Министерство образования Республики Беларусь

Общественный совет Базовой организации стран-участников
Содружества Независимых Государств по подготовке, переподготовке и
повышению квалификации педагогических работников и специалистов
в области инклюзивного и специального образования

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Институт инклюзивного образования

Представительство Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ)

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

*Материалы Международно*
*научно-практической конференции*

*г. Минск, 6 октября 2022 года*

*Научное электронное издание*
*локального распространения*

Минск
БГПУ
2022

*ISBN 978-985-29-0229-8*

*© Оформление. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2022*

УДК 376
ББК 74.3
О23

Издается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

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

**Образование** лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика : материалы Международной научно-практической конференции, г. Минск, 6 октября 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск : БГПУ, 2022.
ISBN 978-985-29-0229-8.

В материалах сборника анализируются результаты научных исследований, раскрывающих теоретико-методологические аспекты развития образования детей и взрослых с особыми образовательными потребностями (далее – ООП); анализируется опыт реализации образовательного процесса с детьми и взрослыми с ООП в контексте принципа инклюзии в образовании; характеризуются проблемы межведомственного взаимодействия при реализации образовательного процесса с лицами с ООП; раскрываются актуальные вопросы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в области образования детей и взрослых с ООП; описываются актуальные вопросы и проблемы работы с семьями, воспитывающими детей с ООП.

Адресуется руководителям и педагогическим работникам учреждений специального, дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, реализующим образовательный процесс с лицами с ООП; представителям ресурсных центров по проблемам образования лиц с ООП; законным представителям детей с ООП; профессорско-преподавательскому составу учреждений высшего образования, осуществляющим подготовку педагогических работников; студентам; аспирантам и другим заинтересованным.

*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, 2022

*Программное обеспечение:* Adobe Acrobat Reader

Техническое редактирование и компьютерная верстка *Е. В. Мазовки*
Дизайн обложки *Д. С. Абашино*
Корректор *О. В. Юхновец*

Дата подписания к использованию 03.10.22. 4,30 Mb. Тираж 10 электрон. экз. Заказ 509.

*Исполнение:* учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Ул. Советская, 18, 220030, Минск. https://bspu.by

СОДЕРЖАНИЕ

*Авагян А.* Армянский опыт социальных взаимодействий детей с аутизмом ……..8

*Акулина А.В.* О формировании навыков жизненной компетенции у дошкольников с задержкой психического развития ……..…13

*Богинская Ю.В.* Инклюзивная компетентность педагогов сельских школ ……....19

*Брыкова А.С., Ишмуратова Е.М.* Технологии формирования навыков коммуникации и взаимодействия у учащихся с расстройствами аутистического спектра на первой ступени общего среднего образования ……23

*Быченок М.И.* Наблюдение как основной метод составления педагогической характеристики ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста ……..28

*Валитова И.Е.* Развитие активности ребенка с органическим поражением центральной нервной системы раннего возраста во взаимодействии с матерью ……...33

*Варенова Т.В.* Моделирование инновационных подходов в обучении детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности……....37

*Велиева С.В.* Особенности организационного стресса и профессионального выгорания педагогов, работающих с нормотипичными детьми и имеющими особые образовательные потребности ……42

*Гайдукевич С.Е.* Развитие содержания методической подготовки учителя-дефектолога в контексте инклюзивных процессов ……46

*Гаманович В.Э.* Методологическая направленность процесса сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития ……51

*Глазкова Н.Н., Шлям О.Б.* Оценка сформированности предметных навыков и социальных (жизненных) компетенций у старшеклассников с легкой умственной отсталостью ……..57

*Громова Н.В.* Семья особого ребенка в фокусе внимания на курсах повышения квалификации специалистов ……...62

*Даливеля О.В.* Научно-теоретические основы модернизации содержания высшего педагогического образования ……...66

*Денисова О.А., Леханова О.Л.* Проектирование инклюзивной политики университета: опыт федерального ресурсного центра высшего образования ….73

*Доброгост Т.А.* Использование визуальных стимулов в работе с учащимися с расстройствами аутистического спектра ……..…78

*Дроздова Н.В., Филипович И.В.* Использование компетентностно-ориентированных заданий в подготовке учителей-логопедов ……..…81

*Жмачинская Н.Л.* О средствах оценки сформированности профессиональных компетенций в условиях реализации компетентностного подхода ……..86

*Забелич Д.Н.* Особенности использования учебно-методического комплекса «Методика преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в работе с родителями……....90

*Захарэвіч І.І.* Аптымізацыя працы настаўніка-дэфектолага з сем'ямі дзяцей ва ўмовах пункта карэкцыйна-педагагічнай дапамогі дзіцячага сада–сярэдняй школы …….96

*Змушко А.М.* Коррекционно-педагогическая помощь: современное состояние системы и дальнейшее развитие ……..100

*Ивановская О.Г.* Потенциал антропонимов-прозвищ из сказок для создания программ по развитию лексико-грамматического строя речи обучающихся с тяжелыми нарушениями речи ……..…105

*Калмыкова Е.А.* Организация комплексной практики обучающихся магистратуры по профилю «Инклюзивное образование» ……...…109

*Кириленко М.А.* Особенности межличностных отношений учащихся инклюзивных групп учреждений профессионального образования ……...…114

*Киселева А.В., Даливеля О.В., Е.А. Шилович* Студенческая научно-исследовательская деятельность как средство профессионально-личностного становления и роста ……118

*Кислякова Ю.Н.* Дополнительное образование педагогических работников в контексте реализации принципа инклюзии в образовании ……...123

*Клезович О.В.* Развитие нормативно-правовой компетентности педагогов по реализации прав детей с особенностями психофизического развития ……...128

*Коляда О.П., Могилевцева И.Д.* Теоретические подходы к моделированию сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития ……...134

*Котышев И.А. Д*истанционное образование в условиях пандемии ……139

*Кривеня О.П., Забелич Д.Н. О*казание коррекционно-педагогической помощи иноязычным детям с особыми образовательными потребностями в Чешской Республике ……....143

*Кривуть М.Л. В*заимосвязь уровня сформированности коммуникативной компетентности у будущих педагогов и их готовности к профессиональной деятельности …….....……148

*Крысов А.В. О*рганизация деятельности психолого-педагогического консилиума в образовательных организациях Республики Южная Осетия …..152

*Крюковская Н.В. У*ровни нейропсихологического обеспечения деятельности у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) …….….157

*Кутепова Е.Н., Сунцова А.С.* Диссеминация опыта инклюзивного образования в формате наставничества ……...….162

*Лемех Е.А.* Шкалы комплексной оценки качества дошкольного образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями ……167

*Лосева С.М.* Тенденции развивающего обучения и воспитания лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в России …...172

*Мамонтова К.В.* Теоретические основы формирования темпо-ритмической стороны речи на основе интонационного восприятия музыки воспитанниками с общим недоразвитием речи ……179

*Мамонько О.В.* Подходы к построению модели сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития ……...183

*Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А.* Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования ……..188

*Муминова Л.Р., Абдуллаева Г.С., Колбаева Х.Д.* Социально-педагогические проблемы студентов с инвалидностью и пути их решения в вузах Узбекистана ……194

*Навицкая-Гаврилко В.М. С*истема работы с родителями, воспитывающими ребенка с особенностями психофизического развития ……199

*Науменко О.А., Петух Д.В.* Специфика развития элементарных математических представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи как фактор риска возникновения дискалькулии ……..…204

*Очилов Ч.К.* Будущие педагоги об инклюзивном образовании ……..209

*Павлович Е.Н., Юревич Е.М.* Пути преодоления информационных и психологических барьеров в процессе обучения альтернативной и дополнительной коммуникации детей с особенностями психофизического развития ……...213

*Пайлозян Ж.А., Тадевосян Э.Р., Саргсян Л.С.* Из опыта работы логопедической службы школы Международного Бакалавриата «Лицей Ширакаци» ……..218

*Пахотова А.М.* Арт-терапия как метод работы с эмоциональным состоянием родителей, воспитывающих детей с депривацией зрения ……..223

*Плакса Е.А.* Подготовка педагогических кадров среднего специального образования с учетом инклюзивного подхода ……..229

*Прилепко Ю.В., Макозеб А.М.* Технологии спортивной тренировки по тхэквондо с детьми с нарушением слуха младшего школьного возраста ……233

*Приходько О.Г.,* Павлова А.С. Актуальные вопросы подготовки кадров для системы специального и инклюзивного образования ……..238

*Рзаева Ж.В., Песоцкая (Лобец) Л.С., Некрута В.А. О*собенности индекса межличностной реактивности у работников системы образования ……...243

*Рудник В.М., Коноплицкая М.А.* Использование дидактического пособия «Круги Луллия» в совместной работе учителя-дефектолога и воспитателя учреждений дошкольного образования с детьми с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста ……249

*Свірыдовіч І.А., Сямёнава-Ёрш Л.А.* Карэкцыйна-развіццёвая работа з літаратурным тэкстам як сродак фарміравання ўменняў вучэбнай дзейнасці ў навучэнцаў з інтэлектуальнай недастатковасцю ……..…253

*Сечковская Л.Г.* Пути повышения самостоятельности практической деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе кружковой работы ……..….257

*Сидельникова Т.Л.* Технология педагогической поддержки как средство индивидуализации образовательного процесса ……..….261

*Силивончик Т.А., Брыкова А.С.* Практика коррекционно-педагогической работы с учащимися с расстройствами аутистического спектра на I ступени общего среднего образования ……...266

*Симаева И.Н., Чуркин А.И.* Проблемы и задачи дополнительного музыкального образования слепых и слабовидящих детей: результаты эмпирического исследования ……270

*Смурага М.А.* Образовательный блог как компонент профессиональной компетентности учителя-дефектолога ……..276

*Соловьева О.А.* Профессиональное образование лиц с особенностями психофизического развития в условиях реализации принципа инклюзии: проблемы и пути решения ……..…280

*Сыс Л.А.* Психолого-педагогическая оценка уровня сформированности социокоммуникативных компетенций заикающихся подростков и взрослых ……286

*Сычева И.С.* Народные сказки как средство профессионального становления педагога инклюзивного образования ……..……..…291

*Туркменова А.Р.* Развитие речи детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста в процессе ручной деятельности ……295

*Феклистова С.Н., Волчек И.В.* Формирование профессиональных компетенций будущих сурдопедагогов в процессе взаимодействия с филиалом кафедры ……299

*Фетисов А.С., Горбунова Н.В.* Подготовка педагогов к использованию ассистивных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья ……...303

*Филипович И.В., Гахович В.А.* Дистанционное консультирование как форма работы учителя-логопеда с родителями ……309

*Хандрико Е.А., Хабарова С.П.* Состояние практики консультирования родителей по проблеме профилактики нарушений чтения у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста ……..313

*Цыманова Л.В.* Социализация обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями посредством реализации коррекционных занятий ……..…317

*Цырулик Н.С.* Теоретические основания коррекционно-развивающей работы с детьми со специфическим расстройством арифметических навыков ……321

*Чигирь Т.К.* К вопросу оценки сформированности цифровой грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью ……..…….325

*Чурило Н.В.* Нейродинамические показатели деятельности детей с трудностями обучения ……..……330

*Шинкаренко В.А.* Организационно-содержательный аспект повышения квалификации учителей-предметников классов интегрированного обучения и воспитания ……..…..335

*Шинкаренко В.А., Бартновская Л.В., Дядюк И.В.* Развитие речи младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионального просвещения ……....339

*Югова О.В.* Использование анкетирования в процессе психолого-педагогического консультирования семьи ребенка с нарушениями развития ……...343

*Khvoynitskaya V.* Reflective activity in the system of correctional and pedagogical work on the formation of social emotions of students with intellectual disability ……347

*Сведения об авторах* ……..……..351

УДК 376

# АРМЯНСКИЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

**А. Авагян,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** Социальные взаимодействия играют фундаментальную роль в развитии детей (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995). В целом, несмотряна то, что количество исследований AAC как вмешательства для развития речи и языка у людей с аутизмом растет, исследования в основном сосредоточены на использовании AAC для регуляции поведения. В статье основное внимание уделяется использованию AAC для социальной коммуникации.

**Ключевые слова:** взаимодействие; невербальные/минимально вербальные дети; альтернативное общение; типично развивающиеся сверстники, дети с особыми образовательными потребностями.

# ARMENIAN EXPERIENCE OF SOCIAL INTERACTIONS OF CHILDREN WITH AUTISM

**A. Avagyan,**
*PhD in Pedagogy, Associate professor*

**Abstract.** Social interactions play fundamental roles in children's development (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995). There exists a dearth of research describing types of interactions. In general, while research on AAC as an intervention to promote speech and language in individuals with autism is growing, the research is primarily focused on the use of AAC for behavioral regulation. There is a lack of research on the use of AAC for social communication.

**Keywords:** interaction; non-verbal/minimally verbal children; alternative communication; typically developing peers, peers with special educational needs.

Autism is a complex neurodevelopmental disorder that severely compromises functioning in multiple developmental domains. (Rogers, 2006). Eisti et al. (2011) found that approximately 25 % of individuals with autism will not develop functional speech which will require the need for an alternative form of communication.

Augmentative and alternative communication (AAC) refers to systems designed to supplement or substitute a person’s speech through the use of non-symbolic and symbolic modes of communication (Rowland, 2004). Examples of AAC include unaided systems, aided systems (ASHA,1997], or exchanging a symbol (Frost & Bondy 1994, 2002). Naturalistic approaches often use AAC systems, which have robust research evidence (see Reid et al. [1989] for a review) because there is a greater potential that the effects generalize outside of the training environment (Paul, 2008).

It should be mentioned that AAC systems are not widely applied by specialists internationally, especially in countries such as Armenia for several reasons: (1) professionals are not mastering the methods to teach the use of AAC; (2) professionals are reluctant to participate in trainings as a result of absence of need for licensing and specialized trainings; (3) time commitment for preparing necessary accessories (e.g., a communication book, pictures) for AAC; and (4) parents' and sometimes even professionals' fear that when AAC is used, the child will not speak, because he or she will not see the need (Tichá et al. 2018).

The only research in Armenia on AAC was done by Avagyan in 2011. In this study, PECS methodology was used in conjunction with speech therapy with 44 children with autism, aged 2 ½ – 8. As a result of the speech therapy with PECS methodology, verbal speech was developed in 78% of the children. In 13% of the cases, PECS was used for connected speech development, since the child did not have developed speech (Avagyan, 2013).

Recognition of the importance of promoting peer interaction for students with autism has been central to discussions of inclusive education (Brown et al., 1977; Rubin et al., 2009) and special education/self-contained classrooms (Koppenhaver & Yoder, 1993, Tsai, 2016) for the last decades. Research suggests that students' peer interaction experiences are strongly associated with positive academic, behavioral, emotional, and social outcomes (Parker et al., 1995, Bukowski et al., 2009). At the same time, the absence of quality peer relationships has been linked to social isolation, loneliness, depression, delinquency, and poor school performance (Asher, et al., 1990, Bauminger et al., 2003;). Despite the importance placed on promoting positive peer interactions and the friendships that can emerge as a key element of comprehensive education, an accumulation of observational and longitudinal studies confirms that these relationships are often especially limited for students with autism (Carter et al., 2009; Webster & Carter, 2007). For example, parent interview findings from the Special Education Elementary Longitudinal Study indicated that 32% of children with autism had never visited with friends during the previous year, and 81% of children with autism never or rarely received telephone calls from friends (Wagner et al., 2002).

Especially in locations such as Armenia, specialists often work with children with autism in their offices, far and apart from their classmates, providing one-on-one intervention. As a result, many of the students learn to communicate primarily on a one-to-one basis with the specialists and continue to demonstrate difficulties when interacting with teachers and peers in other environments. In other words, the child may receive an appropriate means of communication but continues to have very limited opportunity to use that communication which would result in further social isolation. This social isolation may be particularly apparent in the lives of students who use AAC (Beck et al., 2010; Koppenhaver & Yoder, 1993). As for Armenia, research conducted by UNICEF and Civilitas Foundation found that more than half of the surveyed participants agree that children with physical disabilities should attend mainstream schools. On the other hand, when it comes to students with disabilities attending the same class with their own children, the number of parents responding positively was less. With regard to children with intellectual disabilities, 36% of research participants in 2015 and 40 % in 2016 agree that children with intellectual disabilities should attend

mainstream schools. As in the previous case, when it comes to children with intellectual disabilities attending the same classroom with the participants' own children, the number of participants with positive responses was again less (UNICEF, 2017).

So, if we speak about Armenia (and it can potentially be the truth about many other developing, and even developed countries), the main issues in early intervention of children with autism are as follows (a) many children are not receiving early intervention, (b) social deficits remain the core problems being addressed by interventions of specialists providing services to improve speech and communication, (c) there is a lack of data on interactions between non-verbal/minimally verbal children with autism who use augmentative and alternative communication (AAC) with their peers (both typically developing and other peers with disabilities) and (d) there is lack/if not to say absence of single subject research.

The first two issues described above require state and system level policy changes and reforms. The third and fourth issues can be addressed by researchers and practitioners. Thus, in an attempt to support the goal of more rigorous research in using AAC for social communication, the purpose of this research is to fill in the gaps in data collection.

The crucial part of our endeavor was to develop a behavioral observational coding system for reliable and valid assessments of peer interaction and outcome measures of professional interventions. To that end, we developed an observational coding system, which can be useful for specialists to provide a comprehensive assessment of interaction between non-verbal/minimally verbal students with autism who use AAC with their peers (both typically developing and other peers with disabilities). While other coding systems for social interaction exist in the literature, this particular coding system can be used by specialists to assess all of the following: (1) the initiator and responder of the interaction (child with autism, typically developing child, other peer with special needs, adult); (2) the type of communication mode used (speech generating device, pictures/symbols, voice appropriates, body movements, gestures, words, facial expressions); and (3) the purpose of interaction (asking questions, making comments, asking/answering questions, expressing wants/needs, other). In addition, the specialist can identify the interaction of children in different settings (snack, play, circle and class).

In conclusion, speech is a crucial tool for social interactions, learning, social relationships, and participation in the community. Non-verbal-minimally verbal children with autism have a high risk of being excluded from education and social life. Comprehensive and accurate assessment of the interaction of these children with their peers is critical and provides researchers with reliable data on the baseline and shows the effectiveness of an intervention. In addition, it requires that specialists know about effective approaches, can learn to deliver effective approaches at appropriate levels of fidelity, and can be recognized by public agencies to spread such interventions. Interventions, which prove their effectiveness by a reliable observational coding system, are a necessary first step, and this pilot project contributes towards our goal.

## References


1. Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. Child Development, 55, 1456–1464.

2. Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (pp. 253–273). New York: Cambridge University Press.

3. Avagyan, A. (2011). New method for correction of communication for children with autism. Abstract book of third international medical congress of Armenia. Yerevan, 323.

4. Avagyan, A. (2013) The usage of Alternative Communication with Autistic Children: Armenian Experience. World Psychiatric Association Thematic Conference "Mental Helth and Mental Illness: Focusing on Eurasia", Yerevan, S35.

5. Bauminger, N., Shulman, C.&Agam G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 33(5), 489–503.

6. Beck, A.N. Thompson, J.R., Kosuwan, K., Prochnow, J.M., (2010). The development and utilization of a scale to measure adolescents' attitudes toward peers who use augmentative and alternative communication (AAC) devices. Journal of Speech, Language & Hearing Research. 53, 572–587.

7. Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Burkowski, & B. Laursen (Eds.), Handbook of peer interactions, relationships, and groups (pp. 217–231). New York, NY: Guilford.

8. Carter, E. W., O'Rourke, L., Sisco, L. G., & Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. Remedial and Special Education, 30, 344–359.

9. Frost, L., & Bondy, A. (1994). The picture exchange communication system training manual. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants, Inc.

10. Frost, L., & Bondy, A. (2002). The picture exchange communication system training manual (2nd ed.). Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants.

11. Koppenhaver, D. A., & Yoder, D. E. (1993). Classroom literacy instruction for children with severe speech and physical impairments (SSPI): What is and what might be. Topics in Language Disorders, 13, 1–15.

12. Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), Developmental Psychopathology, (pp. 96–161). New York: Wiley.

13. Reid, D. H., Parsons, M. B., & Green, C. W. (1989). Staff management in human services: Behavioral research and application. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

14. Rogers, S. (2006). Evidence-based interventions for language development in young children with autism. In T. Charman & W. Stone (Eds.). Social & Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Intervention, Diagnosis, & Intervention. (pp.143–179). New York: Guilford Press.

15. Rowland, C (2004) Communication Matrix: A communication skills assessment, Oregon Institute on Disability & Development, 9.

16. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.). (2009). Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York, NY: Guilford.

17. Tsai, M.-J. (2016) Communication interaction in special education preschool classrooms. International Journal of Developmental Disabilities, 62(4), 234–244

18. Tichá, R., Abery, B., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P. (Eds.) (2018). Inclusive education strategies: A textbook. Minneapolis, MN, University of Minnesota. Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.

19. UNICEF Armenia (2017) Toward Social Inclusion of Vulnerable Children: Expanding Alternative Care, Family Support and Inclusive Education Services as Part of Child Care Reform. Retrieved from: https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Armenia_2018. 003_FINAL_REPORT_Mid-term_Evaulation_Social_Inclusion_withAnnexes.pdf.

20. Wagner, M., Cadwallader, T. W., Marder, C., Newman, L., Garza, N., & Blackorby, J. (2002). The other 80% of their time: The experiences of elementary and middle school students with disabilities during their non-school hours. Menlo Park, CA: SRI International.

21. Webster, A. A., & Carter, M. (2007). Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A systematic review. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 32, 200–213.

УДК 376

# О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**А. В. Акулина**

**Аннотация.** Статья посвящена формированию навыков жизненной компетенции у детей предшкольного возраста с задержкой психического развития. Приводятся краткие сведения о разработанной для этого программе и основные результаты проведенного формирующего эксперимента.

**Ключевые слова:** задержка психического развития; навыки жизненной компетенции; экспериментальное исследование.

# ON THE FORMATION OF LIFE COMPETENCES IN PRESCHOOL CHILDREN WITH LEARNING DELAY

**A. Akulina**

**Abstract.** The article is devoted to the formation of life competences in preschool children with learning retardation. Brief information about the program developed for this purpose and the main results of the conducted formative experiment are given.

**Keywords:** learning delay; life competences; experimental study.

Сформированность навыков жизненной компетенции является одним из необходимых компонентов готовности детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) к школьному обучению [2; 4; 5]. Их приобретению призвана способствовать реализация в дошкольных учреждениях примерной адаптированной основной образовательной программы для детей с ЗПР (далее – ПрАООП ДО ЗПР) [6]. Однако результаты проведенного ранее пилотного исследования показали, что отдельных целевых ориентиров, включенных в структуру дошкольного образования, недостаточно для формирования у таких дошкольников целостной картины мира и умения принимать адекватные ситуации социальные решения [1]. Для них важна более детальная проработка всех компонентов жизненной компетенции.

С учетом полученных данных была разработана специальная программа, основной целью которой является развитие сферы жизненной компетенции. Для формирования необходимых для этого навыков в ней предусмотрено проведение пяти блоков занятий. Каждый блок, состоящий из пяти занятий, посвящен формированию одной из приоритетных сфер жизненной компетенции. Предусмотрены также обобщающие беседы для повторения и закрепления навыков, усвоенных на предыдущих занятиях. Программа построена

по принципу систематичности и последовательности: сначала прорабатываются задачи из сферы бытовых компетенций, а затем постепенно осуществляется переход к блоку компетенций, вызывающих у детей с ЗПР наибольшие трудности.

Внутри каждого блока также соблюдается принцип перехода от простых однокомпонентных историй к более сложным, требующим от детей анализировать несколько факторов. После демонстрации истории ребенку задаются два вопроса: первый направлен на понимание общего сюжета истории, а для ответа на второй требуется применить навыки из сферы жизненной компетенции. Каждая история сопровождается наглядным материалом и прорабатывается вместе с ребенком в случае возникновения у него сложностей при поиске верного ответа на вопросы.

При разработке программы принималась во внимание типологическая дифференциация детей с задержкой психического развития, предложенная Н. В. Бабкиной и И. А. Коробейниковым [3]. Блоки программы учитывают специфические особенности каждой группы детей и содержат задания, соответствующие их актуальному уровню развития.

Для апробации программы были отобраны 15 дошкольников с ЗПР, ранее принимавших участие в диагностическом исследовании, выявившем у них несформированность компонентов сферы жизненной компетенции. [1].

**Блок 1. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни**

Как выявило пилотное исследование, даже при решении тех задач, с которыми сталкиваются в повседневной жизни [1]. Исследования показали, что ежедневные бытовые ритуалы проделываются ими механически, без вдумчивого и осознанного анализа ситуации. Как правило, они действуют исходя из инструкции взрослого или из раза в раз повторяют простые ошибки, такие как неспособность одеться по погоде или решать простейшие бытовые задачи. Целью данного блока является формирование у детей с ЗПР способности самостоятельно решать задачи из сферы социально-бытовых умений, обучение их комплексному оцениванию ситуаций и принятию адекватных решений. Все истории ранжировались по уровню сложности. Здесь и далее приводятся примеры двух заданий: самого простого и наиболее сложного.

*История 1*

*Маша хотела достать чашку из шкафа. Чашка стояла на верхней полке. Маша позвала маму. Мама дала ей стул.*

– *Зачем мама дала Маше стул?*

– *Как Маше поступить в следующий раз, когда нужная ей вещь будет находиться высоко?*

*История 5*

*Машу попросили убрать игрушки. Она не послушалась. Утром, вставая с кровати, она наступила на игрушку, и та больно поранила ей ногу. Маша сказала, что виновата в этом мама, которая не убрала ее игрушки.*

– *Почему Маша поранила ногу?*

– *Мама виновата в том, что не убрала игрушки?*

9 из 15 детей с ЗПР, участвовавших в эксперименте, начали испытывать трудности в проработке жизненных ситуаций начиная с первой, самой простой истории. Однако в процессе детального разбора, используя иллюстрации в качестве наглядной опоры, испытуемые стали подбирать верные ориентиры для принятия решения. По завершении занятий данного блока, все дошкольники с ЗПР могли самостоятельно верно ответить на первый вопрос и самостоятельно или с минимальной помощью педагога обосновать свой ответ на второй вопрос.

**Блок 2. Дифференциация и осмысление картины мира и ее пространственно-временной организации**

Компонент жизненной компетенции, прорабатываемый в данном блоке, также вызывает стойкие трудности у детей предшкольного возраста с ЗПР, несмотря на то, что формирование картины мира входит в структуру ПрАООП ДО ЗПР. Основными задачами этого блока являются формирование и проработка таких компетенций, как расширение и обогащение опыта взаимодействия ребенка с окружающей средой, формирование адекватной возрасту и целостной картины мира и т. д.

*История 1*

*Была осень. Маша собиралась в садик. Мама сказала ей надеть кофту под ветровку. Маша посмотрела в окно – светило солнце. Она надела только ветровку и потом весь день мерзла.*

– *Почему Маша весь день мерзла?*

– *Почему Маша не поверила маме?*

*История 5*

*Мама Маши испекла блины и сказала, что сейчас они будут всей семьей отмечать масленицу. Маша обрадовалась и принесла свечи для торта. Мама сказала, что сейчас они не нужны. Маша удивилась – ведь мама сама сказала, что будет праздник.*

– *Почему мама сказала, что масленица – праздник?*

– *Почему Маше сказали, что свечи не нужны?*

При разборе первой истории только 6 детей смогли самостоятельно ответить на вопросы. Остальным участникам эксперимента потребовалась детальная проработка как первого вопроса, направленного на общее понимание сюжета, так и второго, связанного с формированием навыка жизненной компетенции, необходимого для понимания описанной ситуации. К пятой истории уже лишь 3 детям потребовались подробное объяснение сюжета истории и помощь при поиске при ответе на вопросы, а остальные стали активно применять проработанные навыки при поиске ориентиров, необходимых для осмысления истории.

**Блок 3. Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях**

Занятия, проводимые по тематике данного блока, направлены на формирование у участников эксперимента достаточного уровня знаний и представлений, необходимых для применения таких навыков, как выделение и осознание своей роли в той или иной ситуации, адаптация к различным социальным условиям и т. д.

*История 1*

*Мама попросила Машу помыть посуду. Маша не смогла дотянуться до раковины. Мама дала Маше стул.*

*– Зачем мама дала Маше стул?*

*– Что нужно делать Маше, если мама еще раз попросит ее помыть посуду?*

*История 5*

*Маша пошла на день рождения к подруге. Она подарила ей подарок и весь день ждала, что ей тоже подарят в ответ что-то. Вечером она плакала из-за того, что ей ничего не подарили.*

*– Почему расстроилась Маша?*

*– Почему ей ничего не подарили?*

С первой историей при проработке с педагогом 10 детей не испытывали трудностей с ответом на оба вопроса, а у 5 участников эксперимента трудности вызвал лишь второй вопрос. К окончанию блока все дети активно участвовали в разборе вопросов и справлялись с направляющей помощью не только с вопросом на понимание сюжета, но и с вопросом из сферы жизненной компетенции.

**Блок 4. Овладение навыками коммуникации**

Как показало пилотное исследование, применение навыков коммуникации как компонента сферы жизненной компетенции является для детей предшкольного возраста с ЗПР сложной задачей [1]. Содержание сюжетов данного блока было направлено на проработку компетенций, позволяющих применять корректные методы при решении различных коммуникативных задач и расширять коммуникативный опыт.

*История 1*

*Маша с родителями заходила в автобус. Маша случайно толкнула человека рядом и пошла дальше. Он строго на нее посмотрел.*

*– Почему пассажир строго посмотрел на Машу?*

*– Что ей нужно было сделать, после того как она случайно толкнула человека?*

*История 5*

*Маша с семьей пошла смотреть салют в парк. Родители сели на траву, а Маша с братом пошли играть. Когда начался салют, вокруг собралось много людей. Маша с братом побежали к родителям, задевая сидящих на траве людей. Они кричали «Осторожно! Расступитесь!». Мама сказала, что они мешали другим людям. Маша удивилась: они же кричали, чтобы все были осторожны.*

*– Почему мама сделала Маше замечание?*

*– Чем неправильно поведение Маши?*

Данный блок вызвал у детей с ЗПР выраженные трудности и потребовал тщательной проработки. Начиная с первой истории все участники эксперимента испытывали трудности с ответом на оба вопроса. Однако благодаря детальному разбору каждого сюжета к завершению блока дети научились верно оценивать жизненную ситуацию и самостоятельно или с минимальной помощью применять

коммуникативные навыки для ее решения. Наибольший объем помощи потребовался при решении последней истории: 7 из 15 детей по-прежнему не высказывали собственного мнения и ориентировались на педагога при разборе второго вопроса.

**Блок 5. Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей**

Проведенное ранее исследование позволяет предположить, что осмысление задач из данного компонента сферы жизненной компетенции является наиболее сложным для детей предшкольного возраста с ЗПР. Именно поэтому в хронологии программы этот блок разбирается последним, когда уже сформированы более простые бытовые компетенции, а также проработана сфера овладения коммуникативными навыками. При разборе историй данного блока целью являлась проработка таких задач, как развитие представлений о собственных нуждах, формирование умений адекватно оценивать свои силы и, при необходимости, обращаться за помощью.

*История 1*

*Маша упала на прогулке в детском саду. Воспитательница спросила ее: «Маша, что случилось?» Маша громко плакала и ничего не ответила.*

*Вечером мама заметила у Маши царапину, обработала ее и заклеила пластырем. Болеть стало меньше.*

– *Почему Маша не сказала воспитательнице, что упала?*

– *Нужно ли было попросить у воспитательницы обработать царапину?*

*История 5*

*Маша и другие ребята делали поделку. Маша не услышала слова воспитательницы, и поделка у нее не получилась. Она очень расстроилась.*

– *Почему расстроилась Маша?*

– *Нужно ли ей было попросить воспитательницу повторить задание?*

В начале работы над данным блоком участники эксперимента могли оценить предложенные истории и ответить на вопросы только в процессе обучения. К завершению блока уже 10 детей могли верно ответить на вопросы, остальным требовалась помощь при поиске ответа на вопрос из сферы жизненной компетенции.

Таким образом, в ходе проведенного формирующего эксперимента дети предшкольного возраста с ЗПР, имевшие стойкие трудности при проработке и применении навыков жизненной компетенции, показали положительную динамику: дошкольники, испытывающие на начальных этапах сложности даже при поиске ориентиров для принятия решения из сферы бытовых компетенций, к концу эксперимента стали демонстрировать способность верно решить более сложные задачи, требующие умение применять целый комплекс навыков и затрагивающие различные сферы из области жизненной компетенции.

## Список литературы

1. Акулина, А. В. Оценка сформированности навыков жизненной компетенции как компонента готовности детей с ЗПР к школьному обучению / А. В. Акулина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 4. – С. 40–50.

2. Бабкина, Н. В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Том 6. – № 1. – С. 138–156.

3. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития : моногр. / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников. – М. : Наука. – 2020. – 213 с.

4. Бабкина, Н. В. Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития на разных уровнях образования / Н. В. Бабкина, А. Д. Вильшанская //Дефектология. – 2022. – № 2. – С. 12–22.

5. Дмитриева, Е. Е. Социально-личностная готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе / Е. Е. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 5. – С. 33–38.

6. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosreestr.ru/. – Дата доступа: 28.02.2022.

УДК 376.2:373.3

# ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

**Ю. В. Богинская,**
*доктор педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** Автором представлены результаты мониторинга готовности сельских учителей к работе с обучающимися различных нозологических групп в Республике Крым. Предложены пути повышения инклюзивной компетентности педагогов сельских школ.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; компетентность; учитель; учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

# INCLUSIVE COMPETENCE OF RURAL SCHOOLS TEACHERS

**J. Boginskaia,**
*Grand PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The author presents the results of monitoring the readiness of rural teachers to work with students of various nosological groups in the Republic of Crimea; ways of increasing the inclusive competence of teachers in rural schools are proposed.

**Keywords**: inclusive education; competence; teacher; students with disabilities.

С момента введения в Российской Федерации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (2016) по настоящее время актуальным является вопрос подготовки учителей к обучению и сопровождению обучающихся различных нозологических групп (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата). Одним из проблемных моментов является отсутствие специальной (дефектологической) подготовки, наличие которой, несомненно, повысило бы уровень профессиональной подготовки учителей.

Кроме того, часто педагогический состав образовательного учреждения не ориентируется в принципах и нормах доступности организации инклюзивной образовательной среды (в рамках реализации государственной программы «Доступная среда»). Данный факт также сказывается на уровне готовности сельских учителей к работе с обучающимися различных нозологических групп.

Как показал анализ зарубежной и отечественной научной литературы, на необходимость формирования инклюзивной компетентности учителей указывают исследователи различных стран: И. А. Турченко (Беларусь) [2]; J. Mažgon, K. Jeznik, K. S. Ermenc (Словения и Сербия) [4]; Z. Movkebaieva,

I. Oralkanova, E. Uaidullakyzy (Казахстан) [5]; N. S. Baldiris (Испания) [3]; P. Zervas (Греция) [3]; G. R. Fabregat, D. G. Sampson (Австралия) [2]; M. R. Shaila (Саудовская Аравия) [6] и другие. Во всех исследованиях акцент ставится на необходимости целенаправленной подготовки специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде.

Особое место в развитии системы инклюзивного образования отводится сельской школе, которая выполняет не только педагогическую, но и социальную функцию, т.к. основная часть учебных заведений находится в сельской местности.

Перед руководителями, педагогическими коллективами сельских школ стоит сложная задача – создать такие условия, чтобы каждый обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) реализовал себя, смог добиться успеха, а перед работниками институтов последипломного педагогического образования стоит задача создания системы формирования готовности педагогических работников к внедрению инклюзивного обучения.

О том, что качественное инклюзивное обучение сегодня невозможно осуществить в условиях каждого учебного заведения, особенно в сельской местности, понятно всем. Как показывает практика, его можно организовать в опорных или пилотных образовательных организациях, т.к. они в первую очередь обеспечиваются школьными автобусами (это беспрепятственный доступ к учебным заведениям) и компьютерной техникой, имеют мощный кадровый потенциал как административный, так и педагогический, психолога, педагога-организатора, социального педагога, ассистентов учителей. Именно в такой школе есть возможность создания условий для сохранения единого образовательного пространства, учета потребностей ребенка, семьи, обеспечения соответствующей подготовки педагогических кадров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, есть возможность осуществления комплексной реабилитации, приобретение ими бытовых и социальных навыков.

В условиях сельского района иногда обустраиваются учебные мастерские, в которых осуществляется качественная профессиональная подготовка детей с разными нарушениями психофизического развития, предоставляется квалифицированная специализированная коррекционная помощь, в том числе и ассистентом учителя, владеющего коррекционно-компенсаторными технологиями. Для предоставления качественных образовательных услуг налаживается тесное сотрудничество дефектолога-консультанта, ассистента учителя, практического психолога, медицинского работника, социального педагога и т.д.

Проблемы отсутствия услуг поддержки и сопровождения из-за нехватки специалистов, услуг внешкольного образования, подвоза для получения образовательных услуг особенно актуальны для детей из сельской местности. В некоторых случаях это является причиной перевода ребенка с инклюзивного обучения в специальную образовательную организацию.

В нашем исследовании значимым было проведение мониторинга на определение уровня готовности сельских учителей к работе с обучающимися

различных нозологических групп в Республике Крым. В данном мониторинге приняли участие 159 учителей начальных классов.

Мы проранжировали и определили три наиболее острых момента среди всего перечня вопросов. Так, наибольшую тревогу вызывают следующие вопросы:

1. Имеете ли вы специальную подготовку в области инклюзивного образования?

2. Сможете ли вы использовать особые дидактические материалы, специальное (ассистивное) оборудование?

3. В работе с какой категорией обучающихся с ограниченными возможностями здоровья у вас не хватает знаний и умений?

Как показали результаты, учителям сельских школ особо не хватает знаний о психофизиологии и формах работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью. Обеспокоенность вызывает отсутствие у 52,2 % учителей повышения квалификации или специального образования. С другой стороны, многие из опрошенных отмечают, что в их профессиональной практике был опыт обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, хотя не такой эффективный как бы им хотелось.

К использованию ассистивных технологий и программного обеспечения не готово большинство – 73,5 % учителей. Большая часть опрошенных сельских учителей не видели и не использовали в своей профессиональной деятельности ассистивные технические средства и программное обеспечение. В тоже время важно отметить, что в период пандемии особо актуальным стало использование дистанционных технологий как вспомогательных в сопровождении и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Большинство педагогов, которые приняли участие в данном исследовании, готовились к работе в инклюзивном классе через самообразование, и, в частности, использовали материалы, доступные в сети Интернет. В таком случае не всегда можно быть уверенным в качестве данных материалов. Меньшее количество учителей прошли курсы повышения квалификации, семинары или специальные тренинги. Различный уровень подготовки по разным материалам влечет за собой использование различных (не стандартизированных) подходов к работе с ребенком с определенными образовательными трудностями.

Управленцы и методисты в сфере инклюзивного образования отмечают, что материалов и возможностей для повышения своих профессиональных навыков через участие в семинарах, тренингах, курсах повышения квалификации достаточно и поэтому в данном контексте на первом месте выступает готовность к обучению и самообразованию на протяжении жизни [1].

Другим вызовом в контексте кадрового обеспечения инклюзивного образования является дефицит специалистов для обеспечение коррекционно-развитых занятий с ребенком, в частности логопедов, психологов, реабилитологов, особенно в сельской местности. Это приводит к тому, что не все обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут получить ту поддержку, в которой нуждаются, или получают ее только при условии активной включенности родителей в реализацию потребностей ребенка.

Проблемным вопросом остается методическое обеспечение дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Из-за отсутствия законодательного урегулирования и методической поддержки дистанционного обучения инклюзивных классов, учителя и ассистенты учителей столкнулись со значительными трудностями для организации инклюзивного обучения в условиях онлайн, а значительная часть детей с ОВЗ осталась без любого психолого-педагогического сопровождения процесса обучения. При этом следует подчеркнуть, что к организации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья педагогов и других специалистов сельских школ также надо готовить.

Таким образом, формирование инклюзивной компетентности учителей сельских школ должно включать:

- получение знаний о специфике обучения и сопровождения детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра;
- приобретение навыков работы на современном специализированном оборудовании с использованием ассистивных технологий;
- прохождение стажировок в специализированных организациях и образовательных учреждениях, реализующих инклюзивные практики.

## Список литературы


1. Глузман, Ю. В. Формирование инклюзивной компетентности обучающихся в рамках реализации магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования» / Ю.В. Глузман // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2018. – № 2. – С. 52–56.
2. Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования / И. А. Турченко. – Минск : ИВЦ Минфина, 2016. – 30 с.
3. Baldiris, N. S., Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences / N. S. Baldiris, P. Zervas, G. R. Fabregat, D. G. Sampson // Educational Technology & Society. – 2016. – 19. – P.17–27.
4. Mažgon J., Evaluating future school counselors' competences for inclusive education / J. Mažgon, K Jeznik., K. S. Ermenc // SAGE Open. – 2018. – Volume 8.
5. Movkebaieva Z., The professional competence of teachers in inclusive education / Z. Movkebaieva, I. Oralkanova, E. Uaidullakyzy // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Volume 89. – P.549–554.
6. Abduallh S. Alquraini Turki A study examining the extent of including competencies of inclusive education in the preparation of special education teachers in Saudi universities / Abduallh S. Alquraini Turki [et al.] // International Journal of Disability, Development and Education. 2018. – 65:1. – P.108–122.

УДК 376

# ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

**А. С. Брыкова,**
*кандидат психологических наук, доцент;*
**Е. М. Ишмуратова,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (№ ГР 20220687)*

**Аннотация.** В статье проанализированы различные технологии формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Определены преимущества как отечественных, так и зарубежных технологий.

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки; средства общения; учащиеся с расстройствами аутистического спектра.

# TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING COMMUNICATION AND INTERACTION SKILLS AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**A. Brykova,**
*PhD in Psychology, Associate Professor;*
**E. Ishmuratova,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract:** In article various approaches to the formation of communication skills in children with autism spectrum disorder are considered and analyzed. The advantages of both domestic and foreign technologies are determined.

**Keywords:** communication skills, means of communication, students with autism spectrum disorder.

Проблема преодоления нарушений коммуникации является актуальной в работе с разными категориями детей с особыми образовательными потребностями. Нарушения коммуникации являются ядром специфических нарушений при расстройствах аутистического спектра (далее – РАС), препятствующим нормальной социализации в обществе, приводящим к изоляции и стигматизации.

Начиная коррекционную работу по преодолению коммуникативных нарушений у учащихся с РАС, многие специалисты ошибочно начинают проведение занятий с формирования звукоподражания, накопления номинативного и предикативного словаря, то есть с развития экспрессивной речи. Однако коммуникация включает арсенал вербальных и невербальных средств. При этом невербальные формы коммуникации первичны по происхождению, шире по объему и иногда важнее для взаимопонимания.

Изучая вопросы развития коммуникативных навыков у детей с аутизмом, исследователи (Е. Р. Баенская, В. М. Башина, М. М. Либлинг, Т. С. Морозова, О. С. Никольская, А. Пель, А. В. Хаустов и др.) определили ряд трудностей, характерных для данной категории детей. Авторы [1; 2; 3; 4] обращают внимание на следующие проблемы в развитии экспрессивной речи:

- шаблонное употребление речи (идиосинкретичная речь);
- непосредственная / отсроченная эхолалия;
- путаница с местоимениями;
- конкретное использование языковых средств;
- ограниченность тем;
- создание собственного языка;
- сложности инициирования контакта;
- трудности ведения диалога;
- сложность разделения внимания.

Среди проблем импрессивной речи у людей с аутизмом выделяют:

- замедленную обработку информации;
- трудности в распознавании мимики, жестов, громкости голоса и интонации;
- буквальное понимание высказываний;
- непонимание вопросов;
- ситуативное понимание речи.

Все выше обозначенные трудности коммуникации препятствуют формированию речевых компетенций по традиционному пути: развитие понимания речи, формирование и развитие звукоподражания, накопление активного словаря и т.п.

Среди современных технологий формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного и школьного возраста можно обратить внимание на программу А. В. Хаустова, основанную на когнитивно-поведенческом подходе. Она включает использование особых стимульных материалов и подсказок, системы подкреплений и поощрений, создание естественных ситуаций для генерализации и обеспечения функциональности навыка. Благоприятным условием для развития экспрессивной речи предполагается наличие у ребенка эхолалий и понимания изображений на картинках [4].

Автор предлагает ряд этапов обучения экспрессивной речи: 1) формирование умений выражать просьбы/требования; 2) формирование социальной ответной реакции; 3) формирование умений называть, описывать объекты и события окружающей действительности; 4) формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы; 5) формирование умений понимать

и выражать эмоциональные состояния; 6) формирование социального поведения; 7) формирование навыков диалога [4].

Другой распространенной и широко используемой является развивающая технология, предложенная О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг. В основе формирования навыков коммуникации лежит развитие эмоционального отношения ребенка к окружающему миру, создание потребности в коммуникации, учет уровня развития эмоций ребенка [3].

Для развития коммуникации ребенка предлагается применение специального эмоционально-смыслового комментария как в естественных жизненных ситуациях, так и в ходе коррекционного занятия.

Суть комментирования заключается в привлечении и фиксировании внимания ребенка, сосредоточении его на объекте или явлении с целью осмысления происходящего и сказанного. Исследователи выдвигают ряд требований к комментированию: 1) привязанность к опыту ребенка; 2) придание осмысленности любой активности ребенка и его аутостимуляции; 3) фиксирование на приятных для ребенка ощущениях (расставление положительных «эмоциональных акцентов») и одновременное сглаживание неприятных впечатлений; 4) способствование прояснению причинно-следственных связей, формированию представлений об устройстве предметов и сути явлений; 5) передача смысла знакомых ребенку событий, их взаимосвязи, роли человеческих отношений, социальных правил; 6) формирование представлений о человеческих эмоциях и чувствах; 7) доступность формулировок и избегание их чрезмерного упрощения [3].

При развитии экспрессивной речи авторы предлагают следующие направления: 1) провоцирование непроизвольной имитации действий, мимики, интонации взрослого; 2) провоцирование эхолалий, непроизвольных словесных реакций; 3) повторение и обыгрывание звуковых реакций ребенка; 4) создание условий для использования появившихся слов, междометий, фраз в подходящих жизненных ситуациях; 5) использование глобального чтения и письменной речи [3].

Близкой к технологии российских коллег является технология SCERTS® Model, которая была предложена командой американских специалистов Barry M. Prizant, Emily Rubin, Amy C. Laurent. Она включает элементы TEACCH, Floortime, RDI, метода социальных историй и предложена для работы с детьми дошкольного и школьного возраста, была апробирована в ряде стран (Великобритании, Японии, Китае, Пакистане) [5].

Ключевые направления построения программы в данной технологии: 1) налаживание социальной коммуникации; 2) осуществление эмоциональной регуляции; 3) организация специальной развивающей среды, включающей как человеческие ресурсы (обеспечение поддержки со стороны семьи, педагогов, сверстников), так и пространственно-предметные ресурсы (дома и в учреждении образования) [5].

Авторы рассматривают необходимость развития коммуникативных навыков через довербальные формы общения (жесты и обмен объектами) и вербальные (включая специальные знаки, общение с помощью карточек,

отдельных вокализаций, слов и фразовой речи). Исследователи настаивают на том, что эффективная коммуникация и развитие коммуникативных навыков предполагает включение самых разнообразных форм интеракции между участниками. Социальная коммуникация должна развиваться с учетом мотивации к общению, первичных навыков общения, уровня возможности поддержки беседы [5].

Преимущества данной технологии состоят в том, что достижение развития реальных коммуникативных навыков происходит через четкое планирование достижимых целей, включение ребенка во взаимодействие со сверстниками в обычных и значимых для него видах деятельности, активное обучение родителей и педагогов школ приемам взаимодействия с детьми с РАС.

Таким образом, рассматривая различные подходы к развитию коммуникативных навыков, которые могут быть использованы в коррекционно-развивающей работе с учащимися с РАС на первой ступени общего среднего образования, можно сделать следующие выводы.

1. Развитие коммуникативных навыков должно базироваться на эмоциональной включенности ребенка с РАС в процесс общения (создание мотивирующих ребенка ситуаций для взаимодействия, развитие понимания собственных эмоций и настроения других, умения выражать свое эмоциональное состояние).

2. При формировании и развитии навыков коммуникации необходимо ориентироваться на речевые и интеллектуальные возможности ребенка, подбирать в зависимости от них различные невербальные и вербальные средства общения.

3. Важно продумывать разнообразные формы проведения занятий, учитывающие индивидуальные особенности ребенка, уровень развития навыка. Так, например, при формировании нового навыка работа будет проходить в индивидуальной форме, а при его развитии и генерализации лучше использовать подгрупповые и групповые формы работы.

4. При формировании новых навыков необходимо строить программу таким образом, чтобы формируемый навык активно включался в повседневную жизнь ребенка, тренировался во взаимодействии с разными людьми и в разных ситуациях.

5. Важно выбирать технологию помощи, базирующуюся на активном включении социального окружения в развитие коммуникативных навыков у детей с РАС (семьи, сверстников и педагогов разного профиля). Взаимодействие с разными людьми, в разных ситуациях помогает не только интенсивно воздействовать на формируемый навык, но и способствует выработке гибкости и спонтанности в общении.

## Список литературы

1. Башина, В. М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с синдромом детского аутизма / В. М. Башина, Н. В. Симашкова // Исцеление: Альманах. – М., 1993. – Вып. 1. – С. 154–160.

2. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск : БГПУ, 2009. – 276 с.

3. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2007. – 143 с.

4. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – М. : ЦПМССДиП. – 87 с.

5. The SCERTS® Model A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders / Barry M. Prizant [et al.]. – Baltimore: Brookes Publishing Co, 2006. – 744 p.

УДК 37.012.8:[376:37.013.42]-056.36

# НАБЛЮДЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ МЕТОД СОСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**М. И. Быченок**

**Аннотация.** В статье описывается значение педагогического наблюдения в работе с детьми дошкольного возраста, его использование в составлении педагогической характеристики ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. Представлен образец педагогической характеристики на примере образовательной области как «Ребенок и общество»: «Самопознание», «Познание социума» и «Трудовая деятельность» (самообслуживание и хозяйственно-бытовой труд).

**Ключевые слова:** наблюдение; педагогическая характеристика; дети с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, журнал наблюдений.

# OBSERVATION AS THE MAIN METHOD OF COMPILING PEDAGOGICAL CHARACTERISTIC FOR A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF PRESCHOOL AGE

**M. Bychanok**

**Abstract.** The materials describe the importance of pedagogical observation in working with children of preschool age, its use in compiling a pedagogical characteristic for a child of preschool age with intellectual disability. An example of a pedagogical characteristic is presented on the example of such an educational area as "Child and Society": "Self-Knowledge", "Knowledge of Society" and "Labor Activity" (self-service and household work).

**Keywords:** observation; pedagogical characteristics; preschool children with intellectual disabilities; journal of observations.

В настоящее время невозможно представить воспитательно-образовательную деятельность без анализа и конкретной оценки ее результатов, выражающейся в развитии ребенка. Анализ педагогического опыта специалистов, работающих в учреждении дошкольного образования и наш опыт работы, дает основание констатировать, что основным методом такого анализа и оценки является наблюдение. Наблюдение – самый естественный для педагогических работников путь познания детской группы, выявления их особенностей, интересов, имеющихся проблем и т.д. При этом, безусловно, мы не отрицаем роль других методов, которые используют специалисты учреждения дошкольного образования в данном направлении.

