениями дополнительного социального опыта в сообществе сверстников и взрослых является основополагающим условием их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в доступных видах социальной деятельности.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Федеральный закон : 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Дата доступа: 22.07.2020.
2. Сетевое взаимодействие: ресурс инновационного развития : сб. материалов участн. открытого городск. конкурса сетевых образоват. проектов в рамках реализации доп. общеразвив. программ (2015–2016 гг.). – СПб. : Ассоциация ветеранов пед. труда общ. и доп. образов., 2016. – 178 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье раскрыты понятия «профессиональная компетентность», «деонтология», «направленность». Представлены особенности подготовки учителей для инклюзивного образования. Обоснована роль профессионально-гуманистической деятельности в инклюзии.

Ключевые слова: педагог, дети с особыми образовательными потребностями, компетентность, деонтология, направленность, личность, развитие.

A. Turkmenova

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article reveals the concepts of "professional competence", "deontology", "focus". The features of teacher training for inclusive education are revealed. The role of professional and humanistic activity in inclusion has been substantiated.

Keywords: teacher, children with special educational needs, competence, deontology, orientation, personality, development.

На сегодняшний день возникает все большая необходимость в поиске инновационных путей развития, обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Одним из таких путей является инклюзивное образование, при котором вне зависимости от расы, социального статуса, умственных и физических способностей возможно удовлетворение потребностей каждого ребенка в развитии, равноправии, получении образования.

Главными в организации инклюзивного образования являются учителя, работающие в команде. В формировании инклюзивной среды активно участвуют учителя начальных классов, преподаватели-предметники, психологи, логопеды, дефектологи. Это предполагает, что педагогам необходимо получить дополнительную подготовку по специальной педагогике для профессионально-компетентного решения возникающих проблем в развитии детей с особыми образовательными потребностями. Педагоги должны быть компетентны в вопросах:

- что такое инклюзивное образование, какие его основные характеристики и отличительные черты;
- каковы возрастные и психологические особенности детей с особыми образовательными потребностями;
- как эффективно развивать, обучать и воспитывать детей в условиях инклюзивного образования;
- какие методы психологического и дидактического проектирования образовательного процесса применять для обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

-
- как осуществлять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образования (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами, специалистами, руководством).

В современной психологии и педагогике для определения способностей педагогов введено понятие профессиональной компетентности (В. И. Кашницкий, А. К. Маркова, Л. А. Петровская, В. А. Сластенин и др.), где отражено единство теоретических знаний и практических способностей учителей. Несмотря на наличие научных трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики профессиональной компетентности учителя, реализующего процесс инклюзивного обучения, изучены недостаточно.

И. Н. Хафизуллина понимает инклюзивную компетентность будущих педагогов как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые, содержательные и функциональные компетентности. В состав инклюзивной компетентности она включает мотивационную, когнитивную, рефлексивную и операционную составляющие. В рамках этого исследования автор разработала модель развития инклюзивной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки, включающей три этапа: информационно-ориентировочный, квазипрофессиональный и деятельностный.

В. А. Козырев, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына определяют профессиональную компетентность как способность решать профессиональные задачи разного уровня сложности в разных контекстах с использованием определенной образовательной среды. На основе данного подхода был определен ряд профессиональных задач по формированию инклюзивной компетентности учителя:

- различать психолого-педагогические особенности детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования;
- уметь проектировать совместный образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями и детей с нормальным развитием;
- уметь отбирать эффективные методы обучения детей в условиях инклюзивного образования;
- организовывать коррекционно-развивающее пространство в рамках инклюзивного образования;
- осуществлять самообразование по обучению, воспитанию, коррекции и развитию детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде.

Для организации процесса профессиональной переподготовки необходимо отобрать технологии, которые направлены на креативное развитие инклюзивной компетентности педагогов. Также эффективность коррекционно-педагогических мероприятий в большей степени зависит от отношения учителей к ребенку с ограниченными возможностями. Именно по этой причине педагогический персонал в своей деятельности должен учитывать принципы

деонтологии. Происхождение этого слова идет от греческого «деон» – долг, обязанность. В нашем случае это то, как должен учитель или другие специалисты выстраивать свои взаимоотношения с особенным ребенком, его окружающими.

Еще одним профессиональным качеством педагога в инклюзивном образовании можно назвать гуманность. Специальную педагогику невозможно представить без этого качества. Данный термин включает в себя систему убеждений о высоком звании человека, его ценности как личности, который имеет право на свободу, развитие своих способностей. Согласно принципам деонтологии, основным в педагогической деятельности учителя, работающего в инклюзивной среде, является его профессионально-гуманистическая направленность.

Если говорить о мотивационном компоненте в профессиональной деятельности, он является обобщенным критерием профессионально-гуманистической направленности и имеет многофункциональную структуру, включающую в себя понимание социальной важности своей профессии (когнитивный компонент), удовлетворенность своей профессией, выбор (эмоциональный компонент), настойчивость в освоении новых знаний по своей профессии (интеллектуально-волевой компонент).

Все усилия и ценности педагога ради ребенка с особыми образовательными потребностями, воплощенные в реальность, направлены на устранение и коррекцию нарушений, развитие навыков, реабилитацию, формирование как личности, на более успешную социальную адаптацию и превращаются в статус ценностей гуманистического характера.

В концепции личности В. С. Мерлина понятие «направленность» занимает также важное место. Это такое сложное образование личности, которое должно определить дальнейшее ее поведение и действия. Направленность определяет отношение к другим людям, к себе, к своей будущей деятельности.

Среди личностных качеств учителя, работающего в условиях инклюзивного образования, следует отметить: желание быть полезным, эмпатия, адекватная положительная самооценка, внутренний локус контроля, терпение, стрессоустойчивость, ответственность.

В деятельности педагога инклюзивного образования очень важна древняя заповедь «Помни что говорить, кому говорить и как тебя поймут». Педагог в данном случае должен знать, как и с кем взаимодействовать в системах: педагог–родители, педагог–ребенок, педагог–врач, педагог–воспитатель, педагог–врач–ребенок–родители.

Направленность профессиональной деятельности педагога определяется задачами, которые ставит общество в настоящий момент. С гуманистической точки зрения главной задачей специального образования является создание полноценных и достойных условий для существования человека с особыми образовательными потребностями. В данном случае следует отбирать и моделировать целевые, содержательные и оценочные компоненты педагогического сотрудничества с позиции их адекватности интересам развивающейся личности ребенка.

Признание важности личности детей, развитие их умений и навыков, творческое взаимодействие педагога и ребенка на основе гуманизма, ценностно-мотивационные установки учителя, направленные на формирование личности ребенка с отклонениями в развитии, открывают суть гуманистического содержания инклюзивного образования. У учителя в инклюзивной среде должен быть уровень развития, который обеспечивает его готовность принять на себя ответственность за судьбу особенных детей, за их будущее. Формирование вышеописанных качеств выходит на сегодняшний день на первое место в системе вузовского образования.

Высокий уровень профессиональной компетентности педагога в инклюзивном образовании характеризуется непрерывным общим и профессиональным развитием индивидуальности и личности. Важными становятся вопросы профессиональной культуры, мотивации, гуманности и нравственности. Что касается теоретических знаний, они должны быть насыщены гуманистическим содержанием, совокупностью обобщенных знаний о человеке, проблемах его социализации при наличии того или иного отклонения в умственном, психическом или физическом развитии.

Таким образом, у педагога, работающего в инклюзии, должны быть диалоговые, гностические, дидактические, игровые, организационные, коммуникативно-режиссерские, прогностические и рефлексивные умения для успешного построения учебного процесса в интересах всех детей.

Список литературы

1. Введенский, В. Н. Изменение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования / В. Н. Введенский // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 4. – С. 41–44.
2. Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма / Под ред. Е. Н. Шиянова, С. В. Бобрышова. – Ставрополь : СКСИ, 2010. – 486 с.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
4. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. канд. пед. Наук : 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 213 с.
5. Мерлин, В. С. Очерк психологии личности / В. С. Мерлин. – Пермь : 2009. – 172 с.

**РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА I И II СТУПЕНЯХ
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИНТЕГРАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

В статье приведены результаты экспериментального исследования по развитию устной речи у учащихся с нарушением слуха в процессе коррекционных занятий с использованием авторской интегративной технологии слухоречевого развития.

Ключевые слова: нарушение слуха, устная речь, интегративная технология.

S. Feklistova

**ORAL SPEECH DEVELOPMENT OF PUPILS WITH HEARING
IMPAIRMENT AT THE FIRST AND THE SECOND GRADES
OF GENERAL SECONDARY EDUCATION:
EFFECTIVENESS OF INTEGRATIVE TECHNOLOGY**

The article presents the results of an experimental study of oral speech development of pupils with hearing impairment in the course of correctional ones using the author's integrative technology of hearing-speech development.

Keywords: hearing impairment, oral speech, integrative technology.

Развитие устной речи – одна из ключевых задач образования учащихся с нарушением слуха, что обусловлено особой ролью устной речи как средства эффективности овладения содержанием образования и важнейшего фактора социальной интеграции [1; 2].

Результаты проведенных ранее исследований свидетельствуют о том, что устная речь учащихся с нарушением слуха может быть сформирована на разных уровнях: оптимальном, достаточном, сниженном и ограниченном [4]. С учетом уровней сформированности компонентов речи (восприятие, понимание, активная речь) выделяют 3 типа ее развития: нормативный, сниженный и асинхронный. Преобладание сниженного и асинхронного типов развития устной речи у учащихся с нарушением слуха свидетельствует о необходимости содержательной и методической модернизации коррекционно-развивающей работы.

Разработанная интегративная технология слухоречевого развития предусматривает изменение стратегии коррекционно-развивающей работы и переход к реализации функционального подхода [3].

Для оценки эффективности интегративной технологии в 2011–2018 гг. была проведена ее апробация в процессе экспериментального обучения, в котором приняли участие 57 учащихся с нарушением слуха (экспериментальная группа – ЭГ): на I ступени общего среднего образования – 28 детей; на II ступе-

ни – 29 детей. Были определены контрольные группы (КГ, 59 человек): на I ступени общего среднего образования – 30 детей; на II ступени – 29 детей. Учащиеся КГ проходили обучение по традиционной методике. До начала экспериментального обучения проведена педагогическая диагностика устной речи у всех учащихся. Статистически значимых отличий у учащихся КГ и ЭГ выявлено не было (использовался U-критерий Манна – Уитни).

Результаты педагогической диагностики позволяют сделать вывод о разном уровне сформированности компонентов речевой деятельности у **учащихся с нарушением слуха 4-х (5-х) классов**. Анализ результатов показал, что **восприятие** текста с сохранением цельности и связности доступно 50 % учащихся КГ и 85,7 % учащихся ЭГ. Адекватное восприятие речевых единиц текста зафиксировано у 10 % учащихся КГ и 21,4 % учеников ЭГ. Остальные учащиеся допускали слуховые ошибки двух типов: пропуски и ошибочное восприятие (искажения и замены речевых единиц). Для учащихся ЭГ были характерны ошибки, не искажающие смысл воспринятого («Во время дождя капли влаги не успевают долететь до земли»; «С утром до вечером там палит солнце»). У учащихся КГ чаще фиксировались ошибки, нарушающие смысловое восприятие («В змейном воздухе»; «Только бывает в пу»). Статистический анализ данных с использованием U-критерия Манна – Уитни позволил доказать различия в развитии слухового восприятия у учащихся КГ и ЭГ ($U_{эмп} = 261$; $U_{крит} = 313$ при $p \leq 0,05$). Выявлены отличия при сравнении учащихся КГ и ЭГ, обучающихся по учебным программам первого ($U_{эмп} = 99$; $U_{крит} = 102$ при $p \leq 0,05$) и второго ($U_{эмп} = 34,5$; $U_{крит} = 38$ при $p \leq 0,05$) отделений.

Результаты исследования компонента «**понимание речи**» показали, что оптимальный уровень выявлен только у учащихся ЭГ (14,3 %), при этом преобладающим у этой группы был достаточный уровень (71,43 %). У 70 % учащихся КГ отмечен сниженный уровень. Статистический анализ данных показал наличие существенной разницы в уровнях осмысления речевой информации учащимися ЭГ и КГ ($U_{эмп} = 154$; $U_{крит} = 313$ при $p \leq 0,05$). Статистически значимые отличия зафиксированы при сравнении учащихся КГ и ЭГ, обучающихся по учебным программам первого ($U_{эмп} = 61$; $U_{крит} = 102$ при $p \leq 0,05$) и второго ($U_{эмп} = 16,5$; $U_{крит} = 38$ при $p \leq 0,05$) отделений.

Изучение **активной речи** показало, что 75 % учащихся ЭГ достигли достаточного уровня. У 17,85 % учеников ЭГ зафиксирован сниженный уровень, у 7,14 % – ограниченный. Преобладающим у учеников КГ явился сниженный уровень активной речи (66,7 %), у 33,3 % детей выявлен достаточный и у 3,3% – ограниченный уровень.

Статистически достоверные отличия выявлены при сравнении результатов исследования всех учащихся КГ и ЭГ ($U_{эмп} = 144$; $U_{крит} = 313$ при $p \leq 0,05$) и при анализе результатов учащихся ЭГ и КГ, обучающихся по учебным программам первого ($U_{эмп} = 60$; $U_{крит} = 102$ при $p \leq 0,05$) и второго ($U_{эмп} = 11$; $U_{крит} = 38$ при $p \leq 0,05$) отделений.

Качественный анализ показал, что учащиеся с оптимальным и достаточным уровнями развития активной речи владеют умениями реализовывать тему диалога, отвечать на реплики собеседника, отбирать и использовать

лексико-грамматические средства. Отмечены отдельные затруднения при формулировке реплик-реакций на стимулы, не содержащие вопроса. Учащиеся способны достаточно полно передавать содержание текста, сохраняя смысловую схему и адекватно отбирая языковые средства. При сниженном уровне фиксируются трудности восприятия и понимания реплик собеседника при ведении диалога, неумение развивать его тему, нарушение целостности и связности монологических высказываний, значительные трудности в отборе лексико-грамматических средств.

Корреляционный анализ результатов показал, что связь компонентов «восприятие–понимание» находится на среднем уровне и составляет 0,69 у учащихся КГ и 0,56 у учащихся ЭГ. Связь показателей «восприятие–активная речь» составляет 0,72 в КГ и 0,71 в ЭГ; показателей «понимание–активная речь» – 0,75 в КГ и 0,68 в ЭГ.

Следует указать на различия в типах развития устной речи у учащихся КГ и ЭГ. Условно-нормативный тип развития устной речи выявлен только у 31,3 % учеников КГ, в то время как в ЭГ этот тип преобладает – 64,3 %. Асинхронный тип зафиксирован у 40 % учеников КГ и 32,1 % учеников ЭГ. Сниженный тип отмечался у 46,7 % человек КГ и 3,6 % учеников ЭГ.

Результаты педагогической диагностики **устной речи учащихся с нарушением слуха 9-х (10-х) классов** свидетельствуют об отличиях в уровнях ее сформированности в ЭГ и КГ.

Одним из ключевых показателей оценки критерия «**слуховое восприятие**» выступил анализ результатов восприятия текста. В КГ только 44,8 % учащихся восприняли текст, сохранив цельность и связность, в то время как в ЭГ доля таких учеников составила 82,76 %. Мы предполагаем, что это обусловлено не только возможностями слуховой дифференциации, но и сформированными в процессе экспериментального обучения умениями прогнозировать неточно воспринятую речевую информацию с опорой на контекст.

Качественный анализ результатов дифференциации речевых единиц текста позволил выделить 3 типа восприятия: адекватное, ошибочное и восприятие с пропусками элементов. Адекватное восприятие зафиксировано у 17,2 % учеников ЭГ и 3,4 % учеников КГ. Остальные учащиеся допускали акустические ошибки разного характера. У учащихся ЭГ преобладали искажения и аграмматизмы, не оказывающие отрицательного влияния на осмысление воспринятой информации («*Болезнь* прошла, но Костя оглох»; «Упорство и воля *помогли* ему сдать ученым»). Для учащихся КГ были характерны необоснованные замены, пропуски слов и фраз, что приводило к нарушению понимания («Он разработал первый проект *полетых дальнего движение*»; «В то время автоносить может была увидеть редко»). Выявлены статистически значимые отличия в развитии функциональных возможностей восприятия у всех учащихся с нарушением слуха 9-х (10-х) классов ЭГ и КГ ($U_{\text{эмп}} = 226,5$; $U_{\text{крит}} = 314$ при $p \leq 0,05$), а также у учащихся ЭГ и КГ, обучающихся по учебным программам первого ($U_{\text{эмп}} = 80,5$; $U_{\text{крит}} = 102$ при $p \leq 0,05$) и второго ($U_{\text{эмп}} = 35$; $U_{\text{крит}} = 38$ при $p \leq 0,05$) отделений.

Исследование компонента «**понимание речи**» показало, что у большинства учеников 9-х (10-х) классов ЭГ (82,7 %) зафиксированы оптимальный (20,7 %) и достаточный (62 %) уровни. Они понимают содержание текста на уровне смыслового синтаксического целого, иногда испытывая незначительные трудности при выполнении смыслового анализа. В КГ преобладал сниженный уровень смысловой обработки информации (55 %), характеризующийся пониманием на уровне отдельных предложений. Достаточного уровня осмысления достигли 34,5 % учеников КГ.

Статистический анализ показал отличия в уровнях осмысления речевой информации всего состава учащихся ЭГ и КГ ($U_{\text{эмп}} = 232$; $U_{\text{крит}} = 314$ при $p \leq 0,05$) и групп учащихся, обучающихся по учебным программам первого ($U_{\text{эмп}} = 85,5$; $U_{\text{крит}} = 102$ при $p \leq 0,05$) и второго ($U_{\text{эмп}} = 33$; $U_{\text{крит}} = 38$ при $p \leq 0,05$) отделений.

Изучение **активной речи** показало, что большинство учащихся ЭГ достигли достаточного уровня – 72,5 %. Оптимальный уровень выявлен у 17,2 %, сниженный – у 10,3 % детей. Продемонстрировали достаточный уровень активной речи 44,8 % учащихся КГ, сниженный – 48,3% и ограниченный – 3,4 %. Статистически достоверные отличия выявлены при сравнении всей группы учащихся КГ и ЭГ ($U_{\text{эмп}} = 223$; $U_{\text{крит}} = 314$ при $p \leq 0,05$) и при анализе результатов учащихся ЭГ и КГ, обучающихся по учебным программам первого ($U_{\text{эмп}} = 80,5$; $U_{\text{крит}} = 102$ при $p \leq 0,05$) и второго ($U_{\text{эмп}} = 33$; $U_{\text{крит}} = 38$ при $p \leq 0,05$) отделений.

Качественный анализ результатов показал, что учащиеся с оптимальным уровнем активной речи свободно ведут диалог, достаточно полно передают содержание монологических высказываний, сохраняя логико-смысловую схему, адекватно используют языковые средства. Учащиеся с достаточным уровнем активной речи ведут диалог, используя преимущественно вопросно-ответные единства, воспроизводят монологические высказывания, сохраняя относительные связность и целостность текста. Речь учащихся со сниженным уровнем характеризуется однообразием используемых типов диалогических единств, фрагментарным воспроизведением текстов, не всегда адекватным использованием лексико-грамматических средств. У детей с ограниченным уровнем отмечалось резкое снижение объема речевых средств.

Корреляционный анализ выявил достаточно высокий уровень связи параметров «восприятие–понимание» ($KG_{\text{коррел}} = 0,7$; $ЭГ_{\text{коррел}} = 0,8$), «восприятие–активная речь» ($KG_{\text{коррел}} = 0,71$; $ЭГ_{\text{коррел}} = 0,7$), «понимание–активная речь» ($KG_{\text{коррел}} = 0,88$; $ЭГ_{\text{коррел}} = 0,85$).

Типология развития устной речи у учащихся с нарушением слуха 9-х (10-х) классов в КГ и ЭГ также различна. В КГ условно-нормативный тип выявлен у 31 % учащихся, сниженный – у 41,4 %, асинхронный – у 27,6 %. В ЭГ условно-нормативный тип зафиксирован у 72,4 %, сниженный – у 6,9 %, асинхронный – у 20,7 % учеников. Таким образом, в КГ преобладающим выступает сниженный, а в ЭГ – условно-нормативный тип речевого развития.

Анализ результатов апробации интегративной технологии слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха на I и II ступенях общего среднего образования позволяет констатировать:

- статистически значимые отличия в уровнях сформированности основных компонентов речевой деятельности у учащихся ЭГ и КГ;
- отличия в типах развития устной речи у учащихся ЭГ и КГ, минимизацию сниженного и асинхронного типов развития в ЭГ.

Указанные факты свидетельствуют о результативности использования интегративной технологии как средства развития устной речи у учащихся с нарушением слуха и, как следствие, ее дидактическом потенциале в решении задачи повышения качества образования данной категории детей.

Список литературы

1. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи / А. Г. Зикеев. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 431 с.
2. Зыкова, Т. С. Влияние интегрированного подхода на результаты обучения и развития глухих школьников / Т. С. Зыкова // Дефектология. – 2009. – № 4. – С. 3–13.
3. Феклистова, С. Н. Интегративная технология слухоречевого развития детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Педагогическая наука и образование. – 2019. – № 3. – С. 78–86.
4. Феклистова, С. Н. Особенности слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха на II ступени общего среднего образования / С. Н. Феклистова // Весці БДПУ. Сер. 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філасофія. – 2019. – № 4. – С. 18–22.