Проблеме использования методов наблюдения посвящены работы Л. В. Занкова, М. А. Данилова, Н. И. Болдырева, М. Н. Скаткина, Ю. К. Бабанского, В. Шмидта, Р. Ничковица и других. Термин «наблюдение» имеет несколько значений: житейское понимание наблюдения, учебное наблюдение, педагогическое наблюдение, инспекторское наблюдение.

В своем исследовании мы ориентируемся только на педагогическое наблюдение. Педагогическое наблюдение – это непосредственное восприятие, познание педагогического процесса в естественных условиях. Свирская Л. В. отмечала, что наблюдение – это процесс сбора точной и объективной информации о поведении и обучении ребенка в то время, когда он работает, играет один или вместе с другими детьми [3].

Анализ литературных источников [1–4] позволяет отметить, что при выборе методов педагогического наблюдения в целом необходимо соблюдать несколько условий.

1. Сочетание низкоформализованных (наблюдение, беседа, анализ продуктов детской деятельности и др.) и высокоформализованных (тесты, пробы, аппаратурные методы и др.) методов, обеспечивающих объективность и точность получаемых данных. Отметим, что педагоги учреждений дошкольного образования (в том числе и специальных), скорее всего не будут обладать в должной степени необходимыми компетенциями в плане использования высокоформализованных методов.

2. Использование только тех методов, применение которых позволяет получить необходимый объем информации в оптимальные сроки.

Ориентируясь на дошкольное образование, ряд авторов [1–3] выделяют следующие требования к педагогическому наблюдению:

- постоянный сбор информации об объектах контроля;
- изучение объекта по одним и тем же критериям с целью выявления динамики изменений;
- компактность измерительных процедур и их включенность в педагогический процесс.

Основным методом сбора информации для педагогической оценки развития и актуального состояния ребенка рассматривается систематическое структурированное наблюдение.

Метод наблюдения демонстрирует необходимые сведения о ребенке, особенно когда предметом изучения выступают такие явления, которые мало поддаются объективизации. Важно то, что наблюдение используется не только в рамках отслеживания успехов детей, но и в процессе повседневной работы с ними.

Анализ работы специалистов работающих с детьми с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста показывает, что педагогические работники чаще всего для осуществления и фиксирования педагогического наблюдения используют несколько форм, объединенных общим названием «Журнал наблюдения и оценки развития» («Журнал наблюдения»...). Формы и содержание «Журнала наблюдения...» являются необходимыми и достаточными для составления педагогической характеристики ребенка

с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. Помимо этого, «Журнал наблюдения...» будет ориентиром для составления дальнейшего маршрута с каждым ребенком с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. «Журнал наблюдений...» – это документ для качественной работы педагога [2]. Так, для качественной работы по образовательной области «Ребенок и общество» (раздел «Самообслуживание» на примере навыка «Мытье рук») в данном журнале нами были выделены следующие направления: закатывает рукава, открывает кран, смачивает руки, набирает в ладонь жидкое мыло из дозатора, размыливает мыло, смывает мыло, закрывает кран. Основная задача педагога осуществлять в данном журнале пометки по каждому направлению в течение какого-либо времени. Наша практика показывает, что в процессе наблюдения могут возникнуть разные ситуации. Например, ребенок постоянно отказывается от выполнения какой-либо процедуры, а при выполнении ее вместе с педагогическим работником плачет и пытается убежать. В связи с этим, мы рекомендуем уточнять у его родителей (близких), как ребенок выполняет данную процедуру в домашних условиях. Такого рода ситуации необходимо фиксировать в отдельной колонке журнала, которая может называться «Примечания».

Педагогические работники, работающие с детьми с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, чаще всего осуществляют такую работу 3 раза в течение учебного год: в начале (сентябрь), в середине (декабрь–январь) и в конце (май). Очень важно заранее определить систему оценки необходимых (выделенных) критериев. Так, критериями оценки результатов нашего изучения умений самообслуживания с использованием метода наблюдений явились правильность и самостоятельность выполнения заданий. Если самостоятельные правильные действия вообще не фиксировались, то выполнение наблюдаемой процедуры самообслуживания оценивалось 1 баллом. Если при выполнении процедуры в целом ребенок всегда нуждался в помощи, но часть действий хотя бы эпизодически выполнялась самостоятельно и правильно, то его действия оценивались 2 баллами. Эпизодическое самостоятельное правильное выполнение всей процедуры оценивалось 3 баллами. Регулярное правильное выполнение всей процедуры (при всех наблюдениях) оценивалось 4 баллами. Далее, с учетом суммы набранных баллов, можно определить общий уровень успешности выполнения наблюдаемых процедур. Результаты такой работы, как уже было отмечено выше, послужат основанием для составления педагогической характеристик ребенка дошкольного возраст.

Представим образец педагогической характеристики ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста (без расстройств аутистического спектра), 3 года обучения (старшая группа (от 5 до 6 лет) по образовательной области «Ребенок и общество» содержания «Самопознание», «Познание социума» и «Трудовая деятельность» (самообслуживание и хозяйственно-бытовой труд).

«Ребенок контактирует с детьми и знакомыми взрослыми (педагогическими работниками учреждения дошкольного образования). Знания

о себе, о своей семье и семейных традициях сформированы не в полной мере: знает и называет свое имя, иногда может правильно сказать сколько лет, на вопрос: «Как зовут маму?» – отвечает «Мама». Ориентируется только в самых близких родственных отношениях (показывает на фотографию мамы и говорит: «Моя мама», показывает на фотографию сестры, но на вопрос: «Кто это?» – не всегда правильно отвечает). Свой домашний адрес полностью не знает (называет только город и номер дома). Представления о видах деятельности взрослых сформированы недостаточно (отвечает, что в детском саду взрослые: «Играют», на почте: «Бросают письма», в магазине: «Продают все»). Эмоциональные состояния человека может определить (но не всегда назвать): радостный и грустный. Ребенок не владеет элементарными нормами поведения в социуме (не использует слова приветствия при встрече со взрослыми и т.д.).

Ребенок не замечает типичные признаки неопрятного внешнего вида. Может исправить их у себя и помочь другим детям после просьбы педагогического работника. Самостоятельно не пользуется носовым платком. Знает места хранения предметов личной гигиены (бумажных и влажных салфеток, расчески, зубной щетки) и использует их по назначению. Самостоятельно пользуется туалетом.

Навыками самообслуживания сформированы частично: снимает одежду, если расстегнуты пуговицы; при одевании нуждается в помощи (застегнуть пуговицы, вставить штифт в гнездо разъемного ограничителя, иногда подсказать в какой последовательности нужно одеваться); самостоятельно не заправляет одежду.

Ест самостоятельно, но держит ложку неправильно (в кулачке). При замечании, ложку берет правильно, но тогда разливает еду. Салфеткой пользуется только после напоминания педагогического работника. Пьет из чашки самостоятельно, аккуратно и медленно.

Моет руки и лицо самостоятельно, неаккуратно (очень много разбрызгивает вокруг себя воды). Не умеет самостоятельно вытирать руки и лицо (руки и лицо остаются мокрыми).

Любит расчесываться, однако расчесывает волосы только в одном месте (водит расческой по волосам только с одной (правой) стороны).

Часто проявляет инициативу в помощи педагогическому работнику застелить кровать, убрать игрушки и подготовить столы к занятиям и приему пищи. Все выполняет после четких указаний (расправь одеяло, разложи салфетки на край стола и т.д.). Выполняет хозяйственно-бытовые поручения индивидуально, в подгруппах сверстников хозяйственно-бытовую работу выполнять отказывается».

Образец данной педагогической характеристики по выше указанному направлению может стать отправной точкой в составлении подобных характеристик студентами, обучающимися по специальности «Олигофренопедагогика».

## Список литературы

1. Бабаева, Т. И. Мониторинг в детском саду / Т. И. Бабаева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 20011. – 592 с.

2. Педагогическое наблюдение как метод мониторинга в дошкольном образовании / Л. С. Вакуленко [и др.] ; под ред. Л.С. Вакуленко. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. – 192с.

3. Свирская, Л. В. Методика ведения педагогических наблюдений / Л. В. Свирская. – СПб. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2010. – 144 с.

4. Щурская, Е. Е. Система мониторинга достижений детьми планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы / Е. Е. Щурская. – СПб. : АППО, 2011. – 132 с.

УДК 159.92:61

# РАЗВИТИЕ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА С ОРГАНИЧЕСКИМ ПОРАЖЕНИЕМ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ РАННЕГО ВОЗРАСТА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С МАТЕРЬЮ

**И. Е Валитова,**
*кандидат психологических наук, доцент*

**Аннотация.** Представлены результаты исследования взаимосвязи характеристик взаимодействия в диаде «мать–ребенок» и показателей целенаправленности, познавательной активности, инициативности ребенка с церебральной органической патологией раннего возраста, определены условия развивающего взаимодействия.

**Ключевые слова:** дети раннего возраста; ранняя помощь детям с отклонениями в развитии; развитие активности; взаимодействие матери и ребенка.

# DEVELOPING THE ACTIVITY OF THE EARLY AGE CHILD WITH ORGANIC BRAIN DAMAGE IN THE INTERACTION WITH MOTHER

**I. Valitova,**
*PhD in Psychology, Associate Professor*

**Abstract.** The article presents the results of the study of the relationship between the characteristics of interaction in the dyad "mother-child" and indicators of purposefulness, mental activity and initiative in toddlers with cerebral organic pathology and defines the conditions of developmental interaction.

**Keywords:** toddlers; early support for children with developmental disabilities; activity development; mother-child interaction.

Проблема научно-методического обеспечения деятельности междисциплинарной команды специалистов в системе ранней помощи детям с отклонениями в развитии и риском их возникновения относится к числу наиболее актуальных. Констатируется необходимость «обеспечить психолого-педагогическую поддержку развивающего взаимодействия семьи со своим ребенком с учетом ограничений его здоровья и специфики психического развития, оказать семье содействие в выборе образовательного маршрута, отвечающего критерию создания зоны ближайшего развития» [3, с. 95]. В качестве целевой группы ранней помощи определена семья ребенка [1], а взаимодействие матери и ребенка – как объект диагностики и коррекции [5].

Развитие активности ребенка раннего возраста относится к целевым приоритетам ввиду сензитивности данного периода и содержания психологических новообразований возраста. При наличии у ребенка отклонений

в развитии развитие его собственной активности и инициативности как компонентов субъектности может рассматриваться как профилактика пассивной потребительской позиции и имеет особое значение для подготовки ребенка к включению в систему инклюзивного образования [6].

Ранний возраст является «диадным» возрастом из-за высокой значимости взаимодействия ребенка с близким взрослым для его благополучного развития. В развивающем взаимодействии матери и ребенка должны учитываться и поддерживаться субъектные проявления ребенка: субъект-субъектное взаимодействие должно быть значимо и иметь смысл для каждого из участников, оно объединяет «психологические особенности ребенка, специфику и закономерности его развития, действия, которые он совершает для своего развития, и помогающие (развивающие) действия взрослого, позицию взрослого по отношению к ребенку и ребенка по отношению к взрослому, способы и средства их взаимодействия друг с другом» [4, с. 36].

Цель исследования, представленного в данной статье, – определить условия развития общения и деятельности как форм активности ребенка раннего возраста с церебральной органической патологией в его взаимодействии с матерью. Диагностика общения и деятельности детей в возрасте от 1 года до 3 лет с ДЦП и ранним органическим поражением ЦНС проводилась с помощью методики Е. О. Смирновой [2]. Взаимодействие матери и ребенка в экспериментальных ситуациях, организованных как совместно-разделенная деятельность матери и ребенка с набором игрушек и дидактических материалов, изучалось посредством анализа видеозаписей.

В половине случаев дети показывают низкий уровень развития общения и деятельности, а в трети случаев – средний уровень развития, в шестой части случаев – высокий уровень развития. Отставание среднего значения всех показателей развития общения и деятельности детей от максимально возможного составляет от 23,8 % до 54,8 %. В сфере общения наблюдается тенденция к увеличению количества случаев высокого уровня развития у детей, в сфере речи – низкого уровня развития. Наиболее благополучно у детей развиваются чувствительность к воздействиям взрослого, использование средств общения со взрослыми, понимание речи, овладение действиями с предметами. Неблагоприятно развиваются инициативность и активная речь, познавательная активность, включение деятельности в общение, целенаправленность. У детей второго и третьего года жизни к числу дефицитарных в первую очередь относятся проявления их собственной активности и инициативности, а также общение в процессе предметной деятельности со взрослым.

Анализ взаимодействия в диадах «мать–ребенок» позволил выделить типы взаимодействия, которые характеризуются сочетанием преобладания и отсутствием преобладания активности участников взаимодействия.

Тип взаимодействия «Оптимальный» (n=20, или 37 %) характеризуется согласованностью действий матери и ребенка, инициативностью партнеров по отношению друг к другу, соблюдением принципа диалогичности взаимодействия, положительным эмоциональным фоном взаимодействия. Тип взаимодействия «Доминирование матери» (n=18, или 33 %) отличается высокой

степенью доминирования матери в общении, преимущественным игнорированием матерью интересов ребенка, низким уровнем инициативности ребенка. Тип взаимодействия «Доминирование ребенка» (n=8, или 14,5 %) характеризуется пассивно-подчиняющейся позицией матери по отношению к ребенку, преимущественно негативными реакциями ребенка на предложения матери. Тип взаимодействия «Параллельный» (n=8, или 14,5 %) характеризуется низким уровнем интереса матери и ребенка к деятельности, преимущественным игнорированием как матерью, так и ребенком обращений и действий партнера, фактическим отсутствием диалогичности и согласованности их действий.

Дети из диад с разным типом взаимодействия существенно различаются по всем показателям развития общения и деятельности (критерий Крускалла-Уоллиса, p=0,000–0,044), кроме показателя развития речи (различия на уровне статистической тенденции, p=0,18). Более высокий уровень развития обнаруживают дети из диад с оптимальным типом взаимодействия по показателям инициативности, чувствительности к воздействиям взрослого, использования средств общения, познавательной активности и включения предметной деятельности в общение. У детей при доминировании матери обнаруживаются наиболее низкие показатели общения и деятельности. Дети в диадах «Доминирование ребенка» характеризуются высокими показателями количества действий с предметами, что объясняется их более высоким уровнем самостоятельности.

Таким образом, эмоциональное благополучие ребенка как результат взаимодействия с матерью является основанием благоприятного развития у детей общения и деятельности. Доказано, что взаимодействие оптимального типа в диаде «мать–ребенок раннего возраста с церебральной органической патологией» способствует развитию у ребенка ситуативно-делового общения со взрослым, предметной деятельности, познавательной активности и инициативности как качеств субъектности.

Выявленная взаимосвязь действий матери в отношении ребенка и его активности и продуктивности позволяет определить условия развивающего взаимодействия, к которым относятся: чувствительность матери к инициативным обращениям ребенка, поддержание инициативы ребенка, позитивные оценки и комментирование матерью действий ребенка, эмоциональная доступность матери.

Практическая значимость полученных в исследовании результатов состоит в обосновании возможности разработки и реализации адресных коррекционных программ, направленных на работу с матерями, практикующими разные типы взаимодействия с ребенком, а также в использовании психологами методики видеоанализа взаимодействия в консультативной и коррекционной работе с матерями детей раннего возраста.

## Список литературы

1. Гончарова, Е. Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста / Е. Л. Гончарова //Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 45–50.

2. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова [и др.]. – М. : АНО «ПЭБ», 2007. – 128 с.

3. Карабанова, О. А. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода / О. А. Карабанова, Н. Н. Малофеев // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 4. – С. 89–99.

4. Слепович, Е. С. Взаимодействие с ребенком с отклонениями в психофизическом развитии как основа оказания ему психологической помощи / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Дефектология. – 2020. – № 2. – С. 34–41.

5. Разенкова, Ю. А. Об идеологических противоречиях в отечественной практике ранней помощи / Ю. А. Разенкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 4. – С. 3–8.

6. Феклистова, С. Н. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития как первая ступень к инклюзивному образованию: опыт Республики Беларусь / С. Н. Феклистова // Эффективные технологии и практики оказания ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Астрахань : Астраханский университет, 2019. – С. 235–240.

УДК 376.091.3-056.14(043.3)

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

**Т. В. Варенова,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** На основе анализа педагогических практик обосновываются необходимость использования инновационных подходов в обучении детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и условия их моделирования.

**Ключевые слова:** образовательные технологии; дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности; инновационные подходы в обучении.

# MODELING INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIENCY AND HYPERACTIVITY SYNDROME

**T. Varenova,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** Based on the analysis of pedagogical practices, the necessity of using innovative approaches in teaching children with attention deficit hyperactivity disorder and the conditions for their modeling are substantiated.

**Keywords:** educational technologies; children with attention deficit hyperactivity disorder; innovative approaches to learning.

Цифровизация жизнедеятельности приводит к неизбежной смене ценностных ориентиров, обновлению принципов и методов обучения. Создание новых образовательных технологий и оптимизация их внедрения в традиционную систему образования выступает одной из наиболее актуальных проблем. Необходимость модернизации процесса обучения стала особенно остро в условиях вынужденной дистанционной работы, детерминированной пандемией коронавируса.

В современной системе образования предпочтение отдается таким технологиям, где учитель выступает организатором и координатором учебно-познавательной деятельности обучающихся, а не источником информации. Разработка образовательных технологий – это проектирование высокоэффективной учебной деятельности учащихся практической направленности и социальной значимости с учетом индивидуальных способностей каждого.

Открытый университет Великобритании ежегодно проводит анализ эффективности актуальных педагогических практик, которые вскоре могут

внести изменения в образовательный процесс. В 2020 году топ-10 инноваций составили:

1. Искусственный интеллект в образовании (Artificial intelligence in education).
2. Пост-человечные взгляды (Posthumanist perspectives).
3. Обучение с помощью открытых данных (Learning through open data).
4. Обеспечение этики в работе с данными (Engaging with data ethics).
5. Изучение социальной справедливости (Social justice pedagogy).
6. Киберспорт (Esports).
7. Обучение посредством анимации (Learning from animations).
8. Мультисенсорное обучение (Multisensory learning).
9. Офлайн совместное обучение (Offline networked learning).
10. Онлайн лаборатории (Online laboratories).

Год от года, несмотря на некоторые изменения в списке, можно проследить общую тенденцию, которая отражает в том числе инклюзивную составляющую. 5 лет назад в десятку входили следующие технологии и принципы: обучение в повседневной деятельности; обучение через полемику; стихийное обучение; контекстуальное обучение; алгоритмическое мышление; обучение в дистанционных лабораториях; обучение через физическую культуру; адаптивное обучение; отслеживание эмоционального состояния; «Невидимая» оценка.

Отбор ряда педагогических технологий на основе анализа разнообразных методов, форм и стилей обучения, разработанных и испытанных мировой педагогической практикой, дает возможность составить определенную дидактическую систему.

В обучении детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) могут применяться в целом или частично те же технологии, что и в общем образовании, однако некоторые из них нуждаются в адаптации и при необходимости в модификации с учетом особых образовательных потребностей учащихся. Среди детей с ОПФР повсеместно растет ускоренными темпами популяция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ). Эта категория стала выделяться, дифференциально диагностироваться на постсоветском пространстве относительно недавно. Данный синдром характеризуется рядом особенностей: нейрокогнитивный дефицит, нарушение внимания и памяти; сниженный уровень работоспособности и возможности управлять своим поведением, изменять его в соответствии с требованиями учебной ситуации; несформированность познавательной деятельности, незавершенность в действиях; преобладание мотивации избегания неудачи над мотивацией достижения; склонность оспаривать, нарушать установленные границы и правила; импульсивность, назойливость, снижение уровня саморегуляции; высокая вероятность конфликтов и агрессивного поведения в классе [1].

В целом ряде случаев синдром не диагностируется как самостоятельная патология, потому что он очень часто встречается в рамках задержки психического развития. Посторонний наблюдатель может сделать вывод, что эти

дети гораздо активнее обычных, однако эта активность ничем не мотивирована. СДВГ – это не отклонение, а особенность психики. Про таких детей можно сказать, что «уклад в голове немножко иной», или словами Л. С. Выготского, «не менее развитый, а иначе развитый» [2].

Большинство исследователей (И. П. Брязгунов, Н. Н. Заваденко, М. В. Румянцева, Н. Ю. Суворинова, Н. В. Чурило, Л. Я. Ясюкова и др.) отмечают важность комплексной коррекции проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей, однако ведущая роль принадлежит психолого-педагогическим методам.

В последнее десятилетие остро встал вопрос о специфике обучения детей с СДВГ. Проведенное в 2020–2021 годах исследование в рамках магистерской диссертации, выполненное под нашим руководством Е. Н. Ермоленко, было направленно на определение наиболее продуктивных педагогических технологий в обучении математике и их адаптацию в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Эксперимент проходил в Эстонии на базе Ласнамяэской коррекционной школы для детей с особенностями психофизического развития города Таллинн [3]. В нем приняли участие 23 учащихся 3 класса и 38 учащихся 6 класса. Из программного материала по математике были выбраны следующие темы: «Задачи на проценты», «Окружность и круг», «Длина окружности», «Симметрия», «Треугольник» и «Координатная плоскость».

Ребенку с СДВГ трудно выстроить на уроке собственную программу деятельности, самостоятельно готовиться к зачетам и контрольным, особенно во время дистанционного обучения в период пандемии; на него отрицательно действуют задания с ограничением по времени. В связи с этим интерактивные ребусы и анаграммы, созданные в сервисах Web 2.0, тренажеры посредством сервисов LearningApps, Quizizz, Kahoot, Math99, Geogebra, Desmos позволили тестировать ребенка, разбивая контрольную работу на небольшие блоки. Каждому ученику предоставлялась возможность работать в подходящем ему темпе.

В процессе эксперимента практиковалось использование на уроках наборов конструктора LEGO Education WeDo 2.0, что позволяет моделировать проблемные ситуации, которые могут происходить в реальной жизни, предполагая различные варианты разрешения. Ситуации, используемые в совместной деятельности детей, развивают не только навыки межличностного взаимодействия, но и способность к критическому мышлению.

Серия уроков математики осуществлялась с использованием мобильных и манипуляционных роботов. Мобильные роботы – это автоматическая машина с движущимся шасси и управляемыми приводами, благодаря которым она может передвигаться на колесах или на гусеничном ходу, плавать и даже летать. Манипуляционные модели представляют собой автоматическую стационарную или передвижную машину, которая состоит из манипулятора, имеющего несколько степеней подвижности и программное управление. Ученикам

предлагалось запрограммировать учебный робот, решив ряд заданий по теме урока.

Использование робототехники на уроках математики в качестве прикладного инструмента помогает выстроить занятия так, чтобы у ребенка накапливалось как можно меньше абстрактных понятий, и как можно больше творческих инициатив. Такие занятия помогают понять именно математическую логику, а не запомнить решение отдельных задач, в них отсутствуют формулы и многозначные числа. Например, Робот Ozobot (мини-бот, оснащенный фотосенсорами), может следовать по нарисованным линиям, запоминать и выполнять разные алгоритмы и действия. В это время учащиеся не просто наблюдают, как робот ходит по заданной траектории, но и придумывают различные «цветовые команды», устраивают соревнования роботов.

В ходе экспериментальной работы были созданы и апробированы учебно-методические комплексы по математике для учащихся 3 класса с СДВГ с использованием инновационных технологий, в частности, с применением элементов робототехники, графического калькулятора, виртуальных образовательных сред Desmos, Opiq.ee.

Замена традиционного урока на использование в процессе обучения технологий интерактивного взаимодействия позволяет устранить однообразие образовательной среды и монотонность учебного процесса, создать условия для смены видов деятельности обучающихся, что способствует реализации принципа здоровьесбережения, усиливает учебную мотивацию, повышает качество обучения, как показали результаты входной и итоговой диагностики успеваемости участников эксперимента.

Внедрение инновационных технологий в систему специального и инклюзивного образования имеет широкие перспективы для оптимизации обучения не только по отдельным учебным предметам, но и для создания интегративных связей внутри содержания образования. Выбор и моделирование инновационных подходов в обучении рекомендуется осуществлять в зависимости от предметного содержания и целей урока, возраста и уровня подготовленности обучающихся, особенностей их познавательной деятельности и особых образовательных потребностей. При этом непременно следует соблюдать преемственность традиционных и инновационных подходов в обучении.

## Список литературы

1. Брязгунов, И. П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И. П. Брязгунов, Е. В. Касатикова. – М. : Медпрактика-М, 2002. – 128 с.

2. Варенова, Т. В. Основы специальной педагогики : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – 2-е изд., испр. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2021. – 352 с.

3. Ермоленко, Е. Н. Инновационные подходы в обучении детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / Е. Н. Ермоленко // Специальная педагогика: профессиональный дебют : материалы V междунар. студен. науч.-практ. конф., Минск, 22 апр. 2021 г./ Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2021. – С. 180–183.

4. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики / Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворинова, М. В. Румянцева // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 13–21.

5. Чурило, Н. В. Инклюзивная образовательная среда для детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью: условия обучения ребенка с СДВГ в школе / Н. В. Чурило // Нар. асвета. – 2019. – № 3. – С. 8–10.

УДК 373.21+376.112.4

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО СТРЕССА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С НОРМОТИПИЧНЫМИ ДЕТЬМИ И ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

**С. В. Велиева,**
*кандидат психологических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье показаны результаты изучения специфики профессионального выгорания и организационного стресса у педагогов, работающих с нормотипичными детьми и с детьми с особыми образовательными потребностями. Сравнительный анализ данных позволил определить, что у педагогов, занятых в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, толерантность к организационному стрессу ниже, а склонность к профессиональному выгоранию выше, чем у воспитателей общеобразовательных организаций.

**Ключевые слова:** педагоги детских садов; стресс; профессиональное выгорание.

# FEATURES OF ORGANIZATIONAL STRESS AND PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS WORKING WITH NORMAL CHILDREN AND WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**S. Velieva,**
*PhD in Psychology, Associate Professor*

**Abstract.** The article shows the results of studying the specifics of professional burnout among teachers working with normotypical children and those with special educational needs. A comparative analysis of the data made it possible to determine that teachers working with children with special educational needs have a lower tolerance for organizational stress, and a higher propensity for professional burnout than teachers of general education organizations.

**Keywords:** kindergarten teachers; stress; professional burnout.

Профессиональное здоровье педагога как ключевой фигуры образования не случайно оказывается в центре внимания в значительном количестве исследований. Увеличение рисков, многозадачности и разноплановости работы, временных затрат, требований со стороны общества и субъектов образовательных отношений к личности и деятельности педагогов, обуславливают их эмоциональное истощение (А. М. Первитская [2]), утрату интереса и положительных чувств к Другому (М. Б. Пшеницына, В.В. Голубев [4]), профессиональные деформации (Н. В. Болтенков, А. А. Гринько [1]).

Исследованиями Н. В. Болтенкова [1], В. Г. Булыгиной [3], А. А. Гринько [1], М. С. Московской [3], М. М. Проничевой [3] установлены особенности профессионального выгорания преподавателей и специалистов социальной сферы.

Н. В. Болтенков, А. А. Гринько [1] установили особенности профессионального выгорания, деформации в связи с предметной областью педагогов, их удовлетворенностью трудом, качеством контингента. Авторами обнаружено, что у педагогов среднего возраста и старше без ученой степени выше риск профессиональных деформаций.

При постоянном интенсивном общении, тесном контакте с субъектами образовательных отношений, в том числе с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), организационной специфике педагогической деятельности, высокой социальной значимости и ответственности, существенной аффективности профессиональной среды при амбивалентности отношений со стороны общества, – педагогам требуется значительная жизнестойкость, работоспособность, сохранение равновесных психических состояний, устойчивость эмоционально-волевых характеристик и развитая саморегуляция.

С целью ревизии проявлений синдрома профессионального выгорания было обследовано 142 педагога, распределенных на две группы. В первую группу вошли 90 воспитателей дошкольных общеобразовательных организаций (далее – педагоги ДОО).

Во вторую группу включены 52 педагога (воспитатели и дефектологи), работающие в группах дошкольников с ООП (далее – педагоги, воспитывающие детей с ООП). Работа с детьми с особыми образовательными потребностями требует от педагогов дополнительных ресурсов как внутренних (понимание и принятие философии инклюзивного образования), так и внешних (создание безбарьерной образовательной среды, владение эффективными технологиями и практиками работы с детьми с ООП и их родителями). Эти и другие факторы усложняют деятельность педагогов дошкольных (специальных) образовательных организаций.

В качестве методик в исследовании применялась шкала организационного стресса Мак-Лина (OSS) в адаптации Н. Е. Водопьяновой, опросник T. Maslach, S. Jackson (MBI/ПВ) в адаптации Е. С. Старченковой и Н. Е. Водопьяновой. Выявление силы корреляционных связей в группах выборки осуществлялось с помощью уравнения парной регрессии коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Данные шкалы OSS позволили определить высокие значения толерантности к организационному стрессу у 11,1 % педагогов, воспитывающих детей с ООП, у 19,3 % педагогов ДОО. Эти респонденты обнаруживают личностные качества, обеспечивающие равновесное состояние, терпение, адекватное ситуации поведение. К ним относятся сформированная рефлексия, терпимость, креативность, готовность к инновациям и оптимальный уровень тревожности. Они обладают интересами, выходящими за рамки профессии, понимают и принимают ценности окружающих, сохраняют высокую

эффективность и активность, гибкость, продуктивность поведения и деятельности в обычных и трудных ситуациях.

Средний уровень общего интегрального показателя организационного стресса выявлен у 46,7 % педагогов, воспитывающих детей с ООП, и у 71,1 % педагогов ДОО. Этой категории педагогов характерна меньшая устойчивость к стрессу, чем первой группе. Однако, в целом поведение характеризуется сбалансированностью и сохранением работоспособности, высокой продуктивности деятельности и в трудных ситуациях, и при длительной нагрузке в профессиональной деятельности. Сочетают в своем поведении признаки педагогов с высокой и низкой толерантностью к организационному стрессу (по Фридману).

Индекс организационного стресса выше 50 баллов зарегистрирован у 46,7 % педагогов, воспитывающих детей с ООП и у 71,1 % педагогов ДОО. В этой группе педагогов выявляется высокая восприимчивость к организационному стрессу, ригидность поведения, слабая направленность на самопознание и коммуникацию, недостаточное принятие ценности окружающих, отказ от активного отдыха, пассивность в восстановлении жизненных ресурсов.

Данные, полученные с помощью опросника MBI/ПВ, позволили установить, что у педагогов, воспитывающих детей с ООП, наиболее выражено эмоциональное истощение (высокий уровень – 48,9 % и средний уровень – 17,8 %) и деперсонализация (высокий уровень – 46,7 % и средний уровень – 11,1 %). У педагогов ДОО эти же показатели выгорания, хоть и в меньшей степени, но также выражены: эмоциональное истощение (средний – 15,4 % и высокий уровень – 19,2 %), деперсонализация (средний уровень – 34,6 % и высокий уровень – 19,2 %).

Подсчет значений парной регрессии коэффициента линейной корреляции Пирсона позволил установить высокую статистически значимую положительную связь условий труда и редукции личностных достижений ($r_{xy}$=0, 975 при p≤0, 05), интегрального показателя эмоционального выгорания ($r_{xy}$=0, 838 при p≤0, 05).

Выявлена умеренная прямая связь с эмоциональным истощением ($r_{xy}$=0, 5 при p≤0, 05) и уровнем организационного стресса ($r_{xy}$=0, 473 при p≤0, 05). Для показателя деперсонализации обнаружена слабая обратная связь ($r_{xy}$=-0, 196 при p≤0, 05) с условиями профессиональной деятельности.

Таким образом, корреляционный анализ показал, что в работе с детьми с ООП и их родителями у педагогов интенсивность проявления организационного стресса возрастает, увеличивается число признаков эмоционального истощения, умаления своих профессиональных достижений, общего интегрального показателя профессионального выгорания.

Вместе с тем, рост скрытого негативного и формального отношения к субъектам образовательных отношений (воспитанникам, их родителям, коллегам), расстройство самовосприятия личности мало связано с условиями профессиональной деятельности.

## Список литературы

1. Болтенков, Н. В. Профессиональные деформации преподавателей региональных вузов / Н. В. Болтенков, А. А. Гринько // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – Вып. 1. – С. 83–89.

2. Первитская, А. М. Профессиональное выгорание педагогов дополнительного образования / А. М. Первитская // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 3. – С. 87–91.

3. Проничева, М. М. Современные исследования синдрома эмоционального выгорания у специалистов профессий социальной сферы / М. М. Проничева, В. Г. Булыгина, М. С. Московская // Социальная и клиническая психиатрия. – 2018. – Т. 28. – № 4. – С. 100–105.

4. Пшеницына, М. Б. Особенности профессионального выгорания личности педагогов (на примере сравнения учителей и воспитателей районного и областного центров) / М. Б. Пшеницына, В. В. Голубев // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 1. – С. 103–107.

УДК 378.091.2: 376 – 051

# РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

**С. Е. Гайдукевич,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье акцентируется гуманитарный аспект содержания методической подготовки будущего учителя-дефектолога. Оно рассматривается как содержание деятельностного типа, процесс создания обучающимся собственного методического опыта позитивных преобразований объектов и субъектов педагогической практики.

**Ключевые слова:** методическая подготовка; содержание деятельностного типа; учитель-дефектолог; инклюзивное образование.

# THE CONTENT OF METHODOLOGICAL TRAINING FOR SPECIAL TEACHERS: AN INCLUSIVE CONTEXT

**S. Haidukevich,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article emphasizes the humanitarian aspect in the content of methodological training of a future special teacher. It is considered as an active content, reflecting the creation of students' own methodical experience of positive transformation of themselves and pedagogical practice.

**Keywords:** methodological training; activity-type content; special teacher; inclusive education.

Профессиональная деятельность – многомерное пространство, состоящее из взаимосвязанных пространств личности и деятельности. Объединение их в единое целое обеспечивается интегральными личностными характеристиками, которые обусловливают оптимальное функционирование и развитие профессионального труда в целом [4]. Роль такого интегрирующего элемента выполняет компетентность, она являет собой опыт целостного системного видения профессиональной деятельности, результативного участия в ней в качестве субъекта [5; 8]. В контексте методической подготовки учителя-дефектолога создание условий для формирования методической компетентности может рассматриваться как приоритетная цель. Данный целевой ориентир отражает следование гуманитарным тенденциям современного педагогического образования, объективирует направленность на преобразование именно специалиста, в совокупности его деятельностных и личностных возможностей, создает способность гибко реагировать на изменения, связанные с развитием инклюзивных процессов.

Достижение заявленной цели, требует соответствующего содержания образования. По мнению ряда исследователей, содержание педагогической подготовки – это не только переработанный социокультурный опыт, но и собственный профессиональный опыт обучающегося, возникающий в процессе его персональной практики. В его основе – пережитые педагогические события, проделанные, оцененные и наделенные смыслом действия, прогрессивные изменения свойств и качеств личности [3; 8; 9]. Будущие педагоги не просто осваивают содержание педагогического образования, но и сами его формируют, что позволяет выделять в его составе части: транслируемую из вне, и создаваемую каждым обучающимся в ходе обучения [9]. В заданном контексте содержание методической подготовки учителя-дефектолога, может быть представлено двумя компонентами «внешним» и «внутренним». Внешний компонент – адаптированный обобщенный методический опыт по сопровождению коррекционно-педагогического процесса: знания об объектах, функциях, элементах, процессе, результатах методической деятельности, составляющие базовое содержание учебных дисциплин методического цикла. Внутренний компонент – то, что усвоено, понято, конструируется самим студентом в процессе активного взаимодействия с обобщенным методическим опытом и самим собой [3; 9].

Внешний компонент содержания методической подготовки будущих учителей-дефектологов предстает как система методических знаний (информационных и функциональных) и выполняет роль образовательной среды [9]. Точкой отсчета в данном контенте выступает объективно выделенная совокупность действий по решению определенной методической проблемы – способ методической деятельности. При этом современные исследователи указывают, что в качестве основной единицы содержания образования выступает не просто определенный способ деятельности, а уровень его возможного освоения [6]. В логике компетентностного подхода в качестве таких единиц определяются социально заданные уровни владения способами деятельности в составе методических компетенций, закономерное развитие которых определяет логику «развертывания» содержания методической подготовки специалистов [2; 6; 7; 9]. Таким образом, внешний компонент содержания методической подготовки учителя-дефектолога определяется систематизированным набором методических компетенций в совокупности обеспечивающих их реализацию способов методической деятельности. Его конкретизация может обеспечиваться методическим профилем специалиста, обладающим содержательными и уровневыми характеристиками.

Содержательно методический профиль учителя-дефектолога может быть представлен как девятикомпонентная система, структурированная с учетом основных видов методической деятельности: организовывать коррекционно-педагогический процесс (проектировать, реализовывать, оценивать образовательные результаты); обеспечивать его нормативное и учебно-методическое сопровождение (соблюдать требования к нормативному обеспечению, осуществлять учебно-методическое обеспечение, применять средства социокультурной абилитации и реабилитации); создавать адаптивную

развивающую образовательную среду (оказывать педагогическую поддержку развития и саморазвития обучающихся, создавать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями, обеспечивать здоровьесберегающие условия). Развитие инклюзивных процессов выявляет значимые векторы развития внешнего компонента содержания методической подготовки учителя-дефектолога: уточнение и расширение ценностно-целевых ориентиров специалиста (акцент на личность, индивидуальность, субъектность, особые образовательные потребности, поддержку развития); обогащение компетенций методическими единицами (процедурами, действиями) для содействия развитию личностных и функциональных возможностей ребенка с учетом его особых образовательных потребностей (далее – ООП); обобщение и дифференциация методического опыта, выделение в его составе универсальной базовой составляющей, ориентированной на учет ООП общего порядка, и специализированной, учитывающей специфические, в том числе, индивидуальные ООП обучающихся [1].

Внутренний компонент содержания методической подготовки будущих учителей-дефектологов связан с созданием собственного методического опыта, который по своей природе единичен и неповторим. С одной стороны, данное содержание отражает трансформацию адаптированного обобщенного методического опыта, создание обучающимся «собственных» методических знаний, умений, способов решения методических проблем. С другой – самоизменение будущего специалиста на уровне личностных структур: ценностей, смыслов, мотивов, отношений и др. Единицей содержания здесь выступает не просто уровень овладения определенными методическими действиями, а уровень методической компетентности, который характеризует не столько саму деятельность, сколько способности ее субъекта. Внутреннее содержание существует как рефлексивно проявленное. Рефлексия позволяет в ситуации научения-обучения обратиться к собственному методическому опыту, осознать имеющиеся образовательные результаты, принять решения, скорректировать задачи, произвести определенные преобразования [8; 9]. Таким образом, внутренний компонент содержания методической подготовки учителя-дефектолога отражает сущность процесса прогрессивных деятельностных и личностных изменений, в основе которого лежит собственная активность будущего специалиста. Это интегрированные акты выполнения методической деятельности, и самоорганизации личностно-профессионального саморазвития. В контексте инклюзивных процессов внутренний компонент содержания методической подготовки учителя-дефектолога также приобретает значимые ориентиры развития: формирование личностных смыслов, мотивов, качеств, умений самоорганизации как источников и средств собственной преобразующей активности в неоднородной, изменяющейся образовательной среде; овладение способностью модифицировать известные базовые способы методической деятельности с учетом ООП определенной группы детей, конкретного ребенка и других факторов, определяющих педагогическую ситуацию.

Внешний и внутренний компоненты содержания методической подготовки существуют как единое целое. Адаптированный обобщенный

методический опыт по сопровождению коррекционно-педагогического процесса не передается будущим учителям-дефектологам напрямую, а взращивается как собственный посредством особым образом организованной деятельности. Особая организация предполагает, что она обеспечивается собственной активностью обучающихся, связана с созданием образовательного продукта в форме определенных позитивных изменений объектов и субъектов педагогической практики, способствует преодолению разрыва между знаниями, умениями и их целенаправленным осознанным применением. Именно такая деятельность составляет основу содержания образования деятельностного типа [3; 7; 9]. Применительно к методической подготовке указанным характеристикам в полной мере отвечает деятельность по решению методических задач. В процессе ее реализации происходит интеграция элементов адаптированного обобщенного методического опыта (знания, умения, способы решения задач) и элементов, получаемых из личной практики обучающихся (наблюдения, впечатления, переживания, оценки и др.), создается источник и направленность для внешних и внутренних преобразований.

Транслируемые через внешний компонент содержания методические компетенции отражают сущность методических задач, актуальных для учителя-дефектолога в современных образовательных условиях, задают информационные и функциональные знания, позволяющие понимать способы их решения с учетом уровня сложности в разных педагогических ситуациях. Внутренний компонент содержания представлен активностью по решению методической задачи. Это ориентировочные действия (выявление потребности в решении задач, постановка цели, осуществление поиска и модификация способа методической деятельности с учетом поддержки развития личностного потенциала ребенка, его ООП); исполнительские действия (выполнение поставленной цели, сличение полученного результата с заданным нормативом); рефлексия (переживание смысла методической активности, самооценка ее сильных и слабых сторон, критическое отношение к себе, осознание и принятие себя в качестве источника и исполнителя внешних и внутренних изменений). Все составляющие деятельности по решению задачи формируются и синтезируются в целостную систему только в процессе их выполнения. В этой связи на уровне учебных дисциплин современные исследователи рассматривают в качестве единицы построения содержания образования деятельностного типа именно задачу [3; 5]. Задача – это проблема, прошедшая стадию вербализации и нашедшая выражение в понятиях изучаемой области. В рассматриваемом контексте содержание методической подготовки может быть представлено системой методических задач разного уровня сложности. Каждый вид задач в такой системе связан с формированием определенных компетенций и предполагает наличие соответствующих знаний и умений.

Таким образом, развитие содержания методической подготовки учителя-дефектолога связано с выявлением его гуманитарной сущности, структурированием, выделением компонента, поддерживающего «самость» будущего специалиста, его способность целенаправленно осуществлять преобразования методической деятельности по сопровождению коррекционно-

педагогического процесса. В фокусе внимания деятельностное содержание, обеспечивающее позитивное изменение качества методического опыта, переход от усвоения методических знаний и инструкций по их применению к самостоятельному созданию, адаптации методических средств с учетом определенных условий и потребностей участников образовательного процесса.

## Список литературы


1. Гайдукевич, С. Е. Модель методической компетентности современного учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Адукацыя и выхаванне. – 2021. – № 11. – С. 28–37.
2. Захожая, Т. М. Проблемы реализации компетентностного подхода в подготовке будущих учителей / Т. М. Захожая, Н. В. Коноплина // Педагогика. – 2017. – № 9. – С. 96–103.
3. Лазарев, В. С. К проблеме модернизации педагогического образования / В. С. Лазарев // Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 3–13.
4. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.
5. Радионова, Н. Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Человек и образование. – 2006. – № 4. – С. 7–14.
6. Сергиенко, А.Ю. Проектирование фундаментального ядра содержания педагогического образования на основе деятельностного подхода / А. Ю. Сергеенко // Человек и образование. – 2016. – № 3. – С. 36–40.
7. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О. Б. Даутова [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2017. – 372 с.
8. Сериков, В. В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей / В. В. Сериков // Известия ВГУ. – 2016. – № 2. – С. 30–35.
9. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2021. – 406 с.

УДК 376:37.064.1

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ*

**В. Э. Гаманович,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (№ ГР 20220693).*

**Аннотация.** В статье аргументируется значимость реализации идей компетентностного и фасилитативного подходов в процессе сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития. Определяются ожидаемые позитивные трансформации результатов педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития.

**Ключевые слова:** сопровождение семьи; компетентностный подход; фасилитативное взаимодействия.

# METHODOLOGICAL DIRECTION OF THE PROCESS OF SUPPORTING A FAMILY RAISING A CHILD WITH PECULIARITIES OF PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT

**V. Gamanovich,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article argues the importance of implementing the ideas of competency-based and facilitative approaches in the process of accompanying a family raising a child with special needs of psychophysical development. The expected positive transformations of the results of pedagogical support of a family raising a child with special needs of psychophysical development are determined.

**Keywords:** family support; competence-based approach; facilitative interaction.

Модернизация современной системы образования привела к пересмотру позиции семьи в процессе образования детей: с «объект воздействия» на «субъект взаимодействия». Семья обладает рядом преимуществ перед другими социальными институтами: обеспечивает доверительную, комфортную, доброжелательную атмосферу; реализует индивидуальный подход к каждому члену семьи; способствует удовлетворению физических (пища, тепло, чистота и др.), эмоциональных (любовь, доверие, безопасность, самовыражение), духовных (полноценное общение, семейные традиции), интеллектуальных (образование, творчество), социальных (дружба, одобрение окружающих)

потребностей (О. Л. Зверева, М. И. Лисина, Т. А. Маркова, В. В. Столин, А. С. Спиваковская и др.) [4].

В Республике Беларусь ответственность законных представителей (родителей) ребенка, в том числе с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), закреплена нормативными правовыми документами [5]. Большая часть законных представителей (родителей), воспитывающих ребенка с ОПФР, осознает воспитательный потенциал семьи, собственную ответственность за развитие и образование ребенка. Вместе с этим, многие законные представители (родители) не обладают необходимым уровнем педагогической компетентности и нуждаются в помощи извне. При этом помощь целесообразно осуществлять не через разъяснение прав и обязанностей по воспитанию и обучению ребенка, а через выстраивание взаимодействия с семьей в форме психолого-педагогического сопровождения, предусматривающего систематическую, последовательную семейно-центрированную работу. В этой связи особую актуальность приобретает вопрос формирования субъектной позиции семьи в процессе воспитания и обучения ребенка с ОПФР, разрешение которого, в первую очередь, предполагает достижения единства в подходах к сопровождению семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР.

Достижение необходимого качества сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР связано с реализацией ключевых идей компетентностного подхода. Компетентностный подход к проблеме сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, предполагает необходимость рассмотрения этого процесса с одной стороны, с позиции создания «идеального» конструкта индивидуальной системы сопровождения семьи, с другой – формирования субъектного опыты семьи в обучении и воспитании ребенка. Смысл компетентностного подхода заключается в развитии у семьи способности самостоятельно решать проблемы в разных сферах жизнедеятельности на основе использования уже имеющегося опыта при постоянной поддержки команды специалистов сопровождения [1; 3].

В русле компетентностного подхода цель сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, видится в подготовке законных представителей в качестве субъектов процесса удовлетворения особых потребностей собственного ребенка. Содержательно акцентируется накопление и осмысление опыта решения возникающих проблем, придание ему не только личностной, но и социальной значимости. Доминирующим способом взаимодействия выступают реальные ситуации, в которых имеющиеся знания и умения переносятся в новые условия и трансформируются в определенного вида компетенции. Компетенции законных представителей проявляются в постановке адекватных целей и построении продуманных стратегий их достижения, эффективном взаимодействии в многообразном окружении (специалисты медицинской, социальной, педагогической и иных сфер; сотрудники учреждений социально культурного назначения, общественных организаций; дети как с особыми образовательными потребности, так и нормативно развивающиеся, их законные представители), принятии

осознанных решений и признании за них полноценной ответственности. Компетентностный подход способствует профилактике догматического применения законными представителями (родителями) предлагаемой им информации; их отчуждения от реальной ситуации развития ребенка; стимулированию к постоянному самообразованию.

В контексте компетентностного подхода ребенок с ОПФР рассматривается не как объект воздействия в процессе сопровождения семьи, а как полноправный субъект взаимодействия. В этом смысле акцентируется практико-ориентированность сопровождения жизнедеятельности ребенка с ОПФР, через освоение им знаний, умений, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов, выработанных на основе общественного опыта и предлагаемых для всех. Освоение и применение детьми знаний, умений, способов деятельности отражает практическую, действенную сторону компетентностного подхода – присвоение и обладание определенными компетенциями, включая личностное отношение к самой компетенции и предмету деятельности. Содержание деятельности ребенка со взрослым(и) или самостоятельно рассматривается не как предмет усвоения, а как образовательная среда для его разностороннего развития и образования. Компетенции побуждают ребенка использовать свой опыт в рамках ведущей деятельности в различные периоды развития, даже на самых ранних этапах (в первые месяцы жизни), способствуют удовлетворению особых потребностей, связанных в том числе, с самостоятельным принятием решений, регуляцией собственного поведения.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР (Л. И. Аксенова, Л. И. Акатов, Е. С. Евдокимова, Н. Г. Корельская, Л. И. Шипицына и др.), обращает внимание на то, что членам команды сопровождения быть профессионалом, обладающим глубокими знаниями в конкретной сфере, уже недостаточно. Каждому специалисту совместно с другими коллегами необходимо решать задачи пакетного типа, часто возникающие в повседневной жизнедеятельности семьи; ориентироваться в нескольких профессиональных областях и осуществлять между ними связь. Подобная ситуация подчеркивает необходимость освоения специалистами команды сопровождения семьи транспрофессиональными (дополнительными) компетенциями родственных и смежных профессиональных областей, быть готовыми обучаться новым специальностям. Транспрофессиональные компетенции специалистов команды сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития – это готовность и способности специалиста выполнять несколько функций для решения вариативных многоаспектных профессиональных задач в изменяющихся условиях и ситуациях неопределенности. Транспрофессиональные компетенции позволяют специалистам работать с информацией по родственным профессиям, использовать технологии смежных профессиональных областей, взаимодействовать в группе и с отдельными специалистами на основе определяющих нормативных документов.

Компетентностный подход включает элементы культурологической концепции: знания, освоенные способы репродуктивной и творческой (профессиональной) деятельности, эмоционально-ценностное отношение субъектов деятельности к ее процессу и результату. Эти характеристики компетентностного подхода можно рассматривать как содержательно-целевую основу сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, как метод создания (трансформации) модели сопровождения, определения критериев его качества.

Одним из компонентов профессионализма специалистов команды сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, рассматривается компетенция создания оптимальных условий для саморазвития семьи, осознания ее членами собственных внутренних ресурсов, необходимых для удовлетворения потребностей всех ее членов, обеспечения удовлетворяющей жизнедеятельности, стимулирования соответствующих усилий. В этой связи, одной из задач реализации процесса сопровождения семьи является формирование способности у законных представителей (родителей) ребенка с ОПФР к осуществлению педагогической фасилитации – снятию барьеров в процессе самостоятельного обнаружения и открытия необходимых знаний, умений, способов деятельности, т.е. критически осмысленному овладению необходимыми компетенциями. Данный тезис отражает стержневую идею фасилитативного подхода – организация взаимодействия на основе сотрудничества, профессионального творчества, рефлексии, создания ситуаций успешности (В. И. Аршинов, А. С. Белкин, В. И. Долгова, Е. А. Маслова, Н. Л. Селиванова, Н. О. Яковлева и др.) [2; 6]. Суть фасилитативного взаимодействия в процессе сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, сводится к тому, чтобы методы, приемы, средства, формы взаимодействия помогали семье научиться понимать, действовать, существовать в ситуации «наличие особых потребностей у ребенка – это навсегда». Фасилитативное взаимодействие – прежде всего деятельность, в результате которой происходят изменения в самих субъектах (ребенке с ОПФР, его законных представителях (родителях), специалистах команды сопровождения).

Фасилитативное взаимодействие представляет собой процесс непосредственного или опосредованного совместного действования, позволяющего специалистам команды сопровождения направлять, инициировать, поддерживать и способствовать наиболее полному и конструктивному проявлению законных представителей (родителей) с учетом своеобразия конкретной семьи, реализации индивидуального потенциала ребенка с ОПФР в соответствии с контекстом конкретной ситуации его развития, или воспитания, или обучения. Основными компонентами фасилитативного взаимодействия в процессе сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, являются:

- стимулирование осознания и принятия основ фасилитативного взаимодействия при решении различных задач организации жизнедеятельности семьи;

- активизация позитивного отношение к процессу систематического взаимодействия всех субъектов процесса сопровождения с учетом его своеобразия;
- погружение ребенка в полифункциональную предметную и социальную среды, значительно расширяющие его психофизические возможности;
- раскрытие необходимости и ценности самостоятельной и независимой жизни ребенка.

В контексте реализации фасилитативного подхода трансформация существующей(их) модели(ей) сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, может осуществляться по следующим направлениям: создание атмосферы доверия в отношениях между ребенком, его законными представителями и членами команды, тесного сотрудничества в принятии решений; изменение мотивации взаимодействия; смена личностных установок субъектов; оказание помощи законным представителям (родителям) в профессионально-личностном развитии. Основными индикаторами реализации данного подхода становятся:

- осознание субъектами команды необходимости диверсификации сопровождения на основе изменения своей ролевой позиции: специалистами – от трансляторов знаний и доноров услуг на организаторов успешного обучения детей и их законных представителей (родителей); членами семьи – от пассивных акцепторов (принимающих, получающих услуги) на деятелей, самостоятельно обеспечивающих ожидаемый долгосрочный эффективный результат;
- знания эффективных способов и приемов организации удовлетворяющей жизнедеятельности семьи;
- субъектный практический опыт стимулирования целенаправленной и осмысленной активности семьи;
- способность всех субъектов процесса сопровождения к анализу собственной деятельности (осмысление действий и их результатов, внесение изменений в случае необходимости, адекватная самооценка и др.);
- эмоционально-позитивный настрой всех субъектов процесса сопровождения на организацию совместной деятельности; проявление эмпатии к субъектам профессионального взаимодействия, управление своим внутренним состоянием.

Характеристики фасилитативного подхода можно оценить, как эмоционально-стимулирующую основу сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР: личностно-ориентированное продуктивное взаимодействие с каждым субъектом данного процесса, определение перспектив его совершенствования; оказание помощи членам семьи в преодолении негативных эмоциональных состояний и субъективных трудностей; инициирование самостоятельности членов семьи в разных видах собственной жизнедеятельности, с учетом необходимости удовлетворения особых потребностей не только ребенка, имеющего особенности психофизического развития, но и членов семьи, не имеющих ограничений жизнедеятельности.

Таким образом, реализация компетентностного и фасилитативного подходов, определяющих методологическую направленность процесса сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, обеспечит, становление компетентного родительства – активной, избирательной позиции законных представителей (родителей) в отношении выбора развивающих и образовательных практик, познание ими самих себя в качестве субъектов профессиональной педагогической деятельности, соавторов процесса развития, воспитания и обучения собственного ребенка, творцами его достижений.

## Список литературы


1. Аксенова, Л. И. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие для СПО / Л. И. Аксенова. – М. : Юрайт, 2018. – 377 с.
2. Везетиу, Е. В. Формирование фасилитативной компетентности будущих педагогов как условие гуманистической парадигмы образования / Е. В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 1. – С. 80–82.
3. Гришкевич, Е. В. Социально-педагогическое сопровождение семьи в структуре социально-педагогической компетентности педагога / Е. В. Гришкевич // Социальная и психолого-педагогическая поддержка родительства: опыт, проблемы, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 5 нояб. 2019 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: В. В. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2019. – С. 292–294.
4. Зверева, О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник и практикум для СПО / О.Л. Зверева, А. Н. Ганичева. – М. : Юрайт, 2016. – 219 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0. – Дата доступа: 15.02.2022.
6. Ранняя психолого-педагогическая помощь семьям и детям с ограниченными возможностями здоровья : информ.-метод. материалы по ранней помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / сост. Ю. А. Разенкова. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2016. – 85 с.

УДК 376

# ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДМЕТНЫХ НАВЫКОВ И СОЦИАЛЬНЫХ (ЖИЗНЕННЫХ) КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Н. Н. Глазкова,**
*кандидат педагогических наук;*
**О. Б. Шлям**

**Аннотация.** Сформированность системы знаний, умений и навыков, а также социальных (жизненных) компетенций определяет современное качество образования обучающихся с умственной отсталостью. В статье представлены результаты оценки сформированности предметных знаний и умений, а также социальных (жизненных компетенций) у старшеклассников с легкой умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); старшеклассники с легкой умственной отсталостью; предметные умения и навыки, социальные (жизненные) компетенции.

# ASSESSMENT OF FORMATION OF SUBJECT SKILLS AND SOCIAL (LIFE) COMPETENCIES IN HIGH SCHOOL SCHOOLCHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION

**N. Glazkova,**
*PhD in Pedagogy;*
**O. Shlyam**

**Abstract.** The formation of a system of knowledge, skills and skills, as well as social (life) competencies determines the modern quality of education for schoolchildren with mental retardation. The article presents the results of assessing the formation of subject knowledge and skills, as well as social (life competencies) in high school schoolchildren with mild mental retardation.

**Keywords:** federal state educational standard education of schoolchildren with intellectual disability (intellectual disabilities), adapted basic general education program education of schoolchildren with intellectual disability (intellectual disabilities), high school schoolchildren with mild intellectual disability, subject skills and skills, social (life) competencies.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вступивший в действие с 1 сентября 2016 года, устанавливает 2 группы требований: к личностным и предметным результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [2].

Предметные результаты связаны с усвоением обучающимися знаний, умений и навыков по учебным предметам, включенным в учебный план, и возможностями их применения в практической деятельности.

Личностные результаты включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день остается недостаточно разработанной проблема реализации возможностей различных учебных предметов в формировании социальных (жизненных) компетенций у школьников с умственной отсталостью. Это и обусловливает необходимость поиска новых подходов и решений к данной проблеме.

Основной вектор, который должен определять, по нашему мнению, дальнейшее совершенствование образования учащихся с легкой умственной отсталостью – это преодоление определенной оторванности учебных предметов от решения чисто практических, обыденных и житейских задач и формирование у учащихся различных социальных (жизненных) компетенций, необходимых для их решения.

С этой целью в сентябре 2021 года по инициативе и при непосредственном участии Комитета по образованию Санкт-Петербурга на базе школы № 25 Петроградского района была организована педагогическая лаборатория, партнером которой выступает кафедра олигофренопедагогики РГПУ имени А. И. Герцена [1].

Цель первого этапа работы лаборатории состояла в диагностике и оценке владения старшеклассниками с легкой умственной отсталостью предметными умениями и навыками и социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных (жизненных) задач.

В исследовании приняли участие более 50 учащихся с легкой умственной отсталостью 8–9 классов семи школ Санкт-Петербурга и других регионов России.

Для проведения диагностики был разработан комплекс ситуативных задач на материале различных учебных предметов: русского языка, чтения, математики, истории и других, решение которых требовало от учеников использования знаний и умений, полученных в ходе изучения различных учебных предметов. Выполнение каждой задачи оценивалось с точки зрения владения предметными умениями и навыками и социальными (жизненными) компетенциями.

Анализ полученных данных позволяет констатировать, что в целом навыки чтения и письма, а также вычислительные навыки у старшеклассников с легкой умственной отсталостью сформированы на удовлетворительном уровне. При этом, исследуемые предметные умения и навыки сформированы неравномерно, владение ими отличается определенным своеобразием.

Чуть меньше половины всех учеников читали текст ситуативной задачи полными словами, лишь 19 % учащихся читали по слогам. Чуть более трети учащихся читали текст задачи молча. Но при этом, большинство учеников ограничивались однократным прочтением и не стремились понять содержание задачи, что становилось очевидным при ответах на вопросы. В результате, только 13% учащихся полностью и правильно поняли прочитанное. То есть можно сказать, что техническая сторона речи у учащихся сформирована лучше, нежели смысловая.

Большинство учащихся пишут довольно разборчиво, имеют незначительные отклонения от норм написания букв и их соединений, хотя и с некоторой неаккуратностью. Кроме того, большинство учащихся при письме сделали небольшое количество ошибок. Чаще всего ошибки допускали, когда писали без опоры на текст, в меньшей степени делали ошибки, когда выписывали из текста. Т.е. можно сказать, что учащиеся пишут с опорой на текст лучше, чем при письме «вслепую». Вместе с тем, необходимо отметить, что почти треть учащихся пишут крайне неразборчиво, со значительным изменением форм букв и их соединений до неузнаваемости, четверть учащихся на письме допускают большое количество ошибок.

Три четверти учащихся, т.е. абсолютное большинство, продемонстрировали безошибочность вычислений при нахождении суммы трех слагаемых (определение дохода семьи). Значительно меньшее количество учеников (но, тем не менее, половина учащихся) смогли правильно определить среднемесячный остаток денежных средств (сложение пяти слагаемых) и чуть менее половины учащихся смогли правильно вычислить остаток денежных средств (действие вычитание). Иными словами, ученики справляются достаточно успешно с выполнением вычислительных действий. При этом, необходимо отметить, что при выполнении вычислений подавляющее большинство учащихся не использовали калькулятор, а выполняли письменные вычисления «в столбик».

Наиболее значительные трудности обнаружились при оценке сформированности социальных (жизненных) компетенций. Анализ результатов позволил обнаружить их специфику, которая состоит в недостаточной сформированности их когнитивного компонента, что является следствием ограниченности запаса сведений об окружающем социальном мире, трудностях их актуализации. Например, полученные результаты показали, что только у четверти учащихся сформированы представления о бюджете семьи и его составляющих, эти учащиеся довольно успешно дифференцировали понятия «доходы» и «расходы» и могли объяснить своими словами из чего они формируются и складываются. У 45 % учащихся эти понятия отличаются неточностью и приблизительностью, им требовалась постоянная организующая

помощь педагога в виде наводящих вопросов и подсказок. А у почти трети учащихся данные представления не сформированы.

Для учащихся оказался характерен низкий уровень социальной ориентировки, о чем свидетельствует то обстоятельство, что достаточно большое количество учащихся, например, не знают реальной стоимости вещей, которые они предложили в качестве возможного подарка (и даже тех, которые им самим хотелось бы получить), а также слабо ориентируются в том, где и какими способами можно уточнить стоимость товара. В качестве источников информации по уточнению стоимости товаров чаще всего учащиеся называли магазин. А вот интернет, как источник информации упомянули всего лишь 5 учащихся, что составляет всего 10 % от количества учащихся, принявших участие в эксперименте. Т.е. можно утверждать, что старшеклассники с умственной отсталостью не осознают потребность в использовании Интернета как одного из основных источников получения информации, связанных с решением насущных повседневных проблем.

Кроме того, для достаточно большого количества учащихся характерно непонимание ограниченности денежных средств, которыми они располагают, при ответе на вопрос о стоимости возможного подарка они не ориентировались на остаток денежных средств и называли стоимость, превышающую данный остаток.

Кроме того, проведенное исследование выявило низкий уровень самостоятельности старшеклассников с умственной отсталостью при решении практико-ориентированных жизненных задач. Все учащиеся на том или ином этапе решения ситуативных задач нуждались в помощи. При этом степень помощи со стороны педагога была различной: от эмоционально регулирующей и стимулирующей помощи до отдельных наводящих вопросов и прямой подсказки правильного ответа.

Таким образом, анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы.

1. Социальные (жизненные) компетенции **у** старшеклассников с легкой умственной отсталостью сформированы на более низком уровне, в сравнении с учебными навыками.

2. Владение предметными умениями и навыками характеризуется недостаточным уровнем самостоятельности и осознанности; трудностями самоконтроля процесса выполнения действий и их результата, а также отсутствием способности переносить усвоенное в новые условия.

3. Специфика социальных (жизненных) компетенций проявляется в недоразвитии их когнитивного компонента (ограниченности запаса сведений об окружающем социальном мире, трудностях их актуализации).

На сегодняшний день исследование не завершено. Мы надеемся получить еще более полные данные о сформированности предметных знаний, умений и навыков и социальных (жизненных) компетенций.

## Список литературы

1. О признании образовательных учреждений экспериментальными площадками Санкт-Петербурга, педагогическими лабораториями Санкт-Петербурга и ресурсными центрами общего образования Санкт-Петербурга [Электронный ресурс] : распоряжение ком. по образованию, 26 мая 2021 г., № 1562. – Режим доступа: http://imc-nev.ru/innoregdoc.html. – Дата доступа: 02.06.2022.

2. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – М. : Просвещение, 2017. – 368 с.

УДК 378.046.4

# СЕМЬЯ ОСОБОГО РЕБЕНКА В ФОКУСЕ ВНИМАНИЯ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

**Н. В. Громова**

**Аннотация.** В статье рассматривается необходимость включения в образовательную программу повышения квалификации педагогических работников и специалистов программы взаимодействия с семьей особого ребенка «Школа родительских компетенций», целью которой является обучение эффективному взаимодействию с особым ребенком через внутрисемейные отношения.

**Ключевые слова:** повышение квалификации; особый ребенок; семейная системная динамика; родительская компетенция.

# THE FAMILY OF A SPECIAL CHILD IN THE FOCUS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES

**N. Hromava**

**Abstract.** The article considers the necessity of including the "School of Parental Competencies" program of interaction with the family of a special child into the educational program of professional development for teachers and specialists, the purpose of which is to teach effective interaction with a special child through intrafamily relations.

**Keywords:** professional development; special child; family system dynamics; parenting competence.

С учетом мировых тенденций получения информации, в том числе образовательной, в условиях пандемии Covid-19, произошло смещение приоритета в сторону дистанционной формы получения образования. В данном направлении есть свои как положительные, так и отрицательные моменты. Повышается скорость получения информации, ее доступность (можно не покидать привычное пространство: дом, работа), формируется личная электронная библиотека по изучаемой теме. Наряду с этим утрачиваются следующие возможности: непосредственного участия в диалоге с преподавателем, как правило, лекционный материал демонстрируется в виде презентации, без картинки самого лектора; практико-ориентированного подхода; индивидуального подхода; коллегиального обсуждения имеющегося педагогического опыта; оценки качества образовательного процесса. В вопросах обучения детей с нарушениями психологического развития необходим подход с учетом знаний его черт личности и условий жизни. Нарушения психологического развития включают в себя следующие специфические расстройства развития: речи, школьных навыков, двигательных функций, общие.

Развитие ребенка как личности происходит путем усвоения им социального опыта, культурных и духовных ценностей. Это одна из закономерностей процесса обучения, которая проявляется как условие социализации. На сегодняшний день наблюдается рост числа детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). По состоянию на 15.09.2020 в банке данных Министерства образования Республики Беларусь содержатся сведения о 170 468 детях с ОПФР, из них 14 262 ребенка с инвалидностью (в 2019 г. – 166 186 детей с ОПФР, из них 13 234 ребенка с инвалидностью) [3]. Исходя из имеющейся статистики, возникает потребность в специалистах в сфере специального образования и в их высокой квалификации посредствам образовательной программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов.

Образовательную программу повышения квалификации педагогических работников и специалистов в области образования детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), а именно с нарушениями психологического развития, необходимо реализовывать в очном формате с целью совершенствования практических навыков и умений в сфере новейших научных достижений. Является важным акцентирование внимания в образовательном процессе не только на взаимодействие с ребенком с ООП, но освещение вопросов эффективной коммуникации с семьей такого ребенка. Системный подход в данном направлении является наиболее авторитетным. В рамках парадигмы системного подхода семья рассматривается как открытая самоорганизующаяся социальная система, находящаяся в постоянном взаимообмене с окружающей ее действительностью. Исходя из этого, можно сделать вывод, что взаимодействие только с частью этой системы (ребенком) является малоэффективным. Любые нарушение семейной системы приводят к дисгармонии. Одной из таких причин нарушений является отсутствие у родителей соответствующих знаний и навыков в сфере воспитательной функции. Проявления нарушений темпов и сроков развития отдельных сфер психики и их компонентов ребенка с ООП – их качественное своеобразие, степень, длительность, обратимость, возможность компенсации – обусловливают особенности родительского отношения к нему, влияют на внутрисемейные и внешние социальные связи [2]. Любое взаимодействие с частью семьи без учета ее полной структуры приводит к еще большей дисгармонии семейных отношений.

В условиях образовательной программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов такой вид педагогической технологии как система «малых групп» представляет собой оптимальное сочетание традиционного и инновационного обучения. Личность педагога, при непосредственном участии в образовательном процессе, оказывает существенное влияние на стимулирование к изучению информации и, как следствие, на мотивацию к дальнейшему образованию/самообразованию. С целью повышения профессионального уровня, оптимальной формой обучения является интерактивная. Непосредственное решение той или иной проблемной задачи в рамках образовательного процесса является основным звеном между

научением и передачей передового практического опыта. В вопросах подготовки специалистов, занятых в медицинских и коррекционно-педагогических профессиях, основополагающим фактором является личностно ориентированный подход с элементами динамического группового взаимодействия, с возможностью объединения практико-ориентированного тренинга и конференции/семинара.

В государственном учреждении «Республиканский научно-практический центр психического здоровья» (далее – РНПЦ психического здоровья) реализуется программа взаимодействия с семьей особого ребенка «Школа родительских компетенций для родителей, имеющих детей с ООП» (далее – учебная программа). Данная учебная программа имеет два направления: 1) реабилитация семей, имеющих детей с ООП через формирование родительских компетенций; 2) повышение квалификации междисциплинарной команды специалистов (психиатр, педиатр, невролог, педагог-психолог, логопед, учитель-дефектолог, педагог социальный и др.). Родительская компетенция – это социально-педагогический феномен, обусловливающий совокупность интегративных качеств личности родителя, включающих когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоциональный и поведенческий компоненты, задаваемых по отношению к своему ребенку, и необходимых для качественной реализации воспитательного воздействия на ребенка [1]. Реализация процесса происходит следующим образом: в кругу находятся от 5 до 10 семей, с которыми работают высококвалифицированные специалисты РНПЦ психического здоровья, реализующие учебную программу школы для родителей. Междисциплинарная команда специалистов, которая проходит повышение квалификации, находится за рамками круга, тем самым имеется возможность наблюдать за процессом и одновременно быть его пассивным участником. Далее, без родителей детей с ООП, образовательный процесс переходит в формат конференции/семинара с целью группового обсуждения происходящего в рамках круга и формулированием предложений по внедрению данного практического опыта в собственную педагогическую деятельность на местах. В рамках данного вида обучения реализуются следующие задачи: передача педагогом своего профессионального опыта путем прямого и комментированного показа последовательности действий, методов, приемов и форм педагогической деятельности; совместная отработка методических подходов педагога и приемов решения поставленной в программе обучения проблемы; рефлексия собственного профессионального опыта; оказание помощи слушателям в определении задач саморазвития и дальнейшем формировании индивидуальной программы самосовершенствования. Эмоциональный отклик слушателей на ту или иную ситуацию, возникающую в процессе работы в группе родителей, приводит к фиксации на определенной теме, что является одним из компонентов эффективного образовательного процесса. Изучение партнерских алгоритмов семейного взаимодействия, детско-родительских отношений и наблюдение за процессами их развития, являясь непосредственным участником, формирует навык для дальнейшего понимания педагогических пробелов в образовательном процессе с детьми с ООП. В данном

формате педагог является одновременно и тренером группы семей, имеющих детей с ООП и преподавателем образовательной программ повышения квалификации.

Таким образом, реализация образовательной программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов в области образования детей с ООП в очной форме является оптимальной для эффективного взаимодействия с семьей такого ребенка и возможностью, через непосредственное участие в реабилитационном процессе, овладеть продуктивными способами практико-ориентированной деятельности.

## Список литературы

1. Коваленко, Т. В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования [Электронный ресурс] / Т. В. Коваленко // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 4. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentsiya-kak-faktor sovremennogo-soderzhaniya-obrazovaniya. – Дата доступа: 09.06.2022.

2. Красильникова, Е. Д. Психологические характеристики семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушения психического развития [Электронный ресурс] / Е. Д. Красильникова // Клиническая и специальная психология. – 2012. – Т. 1. – № 4. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/psyclin/2012/n4/57308.shtml. – Дата доступа: 09.06.2022.

3. Система специального образования [Электронный ресурс] : информация // М-во образования Респ. Беларусь. – Режим доступа: https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/spets-obr/informatsiya. – Дата доступа: 09.06.2022.

УДК 378.1

# НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**О. В. Даливеля,**
*кандидат биологических наук, доцент*

**Аннотация.** Представлены научно-теоретические основы модернизации содержания высшего педагогического образования. Определена сущность модернизации, охарактеризованы ключевые подходы и направления ее реализации.

**Ключевые слова:** высшее образование; сущность модернизации; подходы к модернизации; направления модернизации.

# SCIENTIFIC THEORETICAL FOUNDATIONS FOR MODERNIZING THE HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION CONTENT

**O. Dalivelya,**
*PhD in Biology, Associate Professor*

**Abstract.** The scientific theoretical foundations for the modernization of the higher pedagogical education content are presented. The essence of modernization is determined, the key approaches and directions of its implementation are characterized

**Keywords:** higher education; essence of modernization; approaches to modernization; directions of modernization.

Педагогическое образование в целом является специфической матрицей других образовательных систем, и от его качества и саморазвития зависят темпы обновления любых образовательных и дидактических практик. Для современного постнеклассического этапа научной картины мира, который начался с последней трети XX века и представляет собой четвертую глобальную научную революцию, характерны такие воззрения, как «Допустимо все», «Все во всем»; отказ от детерминистических представлений о мироустройстве; представления о самоорганизации открытых, нелинейных и диссипативных систем, «стремящихся» к заданным целям («внешнее целеполагание»); новая категориальная «сетка» научного знания.

Концепцией развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы одной из приоритетных задач определено обновление целей, содержания, форм, методов, технологий и ресурсного обеспечения образовательного процесса подготовки педагогических работников, институционализация дистанционной формы получения высшего образования, разработка программно-методического обеспечения их профессиональной подготовки в рамках модели «Университет-4.0».

Педагогическое образование как пространство самореализации личности задается гуманистической парадигмой, которая основана на ключевых положениях философской и педагогической антропологии. По отношению к педагогическому образованию они задают основные методологические ориентиры в поисках путей совершенствования данной системы и создают определенный ценностно-смысловой контекст [16].

Модернизация образования – стратегия реформирования, направленная на обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. Для достижения указанной цели решаются следующие приоритетные, взаимосвязанные задачи:

1) обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;

2) достижение современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;

3) формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения внебюджетных ресурсов;

4) повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

5) развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения [11].

Специфическим ценностным ядром содержания педагогического образования является не узкий профессионализм, а философско-мировоззренческая подготовка выпускника, развитие его личностной культуры. Межкультурность содержания предполагает отражение в учебных программах современных концепций обучения и воспитания личности в контексте принципов человеческой солидарности и сотрудничества, сохранения и развития традиций белорусской национальной культуры; наличие в учебных планах дисциплин и спецкурсов, формирующих знания всеобщих универсалий культуры, общечеловеческих ценностей, закономерностей развития человеческой культуры.

Исследователи (М. В. Груздев, Ю. Н. Пак, И. Ю. Тарханова и др.) выделяют задачи модернизации образования на уровне высшей школы [3; 14]:

– обеспечение фактического перехода студента в субъектную позицию в процессе определения целей и содержания образования;

– отказ от монополии лекционно-семинарской формы организации образовательного процесса;

– обеспечение активного включения студентов в разнообразные виды учебной деятельности как условие формирования компетентностных результатов обучения;

– изменение ролевой функции преподавателя от транслятора информации к организатору процесса ее анализа, осмысления и использования в решении практических задач;

– повышение профессионального уровня профессорско-преподавательского состава и его социального статуса;

– внедрение современных методов управления, активное привлечение работодателей к профессиональной подготовке кадров.

Перечисленные задачи на уровне государства и высшей школы определяют современные треки модернизации.

В качестве основных подходов модернизации педагогического образования могут быть обозначены следующие.

1. Ориентация на Человека как высшую ценность и отношение к нему как к субъекту познания, общения и творчества. Акцентируются экзистенциалы человеческого бытия: духовная свобода, духовность, ответственность. Они базируются на главных ценностях современного человечества – ценности Природы и Человека и идее сотрудничества людей на планете по гуманизации их сосуществования.

2. Качество образования как стимул обучающихся к познанию и самообразованию. Понимание того, что для жизненного успеха сегодня нужны не формальные «корочки», а подлинные знания.

3. Компетентностная парадигма в профессиональной подготовке педагога. Наличие компетентности определяет возможность и способность осуществлять профессиональную деятельность, а присвоение квалификации дает на это право: квалификация представляет собой объективированную, а компетентность – субъективированную форму проявления профессионализма.

4. Стандартизация педагогического образования, которая рассматривается как национальная проблема и представляет собой процессы, направленные на непрерывное улучшение качества образования.

5. Гуманизация и гуманитаризация высшего педагогического образования, которое не должно идти по пути узкой профессионализации и специализации. Важнейшее назначение педагогического образования – формировать культуру личности, Человеческий потенциал и капитал компетентностного знания (социальной ответственности субъекта), рассудочного (формального) интеллекта, творческого интеллекта (эмоционального, живого), физического (органического), психического, социального и духовного здоровья.

6. Повышение статуса педагога подчеркивает прагматические и духовные запросы личности современного педагога. С одной стороны, определяет преимущество набора хорошо подготовленных, имеющих высокие баллы абитуриентов, с другой – гарантирует высокий профессиональный интерес студента к будущей работе, желание работать по специальности.

7. Государственно-общественное управление образованием тесно связанное с активизацией педагогической общественности. Исследования

показывают, что реформы в образовании были успешны лишь при условии, что они проводились сильной государственной властью совместно с общественными объединениями.

8. Непрерывность и преемственность подготовки педагогов. Подготовка современного педагога постепенно становиться трехуровневой: бакалавриат–магистратура–аспирантура. Ее отличительными принципами выступают многоуровневость, гибкость и вариативность.

9. Фундаментализация педагогического образования как результат успешного взаимодействия образования и науки. В образовательную практику современная педагогика должна транслировать идеи диалога, сотрудничества, сотворчества, коллективного действия, уважения личности, необходимости понимания чужой точки зрения и т.п.

Анализ мировых социокультурных тенденций позволяет определить глобальные вызовы и риски, которые встают в настоящее время перед системой образования и личностью: 1) стирание национальных особенностей, традиций и границ, кросскультурность, многоязычность; 2) информационная трансформация, выражающаяся в обилии информации и источников ее получения, быстрых темпах устаревания знаний, широком использовании искусственного интеллекта; 3) быстро меняющаяся ситуация на рынке труда (исчезновение ряда профессий), изменения в социальной жизни и др. областях; 4) отсутствие готовых решений современных проблем и задач; 5) стирание границ между профессиональными областями; 6) угроза глобальных катастроф и кризисов. Осмысление этих вызовов и рисков позволит определить универсальные компетенции личности как новые результаты образования и самообразования для жизнедеятельности в условиях цифрового общества и рыночной экономики.

Исследователи (Е. И. Артамонова, Т. А. Ольховая, О. Б. Широких и др.) в качестве направлений модернизации содержания педагогического образования предлагают рассматривать следующие [1; 13; 17].

Расширение перечня образовательных программ, ориентированных на задачи социально-экономического развития страны.

Усиление практической ориентированности педагогического образования:

- разработка и реализация практико-ориентированных образовательных программ в соответствии с профессиональными стандартами и отраслевыми требованиями, что позволит оперативно корректировать программы под изменяющиеся требования производства и новые запросы рынка труда;
- использование технологии контекстного обучения в образовательном процессе. В ходе аудиторной работы в вузе традиционные методы и формы работы, направленные на формирование знаний и умений, дополняются компетентностно-ориентированными заданиями, имитационными деловыми и ролевыми играми, что позволяет сразу включать информацию в профессиональный контекст, делать ее более актуальной и не абстрактной для студента. Вне аудиторий контекстное обучение предполагает расширение объема практик в реальных условиях профессиональной деятельности.

Организация проектной деятельности. Интеграция в образовательный процесс проектной деятельности позволит студентам не только осваивать систему профессиональных компетенций, связанных с научной и исследовательской деятельностью, но и получать так называемые «мягкие навыки», например, умение вести активный поиск проектов, дисциплинированность, ответственность, понимание своих достоинств и ограничений.

Создание условий для самостоятельной поисковой и творческой деятельности студентов, самоконтроля и рефлексии образовательных результатов; присвоения обучающимся активной позиции субъекта, обеспечения диалогичного характера взаимодействия преподавателя и студентов, изменения роли вузовского преподавателя (консультант, помощник, тьютор); повышения комфортности обучения и культуры отношений, расширения возможности для самореализации всех субъектов образовательного процесса.

Обеспечение персонализации образовательных траекторий обучающихся; широкое использование искусственного интеллекта, дистанционных технологий и симуляторов. Дальнейшее формирование комбинированных информационно-образовательных сред, развитие массового открытого онлайн образования [4; 7].

Расширение спектра технологий реализации образовательной деятельности. Данное направление связано с внедрением комплекса инновационных технологий университетского образования. Инновационная общепрофессиональная подготовка учителя-полипрофессионала, способного творчески осуществлять образовательную деятельность в условиях перманентных изменений общества, экономики и технологий сможет обеспечить проектирование модели педагогического университета 4.0. Модернизация профессиональной подготовки учителя в педагогическом университете модели 4.0 должна реализоваться, опираясь на важнейший тренд современного образования – междисциплинарную интеграцию (В. О. Голубинцев, О. Л. Жук, В. С. Любченко, С. Н. Сиренко, В. С. Степин и др.), которая заключается в согласовании всех компонентов образовательного процесса университета (целей, результатов, содержания, форм, методик и технологий обучения, воспитания и развития) и характеризуется содержательно-технологической взаимосвязью учебных дисциплин с содержанием и технологиями профессиональной деятельности выпускников университета, с актуальными научно-прикладными проблемами. При этом междисциплинарная интеграция должна быть представлена на трансдисциплинарном уровне через организацию научных исследований для решения комплексных проблем, в том числе и по достижению целей устойчивого развития при одновременном достижении образовательных целей [6; 15].

Данные подходы и направления модернизации высшего педагогического образования способны обеспечить образованию вариативность по формам, инклюзивность по охвату обучающихся, смешанность по использованию онлайн и офлайн ресурсов. Это позволит выстроить персональную траекторию для каждого обучающегося и личностно-гуманное отношение к нему. Образование

станет не просто проблемным, развивающим, а опережающим, которое адекватно отвечает глобальным вызовам и угрозам современного социума.

31 января 2022 года Президентом Республики Беларусь Александром Лукашенко подписан закон, которым утверждается новая редакция Кодекса об образовании. Определены основы государственной политики в сфере образования, закреплены положения, направленные на повышение эффективности, качества и доступности образования, с учетом тенденций развития современного образовательного пространства. Одним из принципов государственной политики в сфере образования закреплен принцип инклюзии, определяющий равный доступ к получению образованию всем обучающимся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Закрепление принципа инклюзии в образовании как правовой нормы потребует переосмысления и доработки подходов к модернизации высшего педагогического образования и корректировки направлений ее реализации.

## Список литературы


1. Артамонова, Е. И. Роль педагогической общественности в разработке системной модернизации педагогического образования / Е. И. Артамонова // Пед. образование и наука. – 2018. – № 5. – С. 6–11.
2. Блинов, В. И. Модернизация педагогического образования: диалектика результатов / В. И. Блинов, И. С. Сергеев. – Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования. – 2019. – Том 83. – № 11. – С. 5–24.
3. Груздев, М. В. Новая дидактика педагогического образования как фактор опережающего развития / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: пространство самореализации личности : сб. науч. ст. IX междунар. науч.-практ. конф., Минск, 11 нояб. 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; науч. ред. А. В. Позняк. – Минск, 2020. – С. 18–26.
4. Жук, А. И. Социокультурная миссия педагогического образования в условиях перехода к университету 4.0 / А. И. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 1. – С. 64–69.
5. Жук, А. И. Направления цифровизации педагогического образования / А. И. Жук // Педагогика. – 2020. – № 4. – С. 27–36.
6. Жук, О. Л. Междисциплинарная интеграция на основе принципов устойчивого развития как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов / О. Л. Жук // Веснік БДУ. Серыя 4: Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2014. – № 3. – С. 64–70.
7. Жук, О. Л. Модернизация образования в условиях цифровой революции / О. Л. Жук // Веб-программирование и интернет-технологии WebConf2018 : тез. докл. 4-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–18 мая 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. М. Галкин (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С. 58–59.
8. Засыпкин, В. П. Модернизация педагогического образования: социологический анализ : автореф. дисс. … доктора социол. наук : 22.00.04 / В. П. Засыпкин ; Уральский гос. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – 44 с.

9. Коклевский, А. В. Образовательный потенциал педагогического университета модели «Университет 4.0» в профессиональной подготовке педагога / А. В. Коклевский // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філасофія. – 2021. – №3. – С. 17–21.

10. Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы от 13.05.2021, утверждена приказом Министерства образования Республики Беларусь № 366 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by//images/2021/06/koncepcija-razvitija-pedagogicheskogo-obrazovanija.pdf. – Дата доступа: 15.05.2022.

11. Модернизация образования на современном уровне [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lib.bspu.by/images/ukaz/2020/Модернизация_образования.pdf. – Дата доступа: 15.05.2022.

12. Модернизация педагогического образования : сб. науч. тр. Междунар. форума, Казань, 3–5 июня 2015 г. / Под ред. Р. А. Валеевой. – Казань : Бриг, 2015. – 395 с.

13. Ольховая, Т. А. Актуальные задачи модернизации образовательной деятельности регионального университета / Т. А. Ольховая, С. В. Панкова // Высш. образование в России. – 2018. – № 10. – С. 108–114.

14. Пак, Ю. Н. Проблемы модернизации высшей школы в формате компетентностного подхода / Ю. Н. Пак, Ж. С. Нугужинов, Д. Ю. Пак // Высш. образование сегодня. – 2017. – № 10. – С. 48–52.

15. Сиренко, С. Н. Развитие общепрофессиональных компетенций студентов на основе междисциплинарной интеграции / С. Н. Сиренко // Веснік БДУ. Серыя 4: Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2015. – № 1 – С. 83–88.

16. Торхова, А. В. Антропологические аспекты педагогического образования / А. В. Торхова // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2014. – № 1. – С. 24–28.

17. Широких, О. Б. Модернизация педагогического образования в условиях регионального ВУЗа / О. Б. Широких // Пед. образование и наука. – 2018. – №1. – С. 68–71.

УДК 376

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОЛИТИКИ УНИВЕРСИТЕТА: ОПЫТ ФЕДЕРАЛЬНОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**О. А. Денисова,**
*доктор педагогических наук, профессор;*
**О. Л. Леханова,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** Статья посвящена описанию опыта университета в проектировании инклюзивной политики программы развития вуза. Представленный в статье материал может быть рассмотрен как один из возможных вариантов формирования инклюзивной политики в программе развития вуза.

**Ключевые слова:** инклюзивная политика; программа развития вузов.

# DESIGNING THE INCLUSIVE POLICY OF THE UNIVERSITY: THE EXPERIENCE OF THE FEDERAL RESOURCE CENTER FOR HIGHER EDUCATION

**O. Denisova,**
*Grand PhD in Pedagogy, Professor;*
**O. Lekhanova,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Annotation.** The article is devoted to describing the experience of a university in designing an inclusive policy for a university development program. The material presented in the article can be considered as one of the possible options for the formation of an inclusive policy in the university development program.

**Keywords:** inclusive policy; university development program.

Запрос на проектирование университетами инклюзивной политики определен в Российской Федерации на государственном уровне, что отражено в Межведомственном комплексном плане мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе профориентации и занятости указанных лиц и ряде других документов, утвержденном заместителем председателя Правительства Российской Федерации Т. Голиковой 21.12.2021 г. (далее – МКП). Особые задачи стоят перед университетами, входящими в сеть Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов, функционирующих на базе образовательных организаций высшего образования (далее – РУМЦ ВО). Одним из вузов, на базе которого функционирует РУМЦ ВО является Череповецкий государственный

университет (далее – ЧГУ). В 2017 г. на базе университета был создан Ресурсный учебно-методический центр Северо-Западного Федерального округа по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ. Центр создан в рамках реализации Проекта повышения доступности и качества высшего образования для инвалидов и обеспечивает организационное, учебно-методическое, консалтинговое и мониторинговое сопровождение профориентации, обучения и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ на базе образовательных организаций высшего образования на закрепленной территории Северо-Западного федерального округа. В настоящее время с учетом МКП в программе развития вуза, на базе которого функционирует РУМЦ ВО, рекомендовано включать:

1) мероприятия инфраструктурной и кадровой политики по развитию условий доступности ВО для инвалидов и лиц с ОВЗ, в т.ч.:

- создание специальных условий для получения образования лицам с ОВЗ и инвалидностью в университете;
- повышение квалификации сотрудников университетов по вопросам работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ;
- формирование видеопаспортов доступности вуза;
- внедрение образовательных и социальных технологий для лиц с ОВЗ и инвалидностью (в т.ч. с использованием СТСО, AR, VR – средств);
- обеспечение доступности элетронной информационно-образовательной среды для обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью;
- обеспечение возможности для занятий адаптивной физкультурой и спортом для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в вузе;
- развитие инклюзивной среды в образовательных организациях высшего образования;
- создание организационных и информационных условий для участия инвалидов и лиц с ОВЗ в конкурсных и форумных мероприятиях;

2) развитие системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в т.ч.:

- взаимодействие с ПМПК, БПОО, РУМЦ СПО;
- повышение уровня информационной осведомленности лиц с инвалидностью и ОВЗ о возможностях получения высшего образования;
- обеспечение обучающихся 6–11 классов профориентационными мероприятиями, направленными на повышение привлекательности высшего образования;
- создание условий для развития молодёжных инициатив в сфере инклюзии
- вовлечение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в социокультурную деятельность;
- реализация вузовских программ по содействию трудоустройству и постдипломному сопровождению выпускников с инвалидностью и ОВЗ;
- создание условий для реализации предпринимательских инициатив студентов с инвалидностью;
- создание условий для участия студентов с ОВЗ и инвалидностью в конкурсах профессионального мастерства, в т.ч. Всероссийского сетевого

конкурса студенческих проектов с участием студентов с инвалидностью «Профессиональное завтра» и чемпионата «Абилимпикс»;

- создание условий для реализации ДПП ПК для выпускников вузов с инвалидностью;

3) создание условий для выявления и тиражирования эффективных практик инклюзивного высшего образования, в т.ч.:

- создание инжиниринговых центров на базе вузов, обеспечивающих развитие специальных технических средств обучения, технических средств реабилитации и ассистивных технологий;
- создание лаборатории для проведения экспертной оценки социальных практик работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью;
- создание условий для функционирования и наполнения общероссийского сетевого ресурса (библиотеки) информационно-методических ресурсов, включающего примерные АОП и комплекты АУММ с учетом требований универсального дизайна;
- создание условий для разработки и апробации сетевых ОП ВО, адаптированных для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ.

С учетом обозначенного, РУМЦ СЗФО ЧГУ было спроектировано содержание инклюзивной политики для программы развития Череповецкого государственного университета [1; 2]. Формулировка стратегической цели определена как создание к 2030 году в ЧГУ условий доступности и высокого качества образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ, проектирование и внедрение модели мультипарадигмального образования инвалидов и лиц с ОВЗ на базе ЧГУ от индивидуально-ориентированных траекторий профориентации, обучения на бакалавриате до образования на протяжении всей жизни, в условиях взаимодействия с участниками социально-образовательной инклюзии. Структурно содержание инклюзивной политики нашло отражение во всех направлениях в программе развития университета и включает:

1 – Образовательную политику.

2 – Научно-исследовательскую политику и политику в области инноваций и коммерциализации разработок.

3 – Молодежную политику.

4 – Политику управления человеческим капиталом.

5 – Политику в области цифровой трансформации.

6 – Политику в области открытых данных.

7 – Кампусную и инфраструктурную политику.

Задачи инклюзивной политики, направленные на достижение обозначенной цели спроектированы следующим образом:

1) повысить доступность и привлекательность высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ;

2) сформировать банк лучших практик с доказанной эффективностью в сфере ИВО;

3) обеспечить создание в университете безбарьерной, безопасной и комфортной среды для обучения и внеучебной занятости студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Основными целевыми показателями инклюзивной политики в программе развития ЧГУ обозначены следующие индикаторы:

- доля дисциплин в ООП и АОП ВО, реализуемых для лиц с ОВЗ и инвалидностью с использованием онлайн-курсов в соответствии со стандартами ФГОС ВО;
- количество социальных и образовательных практик, с доказанной эффективностью в сфере ИВО, выявленных в процессе функционирования научно-исследовательской лаборатории «Инклюзивное образование»;
- доля обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по программам высшего образования, вовлеченных в социально-культурную деятельность (в том числе творческую, художественную, интеллектуальную, общественную), подтвержденную свидетельствами, сертификатами, грамотами, дипломами и т.п.;
- доля студентов, вовлеченных в различные формы активности волонтерской и добровольческой деятельности инклюзивного соучастия;
- количество слушателей программ ДПО, прошедших обучение по программам в сфере инклюзии;
- доля профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала, прошедших за последние 3 года обучение по вопросам обеспечения доступности объектов и услуг в сфере образования;
- доля объектов электронной информационно-образовательной среды, доступных для обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ;
- количество пользователей портала «Перспектива-ПРО» из числа абитуриентов и обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, воспользовавшихся услугами сопровождения профессионализации инвалидов и лиц с ОВЗ;
- доля студентов с инвалидностью и ОВЗ, работающих с открытыми данными, реализующих проекты и исследования, соответствующие выбранной профессии и запросам развития региона;
- доля объектов образовательной организации, в которых обеспечена инфраструктурная доступность для обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ.

В целом проектирование инклюзивной политики в программе развития вуза нацелено на повышение привлекательности высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ, повышение продуктивности выбора образовательной программы и направления подготовки абитуриентами из числа инвалидов, обеспечение самореализации и развитие талантов обучающихся инвалидов, внедрение в инклюзивное высшее образование современных цифровых инструментов и технологий, на создание и тиражирование передовых практик инклюзивного высшего образования, что позволит реализовать МКП.

## Список литературы

1. Денисова, О. А. Лучшие практики взаимодействия в инклюзивной образовательной среде / О. А. Денисова, О. Л. Леханова // Вестник Ленинградского гос. ун-та. – 2021. – № 4. – С. 192–205.

2. Денисова, О. А. Опыт регионального университета в проектировании инклюзивной политики программы развития вуза / О. А. Денисова, О. Л. Леханова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сб. статей / Под науч. ред. Ю. В. Богинской. – Симферополь, 2022. – С. 66–71.

УДК 376.042

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Т. А. Доброгост**

**Аннотация**. В статье продемонстрирован опыт использования визуальных стимулов для обучения детей с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра; прикладной поведенческий анализ; визуальное восприятие; инклюзивная практика.

# USING VISUAL STIMULES IN WORK WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

**T. Dabrahost**

**Abstract.** The article demonstrates the experience of using visual stimuli for teaching children with autism spectrum disorders.

**Keywords:** autism spectrum disorders; applied behavioral analysis; visual perception; inclusive practice.

Активное развитие инклюзивной практики в образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОПФР, в частности дети с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Число детей с РАС неуклонно растет во всем мире, при этом они так же, как и все их сверстники, должны получать образование. Несмотря на достигнутые в этой сфере успехи, существует много проблем, связанных как с недостаточно разработанной нормативно правовой базой, так и с недостаточностью методического обеспечения. Имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям образования, позволяющего реализовать потенциал этих детей. Важно при этом понимать, что эта задача не может быть решена методом административных решений и простым включением детей с особыми образовательными потребностями в класс. Опыт показывает, что ребенок с РАС нуждается в постоянной стимуляции для перехода к более сложным отношениям с миром и людьми. Важным при обучении в общеобразовательной школе является установление эмоционального контакта, что требует от специалистов тщательной подготовки, терпения, гибкости.

Ключевой проблемой обучающихся с РАС являются нарушения в сферах социального взаимодействия и коммуникации. Если коммуникация выстраивается адекватно и своевременно, то начинают формироваться механизмы адаптации в социуме, следом за ними появляются условия для социализации [1]. Затруднения в коммуникации у обучающихся с РАС не означают, что ребенок не имеет потребности в построении отношений, в привязанности, в чувстве общности с другими людьми. Неумение выстраивать коммуникацию и взаимодействие является барьером для реализации базовой потребности в социальных отношениях.

Обучающемуся с РАС, посещающему учреждение общего среднего образования вместе с нормотипичными сверстниками, гораздо проще будет ощущать себя частью общества, чем выпускнику специального учреждения образования. Способность к коммуникации можно реализовать только в ситуации общения, присутствия в группе.

Наиболее распространенным и доказательным методом психолого-педагогической коррекции социального поведения в настоящее время является прикладной поведенческий анализ (applied behavioral analysis) [2]. Метод позволяет понять причины проблемного поведения, устранить их, сделать поведение социально приемлемым, поощрять желательное поведение и корректировать нежелательное.

В рамках прикладного поведенческого анализа возможно применение визуальных опор. Так как часто у детей с РАС развитие визуального восприятия опережает развитие других когнитивных способностей. Наиболее масштабно визуальная поддержка для детей с РАС представлена в различных системах альтернативной и дополнительной коммуникации. Значительное количество исследований подтверждает, что освоение альтернативной коммуникации позволяет не только предоставить ребенку с РАС возможность выражать свои потребности, но и развивать речь как высшую психическую функцию, умение анализировать эмоциональное состояние, условия, в которых происходит поведение, факторы, которые влияют на состояние. Педагогам и родителям визуальные стимулы помогают определять функцию поведения, приводят к пониманию того, что можно изменить в окружении ребёнка и в поведении окружающих его взрослых. Все выше перечисленное делает обучение ребенка с РАС с использованием визуальных стимулов эффективным вне зависимости от уровня или тяжести аутистических нарушений.

По этой причине в рамках обучения и воспитания учащихся с РАС в государственном учреждении образования «Средняя школа №98 г. Минска» во время уроков педагогическими работниками интенсивно используются визуальные стимулы. Наш опыт работы с учащимися с РАС показал, что использование фотографий, где изображен сам ребенок, переживающий ту или иную эмоцию, положительно влияет на развитие эмоционального интеллекта учащихся. К визуальным стимулам мы относим картинки с изображением самого учащегося, на которых он видит себя расстроенным, веселым, злым, грустным и т.д. Важно, чтобы на картинке были именно эмоции самого учащегося. Совместно с родителями при помощи художника была собрана картотека эмоций

каждого учащегося с РАС. Таким образом, появились карточки для визуального напоминания об эмоциональном состоянии учащегося в учреждении образования и дома. Демонстрация карточки может инициироваться как взрослым, так и самим учащимся. Приведем пример использования каточек на уроке. Например, учащийся с РАС громко кричит. В этот момент учитель показывает визуальный стимул, отображающий ожидаемое поведение. Учащихся находит у себя на столе карточку, которая отражает его эмоциональное состояние в данный момент. Учитель показывает ребенку, что он понимает, какое у него сейчас настроение.

Картинки незаменимы в работе с учащимися с РАС при объяснении его эмоционального состояния. Многие эмоции чрезвычайно абстрактны. Работу с эмоциональным интеллектом помогут контролировать правила. Например, учитель может объяснить, как приветствовать товарищей или как здороваться с помощью картинок: улыбаться, смотреть в глаза, стоять на определенном расстоянии друг от друга. Все правила должны быть визуализированы.

Картинки можно применять в работе учителя на разных учебных предметах, их можно использовать в зависимости от ситуации, например, во время литературного чтения. Когда учитель читает вслух, он может показывать картинки, где все ученики демонстрируют радость, на некоторых моментах прочитанного настроение учащихся может меняться на грусть, удивление и т.д.

Визуальный стимул помогает справляться с нежелательным поведением, позволяет учителю не прерывать урок, отвлекаясь на эмоциональные реакции учащихся, а родителям контролировать поведение ребенка и его эмоциональное состояние дома. Визуальные стимулы помогают выполнить задание быстрее, повышают самостоятельность, снижают тревожность.

## Список литературы

1. Манелис, Н. Г. Ранний аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы / Н. Г. Манелис // Шк. здоровье. – 1999. – № 2. – С. 6–22.

2. Мелешкевич, О. Особенные дети введение в прикладной анализ поведения (АВА) / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. – М. : БАХРАХ-М, 2015. – С. 99–103.

УДК 378.147

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

**Н. В. Дроздова,**
*кандидат педагогических наук, доцент;*
**И.В. Филипович,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности применения компетентностно-ориентированных заданий в подготовке учителей-логопедов на примере освоения учебной дисциплины «Профессиональная речь учителя-логопеда». Приводятся различные виды заданий, направленные на формирование основных профессиональных компетенций будущих учителе-логопедов.

**Ключевые слова:** профессиональная речь; компетентностно-ориентированные задания; учитель-логопед.

# THE USE OF COMPETENCE-ORIENTED TASKS IN THE TRAINING OF SPEECH-TEACHERS

**N. Drozdova,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**I. Filipovich**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract**. The article considers the features of the application of competence-oriented tasks on the example of mastering the academic discipline “Professional speech of a speech therapist teacher”. Various types of tasks aimed at the formation of basic professional competencies are given.

**Keywords:** professional speech; competence-oriented tasks; speech therapist teacher.

Специфика профессии учителя-логопеда определяется ее принадлежностью к профилю «повышенной речевой ответственности», поэтому сформированность профессиональной речи является условием на всех этапах коррекционно-педагогической деятельности учителя-логопеда и речевым эталоном. Как отмечает Л. В. Басаргина, профессиональная компетентность учителя-логопеда – это совокупность профессиональных компетенций, включающих знания в области логопедии и смежных дисциплин, направленные на решение основных профессиональных задач и педагогическое общение, развитие и саморазвитие личности [2].

Подготовка будущего учителя-логопеда состоит в формировании профессиональных компетенций, связанных с осуществлением образцовой

коммуникации в любой форме. При изучении учебной дисциплины «Профессиональная речь учителя-логопеда» предусматривается использование компетентностно-ориентированных заданий, содержащих профессиональный контекст и имеющих разный уровень сложности, с постепенным подключением новых знаний для их решения [1; 3]. Данный подход способствует формированию у студентов знаний о профессиональном языке (речи), прагмалингвистических и структурно-семантических характеристиках профессиональной речи учителя-логопеда, особенностях общения с родителями, лицами с нарушениями речи, другими специалистами, а также умений оперировать базовой терминологией в области профессиональной речи учителя-логопеда, осуществлять взаимодействия с лицами с нарушениями речи, другими специалистами, родителями (законными представителями), с учетом этических аспектов профессиональной деятельности учителя-логопеда в образовательном пространстве.

Задания систематизированы по следующим направлениям:

1. *Особенности профессионального общения учителя-логопеда с родителями*: задания на освоение техники и этики профессионального общения учителя-логопеда с родителями, специфики использования терминов, грамотной логопедической рекомендации в зависимости от ситуации и содержания.

2. *Особенности профессионального общения учителя-логопеда с лицами с нарушениями речи*: задания, связанные с спецификой профессиональной речи учителя-логопеда, используемой при общении с детьми разного возраста и взрослыми (ясный язык), уделяется внимание формулировке логопедических инструкций и заданий для детей и взрослых.

3. *Особенности профессионального общения учителя-логопеда с другими специалистами*: задания, связанные со спецификой профессиональной речи учителя-логопеда, используемой при общении с другими специалистами учреждений образования и здравоохранения, рассматриваются формулировки рекомендаций, инструкций и заданий для обследования и работы с педагогами.