**ОПЫТ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ**

В статье охарактеризован опыт использования аудиовизуальных средств в процессе развития устной речи учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях по развитию устной речи и слухового восприятия.

Ключевые слова: нарушение слуха, устная речь, аудиовизуальные средства.

S.Feklistova, M. Seya-Glinskaya

**THE EXPERIENCE OF ORAL SPEECH DEVELOPMENT
OF PUPILS WITH HEARING LOSS USING AUDIOVISUAL TOOLS**

The article describes the experience of using audiovisual tools in the process of oral speech developing of pupils with hearing impairment at the correctional lessons.

Keywords: hearing impairment, oral speech, audiovisual tools.

Современная система образования учащихся с нарушением слуха ориентирована на создание условий, обеспечивающих удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка, и – как следствие – эффективную социальную и образовательную интеграцию [1; 4; 5]. Как свидетельствует изучение результатов зарубежных и отечественных научных исследований, социальная адаптация при нарушении слуха невозможна без овладения универсальным средством общения – устной речью (А. Г. Зикеев, С. А. Зыков, И. В. Королева, О. И. Кукушкина, Э. И. Леонгард и др.). В своих работах С. А. Зыков указывает, что сущность обучения детей с нарушением слуха состоит в обеспечении педагогических условий, которые способствовали бы реализации общих закономерностей при овладении языком в норме [2]. А для этого необходимо создание мотивации к овладению словесной речью как средством общения и условий, обеспечивающих овладение языковыми средствами.

Сурдопедагогика сегодня является одной из наиболее динамично развивающихся областей коррекционной педагогики. Это стало возможным благодаря значительному прогрессу в медицине и технике, способствующему достижению достаточно высокого уровня компенсации потери слуха с использованием высокотехнологичных средств и возможности изменения функционального статуса ребенка. Указанные изменения обусловили, с одной стороны, трансформацию качественного состава группы детей с нарушением слуха, а, с другой – расширение диапазона их слухоречевого развития. Это актуализировало поиск путей и средств реализации дифференцированного подхода в образовательном процессе с учащимися с нарушением слуха.

Одним из ведущих мировых методов слухоречевой реабилитации детей с нарушением слуха является аудиовербальный [3; 7]. В основе данного метода лежит учет закономерностей речевого развития в нормотипичных условиях,

а, следовательно, признание приоритетной роли слухового восприятия как базы развития речи при нарушении слуховой функции. К ключевым принципам обучения и воспитания детей с нарушением слуха относится усиление роли наглядности в образовательном процессе. Сочетание наглядных приемов обучения языку с речевыми упражнениями, отобранными в соответствии с особыми образовательными потребностями ученика с нарушением слуха, позволяют сделать процесс овладения лексическими и грамматическими средствами, способами и приемами выражения коммуникативных отношений и связей осознанным, а, значит, обеспечить последующую реализацию усвоенных умений и навыков в самостоятельной речевой практике. Наглядные ситуации, которые создает учитель, должны носить проблемный характер. Обучающиеся при помощи созданной ситуации должны быть поставлены перед выбором нужного действия. Таким образом, положения о целесообразности усиления слухового компонента в развитии речи учащихся с нарушением слуха и о роли наглядных опор в обеспечении понимания легли в основу разработки идеи аудиовизуальных комплексов как средства речевого развития детей с нарушением слуха на уровнях дошкольного и общего среднего образования [6]. Структура аудиовизуальных комплексов разрабатывалась с учетом комплексного и дифференцированного подходов и включала: тематически объединенные разноуровневые тексты диалогического и монологического характера, дифференцированные наглядные средства, системы разноуровневых дотекстовых и послетекстовых заданий. Единая тематика текстов диалогического и монологического характера позволяет переносить усвоенные речевые умения из одной формы речи в другую. Варьирование речевого материала позволяет избежать формирования у ученика с нарушением слуха «речевых клише». А отработка речевых умений в разных условиях содействует формированию осознанного использования речевого материала и определенного речевого опыта ученика.

В течение 2017–2019 гг. в режиме экспериментальной деятельности осуществлялась апробация аудиовизуальных комплексов в процессе коррекционных занятий по развитию устной речи и слухового восприятия с учащимися с нарушением слуха на базе учреждения образования «Ждановичская специальная общеобразовательная школа-интернат». Педагогическими работниками были разработаны и апробированы аудиовизуальные комплексы по ряду лексических тем («Летом в лесу», «Осень в саду», «Школа», «День рождения», «Личная гигиена», «У врача» и др.).

Раскроем некоторые методические аспекты работы над текстами диалогического и монологического характера. Следует подчеркнуть, что непосредственная работа над текстами диалогического и монологического характера проводилась с учетом компонентов речевой деятельности и включала виды работ, направленные на формирование слуховых образов и представлений, понимания и продуцирования речи.

Процесс работы над диалогом строился нами с учетом рекомендаций по использованию аудиовизуальных средств в структуре верботонального метода П. Губерина. Важной составляющей выступала специально разработан-

ная наглядность: каждая реплика диалога сопровождалась сюжетной картинкой, отражающей ее содержание. Это обеспечивало формирование у ребенка максимально полного и точного понимания содержания речевого материала. С целью обеспечения связи между слуховым образом реплики и наглядной опорой первым видом работы было восприятие текста диалога учеником (слухо-зрительно или на слух, в соответствии с функциональными возможностями) и соотнесение каждой реплики с соответствующей картинкой. Таким образом, обеспечивалось «смысловое восприятие». Затем ученику предъявлялся письменный текст, что создавало условия для целостного восприятия, и задания на выявление степени первичного понимания воспринятого. Ряд послетекстовых упражнений включал различение реплик диалога слухо-зрительно и на слух; восстановление деформированного диалога; варьирование реплик; грамматические задания по материалам диалога; драматизацию и др. Степень сложности и количество заданий определялись с учетом уровня слухоречевого развития ученика. Важным является вопрос о продолжительности использования наглядных средств в процессе работы над диалогом. Как уже было сказано выше, основная цель включения наглядных средств – создание условий для максимально точного, глубокого понимания обучающимся с нарушением слуха содержания реплик диалога, а также их взаимосвязи в структуре диалогических единств (как основного структурного компонента диалога). Поэтому роль наглядности по мере овладения учеником содержанием диалога снижается.

В основу разработки стратегии работы с текстами монологического были положены методические рекомендации О. П. Коляды, И. В. Королёвой, Е. П. Кузьмичевой, Л. П. Назаровой и др. Первичное знакомство с текстом осуществлялось на слухо-зрительной основе, затем следовал этап проверки первичного понимания воспринятого. При необходимости текст предъявлялся в письменной форме. Послетекстовые задания условно делились на три группы и были направлены на формирование / уточнение / коррекцию слуховых образов и представлений речевых единиц текста; формирование понимания слов и фраз и их семантических связей; развитие активной речи ученика. Работа по развитию слухового восприятия, в соответствии с принятым в сурдопедагогике поэтапным подходом к формированию слуховых представлений, включала задания на восприятие, различение и опознавание речевых единиц разной степени сложности. С учетом актуального уровня развития ученика определялись количество речевых единиц, способ их предъявления, а также акустические условия восприятия. Развитие понимания осуществлялось с использованием видов работ на фактуальный и смысловой анализ текста. Формулировка задания определялась индивидуальными возможностями ученика. Развитие активной речи учащихся проводилось по двум основным направлениям: работа над языковыми средствами и формирование связной речи. Активно использовались разные виды наглядных и вербальных опор (серии сюжетных картинок, отдельные сюжетные картинки, аппликации, деформированный текст, незавершенные предложения, ключевые слова и т.д.). Такой подход позволил постепенно увеличивать степень самостоятельности учащихся при продуцировании связных высказываний.

Опыт использования аудиовизуальных комплексов в процессе коррекционных доказал их эффективность для развития связной речи учащихся с нарушением слуха на I ступени общего среднего образования. Разноуровневые материалы, включенные в состав аудиовизуальных комплексов, обладают развивающим характером, поскольку позволяют учитывать актуальный уровень и потенциал развития функциональных речевых возможностей каждого ученика. Это способствует повышению мотивации и речевой активности учащихся, увеличению доли самостоятельных высказываний, развитию инициативной речи. Комплексный характер аудиовизуальных комплексов создает условия для проведения в рамках коррекционного занятия работы над всеми компонентами речевой деятельности и языковыми средствами (развитием слухового восприятия, пониманием, произносительной и лексической сторонами речи, грамматическим строем речи), что обеспечивает основу для качественного овладения диалогической и монологической формами речи. Соответствие речевых ситуаций, используемых в текстах, жизненному опыту детей максимально приближает процесс обучения к естественной ситуации общения. Использование наглядных опор обеспечивает более быстрое усвоение языковых структур. Единая тематика текстов диалогического и монологического характера обеспечивает многократную повторяемость речевых конструкций, а, следовательно, более прочное их усвоение. Вариативность речевого материала способствует формированию умений его адекватного и сознательного отбора при организации ежедневной коммуникации.

Список литературы

1. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи / А. Г. Зикеев. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 431 с.
2. Зыков, С. А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения / С. А. Зыков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 360 с.
3. Королева, И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволового имплантации: моногр. / И. В. Короёва. – СПб. : КАРО, 2019. – 873 с.
4. Малофеев, Н. Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 2. – С. 3–11.
5. Руленкова, Л. И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода / Л. И. Руленкова. – Москва. – 2011. – 128 с.
6. Феклистова, С. Н. Аудиовизуальные комплексы для детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Народная асвета. – 2018. – № 4. – С. 30–34.
7. Guberina, P. The Verbotonal Method / P. Guberina. – Zagreb ; Artresor Naklada, 2013. – 508 p.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье рассматриваются направления развития инклюзивной культуры у участников образовательного процесса в учреждениях образования Витебской области: формирование толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития; внедрение инклюзивных подходов в систему образования на всех ее уровнях; включение детей с особенностями психофизического развития в социальное взаимодействие в процессе проведения учебных занятий, в культурно-досуговую жизнь учреждения образования; стимуляция социальной активности родителей и налаживание продуктивного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: толерантность, инклюзивное образование, инклюзивная культура, тренинг, готовность, психологическое принятие, адаптация.

M. Fedorova

FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE AMONG PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE VITEBSK REGION

The article deals with the development of inclusive culture among participants of the educational process in educational institutions of the Vitebsk region: the formation of a tolerant attitude to persons with special psychophysical development; the introduction of inclusive approaches to the education system at all its levels; the inclusion of children with special psychophysical development in social interaction during training sessions, in the cultural and leisure life of educational institutions; stimulating social activity of parents and establishing productive interaction between all participants in the educational process.

Keywords: tolerance, inclusive education, inclusive culture, training, readiness, psychological acceptance, adaptation.

На этапе перехода к инклюзивному образованию важнейшей стратегической задачей образования является формирование толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Ребенок с ОПФР испытывает трудности по причине ограничения его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, ограниченности доступа к культурным ценностям и наличия физических и психологических барьеров. Для комфортного пребывания детей с ОПФР в учреждении образования необходимо создать специальные условия и подготовить педагогов к работе с данной категорией обучающихся.

Межличностные конфликты, которые возникают в диадах педагог–ребенок с ОПФР, педагог–родители ребенка без особенностей психофизического развития, родители ребенка с ОПФР–родители детей без особенностей психо-

физического развития и т. д. могут быть результатом недостаточной осведомленности социума о возможностях и личностных качествах ребенка с ОПФР. Деятельность педагогических работников, направленная на формирование толерантного отношения к лицам с ОПФР, является важной составляющей в развитии инклюзивной культуры участников образовательного процесса.

В современном психолого-педагогическом словаре толерантность определяется как терпеливость, выносливость, психическая устойчивость при наличии фрустраторов и стрессоров, сформировавшаяся в результате снижения чувствительности к их повторяющемуся воздействию [1].

Становление толерантной личности является длительным и многоэтапным процессом, включающим создание инклюзивной среды и формирование толерантного поведения человека. Черты толерантной личности не сразу становятся устойчивыми характеристиками, и не все участники образовательного процесса в одинаковой динамике приобретают эти свойства. Разновременность становления различных черт толерантной личности предполагает не просто рост отдельных ее характеристик, а их качественное изменение, благодаря чему происходит скачок в становлении толерантности.

Толерантное отношение, принятие человека таким, какой он есть, понимание ценности для общества каждой личности являются обязательными условиями успешности интеграции и инклюзии [2].

Инклюзивное образование нуждается, по словам Н. Н. Малофеева, в педагогах, принимающих новую систему ценностей, имеющих психологическую установку на политкорректность, толерантность, обладающих соответствующим уровнем профессионально-личностного развития и ценностных ориентаций, способных преодолевать сложившиеся стереотипы и штампы, самостоятельно мыслить, иметь разносторонние интересы [3].

В Витебской области проводится активная работа по реализации мероприятий Концепции инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь и положений Конвенции о правах инвалидов. Осуществляется внедрение инклюзивных подходов в систему образования на всех ее уровнях. В трех учреждениях образования реализуется республиканский экспериментальный проект «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР». В ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска им. И. Х. Баграмяна», ГУО «Октябрьская средняя школа Витебского района», ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» проводятся мероприятия, направленные на формирование у педагогической и родительской общественности толерантности и инклюзивного мышления, а также на решение проблем социального характера (организация благоприятного социального окружения, включение детей с ОПФР во взаимодействие в процессе проведения учебных занятий, в культурно-досуговую жизнь учреждения образования; стимуляция социальной активности родителей и налаживание продуктивного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса).

Стали традиционными мероприятия в рамках кампании «Инклюзивная Беларусь: не оставляя никого позади в достижении Целей устойчивого раз-

вития» – выставки талантливых детей с инвалидностью, проведение мероприятий инклюзивного характера, областного новогоднего праздника с участием детей с ОПФР в рамках благотворительной акции «Наши дети».

В учреждениях образования области проводятся мероприятия с целью формирования у обучающихся общечеловеческих духовных ценностей и ориентиров, нравственных норм (доброты, любви к близким, культуры поведения), где активными участниками выступают учащиеся с ОПФР и дети с инвалидностью.

Участие в проекте «Новополоцк – от инклюзивной школы к инклюзивному городу» позволило накопить опыт развития инклюзивного образовательного пространства в учреждениях образования г. Новополоцка. На базе учреждений специального образования функционируют ресурсные центры, способствующие повышению качества и доступности образования для лиц с ОПФР, в том числе с инвалидностью, через целенаправленно осуществляемую методическую, консультативную и информационно-просветительскую деятельность.

В учреждениях образования области активно проводится работа по формированию инклюзивной культуры участников образовательного процесса. Она осуществляется по следующим направлениям:

- 1) формирование готовности педагогов учреждения образования к работе с детьми с ОПФР;
- 2) подготовка учащихся к совместному обучению и взаимодействию в условиях инклюзивного образования;
- 3) организация взаимодействия с родителями (законными представителями).

При формировании готовности педагогов учреждения образования к работе с детьми с ОПФР уделяется внимание принятию принципов и ценностей инклюзивного образования; командному взаимодействию участников совместного (интегрированного, инклюзивного) образования; повышению компетенций педагогов в вопросах инклюзивного образования.

В основе готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования лежит сложное интегральное субъектное качество личности, опирающееся на соответствующий комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. Это и наличие профессиональной установки на оказание помощи любому ребенку, готовность к изменениям, к психологическому принятию детей с ОПФР, готовность работать со всеми родителями как полноправными участниками инклюзивного образовательного пространства [5]. У части педагогов возникает ряд вопросов, психологических проблем, имеются установки и стереотипы, с которыми самостоятельно справиться бывает трудно. Именно поэтому с целью повышения компетенций педагогов в вопросах инклюзивного образования, развития конструктивных умений и навыков проводятся интерактивные мероприятия, одной из форм которых является тренинг.

Выбор формы работы в виде тренинговых занятий связан с тем, что они конгруэнтны особенностям взрослых людей, затрагивают эмоциональную

сферу личности, влияют на установки и стереотипы, способны решить поставленные задачи в короткий срок. Как отмечает В. В. Хитрюк, отличительной особенностью тренинга как формы организации групповой деятельности является включенность, интерактивность и рефлексия приобретаемых знаний, умений, компетенций [4].

Решая задачу внедрения идей инклюзивного образования, ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» активно использует тренинговые занятия в практике проведения методических мероприятий с педагогической общественностью.

Немаловажным в процессе реализации совместного обучения и воспитания является создание для обучающихся с ОПФР специальных условий для максимальной реализации ими возможностей получения образования. Анализируя работу педагогов экспериментальных классов совместного (инклюзивного, интегрированного) обучения и воспитания в ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска им. И. Х. Баграмяна» и ГУО «Октябрьская средняя школа Витебского района», можно отметить, что для организации образовательного процесса на учебных занятиях с детьми с ОПФР они преимущественно используют:

- адаптацию учебного материала посредством опорных, структурно-логических схем;
- предоставление учащимся алгоритма самостоятельного изучения темы (на каких страницах прочитать то или иное определение, какую опорную таблицу заполнить (или соотнести термины и определения));
- работу на карточках с заданиями разного уровня сложности и объема с определенной оценочной шкалой;
- замену задачи (задания) аналогичной, но с более простым содержанием;
- изложение формулировок простым языком;
- упрощение грамматических конструкций, определений и терминов;
- уменьшение объема учебного материала за счет второстепенного теоретического материала;
- разделение учебного материала на блоки или модули усвоения;
- усиление практической направленности изучаемого материала.

Формирование готовности учащихся к совместному обучению и взаимодействию в условиях инклюзивного образования происходит через использование активных форм работы по развитию эмпатии, гармонизации взаимоотношений в детском коллективе, обучению всех учащихся конструктивным формам взаимодействия.

Работа с родителями (законными представителями) строится через: информирование их об особенностях инклюзивного образования; обеспечение активного участия родителей ребенка с ОПФР в образовательном процессе; взаимодействие семей – участников образовательного процесса (организация совместной деятельности во внеклассных и внешкольных мероприятиях).

В учреждениях образования области, опорных по организации интегрированного обучения и воспитания, осуществляется развитие инклюзивной практики через создание условий для активного участия и взаимодействия

учащихся с ОПФР в учебной деятельности; формирование атмосферы сотрудничества, условий для активного участия детей с ОПФР во внеклассных и внешкольных мероприятиях с учетом их особенностей и возможностей.

Таким образом, толерантность, на наш взгляд, является одним из ценностных компонентов инклюзивной культуры. Педагогический работник, учитывая современные тенденции развития образования и общества в целом, должен быть готов к оказанию образовательных услуг в условиях совместного обучения и воспитания, обладать толерантностью как нравственным качеством личности, принимать и реализовывать принципы и ценности инклюзивного образовательного пространства.

Список литературы

1. Башаркина, Е. А. Категория толерантности в контексте педагогического знания / Е. А. Башаркина // Гісторыя і грамадазнаўства. – 2014. – № 6. – С. 51–57.
2. Змушко, А. М. От интегрированного обучения – к инклюзивному образованию: ключевые проблемы и задачи / А. М. Змушко // Нар. асвета. – 2013. – № 1. – С. 18–23.
3. Педагогическая психология : учеб. пособие / Под ред. Л. А. Регуш, А. В. Орловой. – СПб. : Питер, 2010. – 416 с.
4. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образование: тренинги в работе с родителями : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 112 с.
5. Хитрюк В. В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов / В. В. Хитрюк // Вестн. Правос. Свято-Тихан. гум. ун-та. – 2015. – № 2 (37). – С. 14–23.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 20-013-00613.*

В статье обосновывается необходимость включения новых здоровьесберегающих технологий в систему комплексной коррекционной работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Представлены две технологии – технология двигательного обучения по развитию моторного и речевого ритмов и технология развития речевого дыхания. Раскрыты цели, задачи и этапы реализации данных технологий, внедренных в систему традиционной логопедической работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста с разными видами речевых расстройств.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, старший дошкольный и младший школьный возраст, логопедическая помощь, здоровьесберегающие технологии, технология двигательного обучения, технология развития речевого дыхания.

Y. Filatova

HEALTH-CARE TECHNOLOGIES IN SPEECH-LANGUAGE THERAPY WORK WITH CHILDREN HAVING SEVERE SPEECH & LANGUAGE DISORDERS

The article substantiates the necessity to include new health-care technologies in the system of comprehensive correctional work with children with severe speech & language disorders (SSLD). Two technologies are presented: the technology of motor learning for motor and speech rhythms development and the technology for speech breathing development. The goals, tasks, and stages of implementation of the given technologies implemented in the system of traditional speech-language therapy work with senior preschool and primary school age children with different kinds of speech & language disorders are revealed.

Keywords: severe speech & language disorders, senior preschool & primary school age, speech-language therapy, health-care technologies, motor learning technology, speech breathing development technology.

В существующих в настоящее время формах организации коррекционной помощи детям с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) на уровне дошкольного и начального общего образования возникает необходимость создания новых логопедических технологий, которые можно дифференцированно использовать для детей с разными речевыми расстройствами. В этом контексте особое значение в коррекционной педагогике приобретают здоровьесберегающие технологии.

В последние годы разработан ряд здоровьесберегающих технологий в системе коррекционной помощи детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ТНР.

Одной из новых технологий в логопедии является методика развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи, разработанная коллективом авторов [9], в основе которой лежит технология двигательного обучения. Под двигательным обучением нами понимается длительный процесс моторной и речедвигательной тренировки по определенной схеме: от формирования базовых моторных ритмических умений к автоматизации ритма неречевых и речевых движений [2].