Используются также задания, основанные на анализе:

1) фрагмента беседы учителя-логопеда с лицом с нарушениями речи, родителями (с точки зрения нарушений профессиональной речи);

2) текста беседы учителя-логопеда с педагогами, другими специалистами (с точки зрения нарушений профессиональной речи);

3) формулировок рекомендаций, инструкций и заданий для работы с родителями, другими специалистами;

4) стратегии в рамках логопедической рекомендации (причинно-объясняющую, демонстративно-комментирующую и др.);

5) образца записи из документации учителя-логопеда по критериям: 1) изложение (показатели: лаконичность, емкость, логичность); 2) использование терминологии (показатели: корректность, грамотность); 3) восприятие текста (показатели: доступность, логичность, аргументированность).

Кроме того, обучающимся предлагается определить особенности оформления профессиональной речи в следующих случаях:

1. Оцените педагогическую грамотность, терминологическую корректность и этическое оформление двух логопедических рекомендаций, представленных учителем-логопедом на обсуждение педагогического консилиума школы и яслей-сада:

*1) «Основные школьные трудности ребенка (Максим, 8 лет, 1-й класс) связаны с нарушением процесса овладения чтением (фонематическая дислексия). Для преодоления этого нарушения и удовлетворения особых образовательных потребностей учащегося требуются следующие условия, при которых развитие ребенка будет иметь положительную динамику:*

- *посещение занятий учителя-логопеда 3 раза в неделю с группой;*
- *создание специальных условий для ребенка в классе (избегать публичного чтения, осуществлять индивидуальный подход к пониманию прочитанного и объему текста);*
- *преемственность усилий учителя, логопеда и родителей через распределение направлений коррекционной работы;*
- *осуществлять психологическую поддержку, мотивирование и стимулирование к чтению.*

*2) «Тяжелое нарушение речи (Алла, 3 года 2 мес.) в форме выраженной алалии с элементами аутизма и нарушенного поведения. Рекомендуется посещение психиатра, медикаментозное лечение, логопедические занятия, занятия психолога».*

2. Особенности общения учителя-логопеда с ребенком раннего возраста по критериям: 1) интонация обращенной речи (показатели: мягкость, вопросительность, мелодика); 2) содержание обращенной речи (показатели: доступность, упрощение – «язык нянь»); 3) оформление обращенной речи (легкость, лаконичность, размеренность).

3. Особенности общения учителя-логопеда с другими специалистами по критериям: педагогическая этика (показатели: вежливость, преемственность, командность), терминологическая корректность (показатели: четкость, информативность, компетентность), фактологическая аргументация (показатели: описание факта, сравнение с другими, сравнение факта во времени «было/стало»).

Предусмотрены также задания, основанные на ранжировании оценок:

1. Расставить в списке с перечислением *нежелательных явлений профессиональной речи учителя-логопеда* баллы по шкале от 1 (встречается) до 10 (совершенно недопустимо) с кратким обоснованием выбора:

1) выражение антипатии по отношению к лицу с нарушением речи;

2) нетерпеливость и перебивание;

3) угрожающая интонация;

4) очень быстрая речь;

5) отрицательная оценка усилий ребенка (взрослого);

6) комментирование движений и действий ребенка (взрослого);

7) многократное использование отрицания: «нет», «не так», «неправильно», «не делай», «не говори»;

8) очень громкая речь;

9) утрирование артикуляции (подчеркивание правильности);

10) указания и приказы: «сядь!», «не крутись!», «смотри сюда!».

2. Оценить *этическую сторону речевого оформления прогноза* логопедической работы над выраженным нарушением речи по шкале от 1 (неприемлемо) до 8 (образцово корректно):

1. Ничего хорошего не будет, наверстать сложно, требуется множество усилий.

2. Ничего невозможного нет! Нужна точная цель, к которой мы идем, вера в то, что все можно изменить и постоянная и кропотливая работа.

3. Да, будет сложно получить тот результат, о котором вы мечтаете. Но мы будем идти к нему вместе: каждый будет делать максимум из возможного.

4. Слабо верится в то, что нарушение преодолеется со временем и Вы сможете чем-то помочь ребенку, но попробуйте!

5. Результат мы получим только совместными усилиями: я со своей стороны, как специалист, Вы со своей стороны, как родитель – самый близкий и родной человек для ребенка.

6. Речевое нарушение Вашего ребенка трудно преодолимо. Вам придется приложить множество усилий. Вам нужна помощь специалиста. Я могу Вам помочь.

7. Я как специалист считаю, что только моих занятий с ребенком – явно недостаточно! Я рекомендую заниматься с ним дома постоянно и в любой ситуации. Я настаиваю на том, чтобы занимались ВСЕ члены семьи.

8. Обычно такое нарушение не преодолевается ни за год, ни за два. Для этого нужны условия: созревание организма ребенка, грамотная методика со стороны специалиста и постоянная и последовательная работа семьи.

Таким образом, использование приведенных выше компетентностно-ориентированных заданий в профессиональной подготовке будущих учителей-логопедов следует рассматривать как один из способов формирования у них основной профессиональной компетенции – грамотной, эстетичной и профессиональной речи. Данные задания направлены на формирование представлений о различных характеристиках профессиональной речи, а также освоение специфики коммуникации и общения учителя-логопеда с лицами с нарушениями речи, другими специалистами и родителями с учетом этических и деонтологических аспектов деятельности учителя-логопеда.

## Список литературы

1. Алмазова, А. А. Русский язык и культура речи : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений, обучающихся по дефектол. специальностям / под ред. А. А. Алмазовой. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 176 с.

2. Басаргина, Л. В. Организационно-педагогические условия профессионального развития учителей-логопедов в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.0.03 / Л. В. Басаргина ; ГОУ ДПО «Алтайский ин-т повышения квалификации работников образования». – М., 2010. – 23 с.

3. Бейлинсон, Л. С. Профессиональная речь логопеда : учеб.-метод. пособие / Л. С. Бейлинсон. – М. : Сфера, 2005. – 160 с.

УДК 378

# О СРЕДСТВАХ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

**Н. Л. Жмачинская**

**Аннотация.** В статье представлен обзор существующих средств оценки сформированности профессиональных компетенций студентов в разрезе структурных компонентов компетентности.

**Ключевые слова:** компетентность; компетенции; средства оценки сформированности компетенций.

# ON THE MEANS OF ASSESSING THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH

**N. Zhmachynskaya**

**Abstract.** The article presents an overview of the existing means of assessing the formation of students' professional competencies in the context of the structural components of competence.

**Keywords:** competence; competencies; means of assessing the formation of competencies.

Подготовка специалиста на компетентностной основе определяет новые подходы к оценке сформированности интегративного личностного новообразования – компетентности. Следует отметить, что наряду с достаточно большим арсеналом диагностических средств и инструментов, наблюдается отсутствие универсальных методик, позволяющих определить уровни сформированности компетентности. Необходим особый диагностический инструментарий с учетом структурных компонентов компетентности, понимания исследования процесса ее развития в динамике и сопоставления полученных данных через определенные промежутки времени.

В ряде исследований в структуре компетентности выделяют такие компоненты как личностный (мотивационный, мотивационно-целевой, аксиологический), когнитивный (содержательный, интеллектуальный), деятельностный (технический, операциональный, конативный) компоненты, которые в свою очереди представлены учебными результатами (знать, уметь, владеть) более частного порядка. Такая структурная детализация может быть положена в основу разработки инструментария измерения и оценивания компетенций.

Выбор средств диагностики сформированности компетентности в процессе педагогической подготовки определяется пониманием сложности,

интегративности структурных компонентов личностно-профессионального свойства и, как правило, требует разного их сочетания. При этом в большинстве случаев они выступают не только средством оценивания, но и формирования компетенций.

К комплексным диагностическим средствам, которые выявляют мотивы, ценностные установки, отношение студента к деятельности и ее результату, рефлексивную позицию личности, можно отнести анкетирование, опрос, включенное наблюдение, самооценку деятельности, которая повышает субъектность позиции студента, его мотивацию участвовать в формировании траектории повышения своей квалификации.

Для оценки структурного компонента компетентности, связанного со знаниями и способами их получения, могут быть использованы опросные методы (устный опрос, беседа, интервью, анкетирование), педагогическое тестирование, «тест понимания», изучение продуктов деятельности, экспертная оценка, самооценка, взаимооценка, оппонирование, собеседование, коллоквиум, эссе, минисочинение, реферат, отчет по итогам работы, составление структурно-логических схем, сравнительных таблиц, глоссария, тезауруса и др. Такого рода задания ориентированы на оценку структурированности и систематизации знаний студентов.

Средствами изучения владения студентами умений на основе полученных знаний и способов реализации этих умений как в обычных (стандартных), так и новых (неопределенных, неоднозначных) условиях и ситуациях, которые выявляют способность студента применять компетенции на практике, являются: разработка и защита учебных проектов, имитационные, ролевые, деловые игры, кейс-измерители, профессиональная проба, портфолио студента, экспертная оценка, решение педагогических задач, заданий-ситуаций социально-личностной и профессиональной направленности с обоснованием их решения, демонстрация комплекса действий по алгоритмам (способам), разработанным самим студентом, презентация методической разработки, самооценка, взаимооценка, включенное наблюдение и др. Остановимся подробнее на отдельных из них.

Кейс-измерители – анализ фактического материала, ситуаций, максимально приближенных к реальному профессиональному контексту, с последующим предложением возможных решений. Оценивание проводится по двум позициям: оценка участия в дискуссии по обсуждению кейса; письменная работа, содержащаяся результаты анализа и выполнения кейса [2; 3].

Портфолио – накопительная оценка, взгляд на результаты работы студента с точки зрения его наработок, достижений и потенциала, значимых работ и отзывов на них. Портфолио позволяет представить результат самостоятельной творческой учебно-исследовательской деятельности студентов, рефлексивного освоения ими дисциплины и перенести педагогический акцент с авторитарной оценки на самооценку. При выборе электронного портфолио, как средства контрольно-оценочной деятельности имеется возможность интеграции количественной и качественной оценок (тестирования). Критериями по оцениванию портфолио могут выступать: качество содержания; наблюдение

за изменением собственного профессионального развития; рост достижений студента; полноту, правильность и уместность материалов портфолио; разнообразие форм представления данных портфолио [1; 4].

Компетентностные тесты для оценки профессиональных компетенций студента помимо тестовых заданий должны содержать практико-ориентированные задания со свободно конструируемым ответом, желательно междисциплинарного характера, на применение знаний в профессиональных ситуациях.

Проектные задания – комплексное оценочное средство, направленное не только на систематизацию ранее полученных знаний, но и на получение самостоятельного опыта проектирования, развитие решения исследовательских задач. Проектная деятельность как оценочное средство отличается следующими признаками: ориентированность на личностно значимые проблемы, работа в команде, самомотивируемость, поддержание педагогической цели на всех уровнях знания, понимания, применения, анализа, синтеза, возможность обучения на собственном опыте или опыте других [5]. Критериями оценки могут выступать самостоятельность определения темы и ее актуальность, применительно к условиям интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования), адекватность цели и задач проекта его теме, глубина разработки проблемы с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с особенностями психофизического развития, учет особенностей организации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования), оригинальность полученных результатов и их практическая применимость и др.

Ситуационные, интегрированные и практико-ориентированные задания. Анализ ситуаций предполагает формирование умений и способностей систематизировать и критически оценивать информацию. Практические задания направлены на диагностику умений студента применять теоретические знания решения задач на практике. В процессе работы над заданием предполагается формулирование представленной информации в виде проблемы, предложение, обоснование и демонстрация способа решения проблемы. Если в традиционном обучении контроль результатов осуществляет преподаватель, то при компетентностном подходе данную задачу могут выполнять и сами студенты [3]. Способность к самооценке является необходимым условием и признаком компетентности в данной области.

Деловая игра – средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности методом поиска новых способов ее выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты профессиональной активности и педагогического взаимодействия. Игра также является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности.

Экспертная оценка – процедура получения оценки достижений на основе мнения специалистов [3]. В качестве экспертов могут выступать как внутренние (представители администрации учреждения высшего образования,

профессорско-преподавательского состава), так и внешние специалисты (наиболее опытные представители образовательной практики). Методами экспертной оценки выступают анкетирование, опрос, беседа, собеседование и др., позволяющие выявить информацию, изучить мнения работодателей, экспертов о качестве и результатах работы студентов, их профессиональном продвижении. К оценке может быть привлечены одновременно несколько экспертов.

Компетентностно-ориентированные задания, интегрирующие в себе знания, умения и личностные качества, необходимые для выполнения деятельности, приобретенные при изучении некоторых дисциплин, при решении познавательных и профессиональных задач также могут использоваться не только для формирования компетентности студентов, но и выступать комплексным средством диагностики компетенций. Помимо стимулирующей и информационной частей в структуре задания выделяют инструменты проверки. Это могут быть: ключ (тестовая часть задания закрытого типа); модельный ответ (открытые тестовые задания с кратким ответом); аналитическая шкала (открытые задания с развернутым ответом); протокол наблюдений (групповая работа) и др. [2; 5].

Диагностика уровня сформированности компетенции проходит во время практических, семинарских, лабораторных занятий, управляемой самостоятельной работы, прохождения студентами педагогических практик, во время итоговой аттестации по учебной дисциплине, государственной итоговой аттестации. При выборе средств оценивания необходимо учитывать интегративный характер компетенций, предполагающий комплексные измерители, требующие включения различных оценочных средств. Использование комплексных диагностических средств на всех этапах подготовки специалиста позволит в условиях реализации компетентностного подхода выстроить сквозную, комплексную и вариативную системы мониторинга сформированности компетентности.

## Список литературы

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.

2. Жук, О. Л. Формирование и диагностика компетенций как результатов освоения образовательных программ высшего образования / О. Л. Жук // Вышэйшая школа : навук.-метад. і публіцыст. часопіс. – 2017. – № 5. – С. 3–5.

3. Курнешова, Л. Е. Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов / Л. Е. Курнешова, Д. В. Дыдзинская // Наука и Школа. – 2016. – № 6. – С. 68-80.

4. Пазухина, С. В. Самооценочная деятельность студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / С. В. Пазухина – Тула : Тульский гос. пед. ун-т, 2015 . – 153 с.

5. Прахова, М. Ю. Оценка сформированности профессиональных компетенций/ М. Ю. Прахова, Н. В. Заиченко, А. Н. Краснов // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 21–27.

УДК 374.71

# ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

**Д. Н. Забелич,**
*кандидат педагогических наук*

**Аннотация.** В статье раскрываются возможности использования учебно-методического комплекса «Методика преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности»» для подготовки студентов специальности «Олигофренопедагогика», педагогических работников системы специального и общего среднего образования, родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** основы безопасности жизнедеятельности; учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью; учебно-методический комплекс; работа с родителями.

# PECULIARITIES OF USING THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX «METHODOLOGY OF TEACHING THE SUBJECT «LIFE SATEFY BASICS» IN WORKING WITH PARENTS

**D. Zabelich,**
*PhD in Pedagogy*

**Abstract.** The article reveals the possibilities of using the educational and methodological complex "Methods of teaching the subject "Live Safety Basics" for the preparation of students of the specialty "Oligophrenopedagogy", teachers of the system of special and general secondary education, parents raising children with special educational needs.

**Keywords:** life safety basics; students with mild intellectual disability; educational and methodological complex; working with parents.

Цели устойчивого развития [6] в области качественного образования, хорошего здоровья и благополучия предполагают решение задач, связанных с приобретения всеми учащимися умений и навыков, необходимых для обеспечения безопасного развития и устойчивого образа жизни. Задачи в области образования и молодежной политики Национальной стратегии социально-экономического устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2030 года [4] определяют обеспечение безопасности человека, общества, государства как наиболее значимую составляющую развития общества. Актуальным является формирование основ безопасности жизнедеятельности у обучающихся

с особыми образовательными потребностями, а также разработка электронных образовательных ресурсов по формированию основ безопасности у данной категории детей не только для практикующих и будущих педагогов, но и их родителей.

Обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью являются одной из наиболее уязвимых категорий среди детей с особыми образовательными потребностями с точки зрения обеспечения собственной безопасности [2]. Подготовка будущих педагогов к обучению данной категории лиц основам безопасности жизнедеятельности прирастает новыми ресурсами. Вместе с тем важно, чтобы разрабатываемые ресурсы были доступны родителям для самообразования и использования их информации в работе с детьми.

Потребности современной системы образования, связанные с реализацией возможности дистанционной организации обучения, недостаточность специальных исследований проблемы формирования основ безопасности жизнедеятельности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью выявили необходимость разработки и внедрения нового научно-методического обеспечения процесса формирования специальных компетенций в данной области, доступного не только студентам и педагогам [1; 3], но и родителям. Организация в учреждениях высшего образования обучения студентов с особыми образовательными потребностями также требует расширения возможностей для самостоятельной работы с учебно-методическими материалами [7].

Необходимость разработки учебно-методического комплекса как компонента научно-методического обеспечения процесса формирования основ безопасности жизнедеятельности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью была обусловлена тем, что учебный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» впервые был включен в учебный план первого отделения вспомогательной школы (специальной школы для лиц с интеллектуальной недостаточностью) в 2016 году; учебная программа по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» для лиц с интеллектуальной недостаточностью впервые утверждена в 2021 году [5].

Разработанный нами учебно-методический комплекс по методике формирования основ безопасности жизнедеятельности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью включает электронные ресурсы по основам безопасности жизнедеятельности для обучающихся, педагогических работников и родителей. Данный учебно-методический комплекс позволит повысить качество подготовки специалистов в области специального образования, информированности родителей и, в итоге, будет способствовать улучшению качества жизни детей с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Структурными компонентами разработанного учебно-методического комплекса являются учебная программа для I ступени высшего образования «Методики преподавания предметов «Социально-бытовая ориентировка», «Социальное ориентирование», «Основы безопасности жизнедеятельности» модуля «Специальные методики школьного обучения», учебно-методическое пособие «Методика преподавания учебного предмета «Основы безопасности

жизнедеятельности» во вспомогательной школе», электронный практикум «Методика преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», а также информационный ресурс «Наша безопасность».

Учебная программа «Методики преподавания предметов «Социально-бытовая ориентировка», «Социальное ориентирование», «Основы безопасности жизнедеятельности»» была разработана в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования первой ступени специальности Олигофренопедагогика (2021). Данная программа обеспечивает овладение студентами специальной компетенцией, позволяющей определять цели, содержание, методы, методики и технологии коррекционно-развивающей работы по социальной адаптации и формированию основ безопасности жизнедеятельности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью на диагностической основе, с учетом особых образовательных потребностей.

Учебно-методическое пособие «Методика преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» во вспомогательной школе» [2] раскрывает научно-методические основы методики преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», содержание обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью основам безопасности жизнедеятельности, особенности организации обучения во вспомогательной школе (специальной школе для лиц с интеллектуальной недостаточностью) и в учреждениях общего среднего образования (классах интегрированного обучения и воспитания), возможности применения современных образовательных технологий на учебных занятиях по основам безопасности жизнедеятельности.

Для родителей могут быть полезны QR-коды, содержащиеся в практической части пособия, представляющие собой ссылки на ресурсы по безопасности. Использование такого вида ссылок делает доступным дополнительную информацию сразу через смартфон, без обращения к персональному компьютеру. Такую информацию можно открыть не только дома, но и на прогулке, и в других условиях, где это необходимо. Если нужно выбрать правильные действия, ребенку можно предложить по ссылке просмотр мультфильма, в котором герой действует в аналогичной потенциально небезопасной ситуации, в качестве образца.

Электронный практикум «Методика преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности»» был разработан также преимущественно для подготовки студентов. Он представляет собой электронное средство обучения, основное содержание которого составляет система заданий, разработанных в системе дистанционного обучения MOODLE. Содержание практикума соответствует разработанной учебной программе и включает четыре учебных и один контрольный модуль. «Безопасная образовательная среда» – первый модуль, направленный на формирование компетенций, связанных с созданием адаптивной образовательной среды для детей с интеллектуальной недостаточностью в учреждении образования, и безопасной развивающей среды дома. Представлены принципы организации средовых условий и практические задания, способствующие формированию у студентов, педагогов, родителей

практических умений по данному вопросу. Умение анализировать созданную образовательную среду с точки зрения формирования основ безопасности у детей в учреждении образования, консультировать родителей по организации безопасной образовательной среды дома является важным компонентом педагогической компетенции педагога.

Содержание модулей «Содержание обучения основам безопасности жизнедеятельности во вспомогательной школе», «Особенности организации уроков ОБЖ», «Использование современных образовательных технологий» предназначено для студентов и педагогов, направлено на формирование специальных педагогических компетенций в области организации учебных занятий, выбора современных педагогических технологий в условиях специального и инклюзивного образования.

Структурным компонентом данного образовательного ресурса является также раздел «Литература по теме практикума», который может быть использован не только студентами, но и педагогами для консультации родителей. Содержательные компоненты практикума могут быть использованы в работе педагогами системы специального образования и учреждений общего среднего образования, создавших условия для реализации инклюзивного подхода к образованию лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Электронный практикум также включает ссылки на внешние ресурсы, в том числе на информационный ресурс «Наша безопасность».

Данный ресурс представляет собой сайт, разработанный для педагогических работников и студентов, детей с легкой интеллектуальной недостаточностью и их родителей. Основными структурными компонентами сайта являются страницы «Главная», включающая информацию о структуре и назначении информационного ресурса; «Детям и родителям», содержащая информацию о безопасности детей и ссылки на ресурсы по безопасности; «Педагогам и студентам» с информацией по формированию основ безопасности жизнедеятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью и подготовке к учебным занятиям по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности».

Страница «Детям и родителям» разрабатывалась с учетом потребностей современных родителей, включающих возможность быстрого доступа к информационным ресурсам. На данной странице собраны ссылки на внешние ресурсы по вопросам безопасности детей, в том числе, расположенные на сайте МЧС Республики Беларусь. Вместе с тем, для размещения на этой странице нами был произведен отбор тех ресурсов, которые могут быть полезны родителям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью. Например, для родителей размещены методические рекомендации «Как смотреть с ребенком мультфильмы о безопасности».

Например, рекомендуется любые мультфильмы, предполагаемые для просмотра, предварительно изучить с целью определения, насколько содержание адекватно для восприятия детьми с интеллектуальной недостаточностью. Обязательно первый просмотр необходимо проводить вместе с ребенком для отслеживания его реакции на происходящее и уточнения понимания того, что

происходит на экране. Важно обращаться к содержанию понравившихся мультфильмов и любимых героев в жизненных ситуациях, когда необходимо уточнить правильность безопасного поведения.

Данные рекомендации могут быть использованы также педагогами общего среднего образования на уроках основ безопасности жизнедеятельности в классах интегрированного обучения и воспитания и для консультации родителей.

Нами планируется расширение содержания сайта «Моя безопасность» за счет информации для специалистов, работающих над формированием основ безопасности других категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также для родителей этих детей. Нам представляется актуальным расширение размещенной на сайте методической информации в направлении формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, получающих образование в специальных учреждениях образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Разработанное научно-методическое обеспечение размещено на сайте Республиканского ресурсного центра инклюзивного образования, что обеспечивает возможность его использования студентами в процессе обучения и педагогическими работниками, а также родителями.

Использование учебно-методического комплекса не только в образовательном процессе учреждений образования, но и родителями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями, обеспечивает социальную значимость разработанного учебно-методического комплекса, так как способствует повышению качества подготовки студентов и педагогов к формированию основ безопасности жизнедеятельности у учащихся и позволяет создать предпосылки для успешной адаптации в социуме детей с интеллектуальной недостаточностью, а также активного социального участия и включенности их семей в безопасные общественные отношения.

Разработка мультифункционального научно-методического обеспечения процесса подготовки педагогов-дефектологов и обучения лиц с особыми образовательными потребностями с возможностью использования материалов для работы с родителями позволяет использовать такие учебно-методические комплексы на разных уровнях обучения, обращаться к ним в процессе практической деятельности в качестве учителя-дефектолога.

## Список литературы

1. Абаскалова, Н. П. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н. П. Абаскалова, Л. А. Акимова, С. В. Петров. – Новосибирск : АРТА, 2011. – 304 с.

2. Забелич, Д. Н. Методика преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» во вспомогательной школе : учеб.-метод. пособие / Д. Н. Забелич. – Минск : БГПУ, 2021. – 88 с.

3. Михайлова, Д. А. Методика обучения предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» и дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» : учеб. пособие для студентов / Д. А. Михайлова. – М. : Академия, 2016. – 126 с.

4. Национальная стратегия социально-экономического устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nmo.basnet.by/concept/nac-strategists.php/. – Дата доступа: 02.06.2022.

5. Учебная программа по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» для III–VI классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью с русским языком обучения и воспитания. 2021 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://tnpa.by/#!/en/DocumentCard/515841/649447/. – Дата доступа: 02.06.2022.

6. Цели устойчивого развития в Беларуси. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://sdgs.by/. – Дата доступа: 02.06.2022.

7. Krygina, E. V. Lebensicherheit als wertvolle komponente der kultur von studenten mit behinderungen / E. V. Krygina, P. V. Kozhevnikova // Молодежь. Общество. Современная наука, техника и инновации. – 2021. – № 20. – С. 164–167.

УДК 376

# АПТЫМІЗАЦЫЯ ПРАЦЫ НАСТАЎНІКА-ДЭФЕКТОЛАГА З СЕМ'ЯМІ ДЗЯЦЕЙ ВА ЎМОВАХ ПУНКТА КАРЭКЦЫЙНА-ПЕДАГАГІЧНАЙ ДАПАМОГІ ДЗІЦЯЧАГА САДА–СЯРЭДНЯЙ ШКОЛЫ

**І. І. Захарэвіч**

**Анатацыя.** Аўтар разглядае асобныя прычыны, якія зніжаюць эфектыўнасць карэкцыйнай дапамогі і ўскладняюць працэс узаемадзеяння спецыялістаў з бацькамі, якія выхоўваюць дзяцей з парушэннямі маўлення. Прадстаўлена абгрунтаванне неабходнасці развіцця рэабілітацыйнай культуры сем'яў для аптымізацыі адукацыйна-карэкцыйнай работы, арыентаванай на пераадоленне другасных парушэнняў і задавальненне асаблівых адукацыйных патрэб дзяцей з парушэннямі маўлення.

**Ключавыя словы:** парушэнне маўлення; сям'я; рэабілітацыйная культура; настаўнік-дэфектолаг, карэкцыйна-адукацыйны працэс.

# OPTIMIZATION OF THE WORK OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST WITH FAMILIES OF CHILDREN IN THE CONDITIONS OF THE POINT OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE OF KINDERGARTEN

**I. Zakharevich**

**Abstract.** The author considers some reasons that reduce the effectiveness of correctional care and complicate the process of interaction of specialists with parents raising children with speech disorders. special educational needs of children with speech disorders.

**Keywords**: speech impairment; family; rehabilitation culture; special education teacher; correctional and educational process.

Важнейшай задачай дзейнасці настаўніка-дэфектолага пункта карэкцыйна-педагагічнай дапамогі ў агульнаадукацыйнай школе з'яўляецца аказанне псіхолага-педагагічнай падтрымкі і дапамогі сем'ям, чые дзеці залічаны на пункт карэкцыйна-педагагічнай дапамогі. Гэты працэс патрабуе не толькі пралангіраваных тэрмінаў яго рэалізацыі і персаніфікаванага характару, але і пабудовы партнёрскіх адносін з бацькамі дзіцяці, што з'яўляецца адной з важнейшых умоў іх паўнацэннага ўключэння ў карэкцыйна-адукацыйную работу, а таксама эфектыўным спосабам яе аптымізацыі.

Цяпер мы звернем увагу на асобныя пытанні,якія тычацца псіхолага-педагагічнага суправаджэння сям'і, якая выхоўвае дзіця з парушэннямі маўлення.

Многія з іх атрымалі асвятленне ў працах А. У. Бачынай, С. М. Вікжановіч, Г. А. Волкавай, Н. Л. Крыловай, А. М. Масцюковай, В. І. Селіверстава, Т. Б. Філічавай, Г. У. Чыркінай і інш.

Даследчыкі адзначаюць,што адэкватна арганізаваная праца спецыялістаў з сям'ёй з'яўляецца залогам усебаковага развіцця дзіцяці, авалодання ім сацыяльнымі кампетэнцыямі, ўзбагачэння жыццёвай практыкі, адаптацыі і інтэграцыі ў грамадства ў цэлым. З. Мацейчык, разглядаючы выхаваўчы патэнцыял сям'і, абгрунтаваў сваё меркаванне аб тым, што яна выступае ў якасці першай сацыяльнай супольнасці, ў якой закладваюцца асабістыя якасці дзіцяці.Навуковец указаў на значную ролю бацькоў у сацыяльным і культурным развіцці іх дзяцей [4]. Несумненна, дадзенае меркаванне, як паказвае практыка, не губляе сваёй актуальнасці і ў дачыненні да тых сем'яў, у якіх выхоўваюцца дзеці з парушэннямі маўлення. Аднак гэтая адмысловая група сем'яў адчувае, як сведчаць нашы назіранні, з апатрабаванне ў псіхолага-педагагічнай дапамозе з боку спецыялістаў, уключаючы настаўніка-дэфектолага.

Не варта недаацэньваць, як сведчаць нашы назіранні, ролю сям'і ў пытаннях пераадолення другасных парушэнняў, якія адзначаюцца ў дзіцяці з паталогіяй мовы. Аднак для адэкватнага вызначэння стратэгіі працы з бацькамі і напаўнення яе актуальным зместам мэтазгодна ўлічыць тыя праблемныя сітуацыі, якія могуць узнікаць у ходзе яе рэалізацыі.

Спынімся на асобных праблемных пытаннях, якія сустракаюцца ў практыцы карэкцыйна-адукацыйнай работы з удзелам сем'яў, якія выхоўваюць дзяцей дашкольнага ўзросту з маўленчымі парушэннямі, а таксама на некаторых прычынах, якія, як паказвае практыка, ускладняюць узаемадзеянне паміж настаўнікам-дэфектолагам і бацькамі яго выхаванцаў.

Адной з прычын, якія перашкаджаюць паспяховаму аказанню карэкцыйнай дапамогі дзіцяці, з'яўляецца адсутнасць у бацькоў гатоўнасці да паўнацэннага ўдзелу ў ёй. Практыка паказвае, што шэраг сем'яў валодае нізкім або недастатковым узроўнем рэабілітацыйнай культуры, якая паўстае ў выглядзе комплексу навыкаў і здольнасцяў, якімі забяспечваецца іх пісьменнасць у псіхолага-педагагічным, лячэбным, псіха-гігіенічным і іншых планах [3].

Нярэдка бацькі, як сведчаць нашы назіранні, паведамляюць аб тым, што не могуць арганізаваць заняткі ва ўмовах сям'і таму, што дзіця адмаўляецца ўспрымаць іх у якасці педагога. У сувязі з гэтым адной з важных задач настаўніка-дэфектолага з'яўляецца навучанне бацькоў канструктыўнаму ўзаемадзеянню са сваім дзіцем. Рашэнню гэтай задачы садзейнічае не проста іх прысутнасць на занятках настаўніка-дэфектолага, а непасрэдны ўдзел у іх. Як адзначана А.У. Бачынай, настаўніку варта максімальна выкарыстоўваць усе магчымыя рэсурсы, каб садзейнічаць павышэнню педагагічнай кампетэнтнасці і культуры бацькоў у пытаннях, якія тычацца развіцця ў дзяцей з парушэннямі маўлення навыкаў зносін, узбагачэння іх сацыяльна-камунікатыўных практык з дапамогай спецыяльных метадаў і прыёмаў карэкцыйна-педагагічнага ўздзеяння [1].

Уключаючыся ў сумесную дзейнасць з дзіцем і спецыялістам у ходзе карэкцыйных заняткаў, бацькі паступова вучацца стымуляцыі вярбальнай актыўнасці ў свайго дзіцяці, карэкцыі яго маўленчых парушэнняў за кошт спецыфічных педагагічных тэхнік, метадычных прыёмаў і сродкаў. Набыты досвед яны выкарыстоўваюць пры арганізацыі працы ў хатніх умовах, не замяшчаючы настаўніка-дэфектолага, не спрабуючы браць на сябе яго функцыі, а працягваючы пачатую ім працу, выступаючы для свайго дзіцяці ў якасці зацікаўленага партнёра па гульні, камунікацыі, прадуктыўнай дзейнасці.

Яшчэ адной з важных прычын, якія перашкаджаюць паўнавартаснай рэалізацыі карэкцыйна-адукацыйнай работы і канструктыўнаму ўзаемадзеянню спецыялістаў з сем'ямі выхаванцаў, з'яўляецца, як паказвае практыка, адсутнасць у бацькоў разумення мэтазгоднасці рэалізацыі таго ці іншага кампанента карэкцыйнага занятку, выкарыстання спецыялістам шэрагу метадычных прыёмаў і сродкаў карэкцыйнага ўздзеяння. У прыватнасці некаторыя бацькі выказваюць здзіўленне наконт уключэння ў структуру занятку артыкуляцыйнай і пальчыкавай гімнастыкі, дыхальных практыкаванняў, правядзення лагапедычнай рытмікі і г.д. Прычынай гэтага, як і ў папярэднім разгледжаным выпадку, з'яўляецца недастатковы ўзровень развіцця рэабілітацыйнай культуры сям'і, у т.л. адсутнасць псіхолага-педагагічнай кампетэнтнасці ў пытаннях аказання лагапедычнай дапамогі дзіцяці з улікам яго ўзросту, структуры парушэння, асаблівых адукацыйных патрэбаў [2].

Назіраючы за праявамі маўленчага негатывізму, усведамляючы, што мова іх дзіцяці невыразная для навакольных людзей, уключаючы яго аднагодкаў і дарослых, некаторыя бацькі адчуваюць расчараванне пасля некалькіх праведзеных лагапедычных заняткаў, не верачы ў поспех псіхолага-педагагічнага ўздзеяння. Аднак, як справядліва было адзначана Г.У. Чыркінай, бацькам варта дапамагчы прыйсці да ўсведамлення таго, што пры своечасовым аказанні карэкцыйнай дапамогі ў большасці выпадкаў атрымоўваецца стварыць такія ўмовы, за кошт якіх забяспечваецца паўнавартаснае фізічнае і псіхічнае развіццё дзіцяці з маўленчай паталогіяй [5].

Адпаведна, настаўніку-дэфектолагу варта пазнаёміць сям'ю з магчымымі варыянтамі рэалізацыі адукацыйна-карэкцыйнага маршруту, які праектуецца для дзіцяці, падаць магчымасць выбару найболей прымальнага варыянта. Не менш значна спрагназаваць і агучыць вынікі, якія могуць быць дасягнуты ў бліжэйшай перспектыве, растлумачыць бацькам іх ролю ў аказанні карэкцыйнай дапамогі, а таксама забяспечваць бесперапыннае і пераважна персаніфікаванае суправаджэнне сям'і, дапамагаючы ў вырашэнні праблемных для яе пытанняў, якія маюць адукацыйна-рэабілітацыйны кантэкст. Дарэчы прадаставіць сям'і магчымую мадэль развіцця іх дзіцяці ў бліжэйшай і аддаленай перспектыве ў двух варыянтах – пры рэалізацыі сістэматычнай карэкцыйнай працы і ў выпадку яе адсутнасці. Падагульняючы, адзначым, што мы звярнуліся толькі да некаторых прычын, якія ўскладняюць працэс рэалізацыі карэкцыйна-адукацыйнай работы, да асобных актуальных пытанняў, з якімі сутыкаюцца ў настаўнікі-дэфектолагі ў сваёй дзейнасці. Праблемнае поле, ў якім даводзіцца дзейнічаць спецыялісту дадзенага профіля, несумнеўна, значна шырэй. Тым

не менш, для павышэння якасці карэкцыйнай дапамогі на адно з цэнтральных месцаў выходзіць неабходнасць стварэння ўмоў, якія садзейнічаюць развіццю рэабілітацыйнай культуры сем'яў, якія выхоўваюць дашкольнікаў з парушэннямі маўлення. Гэта, на нашу думку, дазволіць аптымізаваць карэкцыйна-адукацыйны працэс, арыентаваць яго на пераадоленне ў дзіцяці другасных парушэнняў і задавальненне яго адмысловых адукацыйных запатрабаванняў.

## Спіс літаратуры


1. Бачина, О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О. В. Бачина. – М. : Сфера, 2009. – 180 с.
2. Викжанович, С. Н. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье / С. Н. Викжанович, О. Ю. Синевич, Т. Ю. Четверикова // Мать и дитя в Кузбассе. – 2019. – № 4. – С. 56–61.
3. Викжанович, С. Н. Показатели реабилитационной культуры семьи, воспитывающей ребенка со специальными образовательными потребностями / С. Н. Викжанович, Т. Ю. Четверикова // Научный потенциал. – 2019. – № 4. – С. 28–30.
4. Матейчик, З. Родители и дети / З. Матейчик. – М. : Просвещение, 1992. – 320 с.
5. Чиркина, Г. В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей / Г. В. Чиркина // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2004. – № 8. – С. 5–8.

УДК 376

# КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ И ДАЛЬНЕЙШЕЕ РАЗВИТИЕ

**А. М. Змушко,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье анализируется эволюция понятия и развитие системы коррекционно-педагогической помощи через призму современной нормативной правовой базы Республики Беларусь. Особый акцент сделан на нормах новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании, предполагающих существенные изменения в системе оказания коррекционно-педагогической помощи лицам с особенностями психофизического развития.

**Ключевые слова:** коррекционно-педагогическая помощь; Кодекс Республики Беларусь об образовании.

# CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE: CURRENT STATE OF THE SYSTEM AND FURTHER DEVELOPMENT

**A. Zmushko,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article analyzes the evolution of the concept and the development of the system of correctional and pedagogical assistance through the prism of the modern regulatory legal framework of the Republic of Belarus, with special emphasis on the norms of the new edition of the Code of the Republic of Belarus on Education, which involve significant changes in the system for providing correctional and pedagogical assistance to people with special needs of psychophysical development.

**Keywords:** correctional and pedagogical assistanc; the Code of the Republic of Belarus on Education.

Одной из неотъемлемых составляющих, характеризующих образование лиц с особенностями психофизического развития в нашей стране, является коррекционно-педагогическая помощь.

Следует отметить, что понятие это довольно размытое, неопределенное. Так, в Законе «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», принятом 18 мая 2004 г. (далее – Закон 2004), коррекционно-педагогическая помощь не определялась особо, она упоминалась в контексте других мероприятий. Так, например, в статье 20 Закона 2004 указывалось, что пункты коррекционно-педагогической помощи могут создаваться в дошкольных, общеобразовательных учреждениях для оказания своевременной квалифицированной **коррекционно-педагогической помощи**

детям с особенностями психофизического развития, имеющим стойкие или временные трудности в освоении учебных программ.

В статье 28 Закона 2004 коррекционно-педагогическая помощь указывалась в контексте характеристики специальных условий при организации образовательного процесса в учреждениях, обеспечивающих получение специального образования, и входила в это понятие как **дополнительная коррекционно-педагогическая помощь**, направленная на исправление либо преодоление физических и (или) психических нарушений [2].

Кодекс Республики Беларусь об образовании, принятый 13 января 2011 г. (далее – Кодекс 2011), предполагает условное деление всех обучающихся с особенностями психофизического развития: на тех, кто нуждается в специальном образовании (посредством освоения образовательных программ специального образования), и тех, кто нуждается в коррекционно-педагогической помощи (при освоении образовательных программ дошкольного и общего среднего образования). Под коррекционно-педагогической помощью понимается **система мероприятий**.

Статья 15 Кодекса 2011 дает следующее определение данного понятия: «Коррекционно-педагогическая помощь – система педагогических мероприятий, организуемых для лиц, осваивающих содержание образовательной программы дошкольного образования, образовательной программы общего среднего образования и имеющих стойкие трудности в их освоении. Коррекционно-педагогическая помощь оказывается в пунктах коррекционно-педагогической помощи, а также в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» [3].

Такое определение позволяло условно выделить две группы детей с особенностями психофизического развития: тех, кто – получал коррекционно-педагогическую помощь, при этом данным лицом осваивались образовательные программы основного (дошкольного или общего среднего) образования. Таким образом, оказание всей этой помощи лицам с особенностями психофизического развития по сути ограничивалось двумя уровнями получения образования, как и специальное образование.

На уровнях получения профессионального образования предполагалось создание специальных условий, однако возможность коррекционно-педагогической помощи не предусматривалась. Вместе с тем, если рассматривать коррекционно-педагогическую помощь как часть педагогической помощи, то можно было с достаточной долей условности применять понятие «коррекционно-педагогическая помощь» и на уровнях профессионального образования. Однако в таком контексте коррекционно-педагогическая помощь не рассматривалась.

Оказание коррекционно-педагогической помощи регулировалось Положением о пункте коррекционно-педагогической помощи, утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2011 г. № 131.

Следует отметить, что большая часть детей с особенностями психофизического развития, сведения о которых содержатся в банке данных

о детях с особенностями психофизического развития, – это дети, которым оказывается именно коррекционно-педагогическая помощь, а не реализуются в отношении них образовательные программы специального образования. Так, по сведениям на 15.09.2021, 116 757 из 176 290 (66,2 %) детей с особенностями психофизического развития получают именно коррекционно-педагогическую помощь. В реальности количество нуждающихся в коррекционно-педагогической помощи больше, так как в практике специального образования отмечается невключение детей с особенностями психофизического развития в банк данных, если по каким-то причинам им коррекционно-педагогическая помощь не оказывается, например, отсутствует пункт коррекционно-педагогической помощи.

При этом в нашей стране ежегодно увеличивается и количество пунктов коррекционно-педагогической помощи. В 2021–2022 учебном году функционировало 3730 пунктов коррекционно-педагогической помощи в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, в них оказывалась помощь 112 875 детям с особенностями психофизического развития. Коррекционно-педагогическая помощь оказывается и в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, ею были охвачены в 2021–2022 учебном году около 4 тысяч детей [4].

Одно из многих изменений, которые несет новая редакция Кодекса Республики Беларусь об образовании, утвержденная 14 января 2022 г. (далее – Кодекс 2022), в образование лиц с особенностями психофизического развития, касается коррекционно-педагогической помощи.

Кодекс 2022 предполагает совершенно иную трактовку понятия «коррекционно-педагогическая помощь»: она определяется как вид педагогической помощи, включающий в себя педагогические мероприятия (логопедические, тифлопедагогические, сурдопедагогические и иные) и содействующий освоению содержания образовательных программ основного образования на уровнях дошкольного, общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования, специального образования лицами с особенностями психофизического развития, имеющими стойкие или временные трудности в его освоении.

Согласно Кодексу 2022 коррекционно-педагогическая помощь – **вид педагогической помощи**, включающий в себя педагогические мероприятия (уже не систему). Кодекс 2022 предполагает оказание коррекционно-педагогической помощи и при освоении образовательных программ специального образования, а также профессионально-технического и среднего специального образования. Более того, предполагается оказание коррекционно-педагогической помощи в учреждениях здравоохранения, в учреждениях социального обслуживания [1].

Такая интерпретация данного понятия потребует очень серьезной нормативной правовой и методической проработки. При прочтении статей Кодекса 2022 пока целостной картины коррекционно-педагогической помощи не вырисовывается, отсутствует четкая дифференциация понятий «педагогическая», «коррекционно-педагогическая», «логопедическая помощь»,

наблюдается несистемное использование данных понятий. Кроме того, если это вид педагогической помощи, то есть и другие виды педагогической помощи, о которых в Кодексе 2022 не упоминается, как и о социальной, медицинской помощи, психологической, иных видах помощи, которые называются при определении **специальных условий**.

Таким образом, в целях реализации указанных в Кодексе 2022 положений, характеризующих коррекционно-педагогическую помощь, необходимо разработать целостную систему коррекционно-педагогической помощи, которая включит научное обоснование, а также модель организации, содержание коррекционно-педагогической помощи в учреждениях специального образования (что Кодекс 2011 не предусматривал, за исключением центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации), а также в учреждениях профессионально-технического, среднего специального образования. Необходимо также дать пояснения, касающиеся организации и содержания коррекционно-педагогической помощи в учреждениях здравоохранения, и особенно – в учреждениях социального обслуживания.

Организация коррекционно-педагогической помощи в современных условиях требует определения категорий детей с особенностями психофизического развития, которым она будет оказываться в пунктах коррекционно-педагогической помощи учреждений дошкольного и общего среднего образования, в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Возможно, следует расширить перечень категорий детей с особенностями, легкая степень проявления нарушения у которых может позволить им получать коррекционно-педагогическую помощь. Например, это могут быть отдельные дети с аутистическими нарушениями (расстройствами аутистического спектра), с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, что Положением о пункте коррекционно-педагогической помощи, утвержденным в 2011 году, не предусмотрено. Необходимы научные и методические разработки, обосновывающие и характеризующие коррекционно-педагогическую помощь, оказываемую детям с особенностями психофизического развития, уже обучающимся по образовательным программам специального образования. До настоящего времени понятие «коррекционно-педагогическая помощь» на них не распространялось.

Таким образом, Кодекс 2022 в части реализации норм, касающихся коррекционно-педагогической помощи, ставит перед специальным образованием ряд задач, решение которых требует значительной нормативной правовой и научно-методической проработки.

## Список литературы

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании : Закон Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. № 154-З [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 31.01.2022, 2/2874. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0. – Дата доступа: 18.05.2022.

2. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании) : Закон Респ. Беларусь от 18 мая 2004 г. № 285-З [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kodeksy-by.com/zakon_rb_ob_obrazovanii_lits_s_osobennostyami_ psihofizicheskogo.htm. – Дата доступа: 18.05.2022.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0. – Дата доступа: 15.02.2022.

4. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь : информ. бюллетень / Сост. : П. А. Полушкина. – Вып. 23. – Минск : ГИАЦ, 2022. – 106 с.

УДК 376

# ПОТЕНЦИАЛ АНТРОПОНИМОВ-ПРОЗВИЩ ИЗ СКАЗОК ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**О. Г. Ивановская,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация:** Знания о возникновении фразеологизмов и о способах образования прозвищ людей позволяют использовать сказки о животных для развития лексико-грамматического строя обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** антропонимы; фразеологизмы; сказки о животных; тяжелые нарушения речи.

# THE POTENTIAL OF ANTHROPONYMS-NICKNAMES FROM FAIRY TALES TO CREATE PROGRAMS FOR THE LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS

**O. Ivanovskaya,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract:** Knowledge about the origin of phraseological units and about the ways of forming nicknames of people allows using fairy tales about animals for the development of lexical and grammatical structure of students with speech disorders.

**Keywords:** anthroponyms; phraseological units; tales about animals; severe speech disorders.

Антропонимы – это имена людей. В современной науке рассматриваются такие типы антропонимов, как личные имена, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы и пр. То есть, помимо имени собственного, человека можно назвать, характеризуя его внешность, образ жизни, привычки, профессию, моральные качества и т.п. При этом имя человека подвергается символизации, и обращение к человеку становится знаком, понятным группе людей, который кодирует дополнительные знания окружающих о личности, облике, поведении человека, что предполагает намеки, недосказанность, языковые инновации.

Источником языковых инноваций издавна был прием олицетворения – человек приписывал окружающим его существам и явлениям человеческие черты. Так, роль животных в жизни человека всегда была исключительно велика. В древности бытовали идеи о происхождении людей от животных, и люди стали приписывать животным некие качества, свойственные человеку [2].

Тогда же в человеческой культуре появились сказки о животных – кумулятивные (формульные) структуры, назначение которых состоит не только в номинации явлений действительности, но и в их качественно-количественной характеристике. Возникшие позже волшебные сказки (в том числе авторские) также содержат символические образы животных.

Изучение особенностей языка невозможно без ознакомления с его лексикой и фразеологией. Лексика предполагает изучение словарного состава языка [3, с. 267].

Фразеология – это совокупность устойчивых оборотов речи и выражений, свойственных данному языку [3, с. 686]. Основными критериями выделения фразеологизмов считаются идиоматичность, устойчивость и воспроизводимость, постоянство состава, образность, эмоциональная окраска [5].

Один из основных способов пополнения лексики – метафоризация. Механизм образования метафоры как переносного значения, существующий в языке, распространяется и на фразеологию.

Основой для фразеометафоризации становятся ситуации, характерные для определенного исторического периода в жизни языкового коллектива [4]. В русской фразеологии, часто благодаря сказкам, наименования животных используются как символы, и зооморфное прозвище человека приобретает общепринятое ассоциативное значение.

Фразеологические единицы классифицируются по разным основаниям. Выделяются несколько видов классификаций. Все эти классификации имеют примеры фразеологизмов, пришедших из сказок.

1. **По степени семантической слитности** фразеологизмы делятся на фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания, фразеологические выражения.

Фразеологические единства – это устойчивые словосочетания, где, кроме семантической неделимости, ощущается переносность значения: ‘заячья душа’ – ‘трус’ (русские народные сказки «Заюшкина избушка», «Зимовье зверей» и др.). Ввиду того, что фразеологические сращения и фразеологические единства не только приравниваются по синтаксической роли к одному слову, но и семантически не расчленяются, их называют идиомами.

Фразеологические сочетания – это устойчивые словосочетания, один из компонентов которых имеет свободное значение, а второй – связанное, проявляющееся лишь при употреблении со вторым компонентом: ‘смотреть волком’ – ‘злиться’ (русская народная сказка «Старик и волк»). В отличие от фразеологических сращений и фразеологических единств, фразеологические сочетания семантически делимы. Можно сказать ‘смотреть волком’ (злиться), а можно – ‘выть волком’ – ‘страдать’ (русская народная сказка «Лисичка-сестричка и серый волк»).

К фразеологическим сочетаниям относят пословицы и поговорки – ‘содрать шкуру’ – ‘наказать’ (Ш. Перро «Красная шапочка»), ‘вить гнездо’ – ‘обустраиваться’ (Г.-Х. Андерсен «Дюймовочка»).

2. **По грамматической структуре** фразеологизмы обычно делят на имеющие структуру словосочетания (например, поговорки) и имеющие структуру предложения (например, пословицы).

С другой стороны, по грамматической структуре, на основе слова, которым может быть заменен фразеологизм, выделяют фразеологизмы предикативные и номинативные.

Среди фразеологизмов, пришедших их сказок, значительно преобладают предикативные фразеологизмы – глагольные: ‘смотреть (выть) волком’, ‘содрать шкуру’, ‘вить гнездо’ и адъективные: ‘морда лисья’ – ‘хитрый’ (русская народная сказка «Колобок»). Даже номинация идет при помощи предикации – ‘топтыгин’ (тот, кто топчется; да и само название тотемного животного «медведь» означает ‘медоед’ или ‘тот, кто медом ведает’) – русская народная сказка «Мужик и медведь».

Фразеология тесно внутренне связана со словообразованием. Производные слова из сказок подчеркивают свою предикативную функцию: ‘зайчик-попрыгайчик’, ‘лягушка-квакушка’, ‘комар-пискун’, ‘волк-из-за-куста-хватыш’, ‘медведь-всех-давиш’ и др. Но встречаются и номинативные фразеологизмы, например, ‘мышка-норушка’ (русская народная сказка «Теремок»).

Синтаксическая роль названия животного в предложении тоже является способом метафоризации значения. Так, предложения, где наименование животного является подлежащим, стилистически нейтрально (Лиса – дикое животное’). Но если это же слово станет именной частью составного именного сказуемого, оно фразеологизируется (Маша – лиса’).

3. **По значению** фразеологизмы, использующие названия животных, могут быть однозначные и многозначные: ‘заливаться соловьем’ – ‘быть красноречивым’ (Г.-Х. Андерсен «Соловей») – однозначный фразеологизм, а ‘пустить петуха’ (1. Сфальшивить. 2. Поджечь) – многозначный фразеологизм (в первом значении – русская народная сказка «Кот, лиса и петух»). Синонимичными будут фразеологизмы ‘стреляный воробей’ и ‘травленый волк’ – ‘опытный’ (русская народная сказка «Старик и волк»), а антонимичными – ‘индюк надутый’ –- ‘важный’ и ‘гадкий утенок’ – ‘ничтожный’ (Г.-Х. Андерсен «Гадкий утенок»).

4. **По происхождению** многие образы взяты из басен Эзопа в пересказе Лафонтена, из французских, немецких сказок, но наиболее активная их фразеологизация в русском языке произошла на материале русских народных сказок о животных. Библейские образы также популярны и демонстрируют чередование фонем как результат заимствования из южнославянских языков (‘агнец (ягненок) божий’ – ‘невинный как младенец’).

В качестве антропонимов-прозвищ в русском языке наиболее частотны имеющие специфические характеристики, разворачивающие свой смысл в сказках, упоминания медведя, волка, лисы и зайца.

Антропонимы со словом «медведь» подчеркивают величину и неповоротливость человека – ‘медведь косолапый’ (‘медведь неуклюжий’, ‘Топтыгин’) – ‘неловкий человек’.

Антропонимы со словом «волк» характеризуют человека опытного, умеющего приспосабливаться: ‘бывалый волк’ – ‘опытный человек’, ‘морской волк’ – ’бывалый моряк’. Также волк является синонимом злого существа: ’волк в овечьей шкуре’ – ’человек, скрывающий свои злые намерения’.

Антропонимы со словом «лиса» подчеркивают пронырливость, быстроту реакции, а также неискренность человека: ‘старый лис’ (‘Лиса Патрикеевна’) – ‘хитрый, ловкий человек’, ‘морда лисья’ – ‘лукавый, лживый человек’.

Антропонимы со словом «заяц» в русской культуре подчеркивают трусость, а также поверхностность человека: ‘заячья душа’, ‘зайчишка-трусишка’ – ‘трусливый человек’; ‘зайчик-попрыгайчик’ – ‘неглубокий человек’.

Иногда считается, что образы медведя, волка, зайца и лисы символизируют в русских сказках возрастные периоды жизни человека – например, как в русской народной сказке «Колобок» – слабость детства (заяц), выносливость, но недостаточную мудрость юности (волк), косность зрелости (медведь), изощренность старости (лиса) [1].

Встречаются в антропонимах и упоминания домашних животных – ‘козел отпущения’, ‘агнец божий’, ‘заблудшая овца’ (библейские фразеологизмы), а также ‘дойная корова’, ‘ласковый теленок’, ‘угорелая кошка’, ‘ломовая лошадь’ и др.

В связи с вышесказанным работа с антропонимами-прозвищами из сказок имеет большой педагогический потенциал и может стать важной составной частью развития лексико-грамматического строя у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ведь в создании антропонимов-прозвищ используются все основные словообразовательные модели, основные знаменательные части речи. Использование антропонимов как переносных значений способствует развитию у детей языкового чутья, а также слогового и морфемного анализа и синтеза, стимулирует понимание и продуцирование ими связных высказываний.

В связи с этим актуальным становится создание программ работы по развитию речи детей на материале антропонимов-прозвищ.

## Список литературы

1. Ивановская, О. Г. Педагогика текста и психолингвистика : учеб. пособие / О. Г. Ивановская. – М. : Форум, 2020. – 159 с.

2. Мокиенко, В. М. Загадки русской фразеологии / В. М. Мокиенко – М. : Высшая школа, 1990. – 156 с. – С. 156.

3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – Изд. 27-е, испр. / С. И. Ожегов. – М. : Мир и Образование, 2016. – 736 с.

4. Смирнова, Д. С. Зоонимы в русской языковой картине мира / Д. С. Смирнова, А. А. Шолина // Инновационная наука: международный научный журная. – 2015. – № 11. – С. 259–262.

5. Шмелев, Д. Н. Современный русский язык. Лексика / Д. Н. Шмелев. – М. : Либроком, 2009. – 336 с. – С. 288–290.

УДК 378.147.88

# ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПРАКТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ ПО ПРОФИЛЮ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

**Е. А. Калмыкова,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье представлен опыт организации учебной и производственной практик обучающихся магистратуры по профилю «Инклюзивное образование». Продемонстрирована система работы, позволяющая сформировать профессиональные компетенции в области инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** практика; инклюзивное образование; магистратура; подготовка студентов.

# ORGANIZATION OF COMPREHENSIVE PRACTICE OF MASTER'S DEGREE STUDENTS IN THE PROFILE OF "INCLUSIVE EDUCATION"

**E. Kalmykova,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article presents the experience of organizing educational and industrial practices of master's degree students in the profile of "Inclusive Education". The system of work that allows to form professional competencies in the field of inclusive education is demonstrated.

**Keywords:** practice; inclusive education; master's degree; student training.

Развитие современной системы специального и инклюзивного образования ставит перед организациями высшего образования задачу подготовки профессионалов, способных осуществлять комплексное психолого-педагогическое сопровождение всех субъектов образовательных отношений. Необходимо отметить, что вопрос готовности будущего педагога к профессиональной деятельности является одним из актуальных в теории и методике профессионального образования.

Методологической основой для нашего исследования являются ключевые положения компетентностного подхода в контексте профессиональной подготовки будущего дефектолога, реализация которого предполагает акцент на результате, готовности действовать в сложных ситуациях психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), умении работать в команде специалистов, брать и разделять ответственность за принятое решение.

Основными ориентирами в теоретическом поле исследований, посвященных проблеме организации инклюзивного пространства и подготовки

педагогов для работы в условиях инклюзии послужили идеи и положения С. В. Алехиной, Н. В. Алябьевой, Н. В. Горбуновой, В. З Кантора, О. А. Козыревой, М. А. Колокольцевой, Д. М. Маллаева, Н. Н. Малофеева, Н. А. Медовой, Н. М. Назаровой, В. В. Рубцова, И. Н. Симаевой, В. В. Хитрюк, Л. М. Шипициной, Н. Д. Шматко и др.

Особенности компетентностного подхода к профессиональной подготовке педагогов к работе в инклюзивной среде раскрыты в исследованиях Б. Ш. Алиевой, О. С. Бородиной, Е. С. Ромашевской и др.

В рамках заявленной тематики мы сделали акцент на организации комплексной практики будущих специалистов инклюзивного образования, так как именно практика, на наш взгляд. является важной составляющей процесса формирования их профессиональных компетенций и обеспечивает готовность к работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Мы считаем, что именно практическая подготовка является одной из наиболее важных в процессе формировании профессиональных компетенций в данной деятельности.

В соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации от 5 августа 2020 г. № 885/390 «О практической подготовке обучающихся» практическая подготовка – предполагает выполнение обучающимися разных видов работ, которые направлены на формирование их компетенций. [3].

В соответствии с требованиями реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 128 (далее – Стандарт), программа комплексной практики обучающихся магистратуры по профилю «Инклюзивное образование» включает учебную и производственную практики, которые входят в блок 2 «Практика» учебного плана. Общая трудоемкость составляет 41 з.е. [2].

В соответствии с логикой профессиональной подготовки и типами задач, которые должен решать специалист инклюзивного образования, были выделены следующие виды и типы практик:

- учебная практика (научно-исследовательская работа);
- производственная практика (2 типа научно-исследовательской работы, 2 типа педагогической практики).

Каждая практика имеет свой перечень планируемых результатов обучения, которые соотносятся с планируемыми результатами освоения образовательной программы.

Овладение компетенциями в области инклюзивного образования начинается с прохождения магистрантами на первом курсе учебной практики (научно-исследовательская работа) и производственной практики (научно-исследовательская работа), что соответствует научно-исследовательскому типу задач профессиональной деятельности: разработке стратегии, структуры

и процедуры осуществления научно-исследовательской работы; анализу и систематизации результатов исследований.

Целью учебной практики является овладение первичными навыками научно-исследовательской работы в соответствии с выбранным направлением исследования.

Необходимо отметить, что погружение в проблемы инклюзивного образования начинается с первых дней практики, когда студенты определяются с направлениями своих научных интересов, которые потом реализуются в рамках научно-исследовательской работы.

В процессе прохождения данной практики магистранты выполняют обоснование своего исследования в области инклюзивного образования, описывают понятийно-категориальный аппарат исследования, составляют перечень методов научного исследования с обоснованием их выбора и методов математической обработки информации в соответствии темой научного исследования в области инклюзивного образования.

Учебная практика ориентирует магистрантов на овладение универсальными и общепрофессиональными компетенциями. Знания и опыт профессиональной деятельности в области инклюзивного образования формируются постепенно, поэтому при разработке программы производственной практики мы учитывали принцип систематичности и последовательности.

Содержание комплексной программы производственной практики, ее структура в полной мере отражают специфические особенности построения учебного процесса в высшей школе, которые нашли отражение в принципах единства учебной и научной деятельности, профессиональной направленности, профессиональной мобильности, проблемности и других принципах педагогики высшей школы [1].

Одним из таких принципов является принцип связи теории с практикой (Ф. В. Шарипов) [4]. В контексте реализации образовательной программы «Инклюзивное образование», принцип профессиональной и гуманитарной направленности содержания образования является основополагающим, так как в его основе лежит ориентация на целевую подготовку специалистов для решения профессиональных задач образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в системе инклюзивного образования, а также формирование у магистрантов профессионально и социально-значимых качеств в области дефектологии.

Учитывая все вышесказанное, задания, предусмотренные программой практики, были составлены с учетом содержания дисциплин, которые изучаются в данном семестре.

Так, например, производственная практика (научно-исследовательская работа) ориентирована на овладение навыками научно-исследовательской работы в области психолого-педагогического исследования лиц с ОВЗ, овладение первичными практическими навыками диагностики обучающихся с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде.

Содержание практики связано с содержанием дисциплин «Систематизация нормотипического и нарушенного развития в детском возрасте», «Комплексный подход к анализу нарушений развития обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании», которые изучаются в данном семестре. Знания, умения и навыки, полученные в ходе изучения данных дисциплин и прохождения практики способствуют эффективному освоению профессиональных компетенций в области психолого-педагогического изучения детей с ОВЗ и осуществления научно-исследовательской работы.

Так, например, в рамках практических заданий обучающиеся разрабатывают программу диагностики с подробным описанием ее структуры и содержания, дают характеристику психофизического статуса лиц с ОВЗ, которые обучаются в инклюзивном образовательном пространстве. Знания, полученные в ходе освоения дисциплин, являются основой для выбора диагностического материала исследования ребенка с ОВ, в том числе и в условиях бригадного приема ПМПК и ППк и проведения психолого-педагогической диагностики лиц с ОВЗ.

Важным разделом программы комплексной производственной практики является педагогическая практика, которая готовит будущих специалистов системы инклюзивного образования к овладению универсальными и профессиональными компетенциями в области инклюзивного образования.

В соответствии с учебным планом предусмотрено две педагогические практики, каждая из которых имеет свою специфику и содержание.

Первая педагогическая практика готовит студентов к овладению навыками практической деятельности в области проектирования и реализации диагностико-консультативной деятельности в рамках комплексного сопровождения лиц с ОВЗ в системе инклюзивного образования (3 семестр).

Целью второй педагогической практики является овладение навыками практической деятельности в области проектирования и реализации коррекционно-педагогической работы с обучающимися с ОВЗ в рамках комплексного сопровождения в системе инклюзивного образования (4 семестр).

Ранее нами было отмечено, что разработка комплексной программы практики осуществлялась в тесной взаимосвязи с изучаемыми дисциплинами, что обеспечивает непрерывную взаимосвязь теории и практики.

Необходимо сделать акцент на следующих дисциплинах, освоение которых создает основу для успешного прохождения педагогической практики: Стратегия и тактика реализации адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ; Организация и содержание комплексного сопровождения лиц с ОВЗ в системе инклюзивного образования; Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования и др.

Такое структурирование обосновывается спецификой подготовки обучающихся магистратуры по профилю «Инклюзивное образование». Выпускник должен быть готов к решению задач педагогического типа и задач сопровождения в инклюзивной образовательной среде.

Комплексная программа практики предполагает формирование навыков

диагностической, коррекционно-развивающей, консультативной деятельности для дальнейшей реализации комплексного сопровождения в инклюзивной образовательной среде; умений и навыков проектирования и реализации (в сотрудничестве со всеми субъектами системы инклюзивного образования) индивидуальных образовательных маршрутов, навыков взаимодействия с педагогами и специалистами сопровождения в рамках психолого-педагогического консилиума, организацию консультирования всех субъектов инклюзивного образования.

Итоговой практикой является преддипломная практика, которая завершает цикл производственных практик и ориентирована на формирование компетенций в области научно-исследовательской работы, результаты которой находят отражение в выпускной квалификационной работе содержание которой аккумулирует в себе все знания, умения и навыки, полученные магистрантами как на учебных занятиях, так и в процессе прохождения ими комплексной практики.

Таким образом, структура и содержание учебной и производственных практик позволяют в полной мере сформировать компетенции выпускника магистратуры по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Инклюзивное образование» в соответствии с требованиями Стандарта.

## Список литературы


1. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования и науки Росс. Федерации, 22 фев. 2018 г., № 128. – Режим доступа: https://fgosvo.ru/. –Дата доступа: 09.06.2022.
3. О практической подготовке обучающихся [Электронный ресурс] : приказ М-ва науки и высшего образования Росс. Федерации, М-ва просвещения Росс. Федерации, 05 авг. 2020 г., № 885/390. – Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053 – Дата доступа: 09.06.2022.
4. Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2012. – 448 с.

УДК 376

# ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУПП УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**М. А. Кириленко,**
*магистр психологических наук*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу особенностей межличностных отношений учащихся в инклюзивных группах, описываются результаты проведенного исследования, свидетельствующих о положительном опыте создания инклюзивных учебных групп.

**Ключевые слова:** межличностные отношения; лица с особенностями психофизического развития; инклюзия.

# FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF STUDENTS OF INCLUSIVE GROUPS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

**M. Kirilenko,**
*Master of Psychological sciences*

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the features of interpersonal relationships of students in inclusive groups, describes the results of the study, indicating the positive experience of creating inclusive learning groups.

**Keywords:** interpersonal relationships; persons with special features of psychophysical development; inclusion.

Международные стандарты в области прав человека основываются на идее участия каждого лица в общественной жизни на основе равенства и без дискриминации [5]. Распространение в Республике Беларусь процесса инклюзивного обучения детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) является не только отражением времени, но и представляет еще один шаг к обеспечению полной реализации прав детей с ОПФР на качественное образование.

Инклюзия – это процесс реального включения лиц с ОПФР в активную общественную жизнь. Структура межличностных отношений в инклюзивных группах уникальна, она выстраивается на принципах отличных от традиционного представления о формировании взаимоотношений учащихся в учебных группах. Это связано с тем, что ключевой целью инклюзивного образования является предоставление равного доступа к получению любых видов образования, а также организация условий для успешного освоения образовательной программы всеми детьми независимо от тех или иных индивидуальных особенностей [1].

Межличностные отношения – это неотъемлемая часть трудовой, игровой и других видов деятельности. Они являются обязательным условием для процессов познания действительности, формулирования эмоционального ответа и поведения в этой действительности [4].

Число детей с особенностями психофизического развития постоянно растет. Эта динамика актуальна не только для Республики Беларусь, но и для большинства стран мира. Воплощение в жизнь права учащихся с ОПФР на образование, в том числе и профессиональное, является одной из ключевых задач политики нашего государства в области коррекционного образования. Успешное окончание учреждения профессионального образования увеличивает шансы ребенка с ОПФР на полноценное участие в жизни общества, высокий уровень самореализации в различных областях деятельности.

Одной из актуальных психолого-педагогических проблем в сфере инклюзивного образования является вопрос адаптации учащихся с ОПФР в образовательной среде учреждения профессионального образования и налаживание в ней социальных коммуникаций [6]. Существует необходимость создания такой образовательной среды, которая обеспечивала бы успешную социализацию всех учащихся независимо от состояния их психического и физического развития. И в этой связи проблема формирования межличностных отношений учащихся профессиональных групп в инклюзивной образовательной среде является весьма актуальной.

Многие современные психологи, социологи и педагоги исследуют вовлечение детей с ОПФР в процесс обучения, процесс их адаптации к установленным нормам и правилам в обществе [2]. Их научные труды обосновывают основные положения об особенностях развития психических процессов у детей всех возрастов, роли коррекционного воспитания в подготовке к обучению, механизмов формирования их социально-коммуникативной активности. Изучается также история становления и развития отдельных направлений специального образования учащихся с разными психофизическими нарушениями. Вместе с тем, исследований по данной тематике в сфере профессионально-технического образования все ещё недостаточно.

Одним из важнейших барьеров, препятствующих развитию инклюзивного образования, является стереотип о том, что включение в группу учащихся с ОПФР негативным образом влияет на межличностные отношения в группе и обязательно ведет к появлению буллинга среди учащихся. Несмотря на большой комплекс исследований, проблеме межличностных отношений учащихся в условиях инклюзивного образовательного пространства уделено недостаточно внимания.

С целью более детального анализа особенностей межличностных отношений учащихся инклюзивных групп нами было проведено исследование на базе УО «Копыльский государственный колледж». Стоит отметить, что под «инклюзивными» группами мы понимаем группы, в которых одновременно обучаются лица с ОПФР и лица, не имеющие нарушений развития. Согласно Кодексу об образовании [3], такие группы называются «учебными группами,

в которых образовательный процесс организован одновременно для лиц с ОПФР и иных лиц». В ходе исследования решались следующие задачи:

1) определить особенности межличностных отношений учащихся в инклюзивной среде;

2) проанализировать взаимодействие коллектива в привычной (полевой) обстановке;

3) выявить уровень сплоченности указанных учебных групп;

4) оценить различия показателей указанных учебных групп;

В качестве гипотезы в исследовании рассматривалось следующее.

1. Межличностные отношения в инклюзивных группах не являются более отрицательными, по сравнению с межличностными отношениями в инклюзивных группах.

2. Тип группы (инклюзивная или нормотипичная) не оказывает значимого влияния на характер межличностных отношений учащихся учебной группы.

В исследовании использовались такие методики, как: авторская анкета; социометрия (по Я. Л. Коломинскому); наблюдение по методике П. В. Румянцевой, А. В. Микляевой. Выборку исследования составили учащиеся двух инклюзивных (18 и 17 человек) и двух нормотипичных (24 и 25 человек) групп УО «Копыльский государственный колледж».

Проведенное исследование позволило нам сделать несколько выводов относительно межличностных отношений учащихся инклюзивных и нормотипичных групп учреждений профессионально-технического образования.

Для обеих инклюзивных групп характерен высокий уровень сплоченности. Учащиеся описывают свои отношения с одногруппниками как положительные, дружеские и доброжелательные. При проведении наблюдения за группами, не было выявлено актов агрессии или отвержения лиц с ОПФР. При анализе данных социометрии было выявлено, что учащиеся занимают равные позиции и высоко оценивают удовлетворенность своим положением.

Для обеих нормотипичных групп также характерен высокий уровень сплоченности, однако многие учащиеся отмечали своё безразличие или негативное отношение к некоторым учащимся. При анализе данных социометрии были выявлены случаи отвержения нескольких учащихся, что свидетельствует о существовании неблагоприятной среды для некоторых учащихся данных групп.

Также мы предприняли попытку выяснить, влияет ли фактор типа группы (инклюзивная или нормотипичная) на ответы учащихся о преобладающем характере отношений в группе. Было выявлено, что связь между факторным и результативным признаками статистически незначима (уровень значимости $p>0.05$). Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что тип учебной группы не оказывает прямого влияния на характер отношений между учащимися. Создание инклюзивных групп не приводит к ухудшению характера отношений между учащимися внутри группы.

Полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу Пирсона, для выяснения взаимосвязи между ними. Было выявлено, что учащиеся

инклюзивных групп более склонны описывать своих одногруппников как приятных, доброжелательных людей. Это может быть объяснено более высоким уровнем эмпатии учащихся инклюзивных групп и их стремлением к созданию благоприятной, толерантной среды. Тем временем, не было обнаружено больше никаких значимых связей, что говорит об отсутствии взаимосвязи между типом группы и отношениями учащихся в ней. В обществе существует множество предрассудков касательно инклюзивных групп. Зачастую общество считает, что в инклюзивных группах отношения между учащимися будут складываться отрицательным образом. Однако наше исследование позволило выяснить, что тип группы не оказывает никакого значимого влияния на характер отношений между учащимися.

Исходя из всего вышесказанного, можно говорить о подтверждении нашей гипотезы. В инклюзивных группах не было обнаружено отвержения и изоляции учащихся (в том числе и учащихся с ОПФР), тогда как в нормотипичных группах – были выявлены. В целом, в нормотипичных группах чаще встречались маркеры негативных отношений. Мы выяснили, что тип группы не имеет значимого влияния на отношения между учащимися в группе, т.е. обучение в инклюзивной группе не ведет к обязательному ухудшению взаимоотношений учащихся и появлению случаев отвержения учащихся. Исходя из этого, можно говорить о положительном опыте организации обучения в инклюзивных группах.

## Список литературы


1. Ахметова, Д. З. Инклюзивное образование – путь к инклюзивному обществу / Д. З. Ахметова // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 65–70.
2. 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.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0. – Дата доступа: 15.02.2022.
4. Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
5. Петренко, А. И. Инклюзивное образование: анализ рисков и путей их преодоления / А. И. Петренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-3. – С. 174–180.
6. Романова, Г. А. О формировании коммуникативной культуры обучающихся в условиях инклюзивной образовательной среды / Г. А. Романова // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия. Педагогика и психология. – 2015. – Т. 2. – № 2. – С. 13–19.

УДК 378.016

# СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РОСТА

**А.В. Киселева,**
*кандидат педагогических наук, доцент;*
**О.В. Даливеля,**
*кандидат биологических наук, доцент;*
**Е.А. Шилович**

**Аннотация.** В статье охарактеризована научно-исследовательская и образовательная деятельность участников студенческой научно-исследовательской лаборатории «Креатив в инклюзии», способствующая эффективной подготовке педагогических работников в области обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** студенческая научно-исследовательская лаборатория; студенты.

# STUDENT SCIENTIFIC ACTIVITY AS A MEANS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION AND GROWTH

**A. Kisialiova,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**O. Dalivelya,**
*PhD in Biology, Associate Professor;*
**E. Shilovich**

**Abstract.** The article describes the research and educational activities of the participants of the student scientific research laboratory "Creative in Inclusion", contributing to the effective training of teachers in the field of education and upbringing of children with special educational needs.

**Keywords:** student scientific research laboratory; students.

Как отмечает Р. С. Пионова, университет базируется на таких двух равнозначных ведущих видах деятельности, как образовательная и научная, а статус университета в мире образования и науки определяется по фундаментальности научных исследований [2, с. 174].

Научно-исследовательская деятельность студентов предусмотрена в рамках написания курсовых и дипломных работ, кроме того, обучающимся предоставляется возможность участия в студенческих научно-исследовательских лабораториях. Научные исследования способствуют развитию креативности, самостоятельности, аналитического мышления студентов [2, с. 174].

В настоящее время в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка (далее – БГПУ) действует свыше 45 студенческих научно-исследовательских лабораторий (далее – СНИЛ). В Институте инклюзивного образования БГПУ 7 студенческих научно-исследовательских лабораторий: «Креатив в инклюзии», «Инклюзивный педагог», «Лого-мастер», «IT-Инклюзив», «Расширяем возможности», «Профессия для каждого», «Услышать мир».

Охарактеризуем деятельность СНИЛ «Креатив в инклюзии» («Креатив-технологии в расширяющемся инклюзивном пространстве»), созданной в 2019 г.

Научный руководитель лаборатории – доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования, кандидат педагогических наук, доцент А. В. Киселева. Председателем СНИЛ «Креатив в инклюзии» со дня основания по настоящее время является А. А. Ерошевская. Участники СНИЛ: магистранты Института инклюзивного образования БГПУ, студенты, обучающиеся по специальностям «Сурдопедагогика», «Логопедия», «Тифлопедагогика».

Основные направления работы СНИЛ: анализ современного состояния внедрения креатив-технологий в систему образования; формирование, систематизация знаний и умений студентов в рамках проблемы использования креатив-технологий в расширяющемся инклюзивном пространстве; разработка методических рекомендаций по внедрению креатив-технологий в процесс обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) совместно с детьми с нормотипичным развитием; разработка учебно-методического обеспечения, направленного на оптимизацию внедрения креатив-технологий в учреждения образования в расширяющемся инклюзивном пространстве; подготовка научных публикаций, сообщений, методических проектов и их апробация на научных конференциях, семинарах, в учреждениях образования; организация и проведение научных и образовательных мероприятий (семинаров, открытых занятий, мастер-классов) на базе учреждений образования, создавших условия для обучения и воспитания детей с ООП [1].

В процессе исследовательской деятельности членами СНИЛ выявлен опыт применения 20 сурдопедагогами креатив-технологий в качестве средства обучения учащихся с нарушением слуха: определен уровень профессионализма и компетентности педагогов в работе с детьми указанной категории; выявлена осведомленность респондентов о сущности креатив-технологий; охарактеризован опыт сурдопедагогов в использовании креатив-технологий в процессе обучения детей со слуховой депривацией. В частности, результаты экспериментального исследования свидетельствуют, что 80 % респондентов осведомлены о креатив-технологиях, 55 % осознанно используют креатив-технологии в обучении учащихся с нарушением слуха, 50 % уверены в повышении эффективности обучения с применением таких технологий в образовательном процессе. В процессе проведения опроса были амплифицированы знания о креатив-технологиях, развивались внимательность, коммуникабельность, эмпатия, осознанность, аналитические умения студентов.

Значимым аспектом подготовки педагогических работников в области образования детей с особыми образовательными потребностями является формирование у студентов педагогического мастерства, опыта проведения уроков, воспитательных мероприятий, занятий с обучающимися рассматриваемой категории.

Вызвали интерес у детей с нарушениями слуха, речи, зрения занятия изобразительной деятельностью на темы «Мы – художники!», «Сказочные звери», «Волшебные цветы», «Овощные и фруктовые человечки», «Осеннее дерево», «Зима пришла!», «Мастер украшает полотенце», «Самые веселые клоуны», «Мы – фантазеры!», «Сказочный домик» и др., проведенные участниками СНИЛ в различных образовательных учреждениях с использованием креатив-технологий. В процессе подготовки и проведения занятий у студентов формировались знания основ изобразительной грамоты, специфики изобразительной деятельности детей с ООП; художественно-практические умения, умения применять различные креатив-технологии и методы обучения, подбирать и адекватно использовать дидактический, наглядный материал, технические средства; развивались эстетический вкус, художественные способности, креативность и творческая активность.

Участниками СНИЛ проведены с использованием креатив-технологий уроки по общеобразовательным предметам и коррекционные занятия с учащимися с нарушением слуха следующей тематики: уроки по предмету «Человек и мир» на темы «В защиту своей земли», «Родоначальник книгопечатания», «В стране мастеров и творцов», «От батлейки до полонеза», «Прошлое столкнулось с настоящим», «Минск – столица Беларуси», «Современная Беларусь», «Несвижский замок» и др.; уроки литературного чтения на темы «Заячьи лапы», «Лесная кормушка», «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями», «Бобик в гостях у Барбоса»; уроки изобразительного искусства на темы «Жар-птица», «Дюймовочка и крот», «Чудо-дерево», «Мой друг», «Зимний вечер», «Необычный цветок», «Спортивные игры», «Снежные скульптуры», «Поющие фонтаны», «Наше творчество» и др.; занятие по социальному ориентированию на тему «Вежливость. Культура. Этикет», групповые коррекционные занятия на темы «Звук [п]. Текст «Подарки»», «Звук [ц]. Диалог «Витамины», индивидуальные занятия, направленные на автоматизацию звуков [л], [с], [ч], [в], дифференциацию звуков [г], [к] и др.

Подготовка и проведение уроков по общеобразовательным предметам, индивидуальных и групповых коррекционных занятий с учащимися с ООП позволяют углубить и систематизировать знания студентов о креатив-технологиях, потенциальных возможностях обучающихся рассматриваемой категории, формировать культуру методического мышления, профессиональные умения выбора и применения наиболее эффективных технологий и методов реализации образовательных, коррекционно-развивающих, воспитательных задач коррекционно-педагогического процесса; создать предпосылки для формирования гуманистически детерминированного профессионального мировоззрения будущих педагогов, способности развивать личностный потенциал детей.

Следует отметить значимость проведения научно-практических и профориентационных мероприятий: председателем СНИЛ А. А. Ерошевской проведен вебинар на тему «Креатив-технологии в обучении младших школьников» для участников педагогических классов и педагогов 112 образовательных учреждений, более 10 профориентационных мероприятий для учащихся и студентов на базе Института инклюзивного образования БГПУ, ГУО «Средняя школа № 126 г. Минска», ГУО «Средняя школа № 2 г. Столбцы».

Участниками СНИЛ разработаны методические рекомендации для педагогов по внедрению креатив-технологий в процесс обучения и воспитания детей с ООП совместно с детьми с нормотипичным развитием: охарактеризована специфика использования таких креатив-технологий, как технологии мастерских, смыслотворчества, решения изобретательских задач, коллективной творческой деятельности, проблемного обучения, проектной деятельности, «Шесть шляп», «Школа творчества» и др. Разработано учебно-методическое обеспечение, направленное на оптимизацию внедрения креатив-технологий в учреждения дошкольного и школьного образования, создавших условия для обучения и воспитания детей с нарушениями речи, слуха, учащихся с нормотипичным развитием. Результаты исследований внедрены в образовательный процесс ГУО «Средняя школа № 91 г. Минска имени Хосе Марти», ГУО «Средняя школа № 126 г. Минска», ГУО «Специальная общеобразовательная школа № 13 г. Минска для детей с нарушением слуха», ГУО «Детский центр развития ребенка № 544 «Непоседы»», Института инклюзивного образования БГПУ.

За время существования СНИЛ «Креатив в инклюзии» его участниками подготовлено 30 публикаций, члены СНИЛ участвовали в 17 научно-практических конференциях, форумах.

Успешная деятельность членов СНИЛ была оценена: студенческая научно-исследовательская лаборатория «Креатив в инклюзии» признана «Лучшей СНИЛ БГПУ» в области психолого-педагогических наук в 2022 г. (диплом I степени), кроме того, участниками СНИЛ получен грант Министерства образования РБ по теме «Развитие словесной речи учащихся с нарушением слуха средствами креатив-технологий»; студенты награждены 2 дипломами I степени, 3 дипломами III степени; присвоена 1 категория работе Кульбицкой А.А. на Республиканском конкурсе научных работ студентов; Ерошевской А.А. одержана победа на конкурсе эссе. Научно-исследовательская деятельность членов СНИЛ «Креатив в инклюзии» отражена в статье «Не страціць даследчага запалу» газеты «Настаўнік» (№ 2, 2022), заметках раздела «Новости» сайта Института инклюзивного образования.

В заключение подчеркнем, что участие студентов в работе СНИЛ способствует эффективной подготовке педагогических работников, формированию исследовательских умений, инициативности, креативности, потребности к познанию и самопознанию, личностно-профессиональному саморазвитию в процессе овладения профессиональными компетенциями.

## Список литературы

1. Использование креатив-технологий в образовательном процессе педагогического университета / А. В. Киселева [и др.] // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: пространство самореализации личности : сб. науч. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф. ; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 2020. – С. 233–236.

2. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.

УДК 378.046.4

# ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

**Ю. Н. Кислякова,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье раскрываются организационно-содержательные аспекты формирования профессиональных компетенций педагогических работников, значимых для работы в условиях принципа инклюзии в образовании.

**Ключевые слова:** дополнительное образование взрослых; переподготовка; повышение квалификации; особые образовательные потребности детей; компетенции педагогов.

# ADDITIONAL EDUCATION OF PEDAGOGICAL WORKERS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INCLUSION IN EDUCATION

**Yu. Kislyakova,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article reveals the organizational and content aspects of the formation of professional competencies of teaching staff, which are important for working under the conditions of the principle of inclusion in education.

**Keywords:** additional adult education; retraining; advanced training; special educational needs of children; competence of teachers.

Дополнительное образование взрослых – вид дополнительного образования, направленный на профессиональное развитие личности слушателя, стажера, удовлетворение их познавательных потребностей, формирование у них компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Образовательные программы дополнительного образования взрослых подразделяются на образовательную программу повышения квалификации руководящих работников и специалистов; образовательную программу переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование; образовательную программу стажировки руководящих работников и специалистов и др.

Кодексом Республики Беларусь об образовании определено, что основными направлениями государственной политики в сфере образования является обеспечение доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями, на всех уровнях

основного образования и при получении дополнительного образования; создание специальных условий для получения образования лицами с ОПФР.

Дети с особенностями психофизического развития имеют особые образовательные потребности – спектр образовательных и реабилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети данной категории и которые им необходимы для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве образовательной организации [2]. Особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОПФР в процессе обучения.

Задача профессиональной деятельности в контексте принципа инклюзии в образовании – профессиональное развитие личности слушателя, стажера, удовлетворение их познавательных потребностей, формирование у них компетенций, необходимых для работы с детьми с различными образовательными потребностями. Дополнительное образование взрослых обеспечивает подготовку к профессиональной деятельности педагогических работников в контексте принципа инклюзии в образовании и формирует у них универсальные, базовые профессиональные и специализированные компетенции в области инклюзивного образования.

Реализация принципа инклюзии в образовании в учреждениях образования Республики Беларусь в значительной степени зависит от уровня инклюзивной компетентности педагогов, что обусловливает внесение изменений в содержание обучения. В системе дополнительного образования взрослых в ходе усвоения слушателями содержания образовательных программ повышения квалификации, переподготовки, стажировки, обучающих курсов формируются универсальные, базовые профессиональные и специализированные компетенции.

*Универсальные компетенции* предполагают знание и понимание слушателями философских, мировоззренческих, гражданских основ профессиональной деятельности; способность использования нормативных правовых основ в организации профессиональной деятельности; владение навыками коммуникации для решения задач межличностного взаимодействия, работы в коллективе; способность толерантно воспринимать этнические, конфессиональные и культурные различия; умение самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием; осознанно планировать стажировки, повышение квалификации, обучающие курсы.

*Базовые профессиональные компетенции* предполагают владение умениями руководствоваться нормативными правовыми документами в области инклюзивного и специального образования; владеть системой знаний в области теории и методики педагогической деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования; быть способным к формированию у учащихся с ОПФР учебной деятельности; уметь интегрировать учащихся с ОПФР в социально-образовательную среду учреждения образования; отбирать и адаптировать методы и формы

взаимодействия с законными представителями учащихся с разными образовательными потребностями.

*Специализированные компетенции* – умения анализировать и реализовывать общеобразовательные учебные программы и образовательные программы специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования.

Универсальные компетенции формируются у слушателей Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ (далее – ИПКиП БГПУ) всех специальностей переподготовки через освоение содержания следующих дисциплин – «Введение в педагогическую профессию», «Правовое регулирование образовательной деятельности», «Социально-правовая защита детства», «Технологии эффективной коммуникации».

Уровень сформированности базовых профессиональных компетенций достигают слушатели специальностей «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Социальная педагогика». В зависимости от специальности переподготовки акцент сделан на следующие ниже представленные механизмы формирования умений слушателей, значимые для работы в условиях реализации принципа инклюзии в образовании. Например, специальность переподготовки «Дошкольное образование». Содержание гуманитарных и социально-экономических дисциплин «Нормативное правовое обеспечение образования», «Социально-правовая защита детства» обеспечивают формирование у слушателей умения руководствоваться нормативными правовыми документами в области инклюзивного и специального образования. Формированию знаний в области теории и методики педагогической деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования в большей мере способствуют дисциплины специальности «Дошкольная педагогика», в структуре которой выделен раздел «Основы инклюзивного образования», учебные дисциплины «Педагогическая психология», «Психология раннего и дошкольного возрастов», «Семейная педагогика».

Специализированные компетенции целенаправленно формируются у слушателей ряда специальностей в ходе усвоения содержания учебных дисциплин: например, для специальности «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании» – это дисциплины медицинского профиля – «Основы нейрофизиологии и неврологии», «Основы генетики человека», «Сенсорная и речевая системы и их нарушения»; психологические дисциплины – «Специальная психология», «Психолого-педагогическая диагностика нарушений в развитии»; педагогические дисциплины – «Коррекционная педагогика», «Основы логопедии», «Специальные методики воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции», «Методики коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции», «Информационные технологии в специальном образовании», «Альтернативная коммуникация».

Специализированные компетенции также формируются у слушателей на базе универсальных и базовых при освоении содержания учебных программ повышения квалификации и стажировки, например, таких как «Деятельность специалистов эстетического профиля в условиях инклюзивного образования» (для педагогических работников учреждений образования), «Практико-ориентированные технологии в работе педагогов-психологов в условиях инклюзивного образования» (для педагогических работников учреждений образования), «Организация деятельности воспитателя, обеспечивающего индивидуальное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра» (для воспитателей индивидуального сопровождения), «Организация работы учителя-дефектолога в условиях образовательной интеграции в учреждениях общего среднего образования».

При формировании у слушателей системы дополнительного образования взрослых универсальных, базовых и специализированных компетенций используются общие и частные методы и приемы обучения. Общие методы обучения направлены на формирование универсальных для педагогических работников профессиональных компетенций. К таким методам обучения относятся дискуссия, беседа; анализ научных статей, методических разработок, проблемных ситуаций; ведение словарей по терминам и понятиям, метод творческого эссе, мозговой штурм и другие.

К частным методам, адаптированным профессорско-преподавательским составом ИПКиП БГПУ, относятся методы «Четыре угла», кейс-метод, деловая игра «Командные роли», метод «Дерево решений», методы «Стереотипы и дискриминация», «Модели понимания инвалидности», «Ремни моих сапог», «Истории успеха», «Цветик-семицветик», «Круги на воде», «Мой выбор», «Острова», «Ассоциации» и другие.

Для реализации поставленных задач в процессе обучения слушатели включаются в учебно-познавательную деятельность, направленную на осознание значимости включения детей с ОПФР в социум, формирование мотивационно-ценностного отношения к проблеме качественного и доступного образования для всех категорий обучающихся; изучение нормативных правовых документов и др., посредством организационных форм (лекционные и семинарские занятия, управляемая самостоятельная работа), методов обучения, авторских и содержательно адаптированных к дисциплинам учебного плана переподготовки (активные и интерактивные методы обучения («Аллитерация», «Факты, только факты», «Зеркало» и др.), методы создания временного учебного коллектива («Имя – это важно», «Зайкин огород», «Я уникален тем, что…») и др.), и возможностей средовых ресурсов.

Использование педагогических технологий как системы взаимосвязанных приемов, форм и методов организации образовательного процесс, объединенных единой концептуальной основой, целью и задачами, этапностью выполнения определенного алгоритма последовательных действий, является необходимым условием эффективного формирования инклюзивной компетентности слушателей в системе дополнительного образования взрослых.

В образовательном процессе со слушателями ИПКиП БГПУ используются следующие технологии:

- эффективной коммуникации, направленные на развитие социально-личностных и коммуникативных компетенций слушателей для эффективного профессионального общения и обеспечивающие актуализацию знаний слушателей о разнообразных формах и уровнях коммуникации, формирование навыков самопрезентации и эффективной коммуникации в процессе группового взаимодействия и создающие условия для развития коммуникативных и рефлексивных способностей слушателей в процессе супервизии, публичного выступления, дебатов;
- проблемного обучения;
- «Мировое кафе»;
- коллективной творческой деятельности;
- создания и реализации авторских интерактивных электронных образовательных ресурсов и др.

Таким образом, выбор формы дальнейшего профессионального совершенствования (переподготовка, повышение квалификации, стажировка) обусловливается мотивацией педагогических работников, желанием выйти на новый уровень достижений обучающихся и удовлетворенностью результатами своей деятельности, необходимостью формирования ценностных ориентаций. Содержательная сторона педагогической деятельности выражается в удовлетворенности профессиональной деятельностью и в выбранной педагогом модели ориентации на ценности образования, реализуется в определенной направленности, ценностных ориентациях и отношениях педагога к детям [1]. В условиях позитивных личностных отношений педагогов и обучающихся с ОПФР социально-психологическое взаимодействие положительно сказывается как на эффективности педагогической деятельности в целом, так и на личностном росте всех участников образовательного процесса.

## Список литературы

1. Гаврилюк, В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социологические исследования. – 2012. – № 1. – С. 96–105.

2. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями // В. З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 5. – С. 3–12.

УДК 377.44

# РАЗВИТИЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**О. В. Клезович,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье раскрываются сущность понятия и структура нормативно-правовой компетентности педагогических работников по реализации прав детей с особенностями психофизического развития. Представлены содержательные и методические аспекты ее формирования в условиях дополнительного образования взрослых.

**Ключевые слова:** нормативно-правовая компетентность; права детей; дети с особенностями психофизического развития.

# DEVELOPMENT OF REGULATORY AND LEGAL COMPETENCE OF TEACHERS ON THE IMPLEMENTATION OF CHILDREN'S RIGHTS WITH PECULIARITIES OF PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT

**O. Klezovich,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article reveals the essence of the concept and the structure of the normative-legal competence of pedagogical workers in the implementation of the rights of children with special needs of psychophysical development. Substantive and methodological aspects of its formation in the conditions of additional adult education are presented.

**Keywords:** legal competence; children's rights; children with special needs of psychophysical development.

Одной из составляющих профессиональной компетентности педагогических работников, реализующих образовательные программы и программы воспитания лиц с особенностями психофизического развития на различных уровнях образования является нормативно-правовая компетентность по реализации прав детей в условиях дошкольного, общего среднего, специального образования. Практика реализации образовательного процесса и взаимодействия с обучающимися с особенностями психофизического развития и их законными представителями позволяет сделать вывод о необходимости оказания особого внимания защите прав детей на образование, на личную собственность, на имя, особую защиту и помощь, семью, имущество, равенство и уважение различий, выражение мнения, право говорить, право на защиту, право на здоровье и др.

Нормативно-правовая компетентность является значимым компонентом в структуре профессиональной компетентности педагогического работника, который в силу специфики образовательной деятельности должен адекватно ориентироваться в системе нормативных правовых актов с целью их оптимального применения. Анализ доступных нам исследований позволил отметить, что понятие «нормативно-правовая компетентность педагогического работника» не являлось предметом специальных научных исследований в области педагогики, менеджмента и права. Отдельные исследования посвящены проблеме формирования правовой культуры, правовой грамотности и правовых компетенций педагога или будущего специалиста (И. В. Безукладникова, Г. А. Фирсов, С. В. Черникова и др.).

В аспекте развития управленческой компетентности учителя структуру и модель формирования данной компетентности рассматривала в своих исследованиях российский ученый Н. В. Нуриахметова Она определила нормативно-правовую компетентность студентов и работающих педагогов как «профессиональную характеристику, которая определяет готовность и способность педагога использовать в своей деятельности законодательные и иные нормативные правовые документы органов власти для решения соответствующих профессиональных задач на базовом и профессиональном уровнях». Основу такой компетентности «составляет система знаний и понимания права, а также действий в соответствии с ними» [3].

Мировая политика в области прав лиц с особыми образовательными потребностями и их социальной интеграции выражается в создании правовых, экономических и социальных условий для обеспечения защиты прав, интеграции в общество, профилактики инвалидности.

Основными принципами мировой политики в области обеспечения прав лиц с особенностями психофизического развития и их социальной интеграции являются:

- равенство и соблюдение прав и основных свобод человека;
- обеспечение равных возможностей реализации лицами с особенностями психофизического развития прав и участия их в жизни общества наравне с другими;
- запрещение дискриминации по признаку «инаковости»;
- инклюзия в образовании, обеспечивающая равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одаренного, талантливого, или индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами);
- гарантированность реабилитации, абилитации лиц с особенностями психофизического развития;
- гарантированность социальной поддержки лиц с особенностями психофизического развития;
- межведомственное взаимодействие государственных органов, взаимодействие государственных органов с иными организациями, в том

числе общественными объединениями лиц с особенностями психофизического развития в решении вопросов обеспечения прав и социальной интеграции людей;

- приоритетность мер по профилактике инвалидности.

Дети с особенностями психофизического развития в нашей стране пользуются всеми нормативно предусмотренными правами и свободами. Во всех действиях, предпринимаемых в отношении детей особенностями психофизического развития, должны обеспечиваться наилучшие интересы ребенка.

Нормативно-правовая компетентность педагогического работника по реализации прав детей с особенностями психофизического развития – это составляющая профессиональной компетентности, позволяющая следовать в педагогической деятельности основным целям и направлениям развития инклюзивного образования в соответствии с концептуальными документами в сфере образования Республики Беларусь, включающая такие компоненты как знание законодательных актов, регламентирующих осуществление профессиональной деятельности в условиях инклюзии; умение проектировать учебно-программное обеспечение на основе инклюзивных подходов; обеспечивать организацию образовательного процесса на основе требований законодательства по реализации принципа инклюзии в образовании; применение законодательных норм и правил при формировании правовой грамотности у субъектов образовательного процесса (педагогических работников, обучающихся и законных представителей несовершеннолетних обучающихся); реализацию права на внесение предложений в содержание законодательных актов, обеспечивающих повышение качества нормативного правового обеспечения инклюзивного образования [3].

Требования, регламентирующие осуществление профессиональной деятельности педагогическими работниками на основе реализации нормативного правового обеспечения, закреплены в законодательных актах: Кодексе Республики Беларусь об образовании, квалификационных требованиях к должностям специалистов, занятых в образовании, предусмотренных Единым квалификационным справочником должностей служащих (ЕКСД), занятых в образовании (выпуск 28) и др. В соответствии со статьей 53 Кодекса Республики Беларусь об образовании педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на профессиональном уровне, обеспечивающем реализацию образовательных программ, программ воспитания; соблюдать правовые, нравственные и этические нормы; уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательного процесса и др. [1].

Анализ доступных нам исследований позволил выделить составляющие компоненты нормативно-правовой компетентности педагогического работника по реализации прав детей с особенностями психофизического развития:

- когнитивный (знания об интегрированной, иерархически выстроенной, динамично обновляющейся системе нормативных правовых актов с точки зрения их юридической силы; основ международного и национального

образовательного права; законодательной базы, регламентирующей организацию образовательного процесса, права и обязанности его субъектов);

- деятельностный (умение проектировать профессиональную деятельность и моделировать образовательный процесс с обучающимися, имеющими особенности психофизического развития в соответствии с изменениями законодательства в области образования и в профессиональной сфере);
- конструктивно-прогностический (умение адекватно отвечать на вызовы времени, профессионально реагировать на изменения в социальных требованиях) [2].

Представленные выше компоненты нормативной-правовой компетентости могут рассматриваться в качестве значимой составляющей профессиональной компетентности, формируемой в условиях дополнительного образования взрослых, а именно в процессе освоения образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов, образовательных программ переподготовки руководящих работников и специалистов, а также образовательных программ стажировки руководящих работников и специалистов.

Так, например, когнитивный компонент нормативно-правовой компетентности педагогического работника по реализации прав детей с особенностями психофизического развития успешно формируется в процессе изучения ключевых дисциплин переподготовки в данной области: «Нормативное правовое обеспечение системы образования», «Правовое регулирование образовательного процесса», «Социально-правовая защита детей» в рамках освоения образовательных программ переподготовки по специальностям «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образования», «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании», «Логопедия».

Формирование деятельностного и конструктивно-прогностического компонентов нормативно-правовой компетентности педагогического работника по реализации прав детей с особенностями психофизического развития требует включения в решение практико ориентированных задач (кейсов) и углубленной их отработки, что также возможно в условиях дополнительного образования взрослых. Решение данной задачи осуществляется посредством образовательных программ повышения квалификации и стажировки руководящих работников и специалистов: «Основы образовательного права», «Правовые основы интегрированного обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития», «Защита прав детей с особенностями психофизического развития: международные и национальные механизмы» и др.

Так, например, в образовательных стандартах специальностей переподготовки психолого-педагогического профиля, таких как «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образования» и других предусмотрено формирование социально-личностных компетенциями в области государственной политики

в сфере образования посредством владения нормативными правовыми актами, регулирующими деятельность учреждений образования. Формирование нормативно-правовой компетентности осуществляется в процессе изучения ключевой дисциплины в данной области «Нормативное правовое обеспечение системы образования». Слушатели актуализируют знания и практические навыки в соответствии со следующими темами: «Государственная политика Республики Беларусь в сфере образования. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Система образования Республики Беларусь, ее компоненты. Нормативные правовые акты, регулирующие деятельность учреждений образования. Правовая регламентация образовательного процесса. Правовое положение обучающихся, законных представителей несовершеннолетних обучающихся, педагогических работников. Правовое регулирование финансово-хозяйственной деятельности учреждения образования».

Целью учебной программы повышения квалификации «Основы образовательного права» является формирование основ правовой культуры и нормативно-правовой компетентности педагогических работников. Задачами учебной программы являются: освоение слушателями правовых норм, регламентирующих образовательные правоотношения в системе белорусского законодательства об образовании; выработка умений практического применения норм образовательного права в зависимости от условий реализации прав, интересов и свобод граждан в области образования; формирование представлений о проблемах становления и развития правового регулирования образовательных отношений, как в белорусской, так и в зарубежных системах образования.

Содержание программы включает рассмотрение основных вопросов образовательного права в рамках следующих тем: «Общая характеристика образовательного права. Правовые основы государственной образовательной политики. Образовательные правоотношения. Автономия и управление системой образования. Недискриминация и равенство учащихся в образовании. Правовой статус педагогических и иных работников учреждений образования. Дисциплинарные процедуры в системе образования. Правовые споры участников образовательных правоотношений. Международное правовое регулирование образования».

Важной составляющей является рассмотрение в рамках учебных программ повышения квалификации и стажировки примеров правоприменительной практики по защите прав детей в условиях инклюзивного образования, механизмов и способов защиты прав детей через призму международного опыта и с учетом национальных особенностей.

Формирование нормативно-правовой компетентности по реализации прав детей в условиях инклюзивного образования на основе реализации принципа непрерывности в обучении, позволит преодолеть относительность знаний педагогических работников в вопросах теоретической ориентировки в постоянно изменяющейся нормативной правовой базе и обратить внимание на нормативно-правовую компетентность как предмет научных исследований.

## Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0. – Дата доступа: 05.03.2022.

2. Московцев, Д. В. Теоретико-методологический подход к формированию правовой компетентности у будущих педагогов профессионального образования / Д. В. Московцев // Вестник МГОУ. Сер. Педагогика. – 2015. – № 3. –С. 155–163.

3. Нуриахметова, Н. Р. Модель формирования нормативно-правовой компетентности будущих педагогов и учителей в образовательном процессе учреждений высшего и дополнительного профессионального образования / Н. Р. Нуриахметова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2. – С. 13– 20.

УДК 376.1.018-056.3

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ*

**О. П. Коляда,**
*кандидат педагогических наук, доцент;*
**И. Д. Могилевцева**

**Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (№ ГР 20220693).*

**Аннотация.** В статье раскрываются теоретические подходы к проблеме разработки модели сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития. Характеризуются компоненты структуры представленной модели.

**Ключевые слова:** модель сопровождения семьи; воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития; компоненты модели; содержание модели.

# THEORETICAL APPROACHES TO MODELING THE SUPPORT OF A FAMILY RAISING A CHILD WITH SPECIAL FEATURES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

**A. Kaliada,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**I. Mogilevtseva**

**Abstract.** The article reveals theoretical approaches to the problem of developing a model of support for a family raising a child with special features of psychophysical development. The components of the structure of the presented model are characterized.

**Keywords:** a model of support for a family raising a child with special features of psychophysical development; components of the model; the content of the model.

Одним из ключевых факторов, определяющим перспективу развития ребенка с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) является субъектное включение в этот процесс его законных представителей (родителей) (С. Е. Гайдукевич, В. В. Ткачева, В. В. Хитрюк и др.).