Данная логопедическая технология основывается на результатах экспериментальных исследований двигательных и речевых ритмических процессов у детей разного возраста с дизартрией, алалией (имеющих третий уровень речевого развития), заиканием, которые позволили установить сходные и качественно неоднородные нарушения моторного и речевого ритмов у детей с разными видами речевых расстройств [2; 4–6].

Целью логопедической технологии двигательного обучения является развитие моторных и речевых ритмических процессов в тесной взаимосвязи с традиционными логопедическими методиками, используемыми в системе логопедической помощи детям с ТНР. Ее задачи направлены на последовательное развитие ритма общих движений, музыкального ритма и разных видов речевого ритма (слогового, словесного, синтагменного) у детей на логопедических и музыкальных занятиях [9].

Содержание технологии развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи включает пять этапов, каждый из которых имеет собственные задачи, средства и условия реализации. На первом этапе осуществляется обучение двигательному ритму, задачей которого является формирование навыка ритмического совмещения разнородных движений рук и ног в скорости, направлении и плавности. Далее на втором этапе происходит обучение музыкальному ритму, где осуществляется развитие ритмической моторной памяти на специально подобранном музыкальном материале. Первые два этапа являются подготовительными для развития ритмических процессов в речевом действии. На третьем и четвертом этапах обучения работа направляется на развитие речевого ритма на музыкальных занятиях и формирование речевого ритма на логопедических занятиях. Задача музыкального руководителя на третьем этапе состоит в формировании ритмической речедвигательной памяти при совмещении движений с определенным ритмом музыки; задача учителя-логопеда на четвертом этапе – развитие ритмической речедвигательной памяти при последовательном усложнении речевых задач. Пятый этап направлен на автоматизацию ритмических речедвигательных и двигательных навыков в индивидуальных формах поведения, что осуществляется с помощью разнообразных логоритмических игр.

Благодаря четкому согласованию задач, решаемых учителем-логопедом и музыкальным руководителем, которые используют разные приемы ритмической стимуляции моторики и речи, становится возможным осуществление

такой последовательности двигательного обучения. Существенным является то, что на первом–четвертом этапах задачи музыкальных занятий предшествуют аналогичным задачам, которые реализуются на логопедических занятиях, и, напротив, на пятом этапе логопедические занятия по своим задачам предшествуют решению тех же задач на музыкальных занятиях.

Значимыми условиями в содержании логопедической технологии двигательного обучения является совместная работа учителя-логопеда и музыкального руководителя с четким согласованием задач по развитию ритмических процессов, а также определенное чередование проведения музыкальных и логопедических занятий на каждом этапе формирования двигательного и речевого ритмов.

Помимо вышеобозначенных, используются и другие условия и средства обучения: учет возраста и речевых возможностей детей; длительность и регулярность двигательного обучения; методическая систематизация упражнений с учетом последовательности развития моторного ритма (темп движений, координация движений, выполнение компонентов музыкального ритма); методическая систематизация упражнений с учетом онтогенетической последовательности становления всех видов речевого ритма (слоговой, словесный, синтагменный); подбор специальных музыкальных произведений с определенным ритмом в соответствии с задачей и определенными типами упражнений каждого этапа, осуществляемого музыкальным руководителем; подбор речевого материала с определенным ритмом в соответствии с задачей и определенными типами упражнений каждого этапа, осуществляемого учителем-логопедом. В учебном пособии «Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи» [9] представлен речевой и музыкальный (нотные приложения и аудиозаписи музыкальных фрагментов) материал для реализации данной технологии.

Проведенные нами исследования выявили, что включение логопедической технологии двигательного обучения в программу коррекционно-развивающего обучения детей с ТНР в качестве нового направления нормализации речи способствует развитию ритмических качеств движений и речи, поэтапно формируя и закрепляя новый ритмически организованный речевой навык (плавную речь), что позволяет отнести ее к здоровьесберегающим [7; 8].

В систему комплексной коррекционной работы с детьми, имеющими ТНР, помимо технологии, направленной на развитие моторных и речевых ритмических процессов, включается специализированная здоровьесберегающая технология развития объема / ритма физиологического дыхания и развития речевого дыхания [1].

Важность выработки у детей с ТНР оптимального (грудобрюшного) типа дыхания связана с усилением активности и лабильности диафрагмальной мышцы. Применяемая для этого логопедическая технология способствует обогащению крови кислородом, что важно для физического развития организма детей с речевыми расстройствами, у которых, как правило, физиологическое дыхание ослаблено и не обеспечивает спонтанного формирования речевого дыхания. Это существенно влияет на возможности развития голоса, ритмич-

ность (плавность) осуществления речевого процесса, а значит, речевой коммуникации в целом.

Здоровьесберегающая технология развития речевого дыхания направлена на формирование правильного типа физиологического дыхания, фонационного выдоха, координацию дыхания, голоса и речевой артикуляции, в целом на развитие центральной ритмической регуляции дыхания и речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ТНР и включает пять этапов [1]. На первом, подготовительном, этапе проводится работа, направленная на развитие ощущений движения дыхательных органов, силы и подвижности диафрагмы по традиционной методике. Дальнейшее развитие сократительной активности диафрагмальной мышцы и координаторных отношений между дыханием / движениями туловища / конечностей с включением элементов дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой осуществляется на втором этапе. На третьем этапе технологии работа сконцентрирована на расширении возможностей звучания голоса в процессе выдоха. Четвертый этап является базовым для развития речевого дыхания. На нем осуществляется последовательное обучение произнесению на одном выдохе слогов, слов, фраз и коротких стихотворных текстов. На пятом, заключительном, этапе происходит автоматизация речевого дыхания на прозаических текстах. Каждый этап включает определенный комплекс упражнений, представленных в учебном пособии «Здоровьесберегающие технологии развития речи у детей: формирование речевого дыхания» [1].

Для обследования дыхательной функции желательно использовать инструментарий для получения объективных данных об объеме воздуха в легких («Спирометр детский») и объемной пиковой скорости форсированного выдоха («Пикфлоуметр»). Измерение рекомендуется проводить по схеме: перед началом коррекционной работы – перед третьим этапом – в конце реализации технологии, что позволит объективно оценить динамику жизненной емкости легких в процессе адресной коррекционной работы.

Обучение по представленным здоровьесберегающим технологиям проводится в течение учебного года и включается в целостную систему логопедической помощи, начиная со старшего дошкольного возраста. Этапы технологий развития речевого дыхания и двигательного обучения коррелируют между собой. Временные рамки реализации каждого этапа технологий зависят от контингента детей с ТНР, темпа усвоения ими поставленных задач, а также от уровня подготовки специалистов.

Практическое внедрение двух здоровьесберегающих логопедических технологий осуществлено на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 158». Полученные результаты свидетельствуют о том, что включение инновационных здоровьесберегающих технологий в традиционную коррекционно-логопедическую работу с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ТНР повышает ее эффективность. Помимо этого, учителями-логопедами отмечено, что целенаправленная работа по развитию дыхательной функции у детей не только подготавливает к формированию речевого дыхания, но и ведет к снижению

простудных заболеваний, положительно влияя на регулярность обучения и освоение основной общеобразовательной программы.

Таким образом, создание новых здоровьесберегающих технологий, их внедрение в практику логопедической работы с детьми, имеющими разные виды речевых расстройств, способствует совершенствованию коррекционно-развивающей помощи в преодолении недостатков речевого развития детей с ТНР.

Список литературы

1. Белякова, Л. И. Здоровьесберегающие технологии развития речи у детей: формирование речевого дыхания: учеб. пособие / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Ю. О. Филатова, Т. Г. Хатнюкова-Шишкова. – М. : Нац-ый книжный центр, 2017. – 80 с.
2. Белякова, Л. И. Педагогическая модель коррекции речевого и моторного ритмов у детей с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Ю. О. Филатова // Наука и школа. – 2015. – № 3. – С. 114–123.
3. Филатова, Ю. О. Характеристика ритмической организации речи при дизартрии и моторной алалии / Ю. О. Филатова // Дефектология. – 2012. – № 4. – С. 38–46.
4. Филатова, Ю. О. Особенности неречевого ритма у детей в норме и при заикании / Ю. О. Филатова // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 32–40.
5. Филатова, Ю. О. Характеристика неречевого ритма у детей с дизартрией и моторной алалией / Ю. О. Филатова // Дефектология. – 2012. – № 2. – С. 27–35.
6. Филатова, Ю. О. Ритм речи и движений у детей: теоретические и прикладные проблемы логопедии : моногр. / Ю. О. Филатова. – М. : МПГУ, 2012. – 218 с.
7. Филатова, Ю. О. Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Ю. О. Филатова ; МПГУ. – М., 2015. – 43 с.
8. Филатова, Ю. О. Коррекция заикания у дошкольников: дифференцированный подход / Ю. О. Филатова // Дефектология. – 2016. – № 5. – С. 31–37.
9. Филатова, Ю. О. Логоритмика: технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи : учеб.-метод. пособие / Ю. О. Филатова, Н. Н. Гончарова, Е. В. Прокопенко / Под ред. Л. И. Беляковой. – М. : Нац-ый книжный центр, 2017. – 208 с.

ОСОЗНАННОЕ РОДИТЕЛЬСТВО КАК ОСНОВА РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье рассматривается роль осознанного родительства в оказании ранней помощи детям с особыми образовательными потребностями – с фактором риска речевого нарушения. Как средство привлечения родителей к осуществлению доступной им коррекционной работы, а также актуализации их осознанности в достижении ее результата представлен образовательный проект, целью которого является популяризация приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего возраста.

Ключевые слова: осознанное родительство, ребенок раннего возраста с фактором риска речевого нарушения, проект, ранняя помощь, коррекционная работа.

I. Filipovich, K. Kazberovich

CONSCIOUS PARENTS AS A BASIS FOR EARLY CARE FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article examines the role of conscious parenting in providing early assistance to children with special educational needs – with a risk factor for speech impairment. As a means of involving parents in the implementation of the correctional work available to them, as well as updating their awareness in achieving its result, an educational project is presented, the purpose of which is to popularise the methods of disinhibition and stimulation of speech reactions of a young child.

Keywords: conscious parenting, young child with a risk factor for speech impairment, project, early assistance, correctional work.

Проблема осознанного родительства связана с противоречием между фактом рождения ребенка и готовностью родителей его воспитывать, используя традиционные знания и умения семейной педагогики. Кормить, купать, гулять и следить за здоровьем – это самое легкое в родительстве. Минута за минутой уделять положительное внимание, сдерживаться, подстраиваться голосом и движениями под возможности малыша, грамотно взаимодействовать с ним – вот настоящая родительская педагогика – практическая наука взращивания нового поколения [4; 5]. Она приобретает особый смысл в ситуации воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями (далее – ООП).

Следует отметить, что вопросу воспитания молодых родителей, способных к реализации способов и приемов развития собственных детей при помощи традиционных методик, пока уделяется минимум внимания. В предшествующем периоде отечественной педагогикой был упущен один из важных аспектов воспитания: молодых людей не учат быть родителями, а родителей не учат быть педагогами для собственных детей. Формирование культуры родительства, тем более родительства, отягощенного проблемами

развития ребенка раннего возраста с ООП, – актуальный вопрос современности, и исследование данного вопроса занимает пустующую нишу по праву.

В связи с возрастающей популярностью и востребованностью электронных средств информирования и получения образования нами разрабатывается проект, предназначенный к использованию на сайтах учреждений образования, которые реализуют коррекционную помощь детям раннего возраста с фактором риска нарушения развития речи. Представляемый проект по своей сущности является просветительским и методическим, поскольку разработанные приемы растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего возраста с фактором риска речевого нарушения рассчитаны на внедрение в любом учреждении образования и иных учреждениях, которые оказывают раннюю помощь. Но прежде всего эти приемы предназначены родителям, интересующимся способами развития речи своих детей. Как мы полагаем, это направление наиболее интересно, но в Интернете представлено несколько сумбурно, а иногда и с некоторым избытком информации. Сведения и методические материалы, представленные на сайтах или в блогах специалистов, зачастую грешат «профессионализмами» (сложно воспринимаемой и раздражающей сложностью лексикой), изложены «тяжело», сверхинформативно, что в современной технологии разработки контента называют «тошнотворностью» или «информационной перегрузкой». Это составляет серьезную проблему, ведь чтобы текст был читабелен и легко воспринимаем, он должен обладать качествами добротного контента: быть простым и доступным по смыслу, емким и объемным, нести разумное и достаточное количество единиц информации. Кроме того, следует рассчитывать и на уровень компетентности самих интересующихся – родителей детей раннего возраста с риском речевого нарушения.

Итак, идея проекта – создание комплекса доступных родителям приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего возраста с целью *профилактики, предупреждения и пошагового преодоления недоразвития или нарушений речи*. Цель: разработка, апробация и внедрение комплекса доступных родителям приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего возраста с фактором риска речевого нарушения. Для осуществления нашего проекта необходимо решить ряд теоретических и практических задач:

1) научно обосновать использование растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего возраста с фактором риска речевого нарушения;

2) изучить потребности в разработке приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего возраста с фактором риска речевого нарушения;

3) разработать последовательность приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего возраста с фактором риска речевого нарушения;

4) разработать методические рекомендации для родителей детей в возрасте до трех лет с фактором риска речевого нарушения по применению приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций малыша.

Объектом нашего теоретического и практического исследования является ранняя логопедическая работа по растормаживанию и стимулированию речевых реакций детей раннего возраста.

Методы, используемые в проекте:

1) теоретические: анализ и обобщение теоретических обоснований и практических приемов ранней логопедической работы;

2) практические:

- метод стимулирования – вызывание рефлексорных, имитационных и осознанных голосовых реакций с помощью использования предложенных приемов;
- игровой – использование различных компонентов игровой деятельности (манипулятивной, предметной), а также элементов игротерапии в сочетании с непосредственным эмоционально-личностным общением ребенка раннего возраста со значимым взрослым.

Разработанный нами комплекс приемов рассчитан на последовательное применение в определенные этапы: доречевой, предречевой, речевой; опирается на имитационную и натуралистическую тактики стимуляции и развития речи ребенка раннего возраста в общении со значимыми для него взрослыми как ведущей и приоритетной для малыша деятельности. Комплекс приемов построен на последовательном использовании следующих онтогенетически предопределенных компонентов:

1) *рефлексорные неречевые звуки*: крик, кряхтение, кашель, смех;

2) *гукание*: произвольный кратковременный голосовой отклик в ответ на непосредственное эмоциональное общение с малышом значимого взрослого;

3) *гуление*: производство малышом вокализаций и речевых звуков от отзеркаливающих до ответных, «диалоговых»;

4) *нерефлексорные речевые звуки*: канонический и хореический лепет; аморфные (псевдо)слова; первые слова, обозначающие предметы, с которыми ребенок взаимодействует [1].

Формой представления проекта является презентация (или ряд отдельных презентаций), каждый прием визуализирован и имеет методические указания в виде четко сформулированных правил и ограничений, которые разработаны на основе данных педиатрии об особенностях организма ребенка раннего возраста. Это особенно ценно, так как не все игры и упражнения, предлагаемые специалистами-логопедами в Интернете, являются безопасными и приятными для ребенка. А уж чего стоит совет по использованию непрофессионалами специальных инструментов или случайных приспособлений...

Важно, что назначение каждого приема не только коротко и понятно объясняется и иллюстрируется картинкой, но и содержит различные модификации, стимулирующие родителей на поиск подходящих для их малыша способов, положений, случаев применения в ходе обыденных действий или каждодневных ритуалов.

Способами распространения данного комплекса среди заинтересованных родителей могут стать: сайт службы ранней помощи или одноименного отдела в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, блог специалиста, группы родителей в социальных сетях.

Привлечение родителей к использованию данного комплекса в каждодневном бытовании – вопрос достаточно сложный и весьма ответственный для специалиста, осуществляющего первичную консультацию. С одной стороны, взрослые обращаются за оказанием *профессиональной* помощи, т. е. предполагают некое исключительное воздействие (желательно краткое, эффективное и без особых затрат) два–три раза в неделю с реальным результатом через месяц или два. А с другой стороны, родители понимают, что они не только лучше, чем кто-либо, знают своего малыша, но и находятся рядом и вместе с ним постоянно. Этот аргумент является самым сильным в череде доводов о необходимости коррекционной работы в домашних условиях. К этому аргументу также следует добавить уют и привычность дома для маленького ребенка, испытывающего стресс от чуждых помещения, людей, запахов и движения вокруг. Дома – защита и комфорт, окружение *своих* вещей и людей, спокойствие и надежность. Именно этого эффекта зачастую не хватает в организации адекватной предметной среды в учреждении образования [2]. Поэтому малышу сложно расслабиться и довериться, чтобы позволить «чужой тете» воплощать достаточно близкие контакты и не всегда приятные процедуры.

Следует посетовать на то, что всеобщая маркетинговая тенденция «во всем полагаться на профессионала» и «довериться специалисту» в данном случае сыграла не самую лучшую роль. Молодые родители часто используют отговорку о собственном незнании и некомпетентности, об обращении к специалисту именно за *помощью*, которую они понимают как «сделайте это за нас, мы вам доверяем!». Перенаправить такую избегающую позицию на продуктивную – одна из задач консультирования родителей или семьи, воспитывающих ребенка раннего возраста. Для этого предназначены специальные психологические техники и психотерапевтические приемы, но по-хорошему нужна целенаправленная педагогическая работа с молодой семьей, целью которой является прививание мыслей и желаний осознанного родительства. Это не только перинатальное сопровождение в виде полуобязательных лекций о готовности к родам и уходу за новорожденным. Это образовательные курсы и вебинары, это доступная и грамотно поданная информация о значении семейного воспитания в формировании нового человека и гражданина, который в свое время станет поддержкой и опорой не только своим родителям, но и своей стране. Наконец, это государственный приоритет.

Одним из важных аргументов в теме осознанности родительской миссии мы считаем напоминание об эквивалентном обмене – природосообразной и философски непогрешимой аксиоме существования: «все, что дается с любовью и, исходя из целесообразности, принимается с любовью и благодарностью». Все, что родители дают маленькому ребенку: заботу и любовь, постоянное и ненавязчивое присутствие, комфорт и защиту – все это вернется

к ним такой же заботой и пониманием. Стоит напомнить и о том, что малыш находится в полной зависимости от них, и каждое насильственное или полное раздражения воздействие, как и ленивое бездействие («само перерастет»), в итоге приведет к наученной беспомощности, вернется искусственно взращенной отчужденностью от семьи и пренебрежением ею в дальнейшем [4; 5].

Многое приобретенное в раннем детстве останется на дне онтогенетической памяти ребенка. Но от действий и отношения родителей и семьи в целом к ребенку раннего возраста, у которого уже отмечаются ООП, зависит не только степень преодоления или минимизации фактора риска в развитии речи, но и формирование цельной, самодостаточной личности, полной благодарности к своим и уважения к чужим.

Безусловно, грамотно проведенная специалистом в первичном консультировании линия осознанного родительства может поспособствовать формированию у родителей ребенка раннего возраста с фактором риска речевого нарушения потребности в использовании полезной и оптимальной информации, поданной в доступной и адекватной современным информационным технологиям форме. В этом и состоит назначение разрабатываемого нами проекта.

Список литературы

1. Архипова, Е. В. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. В. Архипова. – М. : АСТ Астрель, 2007. – 224 с.
2. Ибука, М. До трех – самое время. 76 советов по раннему воспитанию / М. Ибука. – СПб. : Питер, 2018. – 256 с.
3. Мазур, Д. Н. Осознанное родительство в молодой семье // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы V Междунар. науч. конф. – СПб. : Свое издательство, 2019. – С. 48–51.
4. Соловейчик, С. Л. Педагогика для всех / С. Л. Соловейчик. – М. : АСТ, 2001. – 430 с.
5. Стиффелман, С. Осознанное родительство. Как стать опорой своему ребенку и открыть ему дорогу в большой мир / С. Стиффелман. – М. : Эксмо, 2018. – 320 с.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ

В статье через призму противоречий «традиция–потребность сегодняшнего дня», определение проблем образовательной практики и результатов научных исследований определены основные векторы модернизации содержания педагогического образования в контексте принципа инклюзии в образовании.

Ключевые слова: педагогическое образование, принцип инклюзии в образовании, особые образовательные потребности, диверсификация образовательных маршрутов ребенка с особыми образовательными потребностями.

V. Khitruk

DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INCLUSION

The article defines the contradictions "tradition – the need of today", identifies the problems of educational practice and scientific research. The main vectors of modernization of the content of pedagogical education in the context of the principle of inclusion in education are shown.

Keywords: pedagogical education, the principle of inclusion in education, special educational needs, diversification of educational routes for children with special educational needs.

«...какой бы путь развития ни избрало человечество для того, чтобы сохранить себя на планете, это может быть только выбор разума, опирающийся на науку, на знания. Только они способны облегчить те трудности, с которыми предстоит людям справиться. Значит, наука, образование должны отвечать уровню этих трудностей. Но если мы серьезно задумаемся в содержание и методы современного образования, то легко обнаружим несоответствие существующих традиций в образовании, прежде всего в университетском образовании, потребностям сегодняшнего дня. И этот кризис, может быть, наиболее опасный из всей совокупности современных кризисов».

Н. Н. Мусеев [6].

Социально-экономические процессы, происходящие в мире, сопровождаются парадигмальными сдвигами в педагогической науке и образовании. Гуманитарная парадигма, фокусирующая внимание на развитии и саморазвитии личности, оказании ей помощи в понимании мира и себя в нем, в обретении смысла собственного бытия, меняет привычные представления о цели и сущности современного образования. Разработка и внедрение стратегий и механизмов, создающих возможности для роста личностного потенциала каждого участника образовательного процесса, выступают значимым инструментом достижения целей устойчивого социально-экономического развития (в частности цели устойчивого развития (ЦУР) 4 – качественное образование).