Психолого-педагогическое сопровождение семьи – это комплексная деятельность педагогических работников, взаимодействующих с семьей в образовательном процессе. Сопровождение направлено на создание благоприятных условий, обеспечивающих субъектное включение семьи, воспитывающее ребенка с ОПФР. М. Селигман отмечает, что «семья нуждается

в объективной информации, социальных ресурсах, поддержке родных и друзей и квалифицированной помощи специалистов» [4].

В работе с семьей, воспитывающей ребенка раннего или дошкольного возраста с ОПФР, особое внимание необходимо уделять взаимодействию трех сторон образовательного процесса: педагогических работников, детей и законных представителей (родителей). Построение модели взаимодействия этих трех сторон будет иметь свою специфику.

Отметим, что вариативность модели сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, будет определяться рядом факторов: характером и степенью выраженности ограничений жизнедеятельности ребенка с ОПФР и его особых образовательных потребностей; наличием в семье других детей; наличием других детей, имеющих особые образовательные потребности; наличие у самих родителей ограничений жизнедеятельности и др. В ряде случаев специалисты могут расширить круг близких людей, с которыми взаимодействует ребенок, включив в него ближайших родственников без ОПФР, особенно в острых для семьи изменениях (переходах) в семейных циклах.

По мнению И. Е. Валитовой, в профессиональной сфере взаимодействия специалистов с семьей, воспитывающей ребенка с ОПФР, должны быть заложены следующие нормы поддержки:

а) безусловное принятие ребенка и его семьи, душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживать, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать;

б) приверженность специалистов к диалоговым формам общения с детьми взрослыми, умение слушать, слышать и услышать;

в) уважение достоинства и доверие, вера в миссию каждого ребенка и каждой семьи, понимание их специфических интересов, ожиданий и устремлений;

г) ожидание успеха в решении проблем ребенка с особенностями психофизического развития и его семьи, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов;

д) признание права семьи на свободу выбора, самовыражения и воли;

е) поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в сильных сторонах, стимулирование самоанализа; признание равноправия семьи и профессионалов в диалоге и решении собственной проблемы;

ж) умение, готовность и способность быть на стороне семьи, выступая в качестве защитника и адвоката, готовность ничего не требовать взамен;

з) собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию, оценку и самооценку [2, с. 137–138].

Таким образом, вся работа педагогических работников с семьей, воспитывающей ребенка с ОПФР, должна базироваться на перечисленных нормах поддержки семьи, а сами нормы являются основополагающими при построении вариативной модели сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР.

Модель сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, должна разрабатываться и реализовываться с учетом следующих принципов:

- приоритет интересов семьи;
- непрерывность сопровождения;
- целенаправленность сопровождения;
- систематичность сопровождения;
- гибкость сопровождения; комплексный подход к сопровождению;
- преемственность сопровождения в работе разных специалистов.

В контексте нашего исследования вариативное педагогическое моделирование (создание модели) рассматривается как метод, обеспечивающий разработку цели, основных путей ее достижения и реализации содержания в области создания психолого-педагогической системы сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, которые будут изучены, индивидуально скорректированы и реализованы в условиях реального процесса сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР.

В структуру вариативной модели входят взаимосвязанные компоненты, которые отражают содержательные компетенции специалистов, обеспечивающие их скоординированную и согласованную работу, реализуют переход от «культуры полезности» к «культуре достоинства» (1, с. 346).

На наш взгляд, модель сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, как субъекта образовательного процесса может включать четыре компонента:

- целевой;
- содержательный;
- организационный;
- методический.

Первый компонент представлен целевыми ориентирами сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР. В обобщенном виде их можно представить следующим образом: профилактика дезадаптации семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР; формирование конструктивной позиции членов семьи и близких ребенку взрослых в процессе развивающего взаимодействия; положительная динамика развития взаимодействия ребенка с ОПФР с окружающими (на микро- и макроуровнях); положительная динамика развития ребенка с ОПФР во всех областях; налаживание взаимодействия законных представителей ребенка со специалистами; создание условий для формирования и развития компетенции членов семьи в области развития ребенка с ОПФР на разных возрастных этапах. Мы считаем, что именно оптимальное целеполагание сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, определяет (содержательное наполнение структурных элементов разрабатываемой модели) и допустимые (не критичные) варианты ее модификации (мобильности).

Содержательный компонент сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, включает проектирование образовательной среды, которая способствует реализации особых образовательных потребностей семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР раннего и дошкольного возраста, стимулирует

организацию субъектного включения законных представителей (родителей) в образовательный процесс и обеспечивает оптимальное сопровождение этого процесса специалистами. В отдельных случаях сопровождения законных представителей (родителей), воспитывающих детей с ОРФР, может потребоваться формирование соответствующих компетенций у самих родителей (до их привлечения к формированию определенного умения у ребенка). Например, до проведения в домашних условиях упражнений артикуляционной или пальчиковой гимнастики, использования фонетической ритмики, обучения ребенка использованию трости и др. вспомогательных приспособлений законный представитель сам должен овладеть данными умениями.

Организационный компонент предусматривает, что построение вариативной модели сопровождения не должно быть представлено как линейная структура, в большей степени она может быть охарактеризована как цикличная. Данный компонент отражает также соотношение общего и частного в организации педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, что обусловлено выявленными инвариантными (характерными для большинства) и вариативными (свойственными отдельным семьям) особыми образовательными потребностями семей. Это выражается в обеспечении индивидуализации в организации педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР.

Методический компонент включает две базовые составляющие: диагностическую и процессуальную. Диагностическая составляющая, представленная диагностическим инструментарием для исследования особых образовательных потребностей семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР раннего и дошкольного возраста, является стартовой и сквозной в структуре вариативной модели педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР. Диагностическая составляющая предусматривает выявление вариативных и инвариантных потребностей семьи, оценку ресурсов и определение целевых ориентиров сопровождения. Процессуальная составляющая включает конкретные методы и приемы взаимодействия с ребенком специалистов и законных представителей, формируется в зависимости от результатов первичной диагностики и отражает приоритетные для работы с данной семьей направления. В зависимости от результатов текущей диагностики процессуальная составляющая будет варьироваться. Так, в процессе педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, часть выявленных образовательных потребностей будет удовлетворена частично или полностью. Таким образом, по результатам текущей диагностики, с учетом оценки изменений потребностей семьи, осуществляется определение новых задач и методического инструментария, обеспечивающего их решение. Важно, что такая динамика иллюстрирует изменение качества жизни семьи и, в свою очередь, будет определять дальнейшее изменение целевого компонента, выстраивание иерархии задач педагогического сопровождения, модификацию содержательного – с учетом обновленного образовательного запроса семьи (вариантных и инвариантных потребностей).

Характеризуя процессуальный компонент, необходимо отметить, что вариативность модели сопровождения семьи предполагает понимание и принятие перспективы высоких и удовлетворительных результатов, которые могут быть достигнуты на разных этапах сопровождения конкретной семьи, и выступят своеобразной новой «точкой старта».

Таким образом, модель сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, как субъекта образовательного процесса рассматривается как комплекс последовательно реализуемых взаимосвязанных действий специалистов и законных представителей (родителей), воспитывающих ребенка с ОПФР.

## Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд. – М. : Смысл, 2007. – 528 с.

2. Валитова, И. Е. Психолого-педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития / И. Е. Валитова // Вучоныя запіскі, 2018. – Вып. 14. – С. 135–145.

3. Гайдукевич, С. Е. Направления совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития / С. Е. Гайдукевич // Спецыяльная адукацыя. – 2009. – № 5. – С. 19–25.

4. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман, Р. Дарлинг. – 5-е изд. – М. : Теревинф, 2022. – 336 с.

5. Ткачева, В. В. Семья ребенка с отклонением в развитии: диагностика и консультирование / В. В. Ткачева. – М. : Нац-ый книжный центр, 2014. – 160 с.

6. 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.

УДК 378

# ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

**И. А. Котышев**

**Аннотация.** Дистанционное образование – это технология, реализуемая через вещательные и телетрансляционные СМИ, аудио и видео электронные аудиовизуальные носители, компьютерное программное обеспечение и интерактивные мультимедиа. Дистанционное образование тесно связано с понятием дистанционного обучения. Дистанционное образование еще надолго будет важным способом обучения. С развитием науки и технологий, применением новых технологий и обновлением образовательных концепций понятие дистанционного образования будет постоянно обновляться, а содержание постоянно обогащаться. Данная статья посвящена анализу предпринимаемых попыток внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс в условиях пандемии.

**Ключевые слова:** дистанционное образование; дистанционное обучение; пандемия коронавирусной инфекции (COVID-19); образовательные организации; цифровая образовательная среда, онлайн-занятия; онлайн формат; информационно-образовательная среда.

# DISTANCE EDUCATION IN A PANDEMIC

**I. Kotyshev**

**Abstract.** Distance education is a technology implemented through broadcast and broadcast media, audio and video electronic audiovisual media, computer software and interactive multimedia. Distance education is closely related to the concept of distance learning. Distance education will be an important way of learning for a long time to come. With the development of science and technology, the use of new technologies and the updating of educational concepts, the concept of distance education will be constantly updated, and the content will be constantly enriched.

**Keywords:** distance education; distance learning; coronavirus pandemic (COVID-19); educational organizations; digital educational environment; online classes; online format; information and educational environment.

Дистанционное образование занимает в современной системе обучения прочные позиции, органично дополняя очное обучение и разнообразные очные тренинги и курсы. Можно сказать, что это качественно новый, прогрессивный вид обучения, возникший в последней трети XX века, благодаря новым технологическим возможностям, появившимся в результате информационной революции и на основе идеи открытого образования.

Стоит отметить, что система дистанционного образования дает равные возможности школьникам, студентам, людям с ослабленным здоровьем, инвалидам, безработным, гражданским и военным специалистам в любых районах страны и за рубежом реализовать права человека на образование и получение информации. Особенно это важно для людей с ограниченными физическими возможностями, которые в основном лишены возможности получить образование.

Существует много источников, которые дают определение понятию «образование». С точки зрения Е. А. Порошиной, образование – один из способов становления личности путем получения людьми знаний, приобретения умений и навыков развития умственно-познавательных и творческих способностей через систему таких социальных институтов, как семья, школа, средства массовой информации [7]. Маслакова Е. С. считает, что образование – процесс формирования духовного облика человека, а также сам духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга [6].

Дистанционное образование – это единственная форма обучения, которая не предусматривает посещение учебного заведения и позволяет получить квалифицированное образование на расстоянии от педагога [5].

В целом в Российской Федерации около 40 % вузов предоставляют возможности дистанционного обучения. Также существует множество курсов в рамках реализации рассматриваемой программы. Активно локализуется зарубежный контент.

На современном этапе один из самых актуальных вопросов в обществе – внедрение дистанционного обучения в массовые образовательные организации временно (в связи с пандемией) или на постоянной основе.

Правительство и Министерство просвещения России заинтересованы во внедрении дистанционного обучения, что подтверждается следующими документами:

1 − Законом Российской Федерации «Об образовании» от 2012 г. № 273 (с изменениями и дополнениями 2020 г., статья 13, пункт 2), который гласит, что при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение. Статья 16 конкретно описывает «Реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [1].

2 − Распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2020 г. № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» [3].

3 − Проектом Постановления Правительства Российской Федерации «О проведении в 2020–2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения,

дополнительного образования детей и взрослых». Целью эксперимента является создание и апробация цифровой образовательной среды (далее − ЦОС) и обеспечение возможности использования ЦОС на постоянной основе на всей территории Российской Федерации [4].

В то же время, на протяжении последних десятилетий в Российской Федерации сложилась система дистанционного обучения, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. На основании статьи 18 Федерального закона от 24.11.1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (последняя редакция 21.04.2020 г.) [2] детям-инвалидам по состоянию здоровья временно или постоянно, не имеющим возможности посещать образовательные учреждения, с согласия их родителей, должны быть созданы необходимые условия для получения образования по полной общеобразовательной и индивидуальной программе на дому.

Одним из наиболее эффективных инструментов на данный момент на рынке является онлайн-доска MIRO, до 2019 года именуемая RealtimeBoard. Это онлайн-платформа для взаимодействия участников образовательного процесса, либо командной проектной работы, ориентированная на зарубежный рынок, однако, имеющая отечественные корни.

Платформа позволяет в режиме реального времени демонстрировать аудио-, видео-, а также фотоматериалы, создавать таблицы, графики, карты mind-map и пр., отображать информацию в текстовом виде, а также предоставляет возможность рисовать на доске, как на аналоговой. Помимо всего вышесказанного, онлайн-доска интегрирована со сторонними сервисами, например, с различными инструментами от Google, Microsoft и т.п., а также она имеет возможность встроенной аудио- и видео коммуникации, что является в том числе, первостепенным приоритетом в процессе дистанционного образования.

Данная система также имеет ряд определенных минусов для отечественного пользователя. Среди них наиболее ярко выраженными являются полное отсутствие ее локализации для российского рынка: приоритетным и единственным языком, на данный момент используемым на платформе, является английский, что безусловно может вызвать дискомфорт или даже, частично, невозможность использования данной системы для ряда преподавателей и, возможно, обучающихся. Также сюда можно отнести довольно высокую финансовую нагрузку при выборе платной подписки для возможности использования полного функционала онлайн-доски. Стоит отметить, что для обучения групп, или даже больших масс людей использование платной версии данной платформы так или иначе неизбежно.

Однако, несмотря на вышеуказанные недостатки, за подобными решениями стоит будущее дистанционного образования и, в том числе, образования в целом.

## Список литературы


1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ : с изм. и доп. от 2020 г. – Режим доступа: https://dogovor-urist.ru/законы/закон_об_образовании. – Дата доступа: 11.04.2022.
2. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Фед. закон, 24 нояб. 1995 г. : с доб. и изм. ; посл. ред. 21.04.2020 г. – Режим доступа: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId. – Дата доступа: 11.04.2022.
3. Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий [Электронный ресурс] : распоряжение М-ва просвещения России, 18 мая 2020 г., № Р-44. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_. – Дата доступа: 21.04.2022.
4. О проведении в 2020–2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых [Электронный ресурс] : проект Постановления Правительства Российской Федерации. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/63245.html. – Дата доступа: 15.03.2022.
5. Казаков, И. С. Перспективы развития дистанционного образования в России. Системный переход в онлайн / И. С. Казаков, Т. Е. Растегаева // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 3. – № 8. – С. 27–29.
6. Маслакова, Е. С. История развития дистанционного обучения в России / Е. С. Маслакова. // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, декабрь 2015 г. – СПб : Свое издательство, 2015. – С. 29–32.
7. Порошина, Е. А. Формальное образование как фактор формирования успешной личности в представлении старших школьников / Е. А. Порошина, А. Р. Кузнецова // The Newman in Foreign policy. – 2017. – № 36. – С. 1–5.

УДК 376.74

# ОКАЗАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ИНОЯЗЫЧНЫМ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

**О. П. Кривеня;**
**Д. Н. Забелич,**
*кандидат педагогических наук*

**Аннотация.** Вопросы организации коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями в условиях двуязычия являются актуальной проблемой, особенности решения которой в Чешской Республике раскрываются в данной статье.

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями; условия двуязычия; организация коррекционно-педагогической помощи.

# RENDERING CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO FOREIGN-LANGUAGE CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CZECH REPUBLIC

**O. Krivenja;**
**D. Zabelich,**
*PhD in Pedagogy*

**Abstract.** The issues of organizing correctional and pedagogical assistance to children with special educational needs in the context of bilingualism are an urgent problem, the features of the solution of which in the Czech Republic are disclosed in this article.

**Keywords**: children with special educational needs; conditions of bilingualism; organization of correctional and pedagogical assistance.

Вызовы современного мира включают потребность для многих людей изменять образ жизни, профессию, место проживания несколько раз в течение жизни. Реализация данных потребностей ведет за собой перемещение следом за взрослыми членов их семей. Дети в таких семьях получают новые возможности – изучить новые языки, познакомиться с историей и культурой нового для себя общества. Вместе с тем, родной язык и культура, как правило, остаются ведущими в семьях, прибывающих в новую культурную среду.

Дети имеют возможность влиться в новую для себя образовательную среду, получать образование, принятое в стране пребывания [1; 3]. Такие возможности легко реализуются детьми в норме. Однако среди прибывших детей есть дети с особыми образовательными потребностями, нуждающиеся не только в занятиях по овладению новым для себя языком, но и в оказании коррекционной помощи. Среди этих детей чаще всего встречаются те, кто

нуждается в логопедической помощи, и их родители хотят работать со специалистами, владеющими родным языком ребенка.

Вместе с тем, за оказанием коррекционно-педагогической помощи обращаются и родители детей с выраженными нарушениями развития. Организация коррекционно-педагогической помощи для всех категорий детей является серьезной педагогической проблемой, так как возможности и средства коррекции могут быть разными.

Варианты организации коррекционно-педагогической помощи могут быть разными. Одной из организаций, организующих обучение, развитие и коррекционную помощь русскоязычным детям в г. Прага (Prague), является детская студия «Veselé prstíčky» (Веселые пальчики) [2]. Целью работы данной студии является организация творческого пространства для семей с детьми, обучение и развитие детей раннего и дошкольного возраста, а также индивидуальная коррекционно-педагогическая помощь нуждающимся. Содержание обучения учитывает требования рамочной программы дошкольного образования [4], готовит детей к предшкольному обучению и к школе.

Принципы оказания коррекционно-педагогической помощи в условиях двуязычия основываются, в первую очередь, на аксиологическом подходе, признающем ценность всех детей, независимо от их национальности, места проживания, родного языка, особых образовательных потребностей. Основывая свою работу на общих дидактических принципах, наиболее важными мы выделяем принцип гуманизации, принцип культуросообразности, принцип профессиональной целесообразности, принцип коррекционной направленности обучения, принцип индивидуального подхода как важный компонент принципа природосообразности.

Принцип гуманизации лежит в основе оказания коррекционно-педагогической помощи для всех обратившихся детей, признании их прав на обучение и социальную защиту в условиях иноязычной среды. Этот принцип реализуется также путем организации педагогического обследования детей, предложения коррекционно-педагогической помощи не только обучающимся в детской студии, но и другим желающим.

Принцип культуросообразности основан на использовании в процессе работы с детьми возможностей и особенностей культуры той среды, где проживает ребенок. Вместе с тем, в связи с мультикультурностью семей, приводящих детей на обучение в детскую студию, открываются широкие возможности включения в образовательный и коррекционный процесс лучших достижений культуры как Чешской Республики, так и стран, из которых эти семьи прибыли. Для этого с детьми работают как чешские педагоги, так и педагоги из других стран.

Принцип профессиональной целесообразности предполагает подбор методов, приемов, средств и форм организации обучения, обеспечивающих достижение наилучшего результата. Так, у родителей имеется возможность выбора направлений, групп, кружков для детей, а у педагогов – подбора средств для максимальной мотивации и включенности детей в образовательный и коррекционно-развивающий процесс.

Принцип коррекционной направленности лежит в основе направленности всех видов образовательной деятельности развитию как родного языка ребенка, так и титульного языка страны пребывания. Такая работа ведется на всех занятиях – в кружках, при оказании коррекционно-педагогической помощи, при организации развлечений и праздников.

Принцип индивидуального подхода является наиболее важным, так русскоязычные семьи, чьи дети занимаются в детской студии, проживали ранее в разных странах с разной культурой и религией. Важно обеспечить комфортные условия, интересные виды деятельности, учет религиозных особенностей для всех детей и их семей, в том числе при оказании коррекционно-педагогической помощи.

Основой для оказания коррекционно-педагогической помощи является родительский запрос. Как правило, родители ориентируются в своих запросах на успехи и достижения других детей – знакомых семьи, соседей. Такой подход, с одной стороны, дает возможность родителям контролировать успехи ребенка, сравнивая его с достижениями других детей. С другой стороны, часто явно заметны нарушения звукопроизношения детей, а другие проблемы остаются незаметными. Тем более что основная социальная среда – иноязычная, и трудно ориентироваться, насколько русскоязычный ребенок готов к преддошкольному и школьному обучению, социальному взаимодействию со сверстниками.

Так как студия работает по запросу и объединяет семьи, стремящиеся развивать своего ребенка, взаимодействовать и общаться, вопросы оказания коррекционно-педагогической помощи решаются в первую очередь путем реализации родительского запроса. Чаще всего запрос направлен на коррекцию легких нарушений, например, звукопроизношения. Для родителей является значимым, чтобы ребенок имел правильно сформированное звукопроизношение не только на чешском, но и на родном языке.

Вместе с тем, обращаются за коррекционно-педагогической помощью родители и других категорий детей, имеющих выраженные нарушения развития, что требует от специалиста, оказывающего коррекционную помощь (логопеда, учителя-дефектолога) широкой квалификации и умения работать с детьми разных нозологических групп.

Таким образом, оказание коррекционно-педагогической помощи иноязычным детям с особыми образовательными потребностями в условиях двуязычия имеет следующие особенности.

1. Начало коррекционно-педагогической помощи определяется временем обращения родителей. Это может быть как ранний возраст ребенка, когда родители замечают первые проявления дизонтогенеза, так и старший дошкольный, и школьный, когда особенности развития начинают оказывать негативное влияние на процесс обучения. Также имеет значение, получал ли ребенок коррекционную помощь до прибытия в страну, как она осуществлялась, какие результаты были достигнуты.

2. Разный уровень владения ребенком как родным языком, так и титульным языком страны пребывания. Некоторые особенности, которые родителями рассматриваются как нарушения, могут быть проявлением развития

речи в условиях двуязычия. В таком случае необходимо работать с развитием обоих языков параллельно, используя особенности каждого как средство развития и коррекции.

3. Обращение за коррекционно-педагогической помощью как детьми с легкими нарушениями, так и с выраженными, коррекция которых требует более массированной и продолжительной по времени помощи.

4. Мультикультурность семей, обращающихся за коррекционно-педагогической помощью. В данном случае имеют значение особенности родного языка семьи – наличие акцентов, местных особенностей произношения и представлений родителей о том, как должен звучать родной язык.

5. Учет религиозных особенностей являются важными в том случае, когда для семьи имеют значение время проведения занятий, использование в работе пособий из определенных материалов, изображения определенных объектов и т.д.

6. Титульный язык страны пребывания (чешский) с одной стороны является близким русскому языку, с другой стороны имеет существенные фонетические, грамматические, лексические особенности. Для одних детей эта лингвистическая близость будет являться помощью, для других, особенно имеющих тяжелые нарушения речи, будет затруднять овладение каждым из языков и, соответственно, оказывать влияние на общее развитие ребенка.

7. Возможность выбора места оказания коррекционно-педагогической помощи и педагога-дефектолога. Это дает неоспоримые преимущества семье, стимулирует педагога на постоянное повышение собственной квалификации. С другой стороны, это может провоцировать на выбор специалиста из личных симпатий, возможно, без учета квалификации педагога. Также для некоторых категорий детей (например, с аутистическими проявлениями) частые смены обстановки, специалистов, работающих с детьми, являются нежелательными и могут провоцировать нежелательные поведенческие и другие проявления.

Таким образом, работа с детьми в условиях двуязычия является важной психолого-педагогической проблемой. Иноязычие уже выступает как одна из особых образовательных потребностей ребенка, прибывшего в другую страну. Если к этой потребности присоединяются особенности психофизического развития, оказание коррекционно-педагогической помощи выступает не только как возможность коррекции, но и как путь социализации.

Инклюзивное образование имеет особенное значение в нынешнем быстро меняющемся мире, когда люди могут часто менять место жительства, перемещаться всей семьей, вместе с детьми. Направления инклюзивного образования могут быть разными в зависимости от потребностей детей, нуждающихся в помощи. Родители имеют возможность выбора направлений помощи для детей и часто выбирают помощь в таких условиях и тех специалистов, которые владеют родным языком семьи.

Ответственность учителя-дефектолога за выбор адекватного направления помощи, рекомендацию дополнительных занятий для ребенка, организацию и оказание коррекционно-педагогической помощи будет способствовать социализации всей семьи и включения ее в общее социальное и культурное

пространство страны. Вместе с тем для многих семей важно поддерживать социальные связи с земляками, продолжать общаться на родном языке и предоставить такую же возможность своим детям. Реализации данной потребности помогает организация совместной деятельности, испытывание совместных положительных переживаний, которые может обеспечить и детям, и их родителям детская студия «Veselé prstíčky» и другие подобные объединения, дающие возможность не только обучения и дополнительного образования для детей, но и оказания им коррекционно-педагогической помощи.

## Список литературы


1. Грозная, Н. С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности / Н. С. Грозная // Синдром Дауна. XXI век. – 2011. – № 1. – С. 34–41.
2. Dětské studio "Veselé prstíčky" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.vesele-prsticky.com/. – Дата доступа: 02.06.2022.
3. Inkluze [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://inkluze.cz/. – Дата доступа: 02.06.2022.
4. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.msmt.cz/file/56050/. – Дата доступа: 02.06.2022.

УДК 376

# ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ИХ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**М. Л. Кривуть**

**Аннотация.** Качество реализации принципа инклюзии в образовательном процессе напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки педагогических кадров к работе в новых образовательных условиях. В статье приводятся результаты исследования взаимосвязи уровня сформированности коммуникативной компетентности и готовности к профессиональной деятельности студентов выпускных курсов.

**Ключевые слова:** принцип инклюзии в образовании; коммуникативная компетентность; будущие педагоги; готовность к профессиональной деятельности.

# INTERRELATION OF THE LEVEL OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS

**M. Krivut**

**Abstract.** The quality of the implementation of the principle of inclusion in the educational process directly depends on the level of professional training of teaching staff to work in new educational conditions. The article presents the results of a study of the relationship between the level of formation of communicative competence and readiness for professional activity of students.

**Keywords:** the principle of inclusion in education; communicative competence; future teachers; readiness for professional activity.

Демократизация взглядов социума относительно лиц с особенностями психофизического развития и/ или инвалидностью, принятие принципа инклюзии в образовательном процессе, усложнение полисубъктности образовательного пространства приводят к необходимости пересмотра требований к профессиональным компетентностям современного педагога.

Профессиональная компетентность – это поликомпонентное образование, одним из значимых компонентов которого, согласно исследованиям О. Ю. Афанасьевой, В. Н. Введенского, С. А. Дружилова, И.М. Зиновой, А. К. Марковой, Е. Ю. Никитиной, Н. Э. Онищенко, А. В. Хуторского, Г.Ф Шайдулиной и др., является коммуникативная компетентность [1; 3; 4; 7–9; 13].

Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования определяется нами как новообразование субъекта профессиональной педагогической деятельности, представляющее собой систему знаний, умений, способностей и личностных свойств, определяющих успешность коммуникативной деятельности педагога в условиях реализации принципа инклюзии в образовании. Компонентами коммуникативной компетентности являются коммуникативные знания (далее – КЗ), коммуникативные умения (далее – КУ), коммуникативные способности (далее – КС), личностные свойства (далее – ЛС) [5].

Для определения уровня сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов составлен диагностический конструкт и 2020–2021учебном году на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (далее – БарГУ) проведено экспериментальное исследование. В исследовании приняли участие 200 студентов IV курса лингвистического факультета и факультета педагогики и психологии (по 100 человек с каждого).

Результаты исследования показали, что студентов, у которых все компоненты коммуникативной компетентности находятся на базовом (низком) уровне, нет. Однако тех, чьи результаты говорят о высоком уровне сформированности всех компонентов коммуникативной компетентности, также нет. Далее среди этих же студентов проведен опрос, позволяющий выявить уровень готовности будущих педагогов к работе в условиях реализации принципа инклюзии. Главным параметром опроса выступили трудовые функции и действия педагога. Респонденты оценивали уровень своей готовности по каждому параметру, выбирая один из предложенных вариантов ответов: «не готов», частично готов, «полностью готов» к работе в условиях реализации принципа инклюзии».

Оценивание ответов проходило следующим образом: 0 баллов – совсем не готов; 1 балл – частично готов; 2 балла – полностью готов.

Определение уровня сформированности готовности к работе в условиях реализации принципа инклюзии:

0–14 баллов – базовый (низкий) уровень готовности к работе в условиях реализации принципа инклюзии;

15–30 баллов – достаточный уровень;

31–44 баллов – высокий уровень.

Предложенные для оценивания готовности трудовые действия:

1) ставить обучающие цели на диагностической основе;
2) проектировать процесс обучения;
3) реализовывать процесс обучения;
4) оценивать процесс и результат обучения;
5) ставить воспитательные цели на диагностической основе;
6) проектировать процесс воспитания;
7) реализовывать процесс воспитания;
8) оценивать процесс и результат воспитания;
9) обеспечивать педагогическую поддержку развития и саморазвития

обучающихся;

10) обеспечивать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями;

11) обеспечивать здоровьесберегающие условия образовательного процесса;

12) обеспечивать нормативное сопровождение образовательного процесса;

13) осуществлять учебно-методическое обеспечение образовательного процесса;

14) разрабатывать программу исследования;

15) реализовывать программу исследования;

16) внедрять результаты исследования;

17) осуществлять взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся;

18) осуществлять взаимодействие с социальными партнерами;

19) осуществлять взаимодействие в профессиональной педагогической среде;

20) осуществлять рефлексию профессиональной деятельности;

21) определять стратегию и тактику личностно-профессионального саморазвития;

22) реализовывать программу личностно-профессионального саморазвития.

Анализ результатов опроса показал, что около 23 % респондентов не уверены в своей готовности к качественному выполнению трудовых действий в условиях реализации принципа инклюзии. Только 17 % студентов выпускных курсов считают, что полностью готовы приступить к деятельности в новых образовательных условиях. Студентов, набравших минимально 0 либо максимально возможные 44 балла, не было.

Далее прошло сравнение уровня сформированности коммуникативной компетентности и готовности будущих педагогов к работе в условиях реализации принципа инклюзии. Результаты сравнения показали закономерность: чем выше у будущего педагога уровень сформированности компонентов коммуникативной компетентности, тем выше и оценка его готовности к работе в условиях реализации принципа инклюзии.

Таким образом, снижение уровня сформированности коммуникативной компетентности неблагополучно влияет на общую готовность педагога к работе в условиях реализации принципа инклюзии. Следовательно, для подготовки профессиональных педагогических кадров к работе в новых образовательных условиях необходимо пересмотреть содержание образовательных программ. Для повышения уровня сформированности коммуникативной компетентности у студентов выпускных курсов БарГУ была разработана и реализуется «Модель формирования у будущих педагогов коммуникативной компетентности», представляющая собой целостную систему мер по формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях реализации принципа инклюзии и позволяющая определить цель, способы, средства ее достижения и получения необходимого результата.

## Список литературы


1. Введенский, В. Н. Коммуникативная компетентность педагога: характеристика, способы совершенствования / В. Н. Введенский. – СПб. : ИОВ РАО, 2003. – 52 с.

2. Долгова, В. И. Эмпатия и коммуникативная компетентность / В. И. Долгова, Е. В. Мельник. – Челябинск : АТОКСО. – 2007. – 253 с.

3. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – № 8. – С.26–44.

4. Зинова, И. М. Коммуникативная компетентность педагогических работников в условиях перехода к инклюзивному образованию / И. М. Зинова, Г. Ф. Шайдуллина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8 (ч. 4). – С. 961–965.

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. Кривуть, М. Л. Коммуникативные знания будущих педагогов – основа коммуникативной компетентности / М. Л. Кривуть // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 нояб. 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол. В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск : БГПУ, 2020. – С. 195–199.

7. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 24–28

8. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы : моногр. / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – М. : МАНПО, 2006. – 154 с.

9. Онищенко, Н. Э. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов : моногр. / Н. Э. Онищенко. – Ижевск, 2010. – 221 с.

10. Профконсультационная работа со старшеклассниками / под ред. Б. А. Федоришина. – Киев : Радяньска школа, 1980. – 158 с.

11. Собчик, Л. Н. Диагностика межличностных отношений: Модифицир. вариант интерперсон. диагностики Т. Лири : метод. руководство / Л. Н. Собчик. – М. : МКЦ ГУ по труду и социальным вопросам Мосгорисполкома, 1990. – 48 с.

12. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Ин-т Психотерапии, 2002. – 488 с.

13. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 376

# ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ

**А. В. Крысов**

**Аннотация.** В статье освещается проблема организации работы психолого-педагогического консилиума по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в образовательных организациях Республики Южная Осетия.

**Ключевые слова:** психолого-педагогический консилиум; психолого-педагогическое сопровождение.

# ORGANIZATION OF THE ACTIVITIES OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNCIL IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE REPUBLIC OF SOUTH OSSETIA

**A. Krysov**

**Abstract.** The article highlights the problem of organizing the work of the psychological and pedagogical council on psychological and pedagogical support of students in educational institutions of the Republic of South Ossetia.

**Keywords:** psychological and pedagogical council; psycho-pedagogical accompaniment.

Увеличение количества детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении специалистов разного профиля ставит перед педагогическим сообществом Республики Южная Осетия (далее – РЮО) задачу налаживания многоуровневого междисциплинарного взаимодействия с целью проведения эффективной коррекционно-педагогической работы, обучения, воспитания и социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), инвалидностью, а также испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Эта задача может быть решена за счет включения участвующих в образовательном процессе специалистов сопровождения в психолого-педагогические консилиумы (далее – ППк). Они призваны обеспечить мониторинг продвижения ребенка в усвоении академических знаний и формировании сферы жизненной компетенции и, при необходимости, корректировку образовательного маршрута [1, с.71].

На основании анализа реальной ситуации психолого-педагогического сопровождения и в целях обеспечения беспрепятственной и всеобъемлющей помощи детям с особыми образовательными потребностями в условиях образовательных организаций Минобрнауки РЮО приказом № 3 от 16.01.2020 г.

было утверждено «Примерное положение о психолого-педагогическом консилиуме в образовательных организациях», а также рекомендовано создание ППк во всех образовательных организациях.

ППк – организационная форма, в рамках которой объединяются усилия педагогов, психологов и других участников учебно-воспитательного процесса для решения проблем обучения и полноценного развития детей и подростков. Специалисты ППк выполняют соответствующую работу в рамках основного рабочего времени, своих функциональных обязанностей и существующего фонда оплаты труда, корректируя индивидуальный план своей работы в соответствии с реальным запросом образовательной организации [2].

Нормативно-правовой основой создания ППк в образовательной организации являются: Закон РЮО «Об образовании», приказ Минобрнауки РЮО «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации», Устав, локальные нормативные акты организации (приказ о создании ППк и утверждении его персонального состава, Положение о ППк,) и др.

Деятельность ППк направлена на решение задач комплексной оценки особенностей развития, возможностей, особых образовательных потребностей обучающихся и определение стратегии оказания психолого-педагогической помощи в едином образовательном пространстве с учетом тех рисков и трудностей, с которыми образовательная организация может столкнуться при организации соответствующей работы. К их числу относятся, в частности, отсутствие специалистов в конкретных образовательных организациях, нежелание педагогов включаться в данную работу из-за риска возникновения конфликта с родителями, а также отрицание некоторыми родителями (законными представителями) наличия у детей каких-либо трудностей в развитии.

Поэтому на данном этапе становления системы психолого-педагогического сопровождения в образовательном пространстве РЮО важнейшими задачами ППк являются консультирование всех участников образовательных отношений по вопросам актуального состояния и потенциальных возможностей обучающихся и просветительская работа не только с родителями, но и с педагогическими работниками и администрацией образовательной организации, акцентирующая их внимание на необходимость организации психолого-педагогической помощи.

В своей деятельности ППк должен осуществлять сопровождение не только детей с ОВЗ, имеющих соответствующее заключение психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК), детей-инвалидов, но и тех детей, которые испытывают трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации, причинами которых могут быть неготовность к школьному обучению, наличие хронических заболеваний, трудности общения и коммуникации, нарушение внимания, гиперактивность, двуязычие и др. Кроме того, специалисты ППк призваны решать и другие задачи, в том числе диагностические, на основании которых разрабатываются

рекомендации в отношении психолого-педагогического сопровождения и мониторинга развития обучающихся.

Таким образом, основной целью деятельности ППк является оказание обучающимся своевременной психолого-педагогической помощи путем осуществления комплексной диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей своевременное выявление и квалификацию трудностей ребенка [2] и консолидацию усилий всех участников образовательных отношений в целях достижения указанной цели при этом консилиум рассматривается как постоянно действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения ребенка [3].

Необходимость в работе ППк возникает в случаях, когда требуется:

- независимая экспертная оценка состояния ребенка, уровня актуального развития его познавательной, личностной и эмоциональной сфер, образовательных результатов освоения программ;
- независимый анализ образовательной ситуации, трудностей адаптации или планирование стратегии преодоления возникших трудностей;
- коллегиальное разрешение затруднительной образовательной ситуации на основе независимой оценки;
- составление индивидуального образовательного маршрута обучающегося;
- создание специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- мониторинг результатов реализации программы коррекционной работы;
- консультирование педагогов и родителей по взаимодействию с ребенком в затруднительной образовательной ситуации.

Обследование ребенка специалистами ППк осуществляется только с письменного согласия (заявления) его родителей (законных представителей).

Процедура и продолжительность обследования на ППк определяются исходя из задач обследования, а также возрастных, психофизических и иных индивидуальных особенностей обследуемого обучающегося.

Возможности оказания психолого-педагогической помощи и комплексного непрерывного психолого-педагогического сопровождения обучающихся оцениваются исходя из доступных ресурсов, которыми располагает образовательная организация.

Командой специалистов консилиума определяются направление, содержание и механизмы реализации психолого-педагогической помощи. Например, сопровождение ребенка психологом предполагает следующее содержание работы с участниками образовательных отношений:

- с ребенком: мониторинг психических процессов, психологическую диагностику эмоционально-волевой сферы, коррекционно-развивающие занятия, психопрофилактические беседы по вопросам здоровьесбережения;
- с родителями (законными представителями): психологическое консультирование по разрешению проблем обучения и воспитания, по результатам мониторинга и диагностики, по поводу учета индивидуальных особенностей ребенка;

- с педагогами: психологическое консультирование по разрешению проблем поведения, социализации, обучения и воспитания и по результатам мониторинга.

При наличии заключения ПМПК рекомендации ППк могут включать: разработку адаптированной основной образовательной программы (далее – ООП), разработку индивидуального учебного плана (далее – ИУП) обучающегося, адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов, предоставление услуг тьютора, ассистента (помощника), услуг по сурдо-, тифло- и тифлосурдопереводу (индивидуально или на группу обучающихся), в т.ч. на период адаптации обучающегося (учебную четверть, полугодие, год) или на постоянной основе, а также другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках возможностей и компетенции образовательной организации.

На основании медицинского заключения рекомендации ППк могут включать условия обучения, воспитания и развития, требующие организации обучения по ИУП, по индивидуальному учебному расписанию, а также медицинского сопровождения. В частности, возможны предоставление дополнительного выходного дня, организация дополнительной двигательной нагрузки в течение учебного дня (или, наоборот, снижение двигательной нагрузки), предоставление дополнительных перерывов для приема пищи или лекарств, снижение объема домашних заданий, предоставление услуг ассистента (помощника) и других условий психолого-педагогического сопровождения в рамках возможностей и компетенции образовательной организации.

Для обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и социальной адаптации, рекомендации ППк могут, в частности, включать: проведение с детьми групповых и/или индивидуальных коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий разработку ИУП обучающегося, адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов, профилактику асоциального/девиантного поведения и другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках возможностей и компетенции образовательной организации.

В заключение необходимо подчеркнуть, что эффективность деятельности ППк и в целом психолого-педагогического сопровождения обучающихся, испытывающих трудности в развитии, освоении ООП, социальной адаптации, обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в едином образовательном пространстве может быть достигнута только при условии многоуровневого междисциплинарного взаимодействия команды специалистов, которых поддерживают администрация образовательной организации и родители (законные представители) детей, проявляющие заинтересованность в достижении результатов этой работы.

## Список литературы

1. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития : моногр. / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников. – М. : Наука, 2020. – 213 с.

2. Вильшанская, А. Д. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе. Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка / А. Д. Вильшанская, М. И. Прилуцкая, Е. М. Протченко. – М. : Генезис, 2016. – 270 с.

3. Семаго, М. М. Психолого-медико-педагогический консилиум в учреждении образования [Электронный ресурс] / М. М. Семаго // Школьный психолог. – 2000. – № 6. – Режим доступа: https://psy.1sept.ru/. – Дата доступа: 01.06.2022.

УДК 376

# УРОВНИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

**Н. В. Крюковская,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье представлен анализ участия структур функциональных блоков мозга в использовании математических знаний и умений. Выделены уровни нейропсихологического обеспечения деятельности у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) как основа проведения с ними коррекционно-педагогической работы.

**Ключевые слова:** учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении); нейропсихологическое обеспечение деятельности; функциональные блоки мозга.

# LEVELS OF NEUROPSYCHOLOGICAL SUPPORT OF ACTIVITIES IN STUDENTS WITH IMPAIRMENTS MENTAL DEVELOPMENT (LEARNING DIFFICULTIES)

**N. Kryukovskaya,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article presents an analysis of the participation of the structures of the functional blocks of the brain in the use of mathematical knowledge and skills. The levels of neuropsychological support of activity in students with mental development disorders (learning difficulties) are highlighted as a basis for conducting correctional and pedagogical work with them.

**Keywords:** students with mental development disorders (learning difficulties); neuropsychological support of activity; functional blocks of the brain.

Важнейшей особенностью мозга, обеспечивающей развитие и обучение ребенка, является функционирование интегративной деятельности, которая осуществляется структурами мозга, объединенными в подвижные динамические функциональные системы, обеспечивающие возможность выполнения сложных форм деятельности в изменяющихся условиях. Существенной чертой мозговой деятельности учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является нарушение интегративной деятельности мозга, что создает трудности для формирования новых условных связей и, как следствие, усвоения новой информации и использования ее при решении различного рода задач.

С учетом вышесказанного одним из принципов организации коррекционно-педагогической работы с учащимися с нарушениями

психического развития (трудностями в обучении) является принцип интегративности. Данный принцип рассматривается нами как связь различных участков мозга для осуществления деятельности в процессе решения математических задач различного содержания, что связано с формированием функциональной системы и реализацией ее в процессе решения предлагаемых задач. Совместная работа функциональных блоков мозга обеспечивает мозговую основу для формирования математических знаний, умений и навыков. В частности, в работах А. А. Давидович [1] представлена нейропсихологическая «структура интеллектуальной деятельности счета в младшем школьном возрасте», в соответствии с которой счетные операции состоят из звеньев, которые обеспечиваются разными отделами мозга, и представляют собой совокупность нейропсихологических факторов. В соответствии с этим полноценное осуществление счетных операций возможно только при условии функциональной способности всех нейропсихологических факторов. Аналогичные функциональные системы обеспечивают выполнения и других видов математический деятельности.

В осуществлении любой математической деятельности участвуют три функциональных блока мозга (энергетический блок, блок приема, переработки и хранения информации и блок программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности), которые сопровождают эту деятельность на всем ее протяжении (А. Р. Лурия [3]). Нарушение осуществления математической деятельности может быть связано с функциональной несформированностью одного, двух или всех трех блоков мозга.

Нами было проанализировано участие функциональных блоков мозга в использовании математических знаний и умений в процессе выполнения заданий.

I блок – блок регуляции тонуса и бодрствования – направлен на: создание оптимального тонуса коры; обеспечение активного внимания и работоспособности; активизацию процессов памяти. Активизация структур данного блока создает основу для включения учащегося в процесс выполнения задания и поддержания интереса в процессе деятельности. Несфомированность данных структур приводит к отсутствию интереса, повышенной истощаемости, низкой работоспособности; участие в деятельности возможно на основе использования внешней мотивации и поставки перед учащимися познавательных задач. Внешнее поддержание интереса должно присутствовать на протяжении выполнения всего задания.

II блок – блок приема, переработки и хранения информации – создает основу для восприятия и понимания инструкции, анализа предложенного материала, сохранения информации в памяти. В процессе выполнения заданий математического содержания данный блок обеспечивает:

- переработку слуховой информации: восприятие речи; анализ речевой инструкции; сохранение речевой инструкции в памяти; дифференциацию цифр, чисел, арифметических знаков, воспринятых на слух; понимание логико-грамматических конструкций, раскрывающих смысл арифметических действий и условия арифметической задачи;

- переработку зрительной и зрительно-пространственной информации: дифференциацию зрительного образа цифр, чисел, букв, арифметических знаков; понимание направления движения (вверх, вниз, вправо, влево); ориентировка на листе бумаги; сохранение зрительной информации в памяти.

При несформированности структур данного блока учащийся испытывает затруднения в восприятии числового и графического материала, в восприятии инструкции, предъявленной с использованием как зрительной, так и слуховой модальности; путает зрительный образ цифр; не удерживает информацию в памяти на протяжении выполнения задания.

III блок – блок программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности – обеспечивает ориентировку в условии задания, понимание инструкции; построение программы действий; зрительно-моторную координацию: совершение движения под контролем зрения в нужном направлении; называние цифр, фигур; использование в речи пространственных предлогов и наречий; контроль за выполнением задания; оценку результата выполнения задания.

При несформированности структур III блока учащиеся могут испытывать затруднения в подборе способов деятельности в соответствии с инструкцией, в использовании речевого сопровождения выполняемых действий и предоставлении словесного отчета по итогам выполнения задания, в осуществлении точных и координированных движений; они допускают ошибки и не всегда могут заметить и исправить их самостоятельно.

При трудностях использования математических знаний и умений может отмечаться несформированность структур одного или нескольких блоков мозга. На первое место у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) выходит недостаточность энергетической системы, что проявляется в повышенной истощаемости, нарушении работоспособности, быстрой утомляемости, повышенной возбудимости, быстрой пресыщаемости любыми видами деятельности [2].

Анализ участия блоков мозга в осуществлении математической деятельности позволил нам выделить уровни нейропсихологического обеспечения деятельности, которые рассматриваются как основа организации коррекционно-педагогической работы с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Первый уровень характеризуется несформированностью всех функциональных блоков мозга. Основными проявлениями данного уровня являются: трудности активизации психической деятельности, недостаточность зрительной и слуховой переработки информации и ее сохранения в памяти, несформированность сукцессивных (последовательное восприятие стимулов) и симультанных (одновременное восприятие стимулов) процессов, невозможность раскрытия логических связей и отношений, отсутствие контроля за ходом и результатами деятельности. Помощь взрослого не эффективна. Отсутствуют компенсаторные возможности, так как все изученные показатели не сформированы.

Второй уровень характеризуется несформированностью всех функциональных блоков мозга. Присутствует возможность зрительной и слуховой переработки информации в знакомой ситуации. Отмечаются трудности осуществления сукцессивных и симультанных процессов, сохранения информации в памяти, невозможность раскрытия логических связей и отношений, отсутствие контроля за ходом и результатами деятельности. Присутствуют компенсаторные возможности на счет зрительно предъявляемой информации и оказания сопровождающей помощи.

Третий уровень характеризуется несформированностью всех функциональных блоков мозга. Присутствует возможность зрительной и слуховой переработки информации на основе предлагаемой инструкции, использования симультанных процессов. Отмечаются трудности осуществления сукцессивных процессов, сохранения информации в памяти, трудности раскрытия логических связей и отношений, отсутствие контроля за ходом и результатами деятельности. Возможность реализации системы аффективной организации на основе помощи взрослого. Присутствуют компенсаторные возможности на счет предъявляемой зрительной и слуховой информации, дозирования информации, зрительно предъявляемого образца и оказания помощи.

Четвертый уровень характеризуется несформированностью энергетического блока и блока программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности. Сформированы сенсомоторные процессы с возможностью анализа и синтеза воспринимаемой информации. Отмечается возможность осуществления сукцессивных и симультанных процессов, сохранения информации в памяти; зрительная память преобладает над слуховой. Проявляются трудности раскрытия логических связей и отношений без использования помощи взрослого и осуществления контроля за ходом и результатами деятельности. Возможность реализации системы аффективной организации на основе помощи взрослого. Присутствуют компенсаторные возможности на счет четкой структурированности деятельности, предъявляемой зрительной и слуховой информации, зрительно предъявляемого образца и присутствия внешнего контроля.

Пятый уровень характеризуется несформированностью энергетического блока. Отмечается несформированность психической активности; способность как к зрительной и слуховой переработке информации, так и к опосредованному и обобщенному ее анализу. Присутствует возможность реализации контроля на основе помощи взрослого. Ошибки присутствуют за счет несформированности психической активности, истощаемости и недостаточной мотивации. Присутствуют компенсаторные возможности на счет создания мотивации и показа социальной значимости получаемого результата.

Шестой уровень характеризуется сформированностью всех функциональных блоков мозга и возможностью их полноценного участия в выполняемой деятельности. Отмечается наличие познавательного интереса; способность как к зрительной и слуховой переработке информации, так и к опосредованному и обобщенному ее анализу. Характерна высокая

продуктивность на протяжении всего выполнения деятельности. Сформирован произвольный контроль, есть возможность замечать ошибки и самостоятельно их исправлять.

Выявление уровня, характерного для конкретного учащегося с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), позволит проанализировать причины затруднений в осуществлении математической деятельности и подобрать адекватные приемы и средства проведения коррекционно-педагогической работы как на уроках математики, так и коррекционных занятиях.

## Список литературы

1. Давидович, А. А. Нейропсихологическая структура интеллектуальной деятельности счета в младшем школьном возрасте / А. А. Давидович // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 58–63.

2. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Г. П. Бертынь [и др.] ; под ред. К. С. Лебединской. – М. : Педагогика, 1982. – С. 5–21.

3. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их поражения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1962. – 432 с.

УДК 371. 013

# ДИССЕМИНАЦИЯ ОПЫТА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМАТЕ НАСТАВНИЧЕСТВА

**Е. Н. Кутепова,**
*кандидат педагогических наук, доцент;*
**А. С. Сунцова,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация**. В статье рассматриваются идея и практика диссеминации инновационного опыта в пространстве инклюзивного образования, представлен проект «Наставничество в инклюзивном образовании», реализуемый в школах города Ижевска Удмуртской Республики. Наставничество организовано на основе принципов системного, деятельностного, рефлексивного подходов, предполагает несколько этапов: обучение педагогов, имеющих опыт реализации инклюзии, методам наставнической деятельности; теоретическое обучение педагогов-стажеров; персонифицированная стажировка под руководством наставника на базе инклюзивной школы; трансляция стажером полученных знаний и опыта деятельности в собственную профессиональную ситуацию при консультативной поддержке со стороны наставника.

Наставничество рассматривается как наиболее продуктивный формат освоения педагогами инклюзивного подхода в деятельности: его принципов, этики, технологий. Взаимодействие наставника и стажера имеет взаимообогащающий эффект, направленный на развитие личностно-профессиональных компетенций обоих субъектов взаимодействия, а также способствует формированию единого пространства профессиональной коммуникации.

**Ключевые слова**: инклюзивное образование; личностно-профессиональные компетенции; наставничество; стажировка.

# DISSEMINATION OF EXPERIENCE IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE FORMAT OF MENTORING

**E. Kutepova,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**A. Suntsova,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract**. The article discusses the idea and practice of disseminating innovative experience in the space of inclusive education, presents the project "Mentoring in inclusive education", implemented in schools in the city of Izhevsk, Udmurt Republic. Mentoring is organized on the basis of the principles of systemic, activity-based, reflective approaches, and involves several stages: teaching teachers

who have experience in implementing inclusion, methods of mentoring; theoretical training of trainee teachers; personalized internship under the guidance of a mentor on the basis of an inclusive school; translation by the trainee of the acquired knowledge and experience into their own professional situation with consulting support from the mentor.