Подписание Республикой Беларусь (2015) и ратификация (2016) Конвенции ООН о правах инвалидов (2006) определили новый фокус гуманитарной направленности образования – единое понимание его ценности и цели для

каждого ребенка, приоритет работы с детской неоднородностью, с гетерогенным составом обучающихся. Устоявшиеся взгляды на «особенности психофизического развития» как базовые компоненты построения педагогического процесса постепенно сменяются новыми установками, раскрывающими в данном аспекте значимость «особых образовательных потребностей» (далее – ООП).

Анализ сегодняшнего состояния высшего педагогического образования, к сожалению, заставляет констатировать актуальность высказанных академиком Н. Н. Моисеевым позиций в 90-х годах XX в. Мы действительно, очень медленно отвечаем на вызовы современности и пытаемся найти пути разрешения объективно сложившихся, имеющих социальную детерминацию, социальных противоречий, оказывающих влияние на развитие системы образования. Именно поэтому тема развития содержания педагогического образования – это не дань моде. Это одна из первоочередных задач государственной важности. Решение этой задачи предполагает формулирование основных векторов развития содержания подготовки педагогических работников, а также определение организационных условий, позволяющих это воплотить в жизнь [4]. Таким образом, следует определить направления, механизмы и инструменты развития содержания педагогического образования в контексте реализации принципа инклюзии.

Обращаясь к словам академика Н. Н. Моисеева, можно сформулировать основные противоречия содержания педагогического образования в контексте принципа инклюзии, лежащие в плоскости «существующие традиции – потребности сегодняшнего дня». Это:

- традиционная вариативная подготовка педагогических кадров для реализации образовательных программ основного образования на уровнях дошкольного и всех ступеней общего среднего образования (воспитатели учреждений дошкольного образования, учителя начальных классов, учителя-предметники), т. е. учитель, работающий в ситуации «детской однородности», и образовательных программ специального образования (учителя-дефектологи) и остро назревшая потребность подготовки педагога, готового и способного эффективно работать в условиях детской неоднородности (гетерогенности состава детского коллектива) [8];
- традиционное понимание роли учителя как основного и часто единственного субъекта образовательного процесса, транслирующего заданное образовательными стандартами содержание, определяющего методические подходы и приемы работы, и подготовка педагога, готового и способного к эффективному профессиональному взаимодействию с другими участниками образовательного процесса [11];
- традиционное понимание позиции учителя с точки зрения субъекта профессиональной деятельности (достаточно авторитарной) и подготовки педагога в аспекте его профессиональной субъектной позиции через призму «видения» субъектности позиции каждого ребенка;
- традиционная методическая подготовка педагогических кадров, отвечающая образовательным потребностям «стандартного» ребенка, и методи-

ческая подготовка педагога, опирающаяся на умение увидеть трудности, с которыми сталкивается ребенок, определить его особые образовательные потребности [1];

- традиционная подготовка учителей-дефектологов для работы с отдельными нозологическими группами детей с нацеленностью в большей степени на коррекционную работу и реализацию программ специального образования и подготовка учителя-дефектолога к реализации образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей обучающихся [3];
- традиционная подготовка педагогических кадров на уровне высшего образования «на всю жизнь» и подготовка педагогов в условиях четкой дифференциации целевых ориентиров для первой и второй ступеней высшего образования, а также гибкой системы дополнительного образования взрослых.

Таким образом, этот далеко не полный перечень противоречий «традиции – потребности» подталкивает к размышлениям о направлениях и организационных условиях модернизации содержания педагогического образования, позволяющих эти противоречия разрешить.

Основными детерминантами развития содержания педагогического образования в контексте реализации принципа инклюзии выступает собственно образовательная практика, различные варианты, модели организации и содержания образования лиц с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), а также результаты научных исследований.

Обратимся к образовательной практике. Не секрет, что инклюзивные процессы сегодня де-факто характеризуют систему образования нашей страны на всех ее уровнях.

При этом де-юре приходится констатировать недостаточное нормативно-правовое обеспечение инклюзивных процессов на разных образовательных ступенях, четко определяющее механизмы и инструменты их осуществления, обеспечения качества для всех участников образовательного процесса. Такое положение, с одной стороны, тормозит развитие инклюзивных практик, а, с другой, – создает «пространство для маневра» в виде апробации разных вариантов и моделей образовательных маршрутов ребенка с ООП.

Опыт образовательной практики нашей страны является реализация экспериментального проекта по *апробации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития* [9]. Цель проекта – анализ эффективности образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии и лиц с ОПФР. Основная задача – апробация разных моделей обучения учащихся с ОПФР при реализации принципа инклюзии. Разнообразие моделей позволяет увидеть и оценить оптимальность вариантов организации и содержания образования таких детей с учетом их ООП, понять и определить роль учреждений специального образования в сопровождении таких детей в совместном с их сверстниками образовательном процессе, выявить функционал и содержание профессиональной деятельности разных педагогических работников в этом

процессе. Обращает на себя внимание и тот факт, что экспериментальная деятельность касается уровня общего среднего образования. Это закономерно и объяснимо: именно этот уровень системы образования является обязательным и охватывает всю генеральную совокупность детей. При этом следует отметить недостаточную преемственность образовательного процесса в условиях реализации принципа инклюзии на разных уровнях образования: от дошкольного до высшего образования. Понимание сущности и механизмов реализации такой преемственности является ключом к обеспечению непрерывного образования для лиц с ООП – «образования через всю жизнь».

Важными являются вопросы, связанные с готовностью педагогических работников к реализации принципа инклюзии в образовании: разработка и реализация механизмов, обеспечивающих инклюзивность образования (одновременное изложение вариативного содержания образования в условиях единого образовательного пространства при ограниченном штатном расписании учреждения образования); изучение этических и психологических подходов к оцениванию образовательных результатов обучающихся при гетерогенном составе класса; налаживание профессионального взаимодействия между педагогическими работниками и всеми участниками образовательного процесса по обеспечению качества инклюзивного образования для всех детей.

Обратимся к научным исследованиям. Пока приходится констатировать недостаточность системного подхода в определении тематики научных исследований. Эта ситуация обусловлена недостаточным оформлением стратегии развития образования лиц с ООП с четким определением векторов, механизмов и инструментов ее реализации. Проводимые научные исследования в большинстве своем носят монодисциплинарный характер и проводятся в конкретных областях коррекционной педагогики, коррекционной психологии, нейропсихологии и др. Научно-исследовательские работы (далее – НИР) связаны с особенностями отдельно взятых нозологических групп детей с ООП и поиском путей решения задач развития, обучения и воспитания их с привязкой к той или иной категории [2].

Пока еще не нашли должного отражения в научных исследованиях проблемы семьи ребенка с ООП как полноправного участника образовательного процесса и ресурса социального развития ребенка. Очевидным является «капсулирование» результатов научных исследований в области дефектологии и очень робкие попытки интеграции и внедрения их в образовательную практику учреждений общего (основного) образования. Большая часть научных исследований направлена на изучение вопросов на уровнях дошкольного и общего среднего образования. Тогда как собственно образование является инструментом, позволяющим включить ребенка или взрослого с ООП в социальную жизнь, профессиональную или трудовую занятость.

Выявленные «дефицитные» места позволяют определить основные векторы и задачи развития содержания педагогического образования в контексте реализации принципа инклюзии.

1. Разработка стратегии образования лиц с ООП [5] в контексте принципа инклюзии в образовании, предполагающую вариативность и разнообразие

образовательных маршрутов ребенка с ООП, гибкости процедуры изменения маршрута. Решение этой задачи позволит увидеть весь спектр возможных образовательных маршрутов ребенка, понять особенности организации образовательного процесса в каждом варианте, а, следовательно, определить содержание профессиональной педагогической деятельности и содержание подготовки педагогических работников.

2. Обоснование концептуальных подходов и направлений в подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогических работников, способных обеспечить качество образования детей с ООП, в том числе дистанционно, в условиях диверсификации их образовательных маршрутов и новых целевых ориентиров [7]. Решение этой задачи потребует, во-первых, теоретико-методологического обоснования императивов профессионально-педагогической подготовки в контексте особых образовательных потребностей (обоснование социокультурного контекста модернизации профессионально-педагогической подготовки; определение теоретико-методологических подходов к разработке типологии особых образовательных потребностей в контексте компетентностного подхода; создание типологии ООП обучающихся дошкольного и школьного возрастов). Во-вторых, необходимо разработать концепцию модернизации профессионально-педагогической подготовки к реализации образовательного процесса с учетом ООП обучающихся, включающей закономерности, принципы, этапы и механизмы данного процесса. В-третьих, следует предложить прогностическую модель профессионально-педагогической подготовки педагогических работников к реализации образовательного процесса с учетом ООП обучающихся, включающей целевые ориентиры подготовки и стратегические векторы модернизации ее содержания; модель ресурсного обеспечения педагогической подготовки; дидактические закономерности и принципы подготовки; дидактические требования к целеполаганию, отбору и конструированию содержания образования, формам и методам, оценке результатов профессионально-педагогической подготовки.

Это предполагает проведение анализа содержания подготовки педагогических работников на первой и второй ступенях высшего образования, переподготовке и повышении квалификации и его обновлении. Конечным пунктом решения этой задачи должна стать разработка новых согласующихся между собой образовательных стандартов и образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в контексте реализации принципа инклюзии в образовании.

3. Проведение анализа результатов НИР в сфере образования лиц с ООП, а также подготовки педагогических работников в области инклюзивного и специального образования за последние годы. Такой анализ позволит выявить общие стратегические направления, «дефицитарные» поля, требующие особого исследовательского внимания и разработки, а также предоставит возможность разработать план научно-исследовательских работ на перспективу [10].

Инклюзивные процессы в образовании и социальном сообществе любой страны являются объективными и нуждаются в научном обосновании, технологическом решении, вдумчивом подходе к внедрению. Основным проводником

идей принципа инклюзии в образовании являются педагогические работники. Их подготовка – краеугольный камень в поступательном движении в решении непростой задачи обеспечения подлинного качества образования для каждого ребенка.

Список литературы

1. Гайдукевич, С. Е. Функционально-содержательная характеристика методических умений учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Вес. БГПУ. – 2018. – №2 (96). Сер. 1. Педагогика. Психология. Филология. – С. 22–27.
2. Жук, А. И. Подготовка современного педагога к инклюзивному образованию: консолидация научно-профессиональных ресурсов стран СНГ / А. И. Жук, В. В. Хитрюк // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – № 9. – С. 93–102.
3. Инклюзивное и специальное образование : междунар. словарь терминов / Под общ. ред. А. И. Жука, Н. Н. Малофеева, В. В. Хитрюк. – Минск : Бел гос. пед. ун-т, 2020. – 104 с.
4. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by>. – Дата доступа: 01.07.2019.
5. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / Под общей ред. Н. Н. Малофеева. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.
6. Моисеев, Н. Н. Кризис современного образования / Н. Н. Моисеев // Наука и жизнь. – 1998. – № 6. – С. 2–8.
7. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования : моногр. / А. И. Жук, О. Б. Даутова, А. В. Торхова, В. В. Хитрюк [и др.] ; под науч. ред. А. В. Торховой, О. Б. Даутовой. – Минск : БГПУ, 2019. – 308 с.
8. Хитрюк, В. В. Развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов к инклюзивному образованию: целевые ориентиры, векторы, задачи / В. В. Хитрюк, М. Г. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–2. – С. 203–206.
9. Хитрюк, В. В. Диверсификация образовательных маршрутов ребенка с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / В. В. Хитрюк // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки : сб. науч. тр. ; отв. ред. Л. М. Кобрина. – СПб, 2020. – С. 361–364.
10. Хитрюк, В. В. Научные исследования в дефектологической науке Республики Беларусь: векторы, результаты, проблемы, задачи / В. В. Хитрюк, О. С. Хруль // Дефектология. – 2020. – № 2. – С. 57–63.
11. Шинкаренко, В. А. Оценка качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования / В. А. Шинкаренко // Специальная адукацыя. – 2018. – № 5. – С. 17–20.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

В статье представлены критерии и показатели оценки качества социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития на основе концептуальных положений Л. С. Выготского об общих закономерностях психофизического развития, о социальной компенсации нарушений в условиях коллектива детей с разным уровнем развития; теории «нормализации» Н. Э. Бенк-Миккельсена, Б. Нирье о создании условий, в которых могут быть сформированы социально значимые навыки и поведение для независимой жизни и нормального социального функционирования в обществе.

Ключевые слова: интеграция, социально-образовательная интеграция, качество образования, критерии и показатели качества социально-образовательной интеграции.

O. Khrul

ASSESSMENT OF THE QUALITY OF SOCIO-EDUCATIONAL INTEGRATION

The article presents criteria and indicators for assessing the quality of socio-educational integration of students with special needs based on conceptually provisions of L. S. Vygotsky on the General laws of mental and physical development, social compensation violations in terms of the group of children with different levels of development of the theory of «normalization» N. Uh. Bank-Mikkelsen, B. Nirje about creating conditions in which can be formed socially significant skills and behaviors for independent living and normal social functioning in society.

Keywords: integration, social and educational integration, quality of education, criteria and indicators of quality of social and educational integration.

В новом словаре иностранных языков понятие «интеграция» (лат. *integration* – соединение) представлено как объединение, восстановление, восполнение чего-либо в целое [2]. Для учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) интеграция является сложным много-ступенчатым процессом, в котором активным образом участвуют, с одной стороны, сами дети, а с другой – общество. Для детей с ОПФР значимым является осознание своих возможностей, владение навыками социально-бытовой самостоятельности, готовность и способность решать практические задачи в различных сферах жизнедеятельности, оперируя многообразной информацией (звуковой, тактильной, графической, визуальной и др.).

Исследователи (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова и др.) выделяют ключевые формы интеграции в образовании: интернальную и экстернальную [4]. Интернальная интеграция осуществляется внутри системы специального образования. Например, дети, имеющие тяжелые множественные нарушения (интеллектуальная недостаточность и глубокое слабовидение), интегрируются

в специальные учреждения образования для детей с нарушениями зрения (специальные школы (школы-интернаты) для детей с нарушениями зрения), где обучаются в отдельных специальных классах. Экстернальная интеграция предполагает взаимодействие специального и общего образования. Например, в Республике Беларусь действуют классы интегрированного (совместного) обучения и воспитания. Дети с ОПФР обучаются в одном классе с «обычными» детьми, при этом осваивают содержание образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования или образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Белорусские ученые (Т. В. Варенова, Т. Л. Лещинская, А. Н. Коноплева и др.) определяют следующие виды интеграции: физическую, функциональную, социальную, образовательную [5]. Физическая интеграция заключается в нахождении всех детей в одном пространстве – это начальный этап сокращения дистанции между детскими мирами. Для функциональной интеграции характерно предметно-пространственное и смысловое объединение. Социальная интеграция означает полное снятие социальной дистанции, равноправное партнерство в совместной деятельности. Образовательная интеграция – совместное обучение и воспитание учащихся с ОПФР и с нормативным развитием в учреждениях образования, создавших специальные условия для пребывания таких детей.

В контексте данного исследования мы характеризуем социально-образовательную интеграцию как совместное получение образования учащимися с ОПФР и с нормативным развитием, формирование у них основных образовательных компетенций, навыков социального взаимодействия, адаптивного поведения, гармоничных межличностных отношений. Научно-теоретическую основу составляют концептуальные положения Л. С. Выготского об общих закономерностях психофизического развития, о социальной компенсации нарушений в условиях коллектива детей с разным уровнем развития [1], а также теория «нормализации» жизнедеятельности лиц с инвалидностью, выдвинутая скандинавскими учеными Н. Э. Бенк-Миккельсеном, Б. Нирье [3], в которой признается, что жизнь детей с ОПФР должна быть максимально приближена к условиям и быту обычных людей. Образовательным императивом является формирование человека не только образованного, но и социально развитого.

Продуктивность образования лиц с ОПФР оценивается на основе сопоставления образованности учащихся с их подготовкой к самостоятельной, независимой жизни, выполнению спектра социально значимых функций. Правильно организованное совместное обучение благоприятствует лучшему развитию детей в педагогическом и социальном смыслах. Это достигается путем включения детей в совместный образовательный процесс посредством применения нетрадиционных форм, здоровьесберегающих технологий, специфических методов, приемов обучения и воспитания; поддерживающего сопровождения; толерантного отношения всех участников образовательного процесса.

Социально-образовательная интеграция лиц с ОПФР может быть признана эффективной, если удовлетворены их потребности независимо от когнитивных, сенсорных, двигательных, эмоциональных, поведенческих и других особенностей таких детей. Оценка потребностей не сводится к диагнозу, т. е. «что страдает» и как это можно «исправить, устранить». Особые потребности выявляются на основе позитивных возможностей, т. е. определяются «обходные пути» обучения. Балльная система оценивания фиксирует уровни учебных достижений, не объясняет причину отставания. Для качественной оценки результата обучения и воспитания детей с ОПФР значимыми являются уровни сформированности предметных и метапредметных компетенций с учетом обученности и обучаемости учащихся; показатели их социализированности, активности, самостоятельности, принятия/непринятия классным сообществом.

О качестве социально-образовательной интеграции учащихся с ОПФР можно говорить сквозь призму оценки адекватности адаптации образовательного пространства, специфики организации образовательного процесса, корректности оценивания результатов обучения учащихся с ОПФР. Коррекционный эффект образования предполагает улучшение качества жизни учащихся, формирование у них жизненных и социализационных навыков.

Природа любого качества предполагает определенность признаков и свойств изучаемого объекта. Критерии качества социально-образовательной интеграции учащихся с ОПФР находят отражение в показателях. Представим критерии и показатели, по которым можно определять качество условий, процесса и результата социально-образовательной интеграции.

Оценка качества условий социально-образовательной интеграции

Критерий: нормативное и учебно-методическое обеспечение.

Показатели: организация обучения и воспитания учащихся с ОПФР в соответствии с требованиями Кодекса Республики Беларусь об образовании, нормативными правовыми документами, регламентирующими обучение и воспитание лиц с ОПФР; обеспеченность учебными планами, специальными учебными планами для различных категорий учащихся, учебными программами, программами коррекционных занятий; соответствие библиотечного фонда требованиям образовательной программы, наличие учебно-методических комплексов, специальной учебной литературы (в том числе адаптированной шрифтом Брайля), дидактических материалов, научно-методических журналов.

Критерий: материально-техническое оснащение.

Показатели: наличие интерактивных досок, онлайн-сервисов; оснащённость кабинетов необходимой аудио- и видеоаппаратурой, специальными техническими средствами, компьютерами и программными продуктами для обучения детей с ОПФР.

Критерий: социальная помощь.

Показатели: осуществление (на бесплатной основе) психолого-медико-педагогического обследования в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, коррекции физических и (или) психических нарушений в государственных учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования; пользование учебниками и учебными посо-

биями; проживание и питание в учреждениях образования; подвоз в учреждения образования на специально оборудованных транспортных средствах; осуществление патронатного сопровождения выпускников с ОПФР на протяжении двух лет после окончания учреждения образования.

Критерий: комплектование (наполняемость) классов.

Показатели: учет состава и количества учащихся специальных классов и (или) классов интегрированного (совместного) обучения и воспитания; количество учащихся с ОПФР в классе с учетом степени тяжести и выраженности нарушений; соответствие используемой модели реализации интегрированного обучения и воспитания.

Критерий: кадровое обеспечение.

Показатели: укомплектованность педагогическими кадрами, их количественный и качественный состав; уровень профессиональной компетентности руководителей и педагогических работников в вопросах организации и осуществления помощи и поддержки детям с ОПФР; повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров.

Критерий: безопасность образовательного пространства.

Показатели: соответствие образовательного пространства особенностям учащихся с различными нарушениями: учет медицинских показаний и противопоказаний, учет специфических санитарно-эпидемиологических требований, гигиенических норм, эргономических требований к условиям обучения учащихся с ОПФР и дидактических средств; организация специально оборудованного рабочего места с учетом зрительных, двигательных и других потребностей учащихся; структурирование и обеспечение относительного постоянства пространства, выделение специально организованных зон в классе с учетом особых образовательных потребностей учащихся; определение основных маршрутов передвижения как в школе, так и за ее пределами.

Оценка качества процесса социально-образовательной интеграции

Критерий: педагогическое целеполагание и структурирование образовательного процесса.

Показатели: обоснование и постановка целей обучения и воспитания с учетом особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР, определение оптимальных и безопасных путей их достижения; обеспеченность субъектности, организационной четкости и системности в реализации индивидуального образовательного маршрута учащегося; комплексное решение задач обучения, воспитания, развития, их коррекционная направленность, социализация; организация образовательного процесса в соответствии с принципами доступности, понятности, реальности, творческой и практической направленности, активизации «сильных сторон» учащихся с ОПФР; смысловое структурирование различных видов деятельности в образовательном процессе; нацеленность педагогического коллектива на развитие у учащихся с ОПФР способности и готовности жить и адаптироваться в быстро меняющемся мире.

Критерий: педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса.

Показатели: организация и стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся, использование различных форм и методов продуктивного обучения с учетом уровня обученности и обучаемости, «социальной ситуации развития» учащихся с ОПФР; применение технологий и методик интерактивного обучения; сбалансированное соотношение рациональных и эмоциональных компонентов в образовательном процессе; комплексная медико-социальная психолого-педагогическая поддержка учащихся.

Критерий: психолого-педагогическая диагностика, проверка результатов учебной деятельности, рефлексивность учащихся.

Показатели: наличие системы психолого-педагогической диагностики по основным направлениям образовательного процесса; осуществление текущего, промежуточного и итогового контроля, устной, письменной и практической форм проверки результатов учебной деятельности с учетом особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР в соответствии с нормативными инструктивными документами, утвержденными Министерством образования Республики Беларусь; активная оценочная деятельность учащихся на уроке, осмысление результатов собственной деятельности.

Оценка качества результата социально-образовательной интеграции

Критерий: учебные, личностные достижения, коррекционная эффективность.

Показатели: сформированность предметных, метапредметных, жизненных компетенций, социально одобряемого поведения; динамика психофизических нарушений, личностных приращений; уровень адаптивных возможностей учащихся.

Критерий: социализированность, активность и самостоятельность.

Показатели: социально-бытовая адаптированность учащихся; перенос полученных знаний и опыта в конкретные жизненные ситуации; умение включаться в социальное взаимодействие с другими людьми; проявление активности и способностей в различных видах творческой деятельности; проявление самостоятельности в игровой, учебной, бытовой, трудовой и других видах деятельности.

Критерий: уровень сплоченности детского коллектива, принятие детей с ОПФР.

Показатели: самоопределение, социометрический статус учащихся с ОПФР в коллективе сверстников; умение устанавливать дружеские взаимоотношения, основанные на взаимопомощи и поддержке друг друга; взаимодействие детей в учебном процессе и в свободном времяпрепровождении.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 5 : Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 369 с.
2. Захаренко, Е. Н. Новый словарь иностранных слов / Е. Н. Захаренко, Л. Н. Комарова, И. В. Нечаева. – 2-е изд. – М. : Азбуковик, 2006. – 784 с.

-
3. Нирье, Б. Принцип нормализации и службы по уходу за людьми с интеллектуальными нарушениями / Б. Нирье // Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями / под ред. К. Грюневальд. – СПб. : Питер, 2003. – С. 61–92.
 4. Специальная педагогика : учеб. пособие / Л. И. Аксенова [и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
 5. Хруль, О. С. Социальная адаптация и интеграция в обществе лиц с нарушениями зрения / О. С. Хруль // Социальное развитие и адаптация в обществе лиц с психофизическими нарушениями : колл. моногр. / Под науч. ред. А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской. – Гродно : ЮрСаПринт, 2018. – С. 149–161.

**ИНСТРУМЕНТАРИЙ МОНИТОРИНГА
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ
УРОВНЯ АДАПТАЦИИ К ДЕТСКОМУ САДУ)**

Статья отражает критерии оценивания уровня сформированности социальной адаптации у старших дошкольников в условиях образовательного учреждения, представленного в форме компетенций.

Ключевые слова: социальные компетенции, старший дошкольный возраст, адаптация, наблюдения.

T. Chudesnikova

**INSTRUMENTATION FOR MONITORING SOCIAL AND COMMUNICATIVE
COMPETENCES OF SENIOR PRESCHOOLERS
WITH HABITS (ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE LEVEL
OF ADAPTATION TO KINDERGARTEN)**

This article reflects the criteria for assessing the level of formation of social adaptation of older preschoolers in an educational institution, presented in the form of competencies.

Keywords: social competence, preschool age, adaptation, observation.

Для мониторинга социально-коммуникативных компетенций дошкольников необходима разработка специального инструментария. Особенно это важно в диагностический период – на этапе адаптации воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) к детскому саду. Приведем пример такой диагностики.

1 Блок: адаптация в условиях группы

Перед проведением мониторинга нужно провести серию наблюдений (рекомендуемое время – 2 недели по 2 наблюдения в день по полчаса), беседу и организовать несколько экспериментальных ситуаций.

1.1. Компетенции, связанные с ориентировкой и освоением помещений группы.

Наблюдение. Ребенок ориентируется в помещениях группы, их назначении, по предметам-«маячкам» (стол, кровать, раковина, унитаз, шкаф и др.) определяет специфику использования помещения, у него есть любимые места и игрушки. Ощущает доверие и чувствует себя безопасно во время нахождения в детском саду.

Беседа. В процессе общения с ребенком педагог задает вопросы: «Куда ты поставил свои ботинки, когда разулся?», «Где сейчас лежат тарелки и вилки?», «Где ты / Ваня мыл руки?», «Откуда ты взял карандаши?», «Будем играть? Покажи, с какими игрушками? Где они лежат?».

Ребенок может отвечать, используя речь, карточки или жесты.

Эксперимент

1-я экспериментальная ситуация

Педагог предлагает ребенку побыть своим «помощником», выполнить несколько заданий в течение дня: принести бумагу и карандаши для рисования; убрать игрушки на место; проверить, закрыты ли все шкафчики с одеждой/заправлены ли все кровати.

2-я экспериментальная ситуация

Ребенку демонстрируются фотографии разных мест группы. Нужно показать среди них самые любимые (2–3) и самые нелюбимые (1–2). Жестами показать, что там нравится делать, или рассказать об этом, если позволяет уровень развития речи ребенка.

1.2. Компетенции, связанные с ориентировкой и освоением помещений детского сада.

Наблюдение. Ребенок способен определить положение своей группы в здании детского сада, музыкального и физкультурного залов, усвоил алгоритм перемещения по территории детского сада во время прибытия в детский сад, выхода на прогулку, возвращения домой. Определяет принадлежность детской площадки к своей группе. Демонстрирует навыки ориентировки, проявляет любопытство по отношению к другим помещениям детского сада.

Беседа. В процессе общения с ребенком педагог задает вопросы: «Как ты пришел в детский сад?», «Наша группа находится на первом или втором этаже? Ты поднимался по лестнице?», «Как мы пойдем на музыкальное занятие?», «Где находится наша уличная площадка?». Ребенок может отвечать, используя речь, карточки или жесты.

Эксперимент

1-я экспериментальная ситуация

В процессе перемещения по территории детского сада педагог может предложить ребенку вспомнить дорогу на площадку или в физкультурный зал и отвести туда других детей. Педагог в это время находится рядом, на шаг или два отставая от ведущего ребенка, контролируя его движение.

2-я экспериментальная ситуация

Ребенку демонстрируются фотографии помещений и территории детского сада, просят отобрать самые интересные, объяснить свое мнение. Это можно сделать жестом или словом. В случае затруднений ребенку демонстрируется несколько жестов и действий, отражающих специфику функции данного помещения и связанную с ними эмоцию (нравится или не нравится).

1.3. Определение своих и чужих потребностей, связанных с режимными моментами.

Наблюдение. Ребенок просится в туалет, используя вербальную или невербальную коммуникацию, может изъявить желание переодеться (учитывая свою сменную одежду в личном шкафчике), помыть руки или умыться. Замечает потребности других детей, старается помочь в их удовлетворении, если знает нужный способ действия или алгоритм, или попытается привлечь внимание взрослого на них.

Беседа. Педагог в процессе общения с ребенком сравнивает бытовые ситуации дома и в детском саду, предлагая ребенку определить, насколько они схожи и чем отличаются, задавая вопросы: «Как ты дома попросишь игрушку у брата? А в группе у Кати? Покажи», «Что ты скажешь воспитательнице, если захочешь в туалет?»

Эксперимент

Во время приема пищи педагог намеренно не кладет ребенку ложку/вилку или не дает чашку, побуждая его обратиться за помощью к взрослому или сверстникам.

1.4. Соблюдение правил поведения в детском саду.

Наблюдение. Ребенок знаком с правилами посещения группы, способен вербально или невербально воспроизвести их. Демонстрирует адекватную эмоциональную реакцию на указания педагога, способен инициировать переход всей группы от одного режимного момента к другому.

Беседа. Педагог спрашивает у ребенка: «Что можно делать в туалете/спальне/раздевалке?», «Как нужно играть с другими ребятами?», «Как нужно вести себя за столом? На занятии?»

Эксперимент

Ребенку предлагают на день стать главным в группе и выбрать соответствующий атрибут, который будет обозначать его роль на сегодня:

- ложка – дежурный по столовой;
- подушка – дежурный по спальне;
- кепка – дежурный по раздевалке;
- расческа – дежурный по ванной комнате и туалету;
- колокольчик – дежурный по порядку на занятиях.

Ему предлагается выбрать бейджик с данным атрибутом и объяснить или показать свои действия, связанные с организацией детей на определенный режимный момент.

1.5. Компетенция, связанная с принятием распорядка дня и определением для себя цели нахождения в детском саду.

Наблюдение. Ребенок соотносит время нахождения в детском саду с частями суток, приемами пищи, характерным временем занятий, сном. Знает последовательность режимных моментов, определяет свое «время пребывания» в текущем расписании дня и время появления родителей. Способен сигнализировать о своем плохом или хорошем самочувствии, связанном с нахождением в детском саду.

Беседа. Педагог просит ребенка рассказать, что будет после того, как он придет в детский сад, задавая вопросы: «Как ты думаешь, что мы будем делать после завтрака?», «Мы сначала поспим или поиграем?», «Мама придет утром или вечером?» и др. Для этого могут использоваться картинки с иллюстрацией последовательности режимных моментов в группе детского сада.

Эксперимент

1-я экспериментальная ситуация

Педагог в режиссерской игре с игрушками моделирует распорядок дня, схожий с расписанием жизнедеятельности группы. В некоторых моментах педагог останавливает игру и просит ребенка показать, что будет дальше, передавая ему роль режиссера.

2-я экспериментальная ситуация

В конце дня педагог просит ребенка нарисовать, что было сегодня в детском саду, а после рассказать об этом, опираясь на рисунок.

Система экспертных оценок:

Наблюдения

Критерии оценки:

0 – признаки компетенции проявляются менее чем в 1/3 времени наблюдений;

0,1 – признаки компетенции проявляются в 1/3 времени наблюдений;

0,2 – признаки компетенции проявляются в 1/2 времени наблюдений;

0,3 – признаки компетенции проявляются в 2/3 времени наблюдений.

Дополнительно 0,1 балла ставится за проявление личного отношения ребенка к происходящему и демонстрацию своей компетенции.

Итого благодаря наблюдениям компетенция ребенка может быть оценена от 0 до 1 балла.

Беседы

Критерии оценки:

0 – признаки проявляются менее чем в 1/3 ответов и действий ребенка;

0,1 – признаки компетенции проявляются в 1/3 ответов и действий ребенка;

0,2 – признаки компетенции проявляются в 1/2 ответов и действий ребенка;

0,3 – признаки компетенции проявляются в 2/3 ответов и действий ребенка.

Дополнительно 0,1 балла ставится за проявление личного отношения ребенка к происходящему и демонстрацию своей компетенции.

Итого благодаря беседе компетенция ребенка может быть оценена от 0 до 1 балла.

Экспериментальные ситуации

Критерии оценки:

0 – признаки компетенции проявляются менее чем в 1/3 от количества экспериментальных ситуаций;

0,1 – признаки компетенции проявляются в 1/3 от количества экспериментальных ситуаций;

0,2 – признаки компетенции проявляются в 1/2 от количества экспериментальных ситуаций;

0,3 – признаки компетенции проявляются в 2/3 от количества экспериментальных ситуаций.

Дополнительно 0,1 балла ставится за проявление личного отношения ребенка к происходящему и демонстрацию своей компетенции.

Итого благодаря организации экспериментальной ситуации компетенция ребенка может быть оценена от 0 до 1 балла.

Критерии комплексной экспертной оценки результатов по итогам наблюдений, бесед и экспериментальных ситуаций:

Высокий уровень сформированности компетенции: 2,3–3 балла – ребенок демонстрирует освоение компетенций в полном объеме: в процессе наблюдений, бесед и организации экспериментальных ситуаций проявляется единство эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов компетенций. Ребенок в состоянии оценить проявление или не проявление своей компетенции, ранжировать ситуации, связанные с ее демонстрацией.

Средний уровень сформированности компетенции: 1,5–2,2 балла – компетенция сформирована на удовлетворительном уровне, однако отмечается неравномерное формирование эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов, что проявляется в разнице между результатами наблюдений, бесед и организации экспериментальных ситуаций; для активизации и поддержки компетенции требуется небольшая помощь взрослого или сверстников. У ребенка есть личное отношение к тому, что связано с проявлением компетенции.

Недостаточный уровень сформированности компетенции: 0,75–1,49 балла – компетенция сформирована на минимальном уровне: во время наблюдений проявляется не всегда, нужный признак обнаруживается только в части экспериментальных ситуаций и бесед, когда взрослый оказывает обучающую помощь или дает серию подсказок, демонстрирует одобрение действиям ребенка. Роль сверстников в активизации компетенции минимальна.

Низкий уровень сформированности компетенции: 0–0,74 балла – компетенция не сформирована, обнаруживает себя на уровне отдельных действий, в которых ребенок проявляет себя полностью зависимым от взрослого.

Список литературы

1. Денисова, О. А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / О. А. Денисова; МГГУ. – М., 2007. – 46 с.
2. Известия: в детских садах появятся карты развития ребенка. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/6966248>. – Дата доступа: 08.11.2019.
3. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru>. – Дата доступа: 08.11.2019.
4. ФГОС дошкольного образования. – Режим доступа: <https://fgos.ru>. – Дата доступа: 08.11.2019.
5. Хармс, Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R: переработанное издание / Т. Хармс, Р. М. Клиффорд, Д. Крайер. – М. : Национальное образование, 2017. – 136 с.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье представлены научно-методические подходы к подготовке студентов и переподготовке специалистов в области адаптивной физической культуры для работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья, обоснованы пути внедрения интегрированных дисциплин.

Ключевые слова: подготовка студентов, переподготовка специалистов, адаптивная и лечебная физическая культура, интегрированные дисциплины.

L. Sharova

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES IN TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS AND RETRAINING OF EDUCATIONAL SPECIALISTS ON ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

The article presents scientific and methodological approaches to training students and retraining specialists in the field of adaptive physical culture for working with people with disabilities, substantiated ways of introducing integrated disciplines.

Keywords: training of students, retraining of specialists, adaptive and therapeutic physical culture, integrated disciplines.

Социальная политика в Российской Федерации (далее – РФ), ориентированная на детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), строилась на основе медицинской модели, а инвалидность рассматривалась как болезнь. Родительская общественность здоровых детей в большинстве случаев была также не готова к инклюзивному образовательному процессу.

В настоящее время в РФ ситуация с интегрированным воспитанием и обучением детей в целом улучшилась. Но пока нет и речи о физическом здоровье ребенка [3].

А ведь гиподинамия отрицательно влияет не только на сердечно-сосудистую, дыхательную, костно-мышечную, нервную системы и т. д. У ребенка снижается «живой контакт», он все чаще «уходит в виртуальный мир». Вопрос проблемы здоровья стоит на самом деле чрезвычайно остро. Что важнее: психофизическое состояние или обучение ребенка? Главное помнить: «Не навреди!». Сегодня удовлетворяется лишь до 12 % потребности детей в движении. Еще Л. С. Выготский отмечал, что «человек с биологическим дефектом от рождения не ощущает его как таковой, а только социальные последствия дефекта».

Наш опыт внедрения адаптивной физической культуры (далее – АФК) в инклюзивное образование детей с ОВЗ показывает, что компетенции специалистов, к сожалению, изначально не всегда соответствуют требуемым профессиональным качествам. Процесс внедрения начинается со стадии «сопротивления», т. к. специалистам присущ страх перед новым, а чтобы достичь

автоматической компетентности, необходима практика. Преподаватели кафедры адаптивной и лечебной физической культуры совместно со студентами-волонтерами в 2015–2016 годах провели исследования на базе инклюзивной стажировочной площадки лагеря «Дружный» санатория-профилактория «Демидково» Пермского края.

В исследовании приняли участие 35 детей, которые были условно разделены на «усидчивых» – первая группа (15 детей) и «неусидчивых» – вторая группа (20 детей). В первой группе на занятиях методисты ЛФК обучали детей и их родителей массажу спины, грудной клетки, применяя чаще возбуждающую методику массажа.

Дети второй группы характеризовались большей склонностью к труду, рисованию, лепке из пластилина и глины. Таких детей «загружали» поручениями: раздать альбомы, краски, карандаши, тетради. Массаж применяли поверхностный, по тормозной методике (поглаживания, потряхивания).

На занятиях использовали комплекс АФК с элементами йоги и айкидо, упражнения на расслабление и дыхательную гимнастику. Мы убедились, что отношения между специалистами АФК и родителями детей, участвующих в программах, обучающих детей правилам здорового образа жизни (далее – ЗОЖ), устанавливаются легче. Примененный подход влияет, прежде всего, на личность ребенка, его духовность, дает потенциал к развитию [3]. По данным статистики, методы и средства физической культуры рентабельнее медицинских приблизительно в пять раз. За вложенный в физическую культуру рубль государство получает до 12 рублей прибыли за счет повышения производительности труда, экономии на оплате пенсий по инвалидности и бюллетеней.

В настоящее время вновь заговорили об интегративных подходах в образовании (объединение сходных дисциплин) [1]. Под интеграцией профессора С. П. Евсеев, Г. Н. Попов (2006) подразумевают, прежде всего, новые решения: связь теории АФК как интегративной дисциплины с теорией физической культуры. Так, АФК интегрирует три больших области знания – физическую культуру, медицину и коррекционную педагогику, а также множество учебных и научных дисциплин, несколько практик. Но такая интеграция приводит к различным трактовкам сущности АФК, что предопределяется научными предпочтениями педагогов, их предшествующим опытом работы.

АФК существенно отличается от других специальностей. Во-первых, деятельность в этой области достаточно специфична: спектр учреждений, где может работать выпускник, достаточно широк, что становится решающим фактором в определении содержания профессиональной подготовки студентов. Вторая особенность, отличающая АФК от других направлений, – выпускник должен быть подготовлен к работе со всеми категориями лиц с ОВЗ, знать нозологию, возрастные и гендерные особенности детей. Эти отличия определяют особые требования к содержанию и организации образовательного процесса.

Многие люди с ОВЗ, занимающиеся спортом, утверждают, что именно занятия физкультурой и спортом позволили им стать личностью. Посредством

спорта реализуется принцип современной жизни «рассчитывать на самого себя». Это означает, что достижение успеха зависит, прежде всего, от личностно-индивидуальных качеств: честолюбия, инициативы, трудолюбия, терпения, волевых навыков.

На кафедре адаптивной и лечебной физической культуры Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (далее – ПГГПУ) получили образование спортсмены с ОВЗ. Они обучались в основном по индивидуальным образовательным программам. Это чемпионы и призеры Паралимпийских игр мира, Европы, России, привнесшие значительный вклад в развитие АФК и спорта: Олег Пономарев, бронзовый призер Сочинской Паралимпиады в лыжном спринте свободным стилем среди слабовидящих, заслуженный мастер спорта России, двукратный чемпион этапов Кубка мира, серебряный и бронзовый призер чемпионата мира; Рудаков Федор, 15-кратный чемпион России среди лиц с нарушением зрения по легкой атлетике, серебряный призер Гран-при в Германии, 2015 г.; серебряный призер Гран-при в Италии, 2016 г.; Тукалов Евгений, победитель и призер чемпионатов России по лыжным гонкам среди слабовидящих свободным стилем по биатлону. Выпускники с ОВЗ работают, как правило, тренерами по адаптивному спорту. Тренеру по АФК необходимо терпение, он должен быть психологом, подбадривать занимающегося и уважать ученика, например, как тренер наших чемпионов по биатлону и лыжным гонкам Аркадий Иванович Турбин. Студенты кафедры являются неоднократными призерами и победителями Всероссийских универсиад студентов вузов и ссузов по направлению АФК.

Научно-исследовательские работы студентов стимулируют развитие интереса и потребности в поисковой деятельности, творческом решении задач, самостоятельном накоплении опыта исследовательской работы, умении применять преобразованные знания на практике не только в процессе обучения в вузе, но и после его окончания.

АФК – социальный феномен, способствующий налаживанию и укреплению социальных связей человека с ОВЗ, ранее имевшего ограничения в образовании и коммуникации. Такое положение вещей было связано с отсутствием квалифицированных специалистов, обладающих необходимыми знаниями, умениями и определенными личностными качествами, позволяющими поддерживать и развивать двигательные возможности человека с ОВЗ, а главное – воспитывать личность. В связи с этим на базе ПГГПУ в 2018 году открыты первые курсы по профессиональной переподготовке для преподавателей «Современные технологии в профессиональной деятельности инструктора-методиста адаптивной и лечебной физической культуры» (руководитель курсов переподготовки профессор Л. В. Шарова). Конечно, курсы переподготовки требуют постоянной корректировки, введения новейших форм организации дополнительного профессионального образования (проведения семинаров, конференций, круглых столов), привлечения ресурсов разных организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Профессиональные компетенции, формируемые в теоретической и практической деятельности, обес-

печивают способность специалистов решать задачи по формированию готовности человека с ОВЗ к здоровому образу жизни.

Помочь человеку с ОВЗ укрепить свое здоровье, развиваться физически и поверить в себя сможет только специалист с высоким уровнем профессиональной подготовки и сформированными профессионально значимыми личностными качествами. Инклюзия требует специалистов-профессионалов на всех уровнях. Возросли требования к педагогам. Уже стало необходимостью регулярно повышать квалификацию специалистов. Становится очевидной необходимостью подготовки инструкторов-методистов по АФК и введения этой ставки в учебный план адаптированной программы.

Автор статьи надеется, что, несмотря на трудности и проблемы, с которыми сталкиваются родители и их дети с ОВЗ, а также специалисты, процесс обучения будет приносить больше радости и удовлетворения от проделанной работы. Иначе и не стоило начинать!