Mentoring is considered as the most productive format for teachers to master the inclusive approach in their activities: its principles, ethics, technologies. The interaction of a mentor and a trainee has a mutually enriching effect aimed at developing the personal and professional competencies of both subjects of interaction, and also contributes to the formation of a single space for professional communication.

**Keywords**: inclusive education; personal and professional competencies; mentoring; internship.

Проблема личностно-профессиональной готовности педагогов к работе в условиях гетерогенных групп и различий образовательных потребностей обучающихся все еще остается барьером для развития практики инклюзивного образования. В исследованиях показано, что инклюзивную готовность составляет синтез компетенций, в котором системообразующим выступает личностный компонент. Именно он обусловливает «установку в профессиональном поведении по отношению к субъектам инклюзивного образования» [4, с. 74]. В качестве такого компонента называют мотивационно-конативный, ценностный, этический, психологический (С. В. Алехина, Д. З. Ахметова, Е. В. Самсонова, В. В. Хитрюк). Его содержание характеризует признание педагогом разнообразия детства как ресурса становления каждого, внутреннее принятие детей, имеющих нетипичное развитие. Позитивное отношение к совместному обучению детей, независимо от их особенностей, готовность к индивидуализации образовательного процесса, определяет успешность освоения педагогом технологий инклюзии. Следовательно, в процессе повышения квалификации необходимо использовать такие формы, которые наравне с информационной составляющей (знакомство с теоретическими, нормативными, организационно-педагогическими условиями инклюзивного образования, с практическим опытом), включают рефлексивно-деятельностные методы, способствующие принятию ценностей, принципов инклюзии, развитию профессиональной коммуникации, помогающие педагогу настроиться на модернизацию собственных компетенций в соответствии с инновациями.

Многолетняя деятельность инклюзивных школ позволила разработать и апробировать результативные технологии, которые возможно транслировать при соблюдении соответствующих условий: непосредственное погружение начинающего педагога в инклюзивную практику, в образовательную среду с высоким уровнем инклюзивной культуры, в профессиональное пространство опытных педагогов; осуществление системной, пролонгированной поддержки обучающегося педагога со стороны наставника. Таким образом, трансляция технологий эффективна посредством диссеминация практического опыта.

В литературе представлено несколько моделей диссеминации педагогического опыта в рамках освоения инноваций: базовые образовательные учреждения в системе повышения квалификации, инновационные площадки как точки роста ценного опыта, конкурсы профессионального мастерства, общественная экспертиза опыта [2]. Практика показывает, что необходимо сочетание различных форм и способов передачи опыта, среди которых действенным является наставничество. В его основе лежат субъект-субъектные отношения, где в качестве наставника выступает педагог, имеющий опыт, обладающий авторитетом, инновационными идеями и готовый делиться своими профессиональными наработками с коллегами, а в качестве наставляемого выступают молодые специалисты или педагоги, желающие перенять инновационный опыт. Н. М. Полетаева, Л. Е. Лукина объясняют высокий потенциал такого взаимодействия гибкостью организации, ценностно-ориентированной мотивацией обоих субъектов, взаимным интересом, направленностью на становление и повышение профессионализма на любом этапе карьеры, наличием «обратной связи [3].

Безусловно, наставничество обладает большим потенциалом в инклюзивной образовательной среде. В.В. Державина выделает два вида наставничества в инклюзивном образовании: социально-воспитательное и учебно-методическое. Первое сосредоточено на систематической работе с личностью педагога, предполагает ориентирование молодого педагога на гуманистический подход, на эмпатийное взаимодействие, психологический настрой на работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, снятие страха, поддержка в приобретении уверенности. Учебно-методическое наставничество направлено на помощь в составлении адаптированной образовательной программы и индивидуального плана развития ребенка, применение специальных дефектологических методов и приемов в возникающих проблемных ситуациях [1].

Учитывая большую потребность педагогов в освоении инклюзивных компетенций, мы разработали и реализовали проект «Наставничество в инклюзивном образовании», в котором приняло участие 35 педагогов-наставников (учителей, специалистов сопровождения) и 45 педагогов-стажеров. Основная цель проекта – диссеминация опыта реализации инклюзивного педагогического процесса в формате персонифицированной стажерской практики. Он проходил в несколько этапов. На первом этапе была набрана группа стажеров – педагогов, желающих освоить опыт инклюзивного образования. В соответствии с их запросами, выбрали наставников, к которым предъявлялись определенные требования (интерес к наставнической работе, опыт работы в инклюзивных классах, профессиональная успешность, выраженная в учебных и социальных достижениях учеников, собственные методические разработки, открытость в профессиональной коммуникации). Провели обучение наставников с целью формирования компетенций, связанных с рефлексией личностно-профессиональных ценностей, собственного опыта деятельности и его диссеминацией.

На втором этапе проекта проходило обучение стажеров: теоретический курс, а затем персонифицированная практика в образовательном учреждении под руководством наставника по индивидуальной программе (с учетом запроса стажера). Интенсивный этап практики проходил в течение двух недель, когда стажер учился на базе инклюзивной школы, с отрывом от работы. Стажер посещал уроки, занятия педагога-наставника, анализировал вместе с ним систему работы, обсуждал теоретические, методические, практические вопросы, самостоятельно проводил уроки или занятия в классе наставника. В результате такого взаимодействия стажеры смогли не просто прослушать теоретический материал, но и участвовать в реальной практике инклюзивного обучения под руководством наставника.

На третьем этапе, который длился в течение двух месяцев, стажер пробовал в своем образовательном учреждении, в своем детском коллективе, применять новые технологии, получая консультативную помощь со стороны наставника.

При условии успешной практики и желании, стажер в дальнейшем может стать наставником, а его школа – новой опорной площадкой. Таким образом, идея проекта не сводится к разовому взаимодействию, а предполагает развитие профессионального сотрудничества и формирование цикла подготовки новых наставников для дальнейшего продвижения практики инклюзивного образования.

Подведение итогов состоялось на расширенном круглом столе. Реализация проекта показала безусловные достоинства данной формы повышения квалификации, выраженные, прежде всего, в ее практикоориентированной направленности и непосредственном профессиональном общении и взаимодействии. И наставники, и стажеры отметили высокую эффективность не только для наработки компетенций, но и решения вопросов, связанных с позицией внутреннего отношения педагогов-стажеров к инклюзивному образованию. Были отмечены и некоторые проблемные моменты, а именно, необходимость творческой переработки полученных навыков в условиях своей профессиональной ситуации, особенно, если школа, в которой работает педагог-стажер слабо подготовлена к инклюзии. Однако, как отметили все участники, данная форма работы является продуктивной, взаимообогащающей, необходимой современному педагогу, формирующей профессиональное сообщество единомышленников, поддерживающих друг друга в процессе принятия принципов инклюзии и освоения инновационных технологий.

## Список литературы

1. Державина, В. В. Особенности наставничества в инклюзивной среде: его содержание и виды / В. В. Державина // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 6. – С.237–243.

2. Заруба, Н. А. Диссеминация педагогического опыта как средство повышения квалификации педагогов / Н. А. Заруба, Е. А. Нагрелли // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2019. – № 6. – С. 87–90.

3. Полетаева, Н. М. Роль наставника как одной из наиболее эффективных форм управления знаниями в развитии кадрового потенциала региональной системы образования / Н. М. Полетаева, Л. Е. Лукина // Царскосельские чтения. – 2015. – С. 109–115.

4. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели / В. В. Хитрюк // Вестник Балтийского фед. ун-та. – 2015. – Вып. 5. – С.112–120.

УДК [37.014.6:373.2]:376

# ШКАЛЫ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Е. А. Лемех,**
*кандидат психологических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье предложено описание инструментария по оценке качества дошкольного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, прототипом которого стала шкала ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale). Определена и описана структура шкал через систему «маркер-критерий-показатель-индикатор».

**Ключевые слова:** дошкольное образование, качество образования, тяжелые множественные нарушения, центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, шкалы комплексной оценки.

# SCALES OF INTEGRATED ASSESSMENT OF PRESCHOOL EDUCATION OF INDIVIDUALS WITH SEVERE MULTIPLE DISORDERS

**A. Lemekh,**
*PhD in Psychology, Associate Professor*

**Abstract.** The article provides with a description of tools on quality assessment of preschool education of individuals with severe multiple disorders in correction- and development-training centre. The prototype was ECERS-R scale (Early Childhood Environment Rating Scale). The structure of scales is defined and described through the system of «marker-criterion-parameter-indicator».

**Keywords:** severe multiple disorders; preschool education; quality of education; correction- and development-training centre, scale of integrated assessment.

Дошкольное образование воспитанника с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) может считаться качественным и удовлетворять требованиям только при условии, если ребенок продвигается в области формирования жизненных компетенций. Вместе с тем, для комплексной оценки необходимо изучение целой системы показателей работы учреждения, поэтому для мониторинга качества образования воспитанников с ТМН, для оценки эффективности и повышения качества работы педагогов необходим специальный инструментарий.

Для целей нашего исследования наиболее интересным является один из самых авторитетных современных международных инструментов, хорошо

зарекомендовавший себя на практике – шкала ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale). Она явилась прототипом шкал комплексной оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН [3].

Создавая инструментарий, мы заимствовали из шкал ECERS-R несодержательные внешние компоненты: форму расположения критериев, показателей, индикаторов, а также систему подсчета результатов обследования. Содержательные внутренние компоненты существенно отличаются. В основе нашего инструментария лежит следующее определение: «Качество образования воспитанников с ТМН – это совокупная характеристика коррекционно-образовательного процесса и образовательных условий, приводящих к образовательному результату, отражающему сформированность жизненных компетенций, позволяющих улучшить качество жизни в возможных для воспитанников с ТМН пределах» [1, с.136]. Следовательно, в основе шкал комплексной оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН лежит трехкомпонентный состав оценки, каждый компонент мы назвали маркером. Рассмотрим их.

Маркер «Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах ЦКРОиР». Критерий «Специально организованная деятельность воспитанников» позволяет оценить качество образовательного процесса по всем образовательным областям в соответствии с учебным планом. Коррекционная направленность образовательного процесса обеспечивается, с одной стороны, коррекционными занятиями, с другой стороны, сопровождает все режимные моменты. Это закреплено в «Положении о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [2]. Поэтому в инструментарий мы включили критерий «Режимные моменты в течение дня», где в качестве показателей выступают как собственно режимные моменты (встреча/прощание, прием пищи, сон, личная гигиена, пользование туалетом, прогулка), так и индивидуальная деятельность воспитанников (свободная деятельность), а также структурированность распорядка.

Группировка компонентов коррекционно-образовательного процесса предполагает элементы, составляющие собственно такой процесс (режимные моменты, образовательные области, коррекционные занятия), и элементы, которые носят процессуальный характер, которые показывают, что надо учитывать для качественного процесса. В связи с этим, третьим критерием данного маркера стало качество взаимодействия педагогов и детей, включающее следующие показатели: обстановка эмоционального комфорта и благополучия; педагогически целесообразная атмосфера взаимодействий в группе. Оба показателя позволяют оценить рутинную ежедневную работу в дошкольных группах ЦКРОиР.

Коррекционно-образовательный процесс в дошкольном отделении ЦКРОиР предполагает проведение утренников, праздников, развлечений, традиционных мероприятий, которые нуждаются в дополнительной, тщательной подготовке. Критерий «Качество коррекционно-образовательных событий в ЦКРОиР» позволяет оценить качество таких мероприятий. Он включает следующие показатели: мероприятия; вовлечение родителей в коррекционно-

образовательный процесс ЦКРОиР. Второй показатель в данном критерии введен, поскольку без совместной работы с родителями, без организации социального партнерства невозможно организовать качественный коррекционно-образовательный процесс в данном типе учреждений.

Последним критерий «Оценка удовлетворённости субъектов образовательного процесса качеством коррекционно-образовательного процесса», включает показатели: динамика удовлетворённости родителей качеством коррекционно-образовательного процесса; динамика удовлетворённости педагогов качеством коррекционно-образовательного процесса. Мы посчитали, что инструмент будет эффективным, если свое мнение выскажут субъекты коррекционно-образовательного процесса – родители и педагоги. В таком случае, можно проследить корреляционную связь между экспертной оценкой состояния коррекционно-образовательного процесса и самооценкой педагогов, работающих с воспитанниками в дошкольных группах, а также с оценкой заказчиков образовательных услуг – родителей детей с ТМН. Это важный аспект, позволяющий точечно увидеть несоответствия, разобраться в их сути, осуществить корректирующие мероприятия. Такой критерий введен относительно каждого маркера.

Маркер «Оценка качества условий освоения учебных программ воспитанниками с ТМН». К условиям, содействующим или препятствующим качественному освоению учебных программ в ЦКРОиР отнесли финансовые, материальные (предметные), пространственно-временные (пространственные), организационно-педагогические (методические), кадровые, образовательные ресурсы личностного окружения (социально-психологические). Мы опирались на средовый подход при оформлении критериев, показателей и индикаторов по данному маркеру. Организационно-смысловые ресурсы образовательной среды отражены в индикаторах критериев маркера «Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах ЦКРОиР».

Для создания предметно-пространственной образовательной среды в учреждении образования необходимо достаточное финансирование. Оно явилось первым критерием, отражено через показатели: бюджетное финансирование дошкольного образования в ЦКРОиР; внебюджетное финансирование дошкольного образования в ЦКРОиР.

Характеристиками материально-технического обеспечения, необходимого для реализации учебной программы в дошкольном отделении, а также организации пространства в дошкольных группах ЦКРОиР стали: сведения о материально-технической базе; групповое помещение; мебель; средства обучения и оборудование; санитарно-гигиеническая комната; спальня; приемная-раздевалка; вестибюль, лестница; помещения для коррекционной работы, для работы педагога-психолога, педагога социального, учителя-дефектолога; помещения физкультурно-оздоровительного назначения (зал для музыкальных занятий, сенсорная комната, зал физической реабилитации (для занятий адаптивной физкультурой), бассейн); зона для прогулок (игровая площадка); предметные и пространственные ресурсы, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей воспитанников с ТМН.

Мы одновременно рассматриваем предметные и пространственные ресурсы в одном и том же помещении, чтобы избежать неправомерного повторения и искусственного утяжеления инструментария.

С целью совершенствования коррекционно-образовательного процесса, повышения педагогического мастерства необходимо отслеживать качество методической помощи сотрудникам. К организационно-педагогическим условиям (критерий «Качество научно-методического обеспечения образовательного процесса в дошкольной группе ЦКРОиР») мы отнесли наличие образовательной концепции воспитанников с ТМН в ЦКРОиР; учебно-программную документацию; обеспеченность методическими материалами; наличие методической и педагогической продукции у педагогов; участие в профессиональных конкурсах; наличие системной работы с молодыми специалистами.

Кадровое обеспечение ЦКРОиР предполагает междисциплинарный состав специалистов, которые знают особые образовательные потребности воспитанников с ТМН и понимают специфику оказания им помощи. Критерий «Качество кадровых условий в дошкольных группах ЦКРОиР» предполагает следующие показатели: должностной состав специалистов в дошкольных группах; уровень квалификации персонала.

С этим критерием тесно связан следующий – «Качество психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ТМН и их семей», поскольку от персонального состава сопровождающих семью специалистов часто зависит конечный результат. Его показателями являются: количественный и качественный состав дошкольной группы в ЦКРОиР (именно нозологический состав детской группы должен определять наличие тех или иных профильных специалистов); командное взаимодействие специалистов психолого-педагогического сопровождения; взаимодействие между педагогами и семьей воспитанника с ТМН.

«Условия для педагогов» – еще одна важная, на наш взгляд, характеристика, включающая показатели: условия для личных потребностей персонала; возможности для профессионального роста; сопровождение работы и оценка персонала со стороны руководства. С целью предотвращения профессионального выгорания (результаты труда невозможно получить быстро, а группы воспитанников достаточно часто стрессогенны), также с целью стимуляции профессионального роста, самообразования (из года в год состав групп может кардинально меняться) для педагогических работников необходимо предусмотреть ряд условий труда, чтобы добиться большей эффективности.

Маркер «Оценка качества результатов освоения учебных программ воспитанниками с ТМН». Технология работы с данным маркером для оценки качества дошкольного образования, а также все его составляющие описаны нами ранее [1]. Объем данной статьи не позволяет нам подробно его описать, также как и индикаторы каждого показателя.

Таким образом, мы получили инструментарий, при помощи которого качество дошкольного образования в условиях ЦКРОиР может не только быть описано, но и быть измерено. Качественно-количественная оценка позволяет

более детально и точно определить состояние качества дошкольного образования в условиях ЦКРОиР, высветить проблемные места, установить точки роста для данного конкретного учреждения.

## Список литературы

1. Лемех, Е. А. Система оценки качества дошкольного образования в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : моногр. / Е. А. Лемех. – Минск : БГПУ, 2022. – 324 с.

2. Об утверждении Положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и признании утратившими силу некоторых нормативных правовых актов Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 11 авг. 2011 г., № 233. – Режим доступа: http://zakonby.net/postanovlenie/42222-postanovlenie-ministerstva-obrazovaniya-respubliki-belarus-ot-16082011-n-233-quotob-utverzhdenii-polozheniya-o-centre-korrekcionno-razvivayuschego-obucheniya-i-reabilitacii-i-priznanii-utrativshimi. – Дата доступа: 08.06.2022.

3. Хармс, Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R / Тельма Хармс [и др.]. – М. : Национальное образование, 2017. – 136 с.

УДК 376.42

# ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В РОССИИ

**С. М. Лосева,**
*кандидат педагогических наук*

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности организации обучения и воспитания лиц с умственной отсталостью на всех уровнях образования. Проанализированы позитивные тенденции, наметившиеся в системе ранней помощи, дошкольного, школьного и профессионального образования. Отмечается, что система ранней помощи является фундаментом для достижения качественно более высоких результатов в развитии, воспитании, образовании, социализации и профессионализации детей с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** лица с умственной отсталостью; обучение; воспитание; уровни образования; дифференцированная система образования; преемственность и вариативность образования.

# THE TENDENCIES OF DEVELOPING EDUCATION AND UPBRINGING FOR INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN RUSSIA

**S. Loseva,**
*PhD in Pedagogy*

**Abstract.** The peculiarities of organization of education and upbringing for people with intellectual disabilities at all levels of education have been uncovered in the article. The positive tendencies appeared in early logopedic aid system, preschool, school, and professional education have been analyzed. It is stated that early logopedic aid system is the foundation for achieving qualitatively higher results in development, upbringing, education, socialization, and professionalization of children with intellectual disabilities.

**Keywords:** individuals with intellectual disabilities; education; upbringing; levels of education; differentiated education systems; succession and variability of education.

Современные позитивные тенденции последних лет в правовом и образовательном пространстве привели к интенсивному развитию новых направлений и областей педагогической науки (утверждена Концепция развития ранней помощи; утверждены специальные федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и обучения детей

с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); разработаны примерные адаптированные программы, предусматривающие вариативность обучения; созданы структуры сопровождения инклюзивного среднего профессионального образования (далее – СПО) лиц с ОВЗ и инвалидностью; во всех субъектах функционируют базовые профессиональные образовательные организации; разработана концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г.) [2; 4; 6; 8].

На современном этапе обучение и воспитание лиц с умственной отсталостью осуществляется на всех уровнях образования:

- ранняя помощь;
- дошкольный;
- школьный;
- профессиональный.

Вопросы развития ранней комплексной помощи детям с умственной отсталостью и их социальной адаптации в обществе являются в настоящее время особенно актуальными в области образования и здравоохранения.

Становление и развитие системы раннего выявления и ранней комплексной помощи детям младенческого и раннего возраста, относящимся к группе риска возникновения умственной отсталости, в значительной степени повлияли на улучшение качества их жизни в Российской Федерации.

Процесс диагностики умственной отсталости в раннем возрасте представляет значительные трудности. Типы интеллектуальных нарушений различаются по характеру проявлений дефекта познавательной деятельности, а также по наличию или отсутствию социальных и эмоциональных расстройств.

В перечень необходимых мероприятий в процессе организации сопровождения детей с нарушениями интеллекта входит наблюдение следующими специалистами: педиатр, психоневролог, отоларинголог, окулист, нейропсихолог, психолог, логопед, эндокринолог (по показаниям), дерматолог (по показаниям). Обследования проводятся в зависимости от состояния ребенка.

Рекомендуется организация следующих диагностических обследований:

- реоэнцефалография (РЭГ);
- эхоэнцефалография (Эхо-ЭГ);
- электроэнцефалография (ЭЭГ);
- аудиограмма;
- компьютерная томография (КТ);
- магнитно-резонансная томография (МРТ).

В настоящее время разработано достаточное количество психолого-педагогических программ, направленных на раннюю оценку уровня развития детей с нарушением интеллекта. Программы зарубежных и отечественных авторов во многом схожи, так как конструируются на основе закономерностей нормального детского развития (Н. Бейли, Дж. В. Доддс, Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Е. А. Стребелева, В. К. Франкенбургер, Э. Л. Фрухт и др.) [4; 5].

Разработан метод скрининг-диагностики детей от 1 года 6 месяцев до 3 лет для педагогов и родителей «Предположения о неблагополучии

в интеллектуальном развитии ребенка» (А. В. Закрепина, С. Б. Лазуренко, Е. А. Стребелева).

Основные формы организации ранней помощи: институализированные и надомные.

*Институализированные формы ранней помощи:*

- службы ранней помощи;
- лекотеки;
- консультативные центры и пункты.

*Надомные формы помощи:*

- надомное визитирование и/или надомная помощь.

Ранняя помощь осуществляется на базе учреждений образования, социальной защиты, здравоохранения.

Программы ранней абилитационной помощи детям с нарушениями интеллекта основаны на междисциплинарной деятельности специалистов служб ранней помощи. Основные этапы абилитации детей в состоянии угрозы нарушения интеллекта предполагают комплекс мероприятий:

- лечебные мероприятия;
- развивающее обучение;
- социальная адаптация.

Программно-методическое обеспечение раннего развивающего обучения детей младенческого и раннего возраста в состоянии угрозы умственной отсталости содержит, из наиболее известных в нашей стране, программы, построенные по принципу «пошаговых методик обучения», таких как:

- австралийская программа «Маленькие ступеньки»;
- американские программы «Каролина» и «Портейдж».

Эффективность западных программ доказана их многолетним применением в мировой практике.

Среди авторских разработок отечественных авторов наибольшее признание получила «Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта» Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой [4].

Ценности развития и повышения качества жизни ребенка раннего возраста с умственной отсталостью – дето-ориентированная модель ранней помощи (все сервисы и услуги нацелены на ребенка). Ценности повышения качества жизни семьи ребенка раннего возраста с ограничениями в состоянии здоровья за счет активного участия членов семьи в оказании помощи своему ребенку – семейно-ориентированная модель ранней помощи.

Ранняя помощь и система дошкольного образования для детей с умственной отсталостью должны преемственно обеспечивать вариативность форм организации дошкольного воспитания и обучения, чтобы родители могли реализовать свое право на выбор удобный семье и необходимый ребенку.

В нашей стране для умственно отсталых детей создана дифференцированная система специальных дошкольных учреждений, которые находятся в ведении Министерства просвещения, Министерства

здравоохранения, Министерства труда и социальной защиты, а также активно развиваются благотворительные организации.

*Министерство просвещения:*

- дошкольные образовательные организации: группы кратковременного пребывания, группы общеразвивающей направленности, группы компенсирующей направленности, группы комбинированной направленности.

*Министерство здравоохранения:*

- специализированные Дома ребенка для детей с органическим поражением ЦНС и нарушением психики (от рождения до 3-4-х лет);
- специализированные психоневрологические санатории (с умственной отсталостью, осложненной психическими заболеваниями).

*Министерство труда и социальной защиты:*

- дома-интернаты для умственно отсталых детей (принимаются дети-инвалиды от 4 до 18 лет с выраженными нарушениями в умственном развитии);
- центры социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов.

*Благотворительные общественные организации:*

- центры лечебной педагогики;
- центр Даунсайд Ап.

Совокупность обязательных требований к дошкольному образованию регулирует федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). В рамках Стандарта разработана примерная адаптированная основная образовательная программа (далее – Пр.АООП), которая закрепила существование специфических подходов к обучению и воспитанию детей раннего и дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Диапазон различий в развитии детей с умственной отсталостью весьма значительный, в дошкольном возрасте особенности развития умственно отсталых детей проявляются более выражено. Пр.АООП предусмотрено 4 варианта развития умственно отсталых детей дошкольного возраста [8].

Введение психолого-педагогической типологии детей с умственной отсталостью дошкольного возраста предполагает обязательную дифференциацию особых образовательных потребностей (далее – ООП) каждой категории детей по вариантам их развития.

Дальнейшей задачей является обеспечение дифференцированного содержания обучения и воспитания, соответствующего варианту развития, особым образовательным потребностям дошкольника с умственной отсталостью и его семьи, обеспечение подготовки к школьному обучению.

Школьное образование детей с умственной отсталостью может быть организованно в любых организациях, осуществляющих образовательную деятельность: обучение в условиях инклюзивного образования; обучение в специальных классах общеобразовательных школ; обучение в специальных коррекционных школах [7]. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) учитывает возрастные,

типологические и индивидуальные возможности, особые образовательные потребности детей данной категории. В соответствии с возможностями детей с умственной отсталостью выделяются два варианта образования:

1 вариант – для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Школьное образование изменено в сравнении с уровнем образования здоровых сверстников за счет значительного редуцирования его «академического» компонента и специфического расширения области развития жизненной компетенции ребенка. В обучении таких детей акцент должен быть сделан не на академических знаниях и умениях, а на приобретении ребенком практико-ориентированных знаний и умений и жизненных компетенций, необходимых для дальнейшей самостоятельной полноценной жизнедеятельности. Актуально приобретение положительного опыта коммуникации в совместной деятельности со здоровыми сверстниками.

2 вариант – для обучающихся с умеренной, глубокой, тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития. Академический компонент упрощается до полезных ребенку элементов академических знаний, но при этом максимально расширяется область развития его жизненной компетенции за счет формирования доступных ребенку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя его, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме. Для данной группы обучающихся может разрабатываться индивидуальная программа развития (далее – СИПР) на основе адаптированной основной общеобразовательной программы с учетом их индивидуальных образовательных потребностей [6].

Важнейшей сферой социализации обучающихся с умственной отсталостью и условием их интеграции в общество является профессиональное образование.

Успешная профессиональная самореализация лиц с умственной отсталостью зависит во многом от качества воспитания и обучения на разных ступенях образования: дошкольного; школьного; начального профессионального и основных этапов профессионального образования.

Разработаны этапы профориентационной деятельности (пропедевтический этап предпрофессиональной подготовки (1–4 классы); этап начального трудового воспитания (5–7 классы); этап общетрудовой подготовки (8–9 классы); этап допрофессиональной подготовки (10–12 классы), формы работы по профориентации обучающихся с умственной отсталостью (профориентационные экскурсии; посещение трудовых мастерских; мастер-классы; творческие конкурсы, тематические квесты; кружки и студии дополнительного образования и др.), примерные адаптированные программы для организаций СПО, определены перечни профессий (по характеру рабочей нагрузки; по форме организации трудовой деятельности; по предмету труда; по уровню квалификации и др.), которые могут быть рекомендованы лицам данной категории, внедряются модели дуального образования, предполагающего теоретическую подготовку в образовательном учреждении и практическую – на рабочих местах и др. [1; 3].

Подбор направления обучения для лиц с нарушениями интеллекта осуществляется с учетом целого ряда факторов обеспечивающих наибольшую вероятность успешного трудоустройства: уровня образования и социального развития; востребованности профессии, условий труда; особенностей характера и психофизических возможностей.

Современные тенденции в области профессионального образования лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нацелены с одной стороны на обеспечение преемственности различных этапов профессионального образования, а с другой выход на открытый рынок труда через сопровождение трудоустройства – постдипломную поддержку на месте работы.

Таким образом, в России сформирована система образования лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), включающая раннюю помощь, дошкольное, школьное и профессиональное образование различной ведомственной принадлежности, обеспечивающая реализацию разных по уровню образовательной интеграции моделей организации образовательного процесса.

## Список литературы


1. Данилова, А. М. Выбор профориентационных ориентиров в процессе социализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : метод. пособие [Электронный ресурс] / А. М. Данилова, Т. Н. Исаева. – ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – Режим доступа: https://clck.ru/gv6PV. – Дата доступа: 07.05.2022.
2. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.
3. Межведомственная модель комплексной профессиональной подготовки лиц с инвалидностью и ОВЗ на примере ГАНПОУ ЛО «Мультицентр социальной и трудовой интеграции» : метод. рекомендации / И. Г. Дрозденко [и др.] ; науч. ред. Е. С. Старобиной. – СПб. : Медиапапир, 2020. – 86 с.
4. Методические рекомендации по созданию системы ранней помощи в структуре доступного и непрерывного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. – М. : АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» ; ФГБНУ «ИКП РАО», 2016. – 79 с.
5. Мясникова, Л. В. Ранняя коррекционная помощь детям с нарушениями развития : учеб.-метод. пособие / Л. В. Мясникова. – Саратов : Сарат. ун-т, 2016. – 92 с.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России, 19 дек. 2014г., № 1599 // Минюст России, 3 февр. 2015 г., № 35850. –: Режим доступа: https://clck.ru/gv6N6. – Дата доступа: 06.05.2022.
7. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Е. С. Слюсарева [и др.] ; под ред. Е. С. Слюсаревой, А. В. Морозовой. – Ставрополь: Ставропольск. гос. аграр. ун-т, 2019. – 173 с.

8. 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: 28.04.2022.

УДК 376.37

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ИНТОНАЦИОННОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ ВОСПИТАННИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**К. В. Мамонтова**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы формирования темпо-ритмической стороны речи у воспитанников с общим недоразвитием речи в условиях специально организованной музыкальной деятельности. Предлагаются эффективные подходы к использованию музыкальной деятельности в коррекционно-образовательном процессе, способствующие формированию перцептивных действий, необходимых для раскрытия эмоционального содержания музыки и выражения личностного отношения воспитанников с общим недоразвитием речи к музыкальным произведениям.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи; музыкальная деятельность; темпо-ритмическая сторона речи; дошкольное образование; инклюзивный подход.

# THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMING THE TEMPO-RHYTHMIC SIDE OF SPEECH ON THE BASIS OF INTONATIONAL PERCEPTION OF MUSIC IN PUPILS WITH GENERAL SPEECH DISEASE

**K. Mamontova**

**Abstract:** The article deals with the problems of the formation of the tempo-rhythmic side of speech in pupils with general underdevelopment of speech in the conditions of specially organized musical activity. The content of various musical lessons aimed at developing the musical-rhythmic culture of pupils with general speech underdevelopment based on the perception of music is revealed.

**Keywords:** general speech underdevelopment; musical activity; tempo-rhythmic aspect of speech; preschool education; inclusive approach.

Неограниченными возможностями для эстетического развития воспитанников с общим недоразвитием речи обладает музыка. Она способна приблизить ребенка к таинствам духовной жизни человека, открыть горизонты новых мироощущений, усилить чувство сопричастности к красоте мира. Обладая интонационной природой, музыка отражает тончайшие оттенки чувств, моделирует жизненные ситуации звуковыми средствами. Искусство таит в себе неиссякаемый потенциал красоты, концентрацию положительных эмоций и в значительно степени ориентирует человека на добро [6, с. 213].

Дошкольное детство – период интенсивного становления личности, этап формирования фундаментальных психологических новообразований. Важным фактором музыкального развития воспитанников является потребность в одухотворенном переживании искусства, основа которого – особая впечатлительность детей, эмоциональность, эстетическая восприимчивость, непосредственность художественного самовыражения. Значительный вклад в исследование вопросов музыкального восприятия внесли Б.В. Асафьев, В. К. Белобородова, Н. А. Ветлугина, Л. Н. Грозненская, Д. Б. Кабалевский, В. В. Медушевский, Е. В. Незайкенский, В. Д. Остроменский, О. П. Радынова, Б. М. Теплов, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский. В трудах указанных и других авторов систематизирован научно-теоретический материал, доказывающий эффективность влияния музыкальной деятельности на психологическое и речевое развитие дошкольников. Большой вклад в исследование проблемы развития музыкальных способностей у воспитанников с нарушениями речи внесли белорусские ученые Б. О. Голешевич, Г. А. Никашина, В. П. Рева, Л. С. Ходонович.

Одной из важных задач музыкального воспитания детей дошкольного возраста является формирование музыкально-ритмических способностей. Они не даны ребенку в готовом виде с рождения. Являясь сложным психическим новообразованием, они формируются в течение всей жизни человека и развиваются параллельно накоплению жизненного опыта воспитанника и познанию окружающего мира [4, с. 59]. Это свидетельствует о том, что спонтанно чувство ритма развиваться не способно и его формирование требует особых подходов, учитывающих особенности формирования темпо-ритмических характеристик воспитанников с общим недоразвитием речи.

Для развития слухового самоконтроля воспитанников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) благоприятны игра на детских музыкальных инструментах и музыкально-речевые игры. Формирование способности к сопереживанию способствует активизации слухового самоконтроля воспитанника, что обусловлено закономерностями развития. Чем плотнее и объемнее музыкально-сенсорные представления дошкольников с ОНР, тем точнее контроль над своей музыкально-исполнительской деятельностью [1, с. 28].

Формирование способности к восприятию различных ритмических структур в музыке обусловлено определенной закономерностью развития воспитанников с общим недоразвитием речи. В данном случае необходимо развивать у детей способность к интонационному восприятию музыки. Музыкальные звуки организованы в интонационные комплексы, которые отражают человеческие переживания. Интонационная организация музыки вобрала в себя опыт всех видов человеческой коммуникации: речь, движения, танец, литература, цветовые ассоциации [5, с. 214]. Сочетание различных средств музыкальной выразительности, таких как высотное положение мелодии, равномерность или неравномерность ритмического рисунка, разнообразие динамических нюансов, штрихов темповых изменений, в комплексе отражают тот или иной характер движения, передаваемого в музыке, либо тончайшие оттенки речевых интонаций: вопроса, возражения, повествования, восторга,

удивления и т.д. Результаты исследования К. В. Тарасовой свидетельствуют о неравномерности развития музыкально-ритмических способностей в период дошкольного детства.

Формирование начальных форм динамического и тембрового музыкального слуха, компонентов чувства ритма, связанных с восприятием и воспроизведением метрической пульсации, быстрого и среднего темпа приходятся на младший дошкольный возраст. К более поздним новообразованиям относятся способности к активному восприятию и воспроизведению медленного темпа, мелодических и ритмических структур. В развитии темпо-ритмических характеристик у дошкольников с общим недоразвитием речи особую роль играет усвоение системы эталонов, к которым относятся наиболее распространенные в музыке типы ритмических структур [2, с. 23]. В старшем дошкольном возрасте ведущими компонентами восприятия являются темп, тембр и динамика, мелодическая и ритмическая стороны интонации, а также ориентировка на несколько средств музыкальной выразительности сразу. Таким образом, способность к восприятию музыки у старших дошкольников приобретает более высокий уровень своего развития – интонационный, мелодико-ритмический. В музыкально-ритмическом развитии воспитанников с общим недоразвитием речи выделяют два этапа.

На первом этапе происходит обогащение музыкально-ритмического опыта дошкольников новыми ощущениями и представлениями о разнообразном звучании музыкальных и шумовых звуков, интонационно передающих эмоциональные явления в жизни. Он основан на развитии психических процессов и обогащения их речевого, жизненного и художественного опыта средствами и способами действий.

На втором этапе музыкально-ритмические способности формируются на основе эмоционального, интонационно-речевого перевоплощения воспитанников в воображаемый образ ролевого отождествления себя в игровой ситуации с помощью разнообразных шумовых, интонационно-речевых и музыкальных звучаний. Такая деятельность позволяет выразить личностное отношение к музыке, а также совершенствовать приобретенный опыт в процессе музыкально-ритмической деятельности. Таким образом, к показателям речевой интонации, выражающей чувства воспитанников, относятся темп, ритм, высота, сила звучания. Сравнивая речевую и музыкальную интонацию, мы найдем в их содержании много схожих характеристик. Воспитаннику с общим недоразвитием речи сложно выразить свои впечатления, полученные в результате слушания музыки, словами, так как восприятие музыки характеризуется: небольшим запасом ассоциаций с преобладанием предметно-зрительных представлений; обобщенностью восприятия; опорой на двигательные компоненты жизненного опыта и навыки речевого общения [2, с. 32].

В педагогической модели формирования темпо-ритмической стороны речи у воспитанников с ОНР, разработанной в нашем исследовании, сопереживание музыке заключено в эмоциональном перевоплощении ребенка в образ и осуществляется с помощью игровых действий в процессе музыкальной деятельности. Она реализуется в процессе восприятия музыки, музыкально-

речевом интонировании, пении, игре на музыкальных инструментах, ритмике, творчестве. В процессе коррекционно-педагогической работы с воспитанниками с ОНР получили апробацию следующие модели: интонационно-речевая, пластическая, музыкально-ритмическая [1, с. 29]. Каждая модель имеет определенную структуру, состоящую из средств музыкальной и художественной выразительности: темпа, мелодии, ритма, тембра, динамики, интонации голоса, движения.

На современном этапе развития дошкольного образования особую значимость приобретает совершенствование программно-методического обеспечения деятельности учреждения дошкольного образования, предусматривающего формирование у воспитанников музыкальной культуры, развитие общей музыкальности, творческих способностей через внедрение новых методических разработок, технологий в коррекционно-педагогический процесс. Сущность данного подхода заключается в развитии музыкальных способностей, творческого воображения и продуктивного мышления ребенка на основе интонационно-речевого восприятия музыки. Особое значение в процессе формирования темпо-ритмической стороны речи приобретает применение средств моделирования, в частности музыкально-интонационных и музыкально-речевых комплексов, которые представляют собой сенсорные ориентиры для формирования чувства ритма и распознания интонационной природы музыки воспитанниками с общим недоразвитием речи.

## Список литературы


1. Артёмова, Е. Э. Использование музыкальных упражнений в структуре логопедических занятий с неговорящими детьми / Е. Э. Артёмова // Логопедия. – 2007. – № 1. – С. 28–29.
2. Боромыкова, О. С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением: комплекс упражнений по совершенствованию речевых навыков у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / О. С. Боромыкова. – СПб. : Детство-Пресс, 1999. – 64 с.
3. Егорова, И. В. К вопросу о коррекции общего недоразвития речи у дошкольников в процессе музыкальной деятельности / И. В. Егорова // Вестн. Череповец. гос. ун-та. – 2014. – № 5. – С. 92–96.
4. Логвиненко, Т. А. Развитие коммуникативных умений младших дошкольников с ОНР I уровня с использованием музыкально-ритмической деятельности и фольклорного материала / Т. А. Логвиненко, А. В. Мамаева // Сиб. вестн. спец. образования. – 2015. – № 2. – С. 58–64.
5. Ложкова, Ю. В. Развитие просодической стороны речи дошкольников посредством разных видов музыкальной деятельности / Ю. В. Ложкова, А. А. Токарева // Аллея науки. – 2018. – Т. 2. – № 2. – С. 703–710.
6. Медведева, Е. Ю. Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Ю. Медведева, Е. А. Ольхина // Проблемы соврем. пед. образования. – 2018. – № 60-3. – С. 213–216.

УДК 37.06:376

# ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ*

**О. В. Мамонько,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (№ ГР 20220693).*

**Аннотация.** В статье определено понятие «педагогическое моделирование», представлены принципы, методы и формы организации работы с семьей, описана структура модели сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития.

**Ключевые слова:** педагогическое моделирование; модель; семья.

# APPROACHES TO BUILDING THE MODEL OF MAINTAINING A FAMILY EDUCATING A CHILD WITH PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

**O. Mamonka,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article defines the notion of pedagogical modeling, presents the principles, methods and forms of organizing the work with a family, describes the structure of model of maintaining a family educating a child with peculiarities of psychophysical development.

**Keywords:** pedagogical modeling; model; family.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего или дошкольного возраста с особенностями психофизического развития, является важной задачей, стоящей перед педагогическим коллективом учреждения образования.

Когда в семье рождается ребенка с особенностями психофизического развития – это меняет психологический климат в семье, что неблагоприятно сказывается на взаимоотношениях всех ее членов. У родителей зачастую формируется непродуктивный стиль общения с ребенком. Часто наблюдается гиперопека, которая приводит к несамостоятельности ребенка, также встречаются семьи с гипоопекой, что в свою очередь, способствует социальной депривации. В такой атмосфере полноценное развитие и воспитание ребенка, требующего особых образовательных условий невозможно. В тоже время, обязательным условием успешного развития ребенка с особенностями психофизического развития, его социальной адаптации является включение семьи в образовательный процесс. Обязанность всех педагогов, работающих

с семьей оказать родителям максимально возможную помощь в установлении контакта с ребенком, организации развивающей среды, в овладении самыми эффективными способами взаимодействия с ребенком с учетом его индивидуальных потребностей и возможностей. Такая работа будет наиболее эффективной при условии как можно более раннего ее начала.

На современном этапе развития образования в Республике Беларусь большое внимание уделяется проблеме организации оптимального субъектного включения семей в образовательный процесс. Решение данной проблемы возможно только на основе изучения особых образовательных потребностей семей. В результате такого подхода к решению обозначенной проблемы появляется возможность обеспечить вариативность оказания образовательных услуг. На основе изучения особых образовательных потребностей семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, возможно оптимизировать процесс взаимодействия всех участников образовательного процесса, что неизбежно приведет к повышению его эффективности.

Сопровождение семьи ребенка с особенностями психофизического развития должно носить комплексный характер. В этой работе принимают участие все педагоги учреждения образования. При этом решается целый комплекс задач:

- установление доверительных, партнерских отношений между педагогами и родителями с учетом интересов ребенка;
- активизация у родителей интереса к поиску наиболее эффективных способов решения стоящих перед ними задач в воспитании ребенка;
- создание условий, способствующей повышению у родителей уверенности в своих силах, созданию позитивной обстановки в процессе взаимодействия;
- формирование родительских компетенций в воспитании ребенка с особенностями психофизического развития;
- концентрация внимания родителей на достижениях ребенка, его успехах и перспективах развития;
- создание ситуации успеха для ребенка и семьи и др.

Сопровождение семей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста с особенностями психофизического развития, следует строить с учетом принципов, описанных И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюковой, А. Г. Московкиной, В. В. Ткачёвой, В. В. Хитрюк и др. К таким принципам относятся:

- принцип систематичности, предполагающий непрерывность и регулярность взаимодействия педагогов и родителей;
- принцип системности, предполагающий оптимизацию системы взаимоотношений мать — ребенок, отец — ребенок, родительская пара;
- ребенок, внутрисемейных отношений и отношений семьи с социумом;
- принцип преемственности между различными специалистами, участвующими в работе с семьей (психолога, педагога, врача, социального работника, тьютора) с целью согласованности их методов работы и рекомендаций;

- принцип комплексности, предполагающий использование многообразия методов педагогической, психологической и консультативной работы;
- принцип учета индивидуально-личностных особенностей родителей;
- принцип учета специфики и степени тяжести нарушения для определения направлений, содержания и форм работы с семьей;
- принцип учета эмоциональной сложности материала, предполагающий подбор приемов и тематики упражнений в зависимости от этапа работы с семьей и степени ее сложности;
- принцип учета интересов и запросов родителей, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития;
- принцип сотрудничества и партнерских отношений специалистов и родителей;
- деятельностный принцип психолого-педагогической работы с семьей, предполагающий организацию активной совместной деятельности родителей, педагогов и детей, в ходе которой устраняются проблемы взаимопонимания, формируются навыки позитивной коммуникации, отношения партнерства и сотрудничества;
- принцип педагогического оптимизма, который обусловлен, с одной стороны, уровнем современного научного и практического знания о потенциальных возможностях лиц с особыми образовательными потребностями и, с другой стороны, представлениями о современных педагогических возможностях коррекционно-развивающей работы [1].

В. В. Хитрюк выделяет следующие принципы сопровождения родителей в условиях инклюзивного образования:

- принцип априорного уважительного отношения между партнерами по общению или принцип «презумпции родительской компетенции» в сочетании с повышением уровня образовательного потенциала семьи;
- принцип мультидисциплинарности (комплексного подхода);
- принцип учета субъектности позиции семьи в обучении, воспитании, социализации каждого ребенка;
- принцип системности, систематичности, непрерывности и последовательности сопровождения [2].

Таким образом, решение поставленных задач должно носить комплексный характер, наиболее эффективно реализуемый в условиях модели сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями.

Под **педагогическим моделированием** мы понимаем разработку и создание модели педагогического процесса или его составляющих, отражающей основные идеи, методы, формы, средства, приемы и технологические решения, которые подлежат в дальнейшем экспериментальному изучению в условиях реального педагогического процесса.

При этом нам видится следующая структура модели сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, как субъекта образовательного процесса:

- принципы;
- методы;

- подходы (антропоцентрический, компетентностный, системный);
- диагностический инструментарий для исследования особых образовательных потребностей семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития раннего и дошкольного возраста;
- формы организации работы с семьей.

Взаимодействие с родителями необходимо строить на диагностической основе, что позволит учитывать индивидуальные потребности и возможности, как ребенка с особенностями психофизического развития, так и всей семьи.

В процессе оценки включенности семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития необходимо учитывать как количественные, так и качественные показатели. К количественным показателям можно отнести частоту обращений родителей с вопросами и запросами на оказание педагогической, психологической или коррекционной помощи.

Однако, на наш взгляд, наиболее значимыми в диагностике являются качественные критерии оценки, к которым относятся:

- мотивация родителей на взаимодействие с педагогами в решении вопросов, касающихся интересов ребенка;
- готовность к общению со специалистами, к восприятию информации о трудностях ребенка, к активной работе в условиях дома и др.;
- информированность и образованность родителей об особенностях, возможностях и перспективах развития ребенка;
- инициативность родителей при обращении к педагогам с различными запросами;
- ответственность в отношении выполнения рекомендаций специалистов, организации домашней развивающей среды и т.д.;
- отношение к успехам и перспективам детей;
- способность и желание проанализировать состояние ребенка до и после изменения тактики родительского поведения.

Важнейшим вопросом, решаемым в процессе сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, является включение такой семьи в образовательный процесс на условиях равноправного партнерства.

В семье ребенок получает первый и самый важный опыт социализации, овладевает навыками социального взаимодействия в комфортных и естественных условиях, что позволяет ему в дальнейшем успешно участвовать в образовательном процессе, организованном с учетом инклюзивных принципов и подходов. Этот аспект проблемы определяет необходимость разработки методического сопровождения включения семьи в образовательный процесс.

Таким образом, представленные подходы к моделированию сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, обеспечат эффективность включения семьи в образовательный процесс, в том числе и в условиях инклюзивного обучения и воспитания.

## Список литературы

1. Ткачёва, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В. В. Ткачева. – М. : Нац-ый книжный центр, 2014. – 160 с.

2. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образование: тренинги в работе с родителями / В. В. Хитрюк. – Минск : БГПУ. – 2018. С. 20–28.

УДК 374.2

# ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**З. А. Мовкебаева,**
*доктор педагогических наук;*
**Б. А. Дюсенбаева**

**Аннотация.** В статье рассматриваются необходимость модернизации подготовки специального педагога в условиях инклюзивного образования в качестве главного специалиста, организующего психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями.

**Ключевые слова:** подготовка; специальный педагог; инклюзивное образование; психолого-педагогическое сопровождение; дети с ограниченными возможностями.

# PREPARING A SPECIAL TEACHER TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT

**Z. Movkebayeva,**
*Grand PhD in Pedagogy;*
**B.A. Dyusenbayeva**

**Abstract**. The article discusses the need to modernize the training of special teachers in the context of inclusive education as the main specialist organizing psychological and pedagogical support for children with disabilities.

**Keywords:** training; special teacher; inclusive education; psychological and pedagogical support; children with disabilities.

Модернизация высшего и послевузовского образования осуществляется в контексте глобальных и междисциплинарных компетенций XXI века. В стратегии «Казахстана–2050» перед сектором образования поставлена важная задача, предполагающая формирование высокообразованной нации для повышения конкурентоспособности и развития страны. При этом указывается на то, что «знания и профессиональные навыки становятся ключевыми ориентирами современной системы образования, подготовки и переподготовки кадров» [1]. В Послании Президента Республики Казахстан К. К. Токаева четко отмечается тенденция на то, чтобы «переориентировать всю систему профессионального образования на формирование компетенций, востребованных на рынке труда», где четко указано, что главным приоритетом организаций образования является качество образования [2].

Данная тенденция наблюдается в утвержденном в 2021 году Национальном проекте «Качественное образование «Образованная нация», который выдвигает важную цель повышения качества образования

обучающихся всех уровней образования. Одним из мероприятий отмечается обеспечение непрерывного образования по развитию навыков и компетенций, а также «апгрейд» выпускников организаций высшего образования [3]. Серьезная нацеленность страны на эффективное решение проблемы развития профессиональной компетентности и профессиональной подготовки всех специалистов закономерно коснулось и педагогов, поскольку современной системе образования в условиях обновления содержания образования жизненно необходимы мотивированные и квалифицированные педагоги. Поэтому в государственных документах ставится важная задача подготовки профессионально подготовленных кадров для психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями.

Вместе с тем, как указывается во Всемирном докладе по мониторингу образования (2021) «Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование: Для всех значит для всех», специалисты поддержки в регионе «все еще недостаточно подготовлены к работе в инклюзивной среде в сотрудничестве с учителями, так как страны в основном все еще поддерживают медицинский подход к инклюзивному образованию, а, следовательно, и к соответствующей подготовке сотрудников» [4].

В теории подготовки специальных педагогов (дефектологов), по вопросу формирования у них инклюзивно-ориентированных компетенций, накоплен определенный исследовательский зарубежный и отечественный опыт. Так, многие исследователи сходятся во мнении о том, что успешное внедрение инклюзивного образования во многом зависит от положительного отношения квалифицированных педагогов к инклюзивному образованию. Forlin C. утверждает, что специальным учителям не хватает необходимых знаний и навыков для работы с учениками с ограниченными возможностями в инклюзивных классах, поэтому им необходимы эффективные педагогические навыки управления классом и временем; умение поддерживать процесс обучения, адаптированный к текущему уровню понимания учащихся; способность вовлекать учащихся в мышление высшего порядка, а также поощрять и поддерживать успех в начальных классах [5].

Исследователи B. J. D’Alonzo, G. Giorano, T. L. Cross доказывают необходимость пересмотра программы подготовки специальных педагогов для обеспечения компетенций, необходимых для успешного включения учащихся с ограниченными возможностями. Авторы поднимают важные вопросы, касающиеся конкретных знаний и навыков, необходимых специальным педагогам для эффективного внедрения инклюзивных образовательных моделей. Цель исследования ученых B. J. D’Alonzo, G. Giorano, T. L. Cross состояла в том, чтобы определить и подтвердить основные компетенции для специальных педагогов, необходимые для эффективного обучения учащихся с ограниченными возможностями в инклюзивных условиях. Они рассмотрели компетенции, которые считались необходимыми тремя важнейшими группами заинтересованных сторон: директорами школ, специальными педагогами и общими педагогами [6].