Список литературы

1. Шарова, Л. В. Адаптация и интеграция в общество / Л. В. Шарова // Вместе за инклюзию : материалы II Междунар. студ. науч.-практ. конф. ; 10 июня 2020 г., г. Бишкек / Кыргыз. гос. ун-т им. И. Арабаева. – Бишкек : КГУ. – С. 31–34.
2. Шарова, Л. В. Формирование осанки у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения средствами адаптивной физической культуры / Л. В. Шарова, А. И. Носкова // Актуальные проблемы адаптивной физической культуры и спорта : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Омск : Изд-во СибГУФК, 2019. – С. 391–399.
3. Шарова, Л. В. Парадигмальные подходы к ценностно-смысловым основам здоровья и инклюзивного образования / Л. В. Шарова // Вестник Пермского гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2019. – № 2. – С. 48–52.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УКРАИНЕ И ПОЛЬШЕ В XIX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

В статье рассматриваются вопросы возникновения и развития системы специального образования в Украине и Польше в XIX – начале XXI века. Автор обобщенно характеризует процесс зарождения возможностей обучения детей с инвалидностью, организацию первых специальных учебных заведений для них и дальнейшее развитие заведений для детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: специальное образование, дети с инвалидностью, дети с особыми образовательными потребностями, обучение детей с особыми образовательными потребностями.

V. Shevchenko

DEVELOPMENT OF EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN UKRAINE AND POLAND IN THE XIX – EARLY XXI CENTURY

The article deals with the emergence and development of special education in Ukraine and Poland in the XIX – early XXI century. The author summarizes the process of birth of learning opportunities for children with disabilities, the organization of the first special educational institutions for them, and further development of institutions for children with special educational needs.

Keywords: special education, children with disabilities, children with special educational needs, education of children with special educational needs.

Основным признаком современного состояния системы образования в Украине является стремление к реформированию, модернизации и собственному росту на основе взвешенного и критического переосмысления накопленного исторического опыта. Не представляет здесь исключения и специальное образование и его сравнительное исследование с Польшей. Примером подобного синтеза стало формирование знаний об обучении лиц с инвалидностью и дальнейшее возникновение и развитие системы специального образования двух стран в исследованном временном измерении, которое составляет более 200 лет.

Сравнительные исследования важны тем, что, среди прочего, позволяют приобрести опыт, выявить правильность и механизмы обучения и создания теорий в области различных сфер функционирования детей с особыми потребностями [9]. В то же время до последнего времени в Украине, как и в Польше, не было проведено сравнение двух систем специального образования, только обращалось внимание на отдельные направления образования детей с особыми потребностями (А. В. Гаврилов, А. А. Колупаева, В. Bartoń, А. Dudzińska, R. Pelczar и др.).

Задача реформирования и модернизации системы образования, ее адаптация к требованиям современного развития цивилизации были общими для обеих стран. В становлении национальных систем специального образования можно выделить общие для Украины и Польши этапы: предысторию и формирование предпосылок обучения лиц с инвалидностью, возникновение и развитие специальных образовательных учреждений и законодательное оформление систем обучения, развитие и дифференциацию основных систем обучения, реформирование специальных учреждений и создание новых организационных основ системы специального образования.

Анализ динамики развития различных форм обучения детей с особыми образовательными потребностями в двух странах свидетельствует, что на первом этапе существовала только одна форма специального обучения – в условиях школы. На втором этапе открывались дошкольные учреждения. На третьем начали активно открываться реабилитационные центры, а на четвертом этапе параллельно с уже названными направлениями развивалась интеграция и инклюзивная форма помощи детям с инвалидностью [4]. Переходы от одного этапа к другому, а также преобразования внутри каждого из них происходили, прежде всего, благодаря социокультурным факторам.

В то же время Украина и Польша имеют свои особенности развития. Анализ украинских историко-педагогических источников свидетельствует, что традиции гуманного отношения к лицам с инвалидностью были заложены с давних времен и проявлялись в разных формах милосердия и благотворительности (опека, патронаж, специальные учреждения и т. д.).

История возникновения, становления и развития украинской системы специального образования чрезвычайно интересна и своеобразна. Ее зарождение приходится на дореволюционный период, становление соотносится с периодом больших социальных потрясений, таких как революция 1917 года и последующая гражданская война, а окончательное оформление происходит в советский период. В настоящее время продолжается реформирование и модернизация системы специального образования. В то же время в течение исследуемого периода в процессе эволюции цель, задачи и содержание специального образования обогащались и изменялись. Эти изменения обусловлены различными факторами, прежде всего заказом общества, развитием науки, образования, медицины, внутренней логикой развития самого историко-педагогического знания о возможностях обучения детей с различными нарушениями [6].

Развитие специального образования в Украине на протяжении периода независимости происходило в противоречивых условиях влияния политических, экономических, культурных и образовательных факторов. В 1990-е годы под влиянием социально-политических изменений и потрясений в Украине состоялся переход в ценностных ориентациях государства к обращению внимания на лиц с инвалидностью: начали переосмысливаться права ребенка, права лиц с инвалидностью; произошло признание единого общества без всякого разделения, состоящего из разных людей с различными потребностями.

Был взят курс на антидискриминационную политику в отношении лиц с инвалидностью.

Основы специального образования и его методология за сравнительно короткое время получили регулирующую основу в виде ряда нормативно-правовых документов: законов, доктрин, концепций, положений, стандартов и т.п. Демократические преобразования в Украине дали возможность по-новому рассматривать значение специального образования, его роль и задачи для создания благоприятных условий для воспитания, обучения и социализации детей с особыми потребностями.

В этот период начали возникать и развиваться различные педагогические системы новейшего времени благодаря произошедшим изменениям в отношении общества к правам и возможностям детей с особыми образовательными потребностями. Предыдущие системы обучения стали оцениваться как несовершенные.

За годы независимости украинская государственная политика в отношении лиц с инвалидностью претерпела кардинальные изменения. В основе принципа социальной защиты таких лиц лежит не социальное обеспечение как пассивная функция социальной защиты, а защищенность инвалидов благодаря созданию для них в обществе соответствующих условий и равных возможностей для реализации жизненных потребностей, способностей и творческого потенциала [7].

В течение длительного времени в Украине подавляющее большинство детей с инвалидностью получали образование в специальных учебных заведениях. На сегодняшний день они остаются для таких детей традиционной формой обучения. В то же время ситуация в образовании постепенно меняется. На современном этапе инклюзия превращается в основополагающую категорию дидактики. Она сочетает в себе понятия комплексности, предметности и признается учеными и практиками как принцип организации процесса специального образования в условиях общеобразовательной школы. В конце XX – начале XXI века практика организации педагогической деятельности на инклюзивной основе обрела определенную завершенность. Инклюзивное обучение в настоящее время определяется как наиболее значимое инновационное движение в современном образовании [5].

Зарождение специально организованного обучения детей с особыми потребностями в Польше состоялось более двух столетий назад. Все периоды развития имели свои особенности, задачи и условия. Создателем польской системы специального образования является Мария Гжегожевская. Она разработала его теоретическую основу и обогатила исследованиями и работами мирового уровня. Все дальнейшие изменения в стране и образовании имели непосредственное влияние и на систему специального образования [8].

Опыт реформирования польского школьного образования показывает, что в условиях становления и развития Второй Речи Посполитой (1918–1939) и Польской Народной Республики (1945–1989) доминировала адаптационная парадигма образования, которая заключалась в подготовке и приспособлении подрастающего поколения к существующим общественно-политическим

и экономическим условиям определенного государственного устройства. Зато в 1990-х годах в условиях системной трансформации польского общества и становления президентско-парламентской республики (Третьей Речи Посполитой) была определена критически креативная или трансформационная образовательная парадигма, характерными признаками которой являются направленность системы образования на приоритеты личности, широкую демократизацию и децентрализацию, необходимые для построения гражданского общества [3].

После распада коммунистической системы в 1989 году Польша прошла путь от централизованной системы управления образованием к децентрализованной. Реформа системы образования ставила перед собой следующие задачи: сближение обучения с реалиями современной жизни, воспитание современного человека, лишенного стереотипов прошлого, демократизация системы образования с учетом европейского опыта, подготовка к вступлению страны в Европейский союз, а также возможность саморегуляции новой системы образования [1].

В итоге страна успешно провела реформы в области образования. Децентрализация системы образования позволила стране резко повысить показатели в Международном рейтинге качества школьного образования (PISA). Укрепление школ позволило лучше учить своих воспитанников. Польские учителя стали промоутерами изменений на локальном уровне при административной и образовательной реформе. Министерство образования при участии международных доноров провело масштабную работу по подготовке педагогов к управлению изменениями на местах. Специалисты были готовы к тому, что любые инновации без надлежащего объяснения и направления будут вызывать сопротивление в местных общинах, поэтому были проведены масштабные информационные кампании [2].

Даже поверхностный анализ происходящих в области образования учащихся с особыми образовательными потребностями изменений позволяет выявить несколько тенденций трансформации [10]. Польское специальное образование в последние десятилетия изменилось от серой, неинтересной реальности в интересное, без барьеров и благоприятное для детей [9]. Наиболее важными являются тенденции включения большего количества учащихся с инвалидностью в общеобразовательные учебные заведения и усиление их поддержки, создание условий для инклюзии и пространства для развития специального образования в неправительственном секторе [10].

Проведенный анализ свидетельствует о том, что Украина и Польша прошли сложный и большой путь, на котором произошли коренные изменения во взглядах и подходах к решению проблем людей с инвалидностью – от ненависти и агрессии к целостному подходу, который открывает путь реализации прав и возможностей каждого человека и, прежде всего, предусматривает равный доступ к получению качественного образования. Они имеют свои особенности развития, им свойственны роли образования в обществе, осознание его значения, демократизация и гуманизация педагогического процесса.

Список литературы

1. Андрушкевич, Ф. Компаративний аналіз особливостей освітніх інновацій в освітніх системах України и Польщі / Ф. Андрушкевич // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 10.
2. Біницька, К. Республіка Польща – досвід децентралізації: децентралізація освіти в Україні / К. Біницька, О. Біницька // Освітній простір України. Івано-Франківськ. – 2016. – № 8. – С. 9–10.
3. Василюк, А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст. : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Василюк. – Київ, 2011. – 462 с.
4. Гаврилов, О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.
5. Колупаєва, А. А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови / А. А. Колупаєва. – Київ. – 2010. – № 1. – С. 11.
6. Супрун, М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.) : моногр. / М. О. Супрун. – Київ : Вид. Паливода А. В., 2005. – 328 с.
7. Сухицька, Н. В. Систематизація законодавства про інвалідів – основний напрямок його розвитку / Н. В. Сухицька // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доповідей ; 14 лист. 2011 р. – Київ : Університет «Україна». – 2011. – С. 371.
8. Badeńska, J. Przesłanie Marii Grzegorzewskiej zawarte w Listach do młodego nauczyciela w opinii pedagogów. Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej / J. Badeńska, A. Guzik // Kraków. – 2017. – № 10. – S. 138.
9. Bełza, M. Edukacja uczniów głebiej i głeboko niepełnosprawnych w Polsce, Anglii i Republice Czeskiej – wybrane aspekty. Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkoła a specjalne potrzeby edukacyjne / M. Bełza // Gdańsk. – 2014. – № 14. – S. 133.
10. Gajdzica, Z. Tendencje reformowania systemu kształcenia specjalnego – kilka uwag na marginesie ostatnich zmian legislacyjnych. Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej dzisiejsza szkoła a specjalne potrzeby edukacyjne / Z. Gajdzica // Gdańsk. – 2016. – № 22. – S. 44.

САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрываются возможности самообразования учителей в овладении компетенциями в области специальных методик обучения учащихся с особенностями психофизического развития. Рассматривается специфика профессиональной деятельности учителей начальных классов и учителей-предметников в классах интегрированного обучения и воспитания. Уделено внимание необходимости их профессиональной подготовки к работе и в условиях инклюзивного образования. Выделяются направления самообразования учителей в области специальных методик обучения учащихся с особенностями психофизического развития с учетом специфики их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самообразование, учитель, обучение, специальная методика, учащиеся с особенностями психофизического развития.

V. Shinkarenko

SELF-EDUCATION OF TEACHERS IN THE FIELD OF SPECIAL TEACHING TECHNIQUES OF THE STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

The article describes self-education possibilities of teachers to acquire skills in the field of special teaching techniques of the students with special needs. It reviews the specific character of professional activity of elementary school teachers and those who are teaching individual school subjects in integrated learning and education classes. It focuses on the necessity of their professional and inclusive education training. The fields of teachers' self-education are marked regarding special training techniques of the students with special needs considering the specific nature of their professional activity.

Keywords: self-education, teacher, teaching, special technique, students with special needs.

Обеспечение качества образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания, а в недалекой перспективе и инклюзивного образования невозможно без решения задачи обеспечения компетентности учителей в вопросах специфики методики обучения учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), что связано с проведением с ними учебных занятий в составе класса. Для овладения этой спецификой необходимо быть знакомым со специальными методиками обучения названной категории учащихся. Возможности «погружения» студента в специальные методики при получении высшего образования весьма ограничены. Их изучение в рамках образовательных программ повышения квалификации также возможно лишь в ознакомительном плане в силу ограниченности отводимого на эти программы учебного времени. Что же касается переподготовки по специальности «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании», то по соответ-

ствующей образовательной программе обучается очень небольшая часть учителей для получения квалификации «Учитель-дефектолог». Этим определяется актуальность решения вопросов самообразовательной деятельности учителей в рассматриваемой области (далее – самообразование).

Автор разделяет позицию А. К. Марковой [2] и др. исследователей, занимавшихся проблемой самообразования, согласно которой умение самостоятельно приобретать новый профессиональный опыт является важнейшей составляющей профессиональной компетентности специалиста.

Отметим, что в настоящее время вопросы самообразования педагогов, работающих в классах интегрированного обучения, представлены в отдельных публикациях применительно к учителям-дефектологам [1; 4]. Но проблема самообразования учителей, не имеющих квалификации учителя-дефектолога, в силу указанных выше обстоятельств не менее актуальна.

Содержание их самообразования прямо определяется спецификой профессиональной деятельности учителя начальных классов и учителя-предметника в образовательном процессе с учащимися с ОПФР. Так, учитель начальных классов интегрированного обучения и воспитания часто сталкивается с необходимостью подготовки учебного занятия при полном составе класса, которое проводится по разным темам в соответствии с учебной программой для учреждений общего среднего образования и учебной программой для специальной общеобразовательной либо вспомогательной школы. Важнейшей же характеристикой профессиональной деятельности учителя-предметника на II ступени общего среднего образования является обучение всех учащихся с ОПФР, кроме учащихся, овладевающих образовательной программой специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью, по учебным программам для учреждений общего среднего образования.

Безусловно, содержание самообразования будет всегда уточняться и с учетом конкретных условий профессиональной деятельности, в частности состава учащихся с ОПФР, с которыми работает учитель.

В настоящее время речь идет об учителях, для которых актуальна работа в классах интегрированного обучения и воспитания. В ближайшем будущем нужно также иметь в виду организацию самообразования учителей, решающего задачи их подготовки и к работе в условиях инклюзивного образования. Уточнению его содержания будет содействовать не только дальнейшая разработка нормативных правовых основ развития инклюзивного образования, но и завершение в 1921 году экспериментального проекта «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР».

Предлагаются следующие направления (содержательные линии) самообразования.

1. Нормативные правовые основы образования лиц с ОПФР. Работа в данном направлении включает изучение Кодекса Республики Беларусь об образовании и разработанных на его основе нормативных правовых актов, регулирующих общественные отношения в сфере образования, в т. ч. лиц с ОПФР. Следует обратить внимание на то, что актуальные аспекты дея-

тельности педагогов, работающих в классах интегрированного обучения и воспитания, ежегодно освещаются в инструктивно-методических письмах Министерства образования Республики Беларусь.

2. Организационно-методические основы образования лиц с ОПФР. В содержательном плане предполагается, что реализация положений действующих нормативных правовых документов раскрывается в научно-методической литературе. Например, учитель имеет возможность, опираясь на эту литературу, уточнить вопросы разработки учебного плана класса интегрированного обучения и воспитания, планирования учебных занятий в таком классе, взаимодействия с учителем-дефектологом и др.

3. Психологические основы обучения учащихся с ОПФР. Эти основы раскрыты в доступных учителю современных учебно-методических пособиях [3; и др.]. Пристальное внимание рекомендуется обратить на выделение особых образовательных потребностей у учащихся с ОПФР, с которыми работает учитель, и определяемые этими потребностями особенности педагогического руководства учебно-познавательной деятельностью.

4. Содержание образования применительно к конкретным категориям учащихся с ОПФР и преподаваемым учебным предметам. При изучении данного вопроса необходимо обратиться к действующему образовательному стандарту, учебным планам и, если таковые имеются, то к учебным программам и учебным пособиям для учреждений специального образования. Анализ последних позволяет не только уточнить содержание учебного материала, но и некоторые особенности методики обучения, в частности, использование методического аппарата.

5. Календарно-тематическое планирование учебных занятий с учащимися с ОПФР по преподаваемым учебным предметам. Данный вопрос является одним из наименее представленных в специальной научно-методической литературе. Поэтому бывает необходимым изучение календарно-тематических планов своих коллег.

6. Особенности усвоения учебного материала учащимися с ОПФР по преподаваемым учебным предметам. Обычно этот вопрос достаточно полно раскрывается в литературе по специальным методикам обучения. Если таковая литература отсутствует, то рекомендуется получить необходимые консультации у более опытных коллег, в т. ч. у учителей-дефектологов.

7. Методика проведения уроков по преподаваемым учебным предметам применительно к конкретному составу учащихся с ОПФР. Ее освоение можно начать с изучения специальных учебных изданий и научно-методической литературы, в которых раскрываются общие вопросы преподавания учебного предмета той или иной категории учащихся с ОПФР. Затем рекомендуется перейти к изучению публикаций, раскрывающих специфику преподавания учебного предмета в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования. Это могут быть не только книжные издания, но и статьи научно-методического плана в периодических изданиях – журналах «Адукацыя і выхаванне», «Педагогическая наука и образование», «Специальная адукацыя» и др.

Опыт показывает, что как учителя начальных классов, так и учителя-предметники, владея методикой обучения учащихся, осваивающих образовательные программы общего среднего образования, при обращении к специальной литературе достаточно успешно выделяют особенности, которые характеризуют специальную методику обучения. Именно на эти особенности и рекомендуется обратить особое внимание.

Работу в области самообразования мы рекомендуем начинать с подбора подлежащих изучению литературных источников. В этом могут помочь консультации учителей-дефектологов, в т. ч. специалистов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Как эффективное средство самообразования рекомендуется использовать изучение опыта других учителей, в первую очередь, работающих в том же учреждении образования.

По разным указанным выше направлениям самообразования работа может проводиться параллельно. Отметим также, что она отнюдь не исключает и обучение в рамках образовательных программ повышения квалификации либо переподготовки.

Более детально рассматриваемые в статье вопросы будут раскрыты в методических рекомендациях, разрабатываемых в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка временным научным коллективом «Инклюзия», созданным для выполнения НИР «Теоретико-методологические и методические основы обеспечения и оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования».

Список литературы

1. Андарало, А. И. Профессиональное самообразование учителя-дефектолога класса интегрированного обучения // А. И. Андарало, В. А. Шинкаренко // Дефекталогія. – 2006. – № 5. – С. 37–40.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
3. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. Ч. 3 / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2018. – 168 с.
4. Шинкаренко, В. А. Профессиональная компетентность педагога как условие повышения качества специального образования // Спецыяльная адукацыя. – 2008. – № 6. – С. 3–5.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ДИСТАНЦИОННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье раскрыты особенности подготовки будущего педагога-дефектолога к взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях цифровизации. Приведены аргументы в пользу необходимости овладения цифровыми технологиями будущими педагогами с целью обеспечения психологической безопасности детей. Рассмотрены положительные и отрицательные эффекты цифровизации в обществе в целом и в образовании в частности. Автором приведены некоторые статистические данные относительно распространенности нарушений в развитии детей и рассмотрены положительные возможности цифровизации образовательного процесса в условиях инклюзии относительно детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: цифровое образование, инклюзивное образовательное пространство, цифровизация, цифровые технологии, дети с особыми образовательными потребностями.

E. Shumilova

FEATURES OF TRAINING FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS FOR REMOTE INTERACTION WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

The article reveals the features of training a future teacher-defectologist for interacting with children with disabilities in the context of digitalization. Arguments are given in favor of the need for future teachers to master digital technologies in order to ensure the psychological safety of children. The positive and negative effects of digitalization in society in general and in education in particular are considered. The author provides some statistical data on the prevalence of disorders in the development of children in modern society and discusses the positive possibilities of digitalization of the educational process in the context of inclusion in relation to children with special educational needs.

Keywords: digital education, inclusive educational space, digitalization, digital technologies, children with disabilities.

Глобальные процессы, связанные с переходом к цифровой экономике и цифровому обществу, актуализировали значимость цифровизации в образовании в целом и в системе высшего образования в частности. Сегодня общество с уверенностью обсуждает цифровую трансформацию общего образования, называя такой значимый приоритет государственной политики Российской Федерации, как реализация национального проекта «Образование». Благодаря этому проекту, стали появляться новые модели организации и проведения образовательной работы через цифровые технологии [3].

Данная тенденция отчетливо прослеживается на всех уровнях образования, в том числе эта проблема активно обсуждается в аспекте подготовки будущих педагогов-дефектологов в системе высшего образования. Вопрос подготовки специалистов, готовых работать с самой сложной категорией детей, отнюдь не праздный. Статистические данные, которыми мы сегодня располагаем, к сожалению, подтверждают тенденцию ухудшения общего состояния качественных характеристик каждого следующего поколения детей в аспекте их психического, физического или эмоционального состояния. Так, например, в интервью с З. Кекелидзе «Тихая катастрофа образования: норма и патология поменялись местами» прозвучали следующие данные: «большинство российских школьников и воспитанников детских садов страдают психическими аномалиями развития. Среди дошкольников психические аномалии развития – 60 % от общего числа воспитанников, у школьников – 70–80 %. Кроме того, у 30 % школьников отмечается социальная дезадаптация». Именно поэтому сегодня каждому педагогу вне зависимости от того, на каком уровне образования он позиционирует свою профессиональную деятельность, необходимо задуматься не только о том, что он делает для своего воспитанника или обучающегося сегодня, но и как он может подготовить его ко дню завтрашнему. Для будущего педагога, который в скором времени окажется в непростых условиях специального (коррекционного) или инклюзивного образования, тоже актуализируется вопрос: какими знаниями, навыками, качествами надо будет вооружить детей, чтобы они смогли жить счастливо, полностью реализовать себя вне зависимости от имеющихся дефицитов или ограничений? Очевидно, что такие навыки или необходимые компетенции у детей может формировать лишь тот педагог, который сам ими обладает. А, следовательно, при реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки специалистов дефектологической направленности уровня бакалавриата и магистратуры вопрос определения набора значимых профессиональных и личностных компетенций, позволяющих решить главную педагогическую задачу – передачу знаний от учителя к ученику, – приобрел важнейшее значение. Современная ситуация вынужденного стремительного перехода на дистанционную модель образования как единственно возможную потребовала полностью профессионально перестроиться и начать осваивать цифровые технологии не только от педагогов, работающих непосредственно с детьми, но и от профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования, который, собственно, и обеспечивает подготовку таких специалистов [2].

Попробуем обозначить важные, на наш взгляд, аспекты, на которые следует обратить свое внимание при организации образовательного процесса в системе дистанционного взаимодействия. Во-первых, бесконечно важно при переходе на «цифру» не потерять то ценное, что составляет душу нашего народа, его этическую основу. Передать будущим педагогам не только цифровые, но и культурные, этические, нравственные коды, которые позволят им быть настоящими гражданами нашей страны. Безусловно, важность этой задачи актуализируется в условиях инклюзии, предполагающей профес-

сиональное управление процессом дифференцированного взаимодействия в очень непростой и неоднородной образовательной среде. Дистанционное обучение в такой среде, с одной стороны, выступает в качестве мощнейшего мотивационного ресурса для развития личности ребенка, а с другой – может оказать губительное воздействие на неокрепшую психику особого ребенка, а это значит, что будущий педагог-дефектолог еще на этапе своего профессионального образования должен отчетливо представлять себе способы обеспечения защиты детей в Интернете, возможную опасность несанкционированного влияния на ребенка. Именно поэтому будущему педагогу необходимо обладать компетенциями в области психологической безопасности, в том числе в цифровой среде.

Во-вторых, нельзя не учитывать не только непосредственную угрозу для здоровья, которую зачастую заключают в себе новые технологии, но и риск грядущих антропологических изменений. Даже имеющиеся немногочисленные исследования говорят о том, что дети, привыкающие с раннего возраста к жизни в виртуальном пространстве, к сожалению, не имеют навыков коммуникации. Как следствие отсутствия полноценного общения, у них возникают нарушения речевой культуры и интеллекта, приводящие к их «выпадению» из культуры, создававшейся тысячелетиями в рамках естественного человеческого общения. По данным, которые были озвучены в 2015 году на первом Всероссийском съезде дефектологов, порядка 80 % детей раннего возраста не укладываются в показатели нормы речевого развития. А уже в 2019 году при сплошной логопедической диагностике первоклассников обычных муниципальных школ было выявлено, что примерно у 95 % обследованных не были сформированы компоненты речи, что, безусловно, является потенциальной причиной школьной неуспеваемости. Именно поэтому будущие педагоги-дефектологи, понимая важность решения задачи формирования коммуникативных способностей детей с особыми образовательными потребностями, должны быть подготовлены к созданию единого информационного, методического пространства, обеспечивающего конструктивное взаимодействие с родителями своих воспитанников [1].

Далее важно отметить, что дистанционное обучение, выступая в качестве мощнейшего мотивационного ресурса для развития личности ребенка, является негативной средой, которая может проявиться в самых губительных воздействиях на неокрепшую психику особого ребенка. Прежде всего, это очевидное ограничение возможностей для развития детской субкультуры, исчезновение дворовой субкультуры, обусловленные погружением ребенка в виртуальный мир. Сама по себе тенденция цифровизации образования, по мнению некоторых экспертов, далеко не так однозначна, как это может показаться на первый взгляд. Особенно сегодня, когда на всей территории Российской Федерации реализуется модель образовательной инклюзии, предполагающая, что в условиях системы общего образования субъектами взаимодействия становятся совершенно разные в своих образовательных запросах семьи, а именно родители и дети. Зачастую семья после рождения ребенка с особыми образовательными потребностями переживает стресс

и часто самоизолируется, поэтому важным моментом, который должен быть понятен для будущего педагога-дефектолога, становится задача расширения «социальных рамок взаимодействия». Очевидно, что онлайн-обучение невольно способствует самоизоляции семьи, поэтому педагог должен стать ресурсом, своеобразным проводником, способствующим повышению активности и ответственности родителей при взаимодействии с ними в режиме онлайн-консультаций.

Необдуманное применение новых технологий в образовании может привести не к формированию личности, о чем так любят говорить их сторонники, а к появлению « сетевого несамостоятельного существа без собственного мнения ». Частое использование интерактивных технических средств еще более негативно влияет на здоровье особых детей – это снижение концентрации внимания, ослабление зрения, физическое утомление. Эти технологии всего лишь инструмент для поиска информации, но нужно еще уметь им пользоваться. За цифровыми технологиями скрывается своя особая философия, которая, по мнению экспертов, еще требует изучения. При этом нельзя не отметить, что педагоги в период дистанционного обучения могут ярко проявить свои творческие компетенции, так как съемка видеоуроков, проведение занятий в онлайн-режиме требуют креативного подхода, применения интересных технологий и методов обучения, а, следовательно, это те самые важные профессиональные компетенции, которыми должен овладеть будущий педагог-дефектолог на этапе своего профессионального образования.

Обобщая вышесказанное, можно с уверенностью заключить, что при грамотном, разумном подходе к явлению цифровизации в образовательной среде цифровая школа для детей с ограниченными возможностями здоровья – это новая школа, школа дополненной реальности с ранее недоступными ресурсами и возможностями, в том числе по организации учебной деятельности (и не только в формате классно-урочной системы), это школа, «встроенная» в инновационную среду, являющаяся ее неотъемлемой и важной частью. Цифровая среда дарит новые возможности детям с ограниченными возможностями здоровья. Иное значение приобретает понятие инклюзии, поскольку сенсорная и двигательная дефицитарность у ребенка вследствие врожденных нарушений развития и травм может быть восполнена с помощью устройств, работающих на цифровых технологиях, а в дальнейшем, по мере развития цифровых технологий, таким детям на помощь в решении бытовых и организационных вопросов в процессе обучения, возможно, придут не только педагоги или тьюторы, но и роботы-помощники. Цифровая школа – это проводник цифровых компетенций в каждую семью, это адекватный механизм преодоления ограничений и расширения возможностей граждан вне зависимости от территории проживания, состояния здоровья, финансовых возможностей семей. Однако понимая все очевидные положительные и отрицательные моменты, связанные с явлением цифровизации, мы можем уверенно заключить, что не следует забывать о скрытых, неочевидных или возможных отсроченных рисках, одним из которых является неготовность педагогического сообщества к цифровому и дистанционному взаимодействию. А это значит, что проблема

профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов к дистанционному взаимодействию с детьми с особыми возможностями здоровья – серьезная задача, требующая разумного и незамедлительного решения.

Список литературы

1. Журавлева, Е. Ю. Образовательная среда как средство моделирования инклюзивной практики / Е. Ю. Журавлева, Е. А. Шумилова // Наука и инновации – современные концепции : сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума, Москва, 17 янв. 2020 г. ; отв. ред. Д. Р. Хисматуллин. – М. : Инфинити, 2020. – С. 48–55.
2. Кохан, Н. В. Развитие профессиональных компетенций педагогических работников как гарантия качества образования / Н. В. Кохан, Е. А. Шумилова // Педагогический профессионализм в образовании : сб. науч. трудов XII Междунар. науч.-практ. конф. : в 3-х ч. ; под ред. Е. В. Андриенко ; М-во образования и науки РФ ; ФГБОУ ВПО Новосибир. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2016. – С. 110–114.
3. Шумилова, Е. А. Педагог и родитель цифровой эпохи в призме инклюзии / Е. А. Шумилова // Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. ; Казан. инновац. ун-т им. В. Г. Тимирязова. – Казань : КИУ, 2020. – С. 12–17.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются особенности профессиональной коммуникации как инструмента подготовки специалистов дефектологического профиля. Анализируются результаты эмпирического исследования по выявлению уровня сформированности лингвистической компетенции у студентов-первокурсников, приводятся данные о типичных ошибках в работах над разными видами текстов.

Ключевые слова: дефектология, коммуникативная компетентность, дискурс, специальное образование, лингвистическая компетенция.

А. Yarova

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SPECIALISTS OF DEFECTOLOGICAL PROFILE

The article discusses the features of professional communication as a tool for training specialists with a defect profile. An empirical study to identify the level of formation of linguistic competence among first-year students is analyzed, data on typical errors in work on different types of texts are presented.

Keywords: defectology, communicative competence, discourse, special education, linguistic competence.

Исследования трактуют образование как педагогически организованную социализацию. Фактором социализации становится целостное образовательное пространство, оптимальное содержание которого направлено на развитие совместной активно-преобразующей деятельности педагога и студента, дефектолога и ребенка с особыми образовательными потребностями. Эта деятельность предполагает высокую профессиональную компетентность организаторов данного пространства.

Одной из составляющих педагогической компетентности является компетентность коммуникативная, поскольку действие и взаимодействие участников целостного педагогического пространства происходит всегда в определенной коммуникативной среде. Термин «коммуникативная компетентность» интерпретируется неоднозначно. В «Психологическом словаре» (1990) данное понятие представлено как определенная готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции с различными людьми. Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяжников под коммуникативной компетентностью видят интегративное и относительно стабильное психологическое образование, включающее личностный и технологический (знания, навыки, умения) потенциалы [7]. М. И. Марьин, Ю. Г. Касперович, В. Е. Петров в структуре коммуникативной компетентности выделяют мотивационно-эмоциональные компоненты (ценностно-смысловые ориентиры, ответственность); когнитивные (расширение профессионального опыта, знание о барьерах профессионального общения); поведенческие (владение психотехниками общения) [7].

Безусловно, педагогу-дефектологу необходимо владеть всеми вышеперечисленными составляющими коммуникативной компетентности.

В связи с изменением социальных условий, характеризующимся падением общего уровня культуры, в том числе и речевой, важной частью коммуникативной компетентности становятся лингвистические знания, владение которыми значимо для дефектологов, создающих образцы слова, усваиваемые и распространяемые детьми с ограниченными возможностями здоровья. Лингвистические основы дефектологии включают в себя и фонологическую теорию языка, и учение о сложной структуре речевой деятельности, и теории о процессе порождения речевого высказывания [8]. В стандартах же педагогических вузов не содержится дисциплина, изучающая основы речевой деятельности, а количество часов на изучение филологических дисциплин на специальностях дефектологического профиля ежегодно сокращается. Этот вопрос, по мнению А. К. Михальской, имеет «куда более общее и серьезное значение, чем любая профессиональная проблема» [5, с. 3–4].

Эффективное педагогическое общение в рамках дефектологического профиля предполагает овладение студентами – будущими дефектологами – лингвистической базой: знанием семантического поля, обусловливаемого уровнем образования, словарным запасом, речевыми навыками, владением терминологией предмета; знанием особенностей разных видов общения, определяющих педагогический дискурс: информационного (обмен информацией между участниками педагогического процесса), вербального, невербального, межличностного, группового, массового общения. Поскольку «дефектология является антропоцентрированной наукой, в центре которой – изучение, образование, развитие, абилитация, реабилитация и социальная адаптация человека с ограниченными возможностями здоровья», то профессиональные качества дефектологов напрямую зависят от усвоения ими лингвистической базы, которая включает в себя «обобщенные системные знания о языке и речи, способность распознавать и квалифицировать нарушения языковых и речевых норм» [1, с. 20].

Таким образом, частью коммуникативной компетентности дефектолога является лингвистическая компетенция, которая предполагает овладение студентами-дефектологами необходимыми знаниями о языке как о знаковой системе, его устройстве, развитии, функциональности.

Многолетняя практика наблюдения за студентами направления «Специальное дефектологическое образование» показала, что лингвистическая часть их коммуникативной компетентности находится на низком уровне. Объективность данной точки зрения подтверждена эмпирическим исследованием, которое проводилось на базе факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета. В нем приняли участие 130 студентов-первокурсников очной и заочной форм обучения направления «Специальное дефектологическое образование» (2019–2020 учебный год).

На первом этапе студентам было предложено написание диктанта. Текст диктанта был взят из учебного пособия для вузов [3, с. 229]. При анализе

учитывались орфографические, пунктуационные, грамматические, речевые ошибки. Нужно отметить, что не было ни одной работы, в которой отсутствовали бы орфографические и пунктуационные ошибки. Грамматические ошибки проявились в нарушении согласования («сапожник был молодцеватой мужчиной», «танец, напоминавшего чечетку» и др.). Речевые ошибки были связаны с непониманием значения слов («ив ника» – ивняка, «джунка» – джонка, «булдыжником» – булыжником, «кумечовая» – кумачовая, «пирломутрыми» – перламутровыми и др.). Успешно справились с данным видом работы 65 % студентов, 35 % работ не зачтены, так как в них демонстрируется отсутствие у студентов навыка поиска орфограммы и применения правил написания слов с орфограммами, навыка применения правил постановки знаков препинания, навыков словоизменения и словообразования. Еще более неприятным открытием стало наличие в диктантах у некоторых студентов специфических ошибок: пропуск букв («опустил есла» вместо «весла»), замены («красавес» – красавец, «парихмахерская» – парикмахерская), перестановка букв местами («пиждак» – пиджак), необоснованный разрыв слов по частям («от танцевав» – оттанцевав). Такие ошибки, допущенные 16 % студентов, свидетельствуют о наличии у них дисграфии. Это, безусловно, глобальная проблема дефектологического образования: будущие педагоги-дефектологи имеют речевые нарушения, то есть являются непригодными для осуществления профессиональной деятельности.

На втором этапе было проведено изложение с целью оценки уровня анализа многоаспектного текста: умения адекватно воспринимать информацию прослушанного текста, выделять главное, письменно передавать прослушанную информацию. В 40 % работ было отмечено искажение полученного текста, допущены смысловые ошибки. Например, фразу «С поля тянет свежескошенным сеном» студент интерпретирует так: «С поля тянется свежескошенное сено». Фразу «Нельзя не восхищаться красотой русского дикого леса, который не идет ни в какое сравнение со строгостью версальских садов» некоторые искаженно поняли, что автор текста восхищается версальскими садами. На замечание преподавателя был дан ответ, что русским лесом «не восхищаться». Анализ текста изложения свидетельствует о неумении студентов выделять основную мысль, об отсутствии навыка интерпретации текстов с различными типами речи, о несоблюдении основных норм современного русского языка.

На третьем этапе для оценки понимания прочитанного и выяснения общекультурного уровня студентам было предложено написать сочинение по произведениям школьной программы. Задание вызвало затруднение. Студенты тему раскрывали односторонне, поверхностно, со значительным искажением авторской позиции, с фактическими ошибками. Привлекая текст в качестве аргументации, не анализировали важные для понимания образы, фрагменты. Историческая эпоха не была соотнесена с поднятыми проблемами. Теоретико-литературные понятия, которые студенты должны были уяснить в школьной программе, не использовались, что приводило к курьезным случаям, когда к литературным родам были отнесены мужской, женский

и средний род вместо лирики, эпоса и драмы. Не отличались композиционной цельностью, последовательностью изложения 53 % сочинений. В работах были допущены логические, речевые и грамматические ошибки. С заданием успешно справились 47 % первокурсников.

Полученные данные позволили установить низкий уровень сформированности лингвистической компетенции у студентов-первокурсников. Можно констатировать, что данная компетенция сформирована лишь у 47 % студентов. У большинства не сформированы навыки различного анализа слов, предложений, навыки работы с различными видами речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо). Это относится к базовому уровню сложности, который формируется в средней школе. Как видим, среди пришедших получать высшее дефектологическое образование эти навыки сформированы у меньшей части студенческой группы. Более того, 16 % студентов имеют различные дефекты речи.

Анализ проведенного исследования показал, что лингвистическая компетенция как часть коммуникативной компетентности студентов дефектологического профиля сформирована не у всех и ее формирование действительно является актуальной задачей образования в вузе. Современная система школьного образования не справляется с этой задачей. О необходимости разработки новой модели лингвистического образования студентов-логопедов заявляют многие ученые, утверждая, что «качество профессиональной подготовки студентов-дефектологов определяется уровнем их лингвистических знаний» [1, с. 20]. Решение данной проблемы, на наш взгляд, лежит в плоскости отбора абитуриентов для обучения на дефектологических факультетах и увеличения часов на изучение филологических дисциплин в учебном процессе специального дефектологического образования.

Список литературы

1. Алмазова, А. А. Пути совершенствования лингвистической подготовки студентов-логопедов в свете стандартизации высшего дефектологического образования / А. А. Алмазова // Преподаватель XXI век. Наука. Образование, Технологии. – 2010. – № 1. – С. 19–26.
2. Десяева, Н. Д. Культура речи педагога / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Ассуирова. – М. : Академия, 2006. – 196 с.
3. Кайдалова, А. И. Современная русская орфография : учеб. пособие для вузов / А. И. Кайдалова, И. К. Калинина. – М. : Высшая школа, 1983. – 240 с.
4. Львов, М. Р. Риторика. Культура речи / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2004. – 272 с.
5. Михальская, А. К. Педагогическая риторика: история и теория : учеб. Пособие / А. К. Михальская. – М. : Академия, 1998. – 432 с.
6. Осипова, И. Нарушение межличностных отношений как фактор формирования отклоняющегося поведения детей и подростков / И. Осипова // Воспитание школьников. – 2006. – № 2. – С. 40–46.
7. Психологическое обеспечение формирования и развития культуры общения и коммуникативной компетентности у сотрудников органов внутренних дел : учебн.-

метод. пособие / Под общ. ред. В. Л. Кубышко. – М. : ЦОКР МВД России, 2007. – 192 с.

8. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.) / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АГАЕВА Виктория Евгеньевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

Старший преподаватель кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации.

АДАМЯН Елена Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Кандидат филологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства

АДАМЯН Луиза Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Кандидат психологических наук доцент кафедры психологической антропологии Института детства.

АЛАБИНА Татьяна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Аспирант Института детства.

АЛЕКСЕЕВА Анастасия Юрьевна

Государственное казенное учреждение дополнительного образования «Ленинградский областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», д. Юрки, Ленинградская область, Россия.

Директор.

АЛМАЗОВА Анна Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Доктор педагогических наук, доцент, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии.

АЛЬМИШЕВА Айнагуль Жакеновна

Коммунальное государственное учреждение «Казахская школа-гимназия», Петропавловск, Казахстан.

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

АХАДОВА Зоя Эдуардовна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708», Москва, Россия.

Учитель-дефектолог.

БЕЛЬТЮГОВА Марина Геннадьевна

Муниципальное автономное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 24 г. Калининграда», Калининград, Россия.

Учитель-логопед.

БОЙКОВ Дмитрий Игоревич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия.

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры олигофренопедагогики факультета коррекционной педагогики.

БОРОДИНА Юлия Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», Калининград, Россия.

Магистрант Института образования.

БОРОЗИНЕЦ Наталья Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», Ставрополь, Россия.

Кандидат психологических наук, доцент, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

БРЫКОВА Александра Сергеевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования.

БУТКО Галина Анатольевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии.

БЫЛИНО Марина Владимировна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института инклюзивного образования.

ВАРЕНОВА Тамара Васильевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагоги и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования.

ВАСИЛЕВИЧ Наталья Михайловна

Государственное учреждение образования «Вспомогательная школа-интернат № 10 г. Минска», Минск, Беларусь.

Воспитатель.

ВАШКАРИН Владимир Владимирович

Коммунальное государственное учреждение «Средняя школа № 4», Кокшетау, Казахстан.

Тьютор.

ВЕЧКАНОВА Ирина Геннадьевна

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга», Санкт-Петербург, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе.

ВИКТОРОВСКАЯ Нина Константиновна

Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», Минск, Беларусь.

Методист Центра научно-методического обеспечения воспитательной работы в учреждениях ПТО и ССО.

ВЛАСЕНКО Валерия Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, Краснодар, Россия.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии.

ВАЎЧАНКОЎ Уладзімір Сцяпанавіч

Установа адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка», Мінск, Беларусь.

Кандыдат псіхалагічных навук, намеснік дырэктара Інстытута інклюзіўны адукацыі па вучэбнай рабоце.

ГАЙДУКЕВИЧ Светлана Евгеньевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования.

ГАМАНОВИЧ Виктория Эдуардовна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагоги и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования.

ГАНИЕВА Ирина Геннадьевна

Учреждение образования «Коммунальное государственное учреждение Специальная школа-интернат № 1 г. Кокшетау при управлении образования Акмолинской области», Кокшетау, Казахстан.

Учитель дефектолог.

ГЕОДЖИЕВЕНЕ Лариса Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», Калининград, Россия.

Магистрант Института образования.

ГОЛОВЧИЦ Людмила Адамовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства.

ГРИГОРЕНКО Наталья Юрьевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации.

ГУСЕЙНОВА Аща Айирмагомедовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии.

ДАЛИВЕЛЯ Ольга Вячеславовна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагоги и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования.

ДЕНИСОВА Ольга Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет», Череповец, Россия.

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологического образования Института педагогики и психологии, директор Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Череповецкого государственного университета.

ДРОЗД Наталья Геннадьевна

Учреждение образования «Вспомогательная школа-интернат № 10 г. Минска», Минск, Беларусь.

Учитель.

ДРОЗДОВА Нина Викторовна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института инклюзивного образования.

ЕВТУШЕНКО Илья Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии дефектологического факультета Института детства.

ЕКЖАНОВА Елена Анатольевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии Института специального образования и психологии.

ЖУК Татьяна Васильевна

Государственное учреждение образования «Брестский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Брест, Беларусь.

Директор.

ЖУРАВЛЕВА Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», Краснодар, Россия.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии факультета педагогики, психологии и коммуникативистики.

ЖУРАЕВА Наргиза Таировна

«Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами», Ташкент, Узбекистан.

Преподаватель.

ЗАБЕЛИЧ Диана Николаевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования.

ЗАЙНИТОВА Анна Эдуардовна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Московский государственный областной университет», Мытищи, Россия.

Магистрант факультета специальной педагогики и психологии.

ЗЕМЛЯНСКАЯ Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики начального образования факультета начального образования Института детства.

ЗИНОВЬЕВА Ольга Григорьевна

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга», Санкт-Петербург, Россия.

Учитель-логопед.

ЗМУШКО Антонина Михайловна

Государственное учреждение образования «Минский областной институт развития образования», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор.

ЗОЛОТАРЕВА Ирина Владимировна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

Аспирант Института специального образования и психологии.

ИВАНОВА Ирина Викторовна

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга», Санкт-Петербург, Россия.

Учитель-логопед.

ИГНАТЬЕВА Эльмира Арменовна

Комитет по социальной защите населения Ленинградской области, Санкт-Петербург, Россия.

Начальник отдела проблем женщин, семьи и детей.

ИНКИНА Южанна Михайловна

Государственное автономное учреждение Астраханской области «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие», Астрахань, Россия.

Кандидат педагогических наук, старший методист ресурсного методического центра.

ИШМУРАТОВА Александра Руслановна

Национальная киностудия «Беларусьфильм», Минск, Беларусь.

Художник-мультипликатор.

ИШМУРАТОВА Елена Михайловна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования.

КАБЕЛКА Иван Владимирович

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования.

КАЗБЕРОВИЧ Кристина Анатольевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Студентка Института инклюзивного образования.

КЕНЖЕСАРИНА Уразбике Омирсериковна

Коммунальное государственное учреждение «Специальная школа-интернат № 1», Кокшетау, Казахстан.

Учитель музыки.

КНЯЗЕВА Наталья Викторовна

Государственное учреждение образования «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Витебск, Беларусь.

Педагог-психолог.

КОБРИНА Лариса Михайловна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия.

Доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе.

КОЛОСОВА Елена Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Старший преподаватель кафедры психологической антропологии Института детства.

КОЛЯДА Оксана Петровна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования.

КРАВЦОВА Светлана Сергеевна

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга», Санкт-Петербург, Россия.

Учитель-логопед.

КРИВУТЬ Марина Леонидовна

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Беларусь.

Методист Ресурсного центра инклюзивного образования.

КРЮКОВСКАЯ Наталья Владимировна

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики специального образования педагогического факультета.

КУДРИНА Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры олигофренопедагогики факультета коррекционной педагогики.

КУКИНА Ирина Викторовна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры андрагогики факультета дополнительного профессионального образования Института повышения квалификации и переподготовки

КУРАЛЕНЯ Елена Сергеевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Старший преподаватель кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования.

ЛАРИНА Александра Борисовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», Калининград, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент Института образования.

ЛЕМЕХ Елена Анатольевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования.

ЛЕОНОВА Светлана Витальевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Московский государственный областной университет», Мытищи, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии факультета специальной педагогики и психологии.

ЛЕПЕШЕВ Дмитрий Владимирович

«Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова», Кокшетау, Казахстана.

Кандидат педагогических наук, профессор, академик Академии педагогических наук Казахстана, заместитель Президента Кокшетауского университета имени Абая Мырзахметова по международному сотрудничеству.

ЛЕХАНОВА Ольга Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет», Череповец, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Череповецкого государственного университета.

ЛИТВИНЕНКО Эмма Робертовна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Краснодарского края «Специальная (коррекционная) школа № 21 г. Краснодара», Краснодар, Россия.

Директор.

ЛОСЕВА Снежана Михайловна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии факультета специального (дефектологического) образования.

МАКСИМОВА Людмила Сергеевна

Красноярское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького».

Преподаватель отделения «Преподавание в начальных классах».

МАМОНЬКО Ольга Владимировна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования.

МАНУЙЛОВА Виктория Викторовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института специального образования и психологии по научно-исследовательской работе, доцент кафедры логопедии.

МАНУКЯН Ани Рубеновна

Реабилитационный центр «Защитник Отечества», Ереван, Армения.

Логопед.

МИКЛЯЕВА Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства.

МОВКЕБАЕВА Зульфия Ахметвалиевна

«Казахский национальный педагогический университет имени Абая», Алматы, Казахстан.

Доктор педагогических наук, доцент, директор учреждения образования «Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов Республики Казахстан».

МОЦОВКИНА Елена Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, Ялта, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии.

МУМИНОВА Лола Рахимовна

«Республиканский центр социальной адаптации детей», Ташкент, Узбекистан.

Доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по науке.

НИКАНДРОВА Татьяна Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой олигофренопедагогики и специальной психологии Института детства.

НИКОЛАЕВА Елена Владимировна

Государственное учреждение образования «Вспомогательная школа № 24 г. Орши», Орша, Беларусь.

Учитель.

ОБУХОВА Тамара Исааковна

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дефектологии.

ПАЙЛОЗЯН Жанна Арутюновна

Учреждение образования «Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна», Ереван, Армения.

Доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии и восстановительной терапии факультета специального и инклюзивного образования.

ПИВОВАРЧИК Татьяна Борисовна

Государственное учреждение образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Ленинского района г. Минска», Минск, Беларусь.

Директор.

ПЛЕТНЕВА Галина Валентиновна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Краснодарского края «Специальная (коррекционная) школа № 21 г. Краснодара», Краснодар, Россия.

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

ПЛИШКИНА Юлия Викторовна

Государственное учреждение образования «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Витебск, Беларусь.

Учитель-дефектолог.

ПОНИКАРОВА Валентина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет», Череповец, Россия.

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дефектологического образования Института педагогики и психологии.

ПОПКОВА Елена Викторовна

Государственное учреждение образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Оршанского района», Орша, Беларусь.

Учитель-дефектолог.

ПРИХОДЬКО Оксана Георгиевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

Доктор педагогических наук, профессор, директор Института специального образования и комплексной реабилитации, заведующий кафедрой логопедии.

РАДКЕВИЧ Татьяна Юрьевна

Государственное учреждение образования «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Витебск, Беларусь.

Заместитель директора по основной деятельности.

РАХМАНИНА Ирина Николаевна

Государственное автономное учреждение Астраханской области «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие», Астрахань, Россия.

Кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по научно-методической работе.

РОДОМАНСКАЯ Елена Игоревна

Красноярское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького».

Преподаватель отделения «Преподавание в начальных классах».

РУСАКОВИЧ Ирина Кузьминична

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования.

РЫКОВА Елена Алексеевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

Ассистент кафедры логопедии Института специального образования и психологии.

САВЧЕНКО Марина Романовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия.

Студент факультета коррекционной педагогики.

СВЕТЛАКОВА Ольга Юрьевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования.

СВИРИДОВИЧ Ирина Александровна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования.

СЕЛЕЗНЁВА Галина Викторовна

Комитет общего и профессионального образования Ленинградской области, Санкт-Петербург, Россия.

Начальник отдела социальной защиты и специальных учреждений.

СЕМЕНОВА Лариса Олеговна

Учреждение образования «Вспомогательная школа-интернат № 10 г. Минска», Минск, Беларусь.

Учитель-дефектолог.

СЕМЕНОВА Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», Чебоксары, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии.

СЕРБИНА Любовь Федоровна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия.

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии факультета специального (дефектологического) образования.

СЕЧКОВСКАЯ Лидия Григорьевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования.

СЕЯ-ГЛИНСКАЯ Мария Эдвардовна

Государственное учреждение образования «Ждановичская специальная общеобразовательная школа-интернат», Ждановичи, Беларусь.

Учитель начальных классов.

СИВИНСКИЙ Алексей Михайлович

«Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова», Кокшетау, Казахстан.
Докторант.

СИМАЕВА Ирина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», Калининград, Россия.

Доктор психологических наук, профессор, директор Центра исследования систем образования Института региональных исследований.

СКИВИЦКАЯ Мария Евгеньевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики Института инклюзивного образования.

СКРИГАН Галина Владимировна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования.

СОЛОВЬЕВА Ольга Алексеевна

Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, заместитель начальника центра научно-методического обеспечения воспитательной работы в учреждениях ПТО и ССО.

СТАРОВОЙТ Наталья Васильевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», Калининград, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института образования.

ТАЙМИСКИНА Александра Романовна

Муниципальное автономное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 57 г. Калининграда», Калининград, Россия.

Учитель биологии.

ТУКТАРОВА Эльвира Рамилевна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Краснодарского края «Специальная (коррекционная) школа № 21 г. Краснодара», Краснодар, Россия.

Заместитель директора по воспитательной работе.

ТУРКМЕНОВА Альфия Рустамовна

Учреждение образования «Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами», Ташкент, Узбекистан.

Преподаватель кафедры логопедия.

ФЕКЛИСТОВА Светлана Николаевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института инклюзивного образования по научно-методической работе.

ФЁДОРОВА Марине Григорьевна

Государственное учреждение образования «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Витебск, Беларусь.

Директор.

ФИЛАТОВА Юлия Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры логопедии, директор Учебно-научного центра междисциплинарных исследований в специальном и инклюзивном образовании Института детства.

ФИЛИПОВИЧ Инна Владимировна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института инклюзивного образования.

ФОМЕНКО Татьяна Маратовна

Коммунальное государственное учреждение «Экологическая школа-гимназия № 13 «ЭКОС» г. Кокшетау при управлении образовании Акмолинской области», Кокшетау, Казахстан.

Учитель английского языка.

ХИТРЮК Вера Валерьевна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Доктор педагогических наук, доцент, директор Института инклюзивного образования.

ХРУЛЬ Ольга Станиславовна

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией специального образования.

ЧИГИРЬ Татьяна Константиновна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования.

ЧУДЕСНИКОВА Татьяна Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия.

Аспирант Института детства.

ШАРОВА Людмила Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия.

Доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры факультета физической культуры.

ШАШКИНА Гульнара Рустэмовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Институт специального образования и психологии.

ШЕВЧЕНКО Владимир Николаевич

«Институт специальной педагогики и психологии имени Николая Ярмаченко» Национальной академии педагогических наук Украины, Киев, Украина.

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник.

ШИНКАРЕНКО Владимир Анатольевич

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования.

ШУМИЛОВА Елена Аркадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», Краснодар, Россия.

Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологии и специальной психологии факультета педагогики, психологии и коммуникативистики.

ЮГОВА Олеся Вячеславовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии.

ЯКИМЕНКО Валентина Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», Калининград, Россия.

Кандидат педагогических наук, доцент Института образования.

ЯРОВАЯ Анна Семеновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», Краснодар, Россия.

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии факультета педагогики, психологии и коммуникативистики.

ЯСЬКОВА Дарья Игоревна

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь.

Магистрант Института инклюзивного образования.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>В. Е. Агаева</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ВРОЖДЕННЫМИ РАСЩЕЛИНАМИ ГУБЫ И НЕБА	3
<i>Т. В. Алабина</i> ТЕХНОЛОГИИ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	9
<i>А. А. Алмазова</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА С АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ	14
<i>А. Ж. Альмишева, У. О. Кенжесарина</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	20
<i>Д. И. Бойков</i> РАЗРАБОТКА СЕТЕВОЙ ПЛАТФОРМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	26
<i>Ю. В. Бородина, В. А. Якименко</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	31
<i>А. С. Брыкова, Т. К. Чигирь</i> МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	36
<i>Г. А. Бутко, З. Э. Ахадова</i> РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	41
<i>М. В. Былино</i> СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ДОМАХ-ИНТЕРНАТАХ	47
<i>Т. В. Варенова, Д. И. Яськова</i> ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЛЯ КОМПЕНСАЦИИ НАРУШЕННОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ	52
<i>У. С. Ваўчанкоў</i> ДЫЯГНАСТЫЧНАЕ СУПРАВАДЖЭННЕ (НА ПРЫКЛАДЗЕ ВУЧЭБНАЙ ДЫСЦЫПЛІНЫ «ПСІХАЛОГІЯ РАЗВІЦЦЯ») ПАДРЫХОЎКІ БУДУЧЫХ ПЕДАГОГАЎ СПЕЦЫЯЛЬНАЙ І ІНКЛЮЗІўНАЙ АДУКАЦЫІ ДА ФАРМІРАВАННЯ У ВУЧНЯЎ МЕТАПРАДМЕТНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ Ў АДУКАЦЫЙНЫМ ПРАЦЭСЕ	56
<i>И. Г. Вечканова, О. Г. Зиновьева, И. В. Иванова, С. С. Кравцова</i> ОПЫТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ ПРОЕКТА «МОЯ СТРАНА: МОЙ ПРУД, МОЯ РЕКА, МОЕ МОРЕ, МОЙ ОКЕАН»	60
<i>С. Е. Гайдукевич</i> ИНТЕГРАТИВНЫЙ КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	65
<i>В. Э. Гаманович</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	70

<i>И. Г. Ганиева, Т. М. Фоменко</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	75
<i>Л. А. Геоджиевене</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА	80
<i>Л. А. Головчиц</i> ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ	85
<i>Н. Ю. Григоренко</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	90
<i>А. А. Гусейнова</i> ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ЛЕТ ЖИЗНИ С ОРТОПЕДИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ.....	96
<i>О. В. Даливеля</i> ВИРТУАЛЬНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ.....	100
<i>О. А. Денисова, О. Л. Леханова</i> ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО И ПРЕЕМСТВЕННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	105
<i>Н. В. Дроздова</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЛОГОПЕДОВ.....	110
<i>И. В. Евтушенко</i> НОВЫЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	117
<i>Е. А. Екжанова</i> МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ.....	123
<i>Т. В. Жук</i> КИНЕМАТОГРАФ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ БРЕСТСКОЙ ОБЛАСТИ)	129
<i>Н. Т. Жураева</i> МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА КАК УНИКАЛЬНАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	136
<i>Е. Ю. Журавлева</i> СМЕЩЕНИЕ РОЛЕЙ МЕЖДУ РОДИТЕЛЕМ И ПЕДАГОГОМ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	140
<i>Д. Н. Забелич</i> О ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	144
<i>Е. Н. Землянская</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ.....	150

<i>А. М. Змушко</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	155
<i>И. В. Золотарева, Г. Р. Шашкина</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	159
<i>А. Р. Ишмуратова, Е. М. Ишмуратова</i> РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ АНИМАЦИИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	163
<i>И. В. Кабелка, Н. М. Василевич</i> ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСВОЕНИИ ЗНАНИЙ О КЛЕТКАХ ЖИВЫХ ОРГАНИЗМОВ	167
<i>Л. М. Кобринна, А. Ю. Алексеева, Г. В. Селезнёва, Э. А. Игнатьева</i> РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОПТИМИЗАЦИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ РЕГИОНАЛЬНОЙ МЕЖВЕДОМСТВЕННОЙ МОДЕЛИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИЗНАКАМИ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ И СЕМЕЙ, ИХ ВОСПИТЫВАЮЩИХ.....	171
<i>Е. Б. Колосова, Е. И. Адамян, Л. И. Адамян</i> ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ.....	185
<i>О. П. Коляда</i> АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ V КЛАССОВ	190
<i>М. Л. Кривуть</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ – ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	195
<i>Н. В. Крюковская</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ).....	200
<i>С. В. Кудрина, М. Р. Савченко</i> ПУТИ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	205
<i>И. В. Кукина</i> К ВОПРОСУ НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ РАННЕЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	210
<i>Е. С. Кураленя</i> ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РОЛЬЮ «ШКОЛЬНИК» УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	214
<i>А. Б. Ларина, М. Г. Бельтюгова</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: РЕСУРСЫ И ТРУДНОСТИ.....	219
<i>Е. А. Лемех</i> СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ЦЕНТРЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ	228
<i>С. В. Леонова, А. Э. Зайнитова</i> НОРМАЛИЗАЦИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК РЕЧИ И ДВИЖЕНИЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	234

<i>Д. В. Лепешев, В. В. Вашкарин</i> ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	239
<i>С. М. Лосева</i> СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	246
<i>Л. С. Максимова, Е. И. Родоманская</i> ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	251
<i>О. В. Мамонько</i> НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	257
<i>В. В. Мануйлова</i> ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	262
<i>Н. В. Микляева</i> ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРАКТИКУМОВ С ВОСПИТАННИКАМИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУПП.....	270
<i>З. А. Мовкебаева</i> ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ (ДЕФЕКТОЛогов) К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	275
<i>Е. В. Моцовкина</i> ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	281
<i>Л. Р. Муминова</i> ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН.....	286
<i>Т. С. Никандрова</i> ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	292
<i>Е. В. Николаева</i> ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	297
<i>Т. И. Обухова</i> ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РЕБЕНКУ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	301
<i>Ж. А. Пайлозян, А. Р. Манукян</i> ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПАЦИЕНТАМИ В СОСТОЯНИИ НАРУШЕННОГО СОЗНАНИЯ	306
<i>Т. Б. Пивоварчик</i> СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	311
<i>Ю. В. Плишкина</i> ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	316
<i>Е. В. Попкова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И НЕТРАДИЦИОННЫХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И МАТЕРИАЛОВ В РАМКАХ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	

В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ И СЕМЬИ С ЦЕЛЬЮ НАКОПЛЕНИЯ СЕНСОРНОГО ОПЫТА	320
<i>О. Г. Приходько, О. В. Югова</i>	
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	325
<i>Т. Ю. Радкевич, Н. В. Князева</i>	
ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ.....	330
<i>И. Н. Рахманина, Ю. М. Инкина</i>	
ПОДГОТОВКА ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА.....	336
<i>И. К. Русакович</i>	
НАУЧНАЯ ШКОЛА Т. А. ГРИГОРЬЕВОЙ (К 85-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)	341
<i>Е. А. Рькова</i>	
СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ГРУПП КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ	346
<i>О. Ю. Светлакова</i>	
ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНЫХ СМЕН.....	351
<i>И. А. Свиридович, Л. О. Семенова</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА	356
<i>Т. Н. Семенова</i>	
РЕЧЕВЕДЧЕСКИЕ КУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	360
<i>Л. Ф. Сербина, Н. М. Борозинец</i>	
ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	363
<i>Л. Г. Сечковская, Н. Г. Дрозд</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	369
<i>А. М. Сивинский</i>	
АНАЛИЗ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ	373
<i>И. Н. Симаева</i>	
РОДИТЕЛЬСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	379
<i>М. Е. Скивицкая</i>	
ВИРТУАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ, ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	385
<i>Г. В. Скриган</i>	
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДРОСТКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ СВЯЗИ В ОБЩЕНИИ.....	389
<i>О. А. Соловьева, Н. К. Викторовская</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	394
<i>Н. В. Старовойт, В. Н. Поникарова</i>	
РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	399

<i>А. Р. Таймискина, И. Н. Симаева</i> ОПЫТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩЕГОСЯ ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ	404
<i>Э. Р. Туктарова, Г. В. Плетнева, Э. Р. Литвиненко, В. С. Власенко</i> МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ «ПАРТНЕРСТВО В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ»	414
<i>А. Р. Туркменова</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	419
<i>С. Н. Феклистова</i> РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА I И II СТУПЕНЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИНТЕГРАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	423
<i>С. Н. Феклистова, М. Э. Сея-Глинская</i> ОПЫТ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ	428
<i>М. Г. Фёдорова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ	432
<i>Ю. О. Филатова</i> ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	437
<i>И. В. Филипович, К. А. Казберович</i> ОСОЗНАННОЕ РОДИТЕЛЬСТВО КАК ОСНОВА РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	442
<i>В. В. Хитрюк</i> РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ	447
<i>О. С. Хруль</i> ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	453
<i>Т. А. Чудесникова</i> ИНСТРУМЕНТАРИЙ МОНИТОРИНГА СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ АДАПТАЦИИ К ДЕТСКОМУ САДУ).....	459
<i>Л. В. Шарова</i> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	464
<i>В. Н. Шевченко</i> РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УКРАИНЕ И ПОЛЬШЕ В XIX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА	468
<i>В. А. Шинкаренко</i> САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	473
<i>Е. А. Шумилова</i> ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ДИСТАНЦИОННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	477
<i>А. С. Яровая</i> КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	482
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	487