К настоящему времени достаточно полно изучен вопрос о развитии профессиональных компетенций у специального педагога (дефектолога) для работы в специальных организациях образования (Р. Г. Аслаева, В. А. Бородина, Л. А. Воденникова, Е. Н. Жданова, Е. А. Загребельная, Т. Л. Корженевич, О. С. Кузьмина, Е. А. Мартынова, Е. Л. Норкина, В. Н. Поникарова, А. И. Сергеева, И. А. Филатова, Я. И. Яковлева и др.). Из имеющихся на сегодняшний день исследований по данному вопросу можно отметить работы А. И. Сергеевой, в которых отмечены особенности организации инклюзивно ориентированной подготовки дефектологов в вузе на уровне бакалавриата [7]. В исследованиях И. А. Филатовой раскрываются теоретико-методологические аспекты деонтологической подготовки педагогов-дефектологов [8]. По мнению исследователя С. Е. Гайдукевич развитие инклюзивного образования связано с расширением спектра профессиональных компетенций учителя-дефектолога. Формирование новых компетенций обеспечивается модернизацией содержания и методического обеспечения профессиональной подготовки, проведением углубленных исследований частных методических аспектов профессиональной деятельности специалиста в условиях инклюзивного образования [9].

Таким образом, можно утверждать, что за рубежом к настоящему времени накоплен определенный опыт по определению профессиональных компетенций специального педагога для работы в условиях инклюзивного образования.

Характеризуя современное состояние изученности вопроса подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, можно отметить, что данный вопрос находится только в начале его изучения. Казахстанские исследователи: З. А. Мовкебаева [10], А. К. Сатова [11], К. К. Омирбекова [12], А. Т. Дузелбаева [13] и др., активно исследовали проблемы подготовки специальных педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. В этих исследованиях изучаются вопросы профессиональной компетентности специальных педагогов, в том числе раскрываются особенности их подготовки к образовательной и коррекционной деятельности в инклюзивной школе. Так, казахстанский исследователь З. А. Мовкебаева отмечает необходимость формирования у специальных педагогов компетенций, связанных с умением конструировать специальные условия и инклюзивную образовательную среду, адаптировать учебно-методические комплексы, организовывать консультативную помощь и продуктивное взаимодействие с другими специалистами, родителями и детьми.

В Казахстане накоплен определенный опыт по определению профессиональной компетенции и изучены некоторые общие вопросы подготовки специальных педагогов в вузе. Однако, к настоящему времени вопросы подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования изучены недостаточно. С точки зрения современных отечественных исследователей остаются такие аспекты, как организация инклюзивного образования специальных педагогов (дефектологов) через актуализацию его инклюзивного компонента.

С целью изучения достаточности инклюзивной подготовки специальных педагогов, нами было организовано интервьюирование преподавателей Северо-

Казахстанского университета имени М. Козыбаева и потенциальных работодателей с целью выяснения их мнения и представлений относительно подготовки студентов и выпускников, обучающихся по образовательной программе 6В019–«Специальная педагогика». В ходе интервью обсуждались следующие вопросы:

1. Достаточно ли полная подготовка в вузе специальных педагогов к предстоящей профессиональной деятельности в организациях инклюзивного образования?

2. Какие когнитивные компоненты образовательной программы «Специальная педагогика» следует модернизировать для подготовки специальных педагогов к предстоящей профессиональной деятельности в организациях инклюзивного образования?

3. Существует ли необходимость у профессорско-преподавательского состава в повышении профессиональной квалификации для подготовки специальных педагогов к предстоящей профессиональной деятельности в организациях инклюзивного образования?

Анализ материалов интервьюирования профессорско-преподавательского состава и работодателей позволил сформулировать следующие выводы.

1. По мнению работодателей, целесообразно организовать постепенное включение будущих специалистов в инклюзивную педагогическую деятельность путем включения студентов в волонтерскую деятельность и привлечения их в качестве ассистентов и тьюторов с целью повышения мотивации к будущей работе в инклюзивном образовании.

2. Необходимо включение в образовательные программы новых дисциплин, подготавливающих к разным направлениям работы в условиях инклюзивного образования: консультирование родителей и учителей, обеспечение междисциплинарных связей, разработка индивидуальных развивающих программ, подбор индивидуально-дифференцированных подходов к детям в условиях их многообразия, адаптация учебного материала в условиях инклюзивного образования и критериального оценивания учащихся с особыми образовательными потребностями.

3. Необходимо изменить тематику курсовых и дипломных работ с нацеленностью на исследование актуальных проблем инклюзивного образования.

4. Существует актуальная потребность в повышении квалификации и саморазвитии преподавателей вузов для профессионального роста и повышения собственных профессиональных компетенции в сфере инклюзивного образования.

Таким образом, для эффективной подготовки специальных педагогов для профессиональной деятельности в организациях инклюзивного образования стоит кардинально изменить содержание подготовки в соответствии с происходящими в обществе серьезными социальными преобразованиями и распространением идей инклюзивного образования, а также с современными требованиями работодателей к выпускникам по специальной педагогике. Целесообразно пересмотреть модульные образовательные программы

по подготовке специальных педагогов с ориентиром их на инклюзивное образование.

## Список литературы


1. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства», 14 дек. 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1200002050. – Дата доступа: 11.05.2022.
2. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана Казахстан в новой реальности: время действий, 1 сент. 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-183048. – Дата доступа: 21.04.2022.
3. Об утверждении национального проекта «Качественное образование «Образованная нация» : постановление Правительства Респ. Казахстан, 12 окт. 2021 г., № 726 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adilet.zan.kz. – Дата доступа: 04.03.2022.
4. Всемирный доклад по мониторингу образования. 2021 Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование: Для всех значит для всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377711/PDF/377711rus.pdf.multi. – Дата доступа: 11.04.2022.
5. Chris Forlin and Diane Chambers. Preparing teachers for inclusive education: increased knowledge, but concern. Asia Pacific Journal of Teacher Education. – 2011. – № 39.
6. D'Alonzo, B. J. Improving teachers' attitudes through teacher education toward the inclusion of students with disabilities into their classrooms / B. J. D'Alonzo, G. Giorano & T. L. Cross // The Teacher Educator. – 1996. – № 31. – P. 304– 312.
7. Сергеева, А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе / А. И. Сергеева // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – № 2. – С. 70– 78.
1. Филатова, И. А. Деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов в условиях современного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / И. А. Филатова. – М., 2012. – 401 с.
8. Гайдукевич, С. Е. Подготовка учителей-дефектологов к работе в условиях инклюзивного образования: программно-методический аспект / С. Е. Гайдукевич // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. и матер. III Междунар. науч.-практ. конф., Коломна, 1–3 июня 2016 г. / Гос. соц.-гум. ун-т ; под общ. ред. О. Б. Широких. – Коломна, 2016. – С. 168–173.
9. Мовкебаева, З. А. Формирование профессиональных компетенций у специальных педагогов в условиях модернизации системы специального образования // Вестник Каз. нац. пед. ун-та. Серия «Специальная педагогика». – 2015. – № 3. – С. 10–13.
10. Сатова, А. К. Общепедагогические проблемы подготовки и повышения квалификации кадров учебно-воспитательных учреждений для аномальных детей в Казахстане : дисс. …канд. пед. наук : 13.00.01 / А. К. Сатова. – Алма-Ата. – 1991. – 161 с.
11. Омирбекова, К. К. О подготовке дефектологических кадров в соответствии с задачами социальной, коррекционно-педагогической поддержки детей с особыми

образовательными потребностями в Казахстане / Вопросы включения детей со специальными образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. – Алматы : Раритет, 2002. – С. 28–31.

12. Дузельбаева, А. Б. Подготовка будущих учителей дефектологов в условиях модернизации педагогического образования // Педагогика и психология. – 2017. – № 1. – С. 140–145.

УДК 376

# СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В ВУЗАХ УЗБЕКИСТАНА

**Л. Р. Муминова,**
*доктор педагогических наук, пофессор;*
**Г. С. Абдуллаева,**
*доктор философии;*
**Х. Д. Колбаева**

**Аннотация.** Инклюзивное образование предполагает обеспечение доступа и предоставление необходимых условий для получения качественного образования всем без исключения, в том числе лицам с ограниченными возможностями здоровья, в вузе. В статье сделан анализ опыта высшего инклюзивного образования за рубежом. Приведены результаты собственных исследований.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; студент с инвалидностью; среда; образование.

# SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS STUDENTS WITH DISABILITIES AND WAYS OF THEIR SOLUTION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UZBEKISTAN

**L. Muminova,**
*Grand PhD in Pedagogy, Professor;*
**G. Abdullaev,**
*Grand PhD in Philosophy;*
**H. Kolbaeva**

**Abstract.** Inclusive education involves providing access and providing the necessary conditions for obtaining a quality education to everyone without exception, including those with disabilities in the university. The article analyzes the experience of higher inclusive education abroad. The results of own research are given.

**Keywords:** inclusive education; student with a disability; environment; education.

Нормативно-правовую основу инклюзивного образования составляют Закон Республики Узбекистан «Об образовании» (ЗРУ№ 637 от 23.09.2020г), Закон Республики Узбекистан «О правах лиц с инвалидностью», Закон «О гарантиях прав ребенка» (2008), Постановление Президента Республики Узбекистан № 4860 от 13.10.2020 г. «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования и воспитания детей с особыми

образовательными потребностями» и ряд других постановлений правительства, регламентирующих условия, порядок и механизм обеспечения доступа к образованию лиц со специальными образовательными потребностями с учетом их индивидуальных возможностей.

Высшее образование, нацеленное на удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, обеспечивает подготовку высококвалифицированных кадров, дальнейшую реабилитацию и интеграцию в общество лиц с инвалидностью в качестве активных, конкурентоспособных граждан. Вопросы инклюзии высшей школы рассматривались в трудах многих авторов (Т. В. Артемьевой, А. И. Ахметзяновой, А. Т. Курбановой, Т. Н. Матанцевой, И. А. Нигматуллиной, А. А. Твардовской, А. Т. Файзрахмановой и др.), позволяющих сравнить опыт работы зарубежных стран в области социально-психологической поддержки студентов с инвалидностью.

Анализ опыта высшего инклюзивного образования Германии, Японии, Америки показывает, что правовым стимулом развития системы инклюзивного образования, в том числе и высшего, явилась Конвенция о правах инвалидов, которую ратифицировали данные страны. По статистическим данным Министерства труда и социальных вопросов Германии, численность лиц с инвалидностью составляет 9,6 млн. чел. (11,7 %). Исследования отдельных общественных организаций, занимающихся вопросами образования лиц с инвалидностью, показывают, что 19 % студентов имеют различные проблемы со здоровьем, препятствующие их успешному обучению в учебном заведении.

Примечателен опыт Японии по поддержке студентов-инвалидов по зрению, оказываемой Национальным Цукубским Университетом, который одновременно является координационным центром, разрабатывающим эффективные технологии сопровождения студентов с инвалидностью по зрению, внедряемые в дальнейшем во все колледжи и высшие учебные заведения страны. Деятельность центра поддерживается государством, акцент в работе делается на разработку педагогических и информационных технологий, программ обучения и переподготовки педагогических работников, обмена опытом, образовательных программ и учебных материалов [5, с.10–11].

Состояние социально-педагогической поддержки инклюзивного образования в вузах США рассмотрим на примере опыта Государственного университета Вейна (г. Детройт), Сиракузского университета (г. Сиракузы), Колумбийского университета (г. Нью-Йорк). Исследователи отмечают, что в вузах США 1 % от общего числа обучающихся составляют студенты с инвалидностью. Анализ изучения зарубежного опыта показывает, что социально-педагогическое сопровождение студентов различных категорий в вузе включает помощь в доступе к зданиям, учебным и бытовым помещениям, учебным ресурсам; консультативную психологическую поддержку, содействие в усвоении учебных дисциплин, подборе работы, соответственно выбранной профессии и др. Веб-сайты университетов содержат специальные разделы, оказывающие информационную поддержку студентов с инвалидностью посредством предоставления подробной информации о работе ресурсного

центра, контактов сотрудников, работающих со студентами, внешних контактов для устройства на работу, поиска медицинских учреждений, выбора жилья, а также сайты содержат обучающие ресурсы [5, с.7–9].

Сегодня в Узбекистане значительно расширены возможности в получении высшего образования молодыми людьми с инвалидностью, так как ежегодно более тысячи студентов принимаются в вузы страны по дополнительной двухпроцентной квоте на основе государственного гранта.

Нами в рамках проекта проведено исследования (анкетирование, беседы, наблюдения), в вузах страны: в Ташкентском государственном педагогическом университете им. Низами, Чирчикском государственном педагогическом институте, Джизакском государственном педагогическом институте с целью изучения социально-психологических условий, созданных для получения высшего образования студентам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

В анкетировании принимали участие 92 студента первых курсов, из них, имеющих инвалидность в связи с нарушением слух 14 человек (15,2 %), нарушением зрения – 26 человек (28,2 %), функций опорно-двигательного аппарата – 24человека (26,1 %), другими заболеваниями – 28 человек (30,5 %). Контингент студентов включал 3 человека (3,5 %) с инвалидностью I группы, 26 человек (28,2 %) – инвалидностью II группы, 58 человек (63,0 %) – инвалидностью III группы, 5 человек (5,4 %) имеющих инвалидность с детства. Опросник студентов содержал вопросы, выявляющие уровень доступности зданий и помещений учебного заведения, наличие оптимальной психологической среды в коллективе, использование специальных образовательных программ, адаптированного учебного материала, вспомогательных средств и технологий обучения, предоставление услуг тьютора и другие вопросы, касающиеся условий, обеспечивающих освоение учебных программ обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Результаты анкетирования студентов показали, что адаптация к новым условиям для всех студентов была достаточно сложной и проходила в напряженных условиях. На период исследования большая часть студентов считали, что неплохо адаптировались в коллективе студентов, отмечали наличие поддержки со стороны однокурсников и преподавателей в виде сопровождения, записи лекций, оказания факультативной помощи, индивидуальной поддержки на занятиях. Выявлено, что контроль знаний студентов с нарушением зрения проводится в устной форме, к чтению письменных работ привлекаются учителя близлежащих специализированных школ. Студенты с нарушением слуха в общении и контрольных работах используют письменную речь. В то же время, 41,2 % студентов отмечали, что отсутствие поручней, пандусов, приспособленных лифтов, автоматически открывающихся дверей, достаточно широких дверных проемов, приспособленных туалетов, затрудняет комфортное передвижение и нахождение в образовательном здании вуза обучающихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и зрительной депривацией. Студенты со слуховой и зрительной депривацией (43,4 %) указали на необходимость тезисного изложения лекционного материала

преподавателями из-за трудностей восприятия и понимания текстов большого объема, отметили потребность в сурдотехнических и тифлотехнических средствах обучения, на необходимость в обеспечении доступности информационных ресурсных центров, мест проживания (общежития), адаптации учебного материала, потребность в специалистах-сурдопереводчиках и др. Незрячие студенты, передвигающиеся в колясках (41,2 %), отмечали трудности в ориентировке в пространстве, беспрепятственном передвижении, конспектировании лекций, что обуславливает потребность в специалистах-тифлопедагогах, чтецах, помощниках (тьюторах) и сопровождающих лицах. Анализ контингента студентов по нозологиям показал, что имеются студенты с тяжелыми нарушениями зрения и слуха, обучающихся по направлению логопедия факультета специальной педагогики. Опыт показывает, что глухие и незрячие студенты, из-за отсутствия слухового и зрительного контроля, не способны полноценно заниматься логопедической работой. В связи с этим возникает необходимость пересмотра правил и рекомендаций по приему в высшие учебные заведения лиц с инвалидностью различных нозологий:

- адаптация студентов с инвалидностью в образовательном процессе;
- организация тьютоских услуг (дополнительных занятия по освоению предметов;
- оказание услуг специалистов по обучению, конспектированию или аудиозаписи лекций, предоставление помощников для выполнения письменных и лабораторных работ;
- предоставление услуг тифлопереводчика, помощь в аудиозаписи учебных пособий, подготовка материалов, распечатанных шрифтом Брайля или крупным шрифтом, обеспечение ассистивными технологиями;
- обучение незрячих студентов ориентировки на территории, в зданиях и помещениях учебного заведения, обеспечение архитектурной доступности, выделение мест на автостоянках для личного автотранспорта студентов с инвалидностью, организация перевозок обучающихся [5, с.12–15].

В связи с тем, что Узбекистан имеет относительно небольшой опыт включения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья перед вузами страны встает необходимость решения следующих задач:

- обеспечение физической доступности обучающихся в образовательный кампус, т.е. приспособление архитектурной среды зданий и помещений образовательного учреждения;
- создание адекватных психолого-педагогических условий для успешного обучения и получения профессии обучающимися с инвалидностью;
- разработка и внедрение адаптированного учебно-методического материала и технического обеспечения, в том числе ассистивных технологий (специального программного обеспечения и оборудования).
- подготовка преподавателей к работе со студентами, обучение подбору методов и приемов работы в соответствии с потребностями и возможностями обучающихся.

Таким образом, для обеспечения права получения высшего профессионального образования студентам с инвалидностью, высшие учебные заведения обязаны предоставлять обучающимся социально-педагогические условия для получения профессиональных навыков, внедрять эффективные технологии обучения и содействовать улучшению образовательной среды.

## Список литературы

1. Об образовании [Электронный ресурс] : Закон Респ. Узбекистан, 23 сент. 2020 г., № 637. – Режим доступа: http// Lex.uz. – Дата доступа: 15.05.2022.

2. О правах лиц с инвалидностью [Электронный ресурс] : Закон Респ. Узбекистан. – Режим доступа: http// Lex.uz. – Дата доступа: 25.04.2022.

3. Инклюзивная практика в высшей школе : учеб.-метод. пособие / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, А. Т. Курбанова [и др.]. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 224 с.

4. Педагогика и психология инклюзивного образования : учеб. пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова [и др.]. – Казань : Познание, 2013. – 256 с.

5. Матанцева Т. Н. Практика инклюзивного образования в высшей школе : учеб. пособие / Т. Н. Матанцева. – Киров, 2017. – 247 с.

УДК 159.97

# СИСТЕМА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**В. М. Навицкая-Гаврилко,**
*кандидат психологических наук*

**Аннотация.** Статья направлена на описание работы с родителями, воспитывающими ребенка с особенностями психофизического развития, как системы, в которой методы и приемы работы логично связаны с психологическим состоянием родителя, его отношением к ребенку, степенью его готовности к участию в коррекционном процессе.

**Ключевые слова:** семья ребенка с особенностями психофизического развития; система работы; этапы переживание горя; принятие.

# SYSTEM OF WORK WITH PARENTS RAISING A CHILD WITH PECULIARITIES OF PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT

**V. Navitskaya-Gavrilko,**
*PhD in Psychology*

**Abstract.** The article is aimed to describe the work with parents raising a child with peculiarities of psycho-physical development as a system in which the methods and techniques of work are logically connected with the psychological state of the parent, his attitude towards the child, the degree of his readiness to participate in the correctional process.

**Keywords:** family of a child with special needs of psychophysical development; system of work; stages of grief; acceptance.

Проблема поддержки и конструктивной работы специалиста с родителями, воспитывающими ребенка с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), до сих пор не теряет своей актуальности. С одной стороны, родители таких детей все еще остаются одной из самых уязвимых как в социальном, экономическом, так и в психологическом смысле категорией граждан. С другой – попытки обсуждения проблемы поддержки семей, воспитывающих детей с ОПФР, со студентами и с действующими учителями-дефектологами, обнаруживают, что работа представляется опрашиваемыми довольно формально, в виде ограниченного набора конкретных мероприятий в адрес родителей: проведение беседы, создание информационных стендов, анкетирование. При этом вопрос о сути работы с родителями, ее смысла вызывает замешательство и неуверенные попытки перечислить то, на что эти мероприятия могут быть направлены.

По мнению специалистов, 80 % успеха коррекционной работы (особенно на этапе раннего возраста) зависит от степени участия родителя в работе дефектолога. С психологической точки зрения, это объясняется тем, что система отношений ребенка с его родителями (социальная ситуация развития, в терминологии Л. С. Выготского) является движущей силой развития ребенка, источником всех качественных преобразований его психических процессов [2; 3]. В связи с этим, работа с родителями должна стать одним из ключевых направлений коррекционно-педагогической работы с ребенком.

Задача данной статьи − представить работу с родителями, воспитывающими ребенка с ОПФР как некоторую целостность, в которой использование специалистом тех или иных методов и приемов работы с родителями будет органично связано с пониманием им психологического состояния родителя, характера взаимоотношений родителя со своим ребенком, степени его готовности к получению разного рода информации.

Первое, самое важное, на наш взгляд понимание, состоит в том, что принятие родителем ребенка с ОПФР не происходит автоматически в момент его рождения. Принятие – это всегда результат трудной многоэтапной внутренней работы человека, результатом которой является формирование у человека внутренней позиции родителя [1]. У одних эти процессы протекают быстро и успешно, у других занимают месяцы и годы и не всегда приводят к желаемому результату.

Известный шведский психолог Гурли Фюр утверждает, что рождение ребенка с ОПФР **всегда** запускает у родителей **процессы переживания горя** [4]. Они связаны с тем, что в этот момент человек теряет ребенка своей мечты, того идеального ребенка, образ которого он вынашивал и лелеял в своих мыслях долгое время.

Переживание горя, по мнению автора, проходит в несколько этапов.

*Первый этап* начинается с момента, когда родителю сообщают о рождении ребенка с нарушениями в развитии. С одной стороны, он чувствует невыносимую тоску от потери (буквально, смерти) своего здорового совершенного ребенка, с другой – протестует против случившегося.

В повседневности протест часто выглядит как непринятие родителем ребенка и его диагноза. Образ ребенка мечты как бы замещает реального ребенка. Родители продолжают верить в то, что диагноз неправильный и их ребенок скоро догонит сверстников. Все усилия направляются на борьбу с диагнозом. Перед ребенком и специалистом выдвигаются недостижимые цели, а любая попытка «открыть глаза» встречает активное или пассивное сопротивление.

Отрицание диагноза является первым этапом переживания горя родителем. При всей своей неконструктивности оно выполняет важную охранительную функцию, не позволяя человеку рухнуть в угрожающую депрессию. Отрицание дает время, необходимое для подготовки к встрече с реальностью.

Особенность ситуации заключается в том, что родитель горюет по поводу «смерти» своего ребенка при живом ребенке. Это не может не вызывать

осуждения у окружающих его людей. Именно боязнь осуждения заставляет родителя загонять свое горе глубже внутрь себя, не позволять этому запрещенному обществом чувству выходить наружу. Страх осуждения парализует волю человека к изживанию горя и тоски по ребенку мечты, капсулирует эти чувства, замещая их активной борьбой с диагнозом.

В связи с этим, родитель, находящийся на данном этапе переживания горя, нуждается в том, чтобы ему дали право на горе, на оплакивание ребенка, которого он потерял. Ведь, чтобы принять нового ребенка, надо проститься с ребенком мечты. На данном этапе переживания горя, родитель вслух или про себя задается вопросом, почему это с ним произошло, что он сделал не так. Как это ни парадоксально, но меньше всего они ожидают прямого ответа на эти вопросы. Это не что иное, как попытка получить поддержку и понимание.

Близкие люди и специалисты должны сделать все, чтобы родителю не нужно было прятать свои негативные чувства к родившемуся ребенку и защищаться от осуждения. Внимание и сочувствие должны составлять основу взаимоотношений окружающих людей с родителями на данном этапе. Возможность свободно рассказывать о своих запрещенных чувствах и переживаниях, о мыслях, которые не дают ему покоя, первый шаг на пути к принятию ребенка.

*Второй этап* переживания горя начинается с момента, когда родитель принимает факт наличия у ребенка особенностей в развитии. Как правило, осознание этого влечет за собой переживание разочарования и отчаяния и грозит родителю тяжелой депрессией. Все дело в том, что принимая диагноз, он все еще не принимает самого ребенка. Образ ребенка мечты все еще не дает ему увидеть реального ребенка, его индивидуальные личностные особенности: его сильные стороны, его характер, пристрастия – все, что необходимо для создания нового образа реального ребенка.

Гурли Фюр называет этот этап промежуточным этапом на пути полного принятия ребенка, этапом борьбы между мечтой и реальностью [4]. С точки зрения механизма переживания горя этап отчаяния и депрессии является необходимым промежуточным звеном между протестом, тоской и полным принятием ребенка и его особенностей.

Узнать родителя на данном этапе можно по двум стилям отношения к ребенку. Первый характеризуется чрезмерной опекой ребенка. В ее основе лежит чувство вины, которое испытывает родитель по отношению к ребенку, постоянное обвинение себя в наличии у ребенка нарушений в развитии. Чрезмерная забота о ребенке становится способом загладить вину перед ним. Кроме того, источником такого гиперопекающего стиля отношения к ребенку может быть и наличие у родителя чувства избранности по поводу того, что именно ему выпало растить «такого» ребенка.

И в том, и в другом случае, вся жизнь родителя строится не вокруг ребенка, а вокруг имеющегося у него нарушения. Оно всячески культивируется взрослым, приводя ко вторичной инвалидизации ребенка, препятствующей его дальнейшему развитию.

Второй стиль отношения родителя к ребенку прямо противоположен первому. Он характеризуется полным безразличием родителя к ребенку, к коррекционному и образовательному процессу. Ребенок представляется им маленьким неудачником, от которого уже не ждут ничего хорошего.

Оба описанных стиля отношения родителя к ребенку являются вариантами его эмоционального отчуждения. В связи с этим, основная задача специалиста помочь родителю «встретиться» со своим ребенком, увидеть его сильные стороны, наладить эмоциональный контакт с ним. Для решения этой задачи эффективным является метод беседы с родителем, посредством которой у специалиста появляется возможность передать адекватную информацию о ребенке и некоторые рекомендации по взаимодействию с ним. Задача специалиста «открыть глаза» родителей на уникальность личности их ребенка, на имеющиеся у него возможности (а не ограничения). Именно специалист часто становится единственным источником информации для родителя об уникальных потребностях ребенка, его чувствах, особенностях его личности. Все это создает основу появления у родителя чувства привязанности к ребенку, а у ребенка – чувства самоценности («Я есть. Я хороший. Я любим»).

Еще одним важным направлением работы с родителем на данном этапе является налаживание коммуникации между ним и ребенком, построение специалистом особого пространства общения между ними, знакомство и освоение родителями специальных систем коммуникации [2; 3].

Эффективная работа специалиста и родителя по этим направлениям приближают наступление *третьего, заключительного этапа* переживания горя по поводу потери ребенка мечты. Это безусловное принятие и ребенка, и имеющегося у него нарушения в развитии. Гурли Фюр называет это этапом построения родителем новой мечты о будущем, в которое входит ребенок такой, какой он есть в действительности, со всеми его особенностями [4]. «Вот теперь я стоял перед выбором: продолжать сетовать на всех и вся, измениться, «наша болезнь» не лечиться, или начать жить заново, исходя из всего происшедшего, но жить, а не пресмыкаться перед болью…» − так описывает преобразование своего отношения к ребенку, к жизни в целом папа ребенка с синдромом Дауна.

Желание и готовность родителя строить свое будущее с ребенком, вера в то, что совместными усилиями можно помочь ребенку является для специалиста индикатором того, что он готов к включению его в построение и реализацию реабилитационных и коррекционных программ. Только в этом случае его участие будет осмысленным и продуктивным!

Качественное преобразование отношений родителя и ребенка не означает, что они более не нуждаются в поддержке и участии специалиста. Боль и горе по поводу рождения ребенка с ОПФР не исчезают на данном этапе раз и навсегда. Они остаются с родителем навсегда, делая его уязвимым и крайне нуждающимся в поддержке сопровождающих их специалистов всю последующую жизнь.

## Список литературы

1. Захарова, Е. И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции / Е. И. Захарова // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – С. 24–29.

2. Психологическая диагностика и коррекция отклонений в развитии у детей : учеб.-метод. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : БГУ, 2019. – 295 с.

3. Психологическая коррекция отклонений в развитии у детей : пособие для педагогов и психологов учрежд. образования, реализ. образоват. программы специального образования на уровне общ. среднего образования / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Нац-й ин-т образования, 2021. – 184 с.

4. Фюр, Г. «Запрещенное» горе / Гурли Фюр. – Мн. : Минсктиппроект, 2003. – 64 с.

УДК 376.374

# СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ КАК ФАКТОР РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСКАЛЬКУЛИИ

**О. А. Науменко,**
*кандидат педагогических наук, доцент;*
**Д. В. Петух,**
*магистр*

**Аннотация.** В статье показана значимость выявления среди воспитанников с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста детей, входящих в группу риска по возникновению дискалькулии. Описываются результаты исследования дочисловых количественных представлений у данной категории детей в сравнении с нормально говорящими сверстниками, а также особенности и уровни сформированности дочисловых количественных представлений.

**Ключевые слова:** элементарные математические представления; дискалькулия; фактор риска; тяжелые нарушения речи.

# THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AS A RISK FACTOR FOR DYSCALCULIA

**O. Naumenko,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**D. Petuch,**
*Master*

**Abstract.** The article shows the importance of identifying among pupils with severe speech disorders of senior preschool age children who are at risk for the occurrence of dyscalculia. The results of the study of numerical quantitative representations in this category of children in comparison with normally speaking peers, as well as the features and levels of formation of numerical quantitative representations are described.

**Keywords:** elementary mathematical concepts; dyscalculia; risk factor; severe speech disorders.

Для развития всех психических процессов и операций познавательной сферы детей особое значение имеет овладение ими элементарными математическими представлениями. Успешное овладение счетными операциями в дошкольном возрасте – это один из компонентов успешной школьной адаптации ребенка, так как математика является одним из ведущих предметов

в школе, опорой для всех школьных дисциплин, а в дальнейшем становится базой для людей самых разнообразных профессий.

Многие авторы (Н. С. Жукова, А. В. Калинченко, Т. Б. Филичева и др.) указывают на значительные трудности при формировании элементарных математических представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи. Исследователи (А. Германовска, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.) подчеркивают, что проблемы при усвоении детьми данной категории математических понятий сохраняются и у детей в младшем школьном возрасте. Р. И. Лалаева, А. Германовска и др. указывают на наличие дискалькулии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР).

В современных исследованиях (Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева, Н. С. Цырулик, B. Butterworth, Y. Kovas, K. Krajewski и др.) установлено, что специфическим фактором, который становится причиной дискалькулии, является нарушение способности к оценке количества и оперирования количеством в дочисловой деятельности.

Согласно мнению ряда исследователей (А. Гермаковска, Р. И. Лалаева и др.), нарушения развития речи значительно осложняют формирование элементарных математических представлений, так как могут затрагивать разные ее аспекты – мотивацию, программу высказывания, грамматическое структурирование текста и фразы, лексический запас, произношение и голос, темп, плавность [1; 4]. Несформированность симультанных и сукцессивных процессов, логических операций, ошибки в понимании значений математических терминов, назывании цифр, ориентировке в натуральном ряду цифр, обратном счете, реализации арифметических действий сложения и вычитания и прочее – все это оказывает негативное влияние на процесс формирования дочисловых количественных представлений (далее – ДКП), а в последствии и счетных операций [2; 3; 4]. Поэтому несформированность к старшему дошкольному возрасту ДКП является специфическим фактором риска возникновения дискалькулии. В связи с этим, нами было осуществлено изучение уровня сформированности ДКП у детей с нарушениями речи старшего дошкольного возраста в сравнении с их сверстниками без речевых нарушений.

В исследовании приняли участие 35 воспитанников старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) и 35 их сверстников без речевых нарушений.

В эксперименте использовались задания, предложенные Н. С. Цырулик [5], что позволило оценить состояние представлений о количестве и способах действий с ним у воспитанников в дочисловой деятельности с опорой на наглядную ситуацию и без нее.

Выбранная методика включает в себя 8 блоков, состоящих из 20 заданий. Задания первого–третьего блока направлены на выявление способности к оценке количества, с четвертого по седьмой – выявление способности к оперированию количеством. При этом, критериями оценки сформированности ДКП выступают: правильность (точность), полнота, самостоятельность действия и ответа.

Показатели правильности (точности) — отсутствие ошибок при выполнении задания, выполнение задания с ошибками, или отказ от выполнения задания.

Полнота ответа и действий предполагает наличие необходимого набора составляющих действие операций.

Самостоятельность воспитанника при выполнении задания определяется выполнением задания без помощи.

Как показали результаты выполнения всех блоков заданий, наибольшие сложности у воспитанников с ТНР вызывают задания, направленные на:

- выявление умений различать группы предметов по качественным признакам;
- группировку предметов;
- сравнение двух групп предметов и установление количественных отношений между ними;
- установление сохранения количества при изменении внешних признаков множества путем изменения пространственного расположения.

Сравнительная характеристика показала, что при выполнении 3-го, 5-го, 6-го и 8-го блоков заданий данной методики наблюдается значительная разница успешности выполнения заданий воспитанниками с ТНР в сравнении с их сверстниками.

Так, например, при выполнении заданий 5-го блока самостоятельно и полностью смогли справиться 49 % воспитанников с ТНР и 83 % воспитанников второй группы. При выполнении первого задания блока, в котором элементы множеств были однородны по величине, воспитанники с ТНР пытались вслух пересчитать предметы в каждой группе, используя указательный жест, и выполнить сравнение полученных чисел, вместо применения приемов «приложение» и «наложение», что требовалось в задании. Соответственно, возникала необходимость в оказании детям данной категории обучающей помощи. Их сверстникам с нормальным речевым развитием было достаточно оказать стимулирующую помощь в виде повторения условий задания. Дети данной группы смогли устно объяснить свои предположения, воспитанникам же с ТНР это удалось с трудом, требовались наводящие вопросы. На просьбу показать наглядно, сопоставить предметы, чтобы было видно, где больше и на сколько больше, дети либо пересчитывали повторно предметы, либо раскладывали их внутри группы на большем расстоянии друг от друга, повторно пересчитывая. Необходимо отметить, что в такой ситуации дети ориентировались лишь на пространственный признак множества.

При выполнении второго задания, в котором элементы множеств различались по величине, в большинстве случаев дети с ТНР ориентировались на размер предметов, не пользуясь операцией соотнесения элементов множеств 1:1, приемами «приложение» и «наложение», не использовали данную операцию как способ доказательства равенства двух множеств, что позволило бы обратить внимание на количественный признак. По результатам исследования почти у половины воспитанников с ТНР данный навык оказался несформированным.

Задания 6-го блока также были выполнены с большой разницей двумя группами воспитанников: показатель успешности у воспитанников с ТНР составляет 54 %, у воспитанников с нормальным речевым развитием – 74 %. Особые затруднения были выявлены при выполнении второго и третьего заданий. Для их успешного выполнения должно быть сформировано умение выделять количественные отношения «столько же», «больше», «столько же и еще», «меньше», «столько же, но без» в процессе сравнения множеств, владение методами приложения и наложения. Дети с ТНР выкладывали квадраты отдельной группой, или же выкладывали второй ряд фигур, равный первому (количеству кругов). При образовании меньшего множества, после выкладывания равного количества квадратов, чтобы сделать их количество меньшим, воспитанники обеих групп чаще добавляли количество кругов, но не уменьшали количество квадратов. Словесно описать свои действия было затруднительным для воспитанников с ТНР: они путались в употреблении слов «столько же», «меньше», «больше». Исходя из результатов выполнения заданий, мы видим, что воспитанники с ТНР не ориентируются в достаточной мере в количественных отношениях (Что значит сделать больше (меньше), чем данное?) и способах выполнения поставленной задачи (Как это сделать?), чтобы выполнить ее самостоятельно и полностью.

Выполнение задания 8-го блока было успешным для 29 % воспитанников с ТНР и 69 % детей без речевых нарушений. Воспитанники с нормальным речевым развитием, в отличие от изучаемой категории детей, смогли абстрагировать количественный признак, его независимость от действий, преобразующих лишь внешние признаки множества и доказывать сохранность количества практическим способом приложения элементов двух множеств или пересчетом. Воспитанники же с ТНР ориентировались на внешний признак (изменение длины ряда, площади расположения предметов), не использовали способы установления сохранения количества (способы доказательства сохранения количественного равенства множеств в результате внешне преобразующих действий с ними). При просьбе объяснить свои действия словами, дети с ТНР отвечали, что предметов стало больше, показывая руками границы «большего» множества для подтверждения сказанного.

По итогам эксперимента были определены уровни сформированности дочисловых количественных представлений воспитанников. Они были выделены на основе количества правильно, самостоятельно и полно выполненных действий и ответов от максимально возможного. Высокий уровень характеризуется полной самостоятельностью, полнотой и правильностью выполняемых заданий. Для уровня выше среднего характерна самостоятельность, высокий уровень полноты выполнения заданий и наличие единичных ошибок при их выполнении. При среднем уровне наблюдалась недостаточная самостоятельность, ограниченная полнота выполнения заданий и наличие ошибок при их выполнении. Низкий уровень определялся выраженной несамостоятельностью, неполнотой и наличием множества ошибок при выполнении заданий.

Как показали анализ и обобщение данных констатирующего эксперимента, для воспитанников с ТНР наиболее характерными являются низкий и средний уровни сформированности дочисловых количественных представлений, в то время как для воспитанников с нормальным речевым развитием – выше среднего и высокий уровни сформированности дочисловых количественных представлений. Следовательно, у большинства обследованных воспитанников с ТНР количественные представления и способы действий с количеством в дочисловой деятельности остаются недостаточно сформированными.

Помимо выделенных уровней, констатирующий эксперимент позволил нам также выявить характерные для воспитанников с ТНР особенности ДКП: недостаточное владение математическим словарем; недостаточное выделение количественного признака как самостоятельного и его абстрагирование от качественных признаков; непонимание количественных отношений между предметными множествами в ходе их сравнения и образования; недостаточное владение практическими способами изменения количества и трудности установления зависимости между выполненными действиями над множествами и количественными изменениями (использование приемов «приложение» и «наложение»); несогласованность речевого и двигательного компонентов математической деятельности.

Итак, результаты исследования указывают на недостаточный уровень овладения воспитанниками с ТНР дочисловыми количественными представлениями, что может служить фактором, определяющим возможность появления у них нарушений счетных навыков на этапе школьного обучения, которые могут приобрести стойкий характер и привести к возникновению дискалькулии.

## Список литературы

1. Баряева, Л. Б. Математика для дошкольников в играх и упражнениях / Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева. – Спб. : КАРО, 2007. – 279 с.

2. Зайцев, И. С. Особенности мыслительной деятельности при тяжелых нарушениях речи / И. С. Зайцев. – Мн. : БГПУ, 2009. – 23 с.

3. Калинченко, А. В. Обучение математике детей дошкольного возраста с нарушением речи: метод. пособие / А. В. Калинченко. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 224 с.

4. Лалаева, Р. И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция : учеб.-метод. пособие // Р. И. Лалаева, А. Гермаковска, – СПб. : Союз, 2005. – 176 с.

5. Цырулик, Н. С. Изучение дочисловых количественных представлений у детей в деятельности учителя-дефектолога по профилактике дискалькулии / Н. С. Цырулик // Спецыяльная адукацыя. – 2020. – № 2. – С. 34−41.

УДК 376

# БУДУЩИЕ ПЕДАГОГИ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Ч. К. Очилов**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема внедрения инклюзивного образования в Республике Узбекистан. Приводятся результаты анкетирования будущих педагогов. Цель статьи теоретический и статистический анализ включения детей с ограниченными возможностями в образовательные учреждения и выявления барьеров для их успешной инклюзии.

**Ключевые слова**: инклюзия; педагог; дети с ограниченными возможностями.

# FUTURE TEACHERS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION

**Ch. Ochilov**

**Abstract.** The article deals with the problem of introducing inclusive education in the Republic of Uzbekistan, presents the results of a survey of future teachers. The purpose of the article is a theoretical and statistical analysis of the inclusion of children with disabilities in educational institutions and the identification of barriers to their successful inclusion.

**Keywords:** inclusion; teacher; children with disabilities.

В настоящее время в мире на место специальному образованию детей с ограниченными возможностями входят такие понятия как интегрированное и инклюзивное образование. Так докладчик ООН Вернора Муньоса, по итогам проведенного исследования в ряде стран, отмечает, что «инклюзивное образование» часто путают с «интеграцией», когда учащихся-инвалидов просто помещают в обычные образовательные учреждения без оказания им дополнительной поддержки, необходимой для удовлетворения их индивидуальных потребностей. «Интеграция» учащихся-инвалидов без обеспечения полного вовлечения их в учебный процесс может привести к изоляции учащихся и, в конечном счете, создать препятствия для удовлетворения образовательных потребностей всех учащихся [3]. На необходимость включения детей с отклонениями в развитии в среду обычных детей указывал в начале XX в. Л. С. Выготский: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [4]. Однако, ряд исследователей отмечает, что «говорить о замещении существующего специального образования интегрированным пока неправомерно, так как не все дети по своему психофизическому статусу могут быть включены в коллективы обычных детей. Нужна кропотливая работа

по созданию индивидуальных коррекционных и реабилитационных программ, а помещение ребенка в специальные, коррекционные образовательные учреждения – это вынужденная мера» [3].

Дети с ограниченными возможностями в Республике Узбекистан имеют право выбора между общеобразовательной и специализированной школами. В республике функционируют 86 специализированных школ-интернатов, развитию которых государство уделяет не меньше внимания, чем общеобразовательным.

Инклюзивное (франц. inclusif – включающий в себя, от лат. include – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. Инклюзивное обучение основывается на философии, согласно которой все дети вне зависимости от тяжести нарушений, являются неотъемлемой частью образовательной системы.

В Республике Узбекистан наряду со специальным образованием, ведется работа по созданию условий для развития инклюзивного образования. Согласно Закону Республики Узбекистан «О гарантиях прав ребенка» в статье 29 «Дети с недостатками физического и (или) психического развития и дети-инвалиды имеют право на обучение и воспитание в образовательных учреждениях по разработанным специально для них образовательным программам и получать образование, соответствующее их физическим, умственным способностям и желаниям» [1; 2].

Указом Президента Республики Узбекистан от 1 декабря 2017 года «О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью», в пункте 31 предусмотрена «разработка механизмов реализации права каждого ребенка с инвалидностью на получение инклюзивного образования» [1; 2]. Принятие данного указа свидетельствует о том, что законодательная база, созданная Республикой Узбекистан в годы независимости, создает необходимую основу для дальнейшего развития инклюзивного образования.

Основной задачей нашего исследования было изучение осведомленности об инклюзивном образовании студентов Педагогических институтов областей Республики Узбекистан. Проведено анкетирование 2510 студентов Джизакского государственного педагогического института, Кокандского государственного педагогического института, Бухарского государственного педагогического института, Навоинского государственного педагогического института.

На вопрос «Что вы понимаете под образовательной инклюзией детей с особыми потребностями (инклюзивным образованием)» 55 % респондентов отвечают, что инклюзивное образование – это обучение детей с особыми потребностями в специализированных учреждениях; 13 % – обучение на дому; 10 % – обучение детей с особыми потребностями в специализированных школах; 8,7 % – обучение детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях; 8,6 % – впервые слышат об этом.

Таким образом, 80 % будущих педагогов Джизакской, Кокандской, Навоинской и Бухарской областей считают, что инклюзивное образование, это обучение детей в специализированных учреждениях, специальных школах или обучение на дому. Это свидетельствует о том, что будущие учителя не владеют не только информацией об инклюзивных школах, но и о методах работы с детьми, имеющими особые потребности. Исходя из опроса респондентов можно сделать вывод о том, что будущие выпускники педагогических институтов являются сторонниками раздельного обучения особых детей, в виду отсутствия знаний в данной области. Отсутствие знаний у студентов в данной сфере показывает также, что преподаватели педагогических институтов сами нуждаются в получении информации об инклюзивном образовании, в том числе о методах работы с детьми с особыми потребностями – что является одной из специфической особенностью работы любого педагога.

На вопрос «Я убежден(а), что инклюзия детей с особыми потребностями в образовании больше всего нужна», более 60 % респондентов отмечают, что инклюзия нужна только детям с проблемами со здоровьем. В сравнении с другими областями педагогики Бухарской области (самый высокий показатель – 19,4 %), считают, что инклюзия нужна только обычно развивающимся детям; более 30 % всех респондентов, отмечают, что нужна всем детям, так как с детства помогает видеть и ценить различия; 1,7 % нужна учителям; 4 % студенты Навоинской области не уверены, что это необходимо.

Во время работы с аудиторией велика роль педагога. И от того, как будет относиться преподаватель к детям с особыми потребностями, будет зависеть климат в группе и отношения родителей к данному ребенку. Однако отсутствие у будущих педагогов практики работы не дает оценить всю масштабность их ответственности перед будущим поколением. Респонденты отмечают, что инклюзия нужна всем детям, что свидетельствует о том, что респонденты понимают, что совместное обучение повышает ответственность, не только у педагогов, но и развивает чуткое отношение у детей к друг другу, но опять же при правильном направлении педагога.

Основным барьером для инклюзии детей с особыми потребностями в образовании более 40 % респондентов считают незнание родителей своих прав, стереотипы общества отмечают только 22 % всех респондентов. 17,8 % отмечают, что отсутствие квалификации и гибкость педагогов являются основными барьерами инклюзии. Неподготовленность будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде подтверждается проведенными исследованиями.

Следует отметить, что инклюзивное образование достижимо в той социальной среде, которая готова к восприятию самой этой идеи. Согласно П. Миттлеру [6] интеграция аномальных детей в школы массового типа может быть успешной лишь при условии, что интегрированное обучение будет осуществляться лишь на основании желания родителей; аномальному ребенку будет предоставляться специальная педагогическая помощь; аномальный ребенок будет принимать участие в деятельности школы вместе с остальными учащимися, имеющаяся среда будет без барьеров для передвижения.

Соответственно развитие инклюзивного образования в нашей стране не приведет к закрытию специальных образовательных учреждений в виду того, что среди детей с инвалидностью, имеются дети с множественными нарушениями в развитии, когда имеются три или более нарушений развития. Однако в большинстве случаев такая категория детей находится за рамками образовательного пространства, именно эти дети пополняют ряды сирот, отторгаются от семей и посещаются в специальные интернаты.

Исходя из результатов исследования можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день остро стоит проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций педагогов в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов учителей. Дефицит знаний педагогов о возможностях детей исходя из форм инвалидности, не позволяет организовать обучение ребенка исходя из его возможностей, создавать индивидуальную программу обучения особого ребенка, что в итоге порождает дезинтеграцию детей в общеобразовательных учреждениях. Исходя из вышеизложенного вносятся следующие рекомендации: 1) введение в программу обучения педагогических институтов дисциплины «Технологии работы с инклюзивными детьми»; 2) повышение квалификации учителей школ в рамках семинара-тренинга «Инклюзивное образование».

## Список литературы


1. О гарантиях прав ребенка : Закон Респ. Узбекистан, 7 янв. 2008 г., № ЗРУ-139 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lex.uz/docs/1297318. – Дата доступа: 11.03.2022.
2. О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью : указ Президента Респ. Узбекистан, 04 дек. 2017 г., № 06/17/5270/0348 ; Нац база данных законодат. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lex.uz/docs/3436196. – Дата доступа: 21.04.2022.
3. Генеральная Ассамблея ООН. Право инвалидов на образование. Доклад Вернора Муньоса, 2007.
4. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации. – М. : ЦСПГИ, 2008. – 224 с.
5. Зайцев, Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д. В. Зайцев //Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127–132.
6. Mittler, P.: Special education in Britain / P. Mittler. Presented to a conference of Japanese special Education Association. – Sentember, 1988.

УДК 376:[004+159.922.76]-056.36

# ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Е. Н. Павлович,**
*кандидат педагогических наук, доцент;*
**Е. М. Юревич,**
*магистр педагогических наук*

**Аннотация.** В статье объективизируется проблема использования альтернативной и дополнительной коммуникации с детьми с особенностями психофизического развития, которые имеют существенные нарушения навыков вербального общения, с целью создания условий для их эффективной образовательной и социальной инклюзии. Раскрываются возможные пути преодоления психологических и информационных барьеров, возникающих в данном направлении работы.

**Ключевые слова:** альтернативная и дополнительная коммуникация; психологические и информационные барьеры.

# WAYS TO OVERCOME INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN THE PROCESS OF TEACHING THE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS OF ALTERNATIVE AND AUGMENTATIVE COMMUNICATION

**E. Pavlovich,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**E. Yurevich,**
*Master of Pedagogic sciences*

**Abstract.** The article objectifies the problem of using alternative and augmentative communication with children with special needs, who have significant impairments in verbal communication skills in order to create conditions for their effective social and educational inclusion. The main ways to overcome the psychological and information barriers that arise in this area of work are revealed.

**Keywords:** alternative and augmentative communication; information and psychological barriers.

Одним из приоритетных направлений социальной политики государства, показателем его социальной зрелости является создание специальных условий для реализации прав детей с особенностями психофизического развития (далее –

ОПФР), удовлетворения их потребностей в различных сферах жизнедеятельности.

Ключевое место в жизни человека занимает потребность в общении, которое является неотъемлемой формой взаимодействия с другими людьми как членами единого общества, средством удовлетворения всех остальных потребностей.

Для значительной части детей с ОПФР (с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психического и (или) физического развития, с интеллектуальной недостаточностью, с расстройствами аутистического спектра, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата) характерными являются сложность или невозможность общения с окружающими людьми при помощи устной речи.

В соответствии с Национальным планом действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 гг., для детей с ОПФР, имеющих нарушения навыков вербального общения, с целью создания условий для свободы выражения мнений, убеждений и доступа к информации, получения качественного образования, включения их в социум должны быть предприняты конкретные шаги [1].

Один из таких шагов – использование в коммуникативном взаимодействии с детьми с ОПФР, имеющими нарушения навыков вербального общения, средств альтернативной и дополнительной коммуникации (далее – АДК): реакций на вегетативной основе, мимики, жестов, взгляда, тактильно воспринимаемых символов, графических символов и технических устройств [2].

Вместе с этим, как показывает практический опыт, эффективному внедрению средств АДК препятствуют нормативно-правовые, информационные, психологические (мотивационные), организационно-методические и материально-технические барьеры.

В данной статье рассмотрим возможные пути преодоления информационных и психологических (мотивационных) барьеров.

С целью формирования и повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников в области обучения АДК, информирования законных представителей детей с ОПФР, специалистов сферы здравоохранения, социальной защиты и др., всех заинтересованных лиц в Республике Беларусь проводится достаточно активная работа:

- во всех учреждениях образования страны, которые осуществляют подготовку и переподготовку учителей-дефектологов, введена учебная дисциплина «Альтернативная коммуникация»;
- на курсах повышения квалификации педагогических и социальных работников регулярно рассматриваются отдельные темы и вопросы по АДК;
- проводятся тематические круглые столы, семинары, вебинары, мастер-классы, летние школы;
- на базе Республиканского ресурсного центра инклюзивного образования БГПУ организована работа междисциплинарной команды специалистов по организации индивидуального и группового консультирования в области

создания специальных условий для детей с ОПФР, в том числе и в области АДК;

- подготовлено учебно-методическое обеспечение организации процесса обучения АДК (электронные учебно-методические комплексы, учебно-методические пособия, статьи, презентации, учебные кейсы и т.д.).

Однако до сих пор возникают определенные сложности, которые не позволяют достичь желаемых результатов как в организации самого процесса обучения АДК детей с ОПФР, имеющих нарушения навыков вербального общения, так и в расширении сфер их коммуникативного взаимодействия с использованием невербальных средств. Охарактеризуем некоторые из них.

Во-первых, отсутствие понимания значимости АДК ближайшим окружением детей с ОПФР, имеющих нарушения навыков вербального общения.

На начальном этапе работы по использованию средств АДК педагогическим и социальным работникам, законным представителям детей необходимо:

- увидеть/спрогнозировать положительные моменты, которые будут достигнуты в результате внедрения невербальных средств;
- понять, что средства АДК – это основной инструмент, позволяющий повысить качество жизни не только детей, но и всех окружающих их людей;
- принять тот факт, что важным для детей является не столько наличие сформированных у них социально-бытовых умений (самостоятельно есть, ходить в туалет и др.), сколько овладение ими доступной формой коммуникации для выражения своих потребностей, желаний, переживаний и др.;
- поверить теоретическому и практическому опыту, который свидетельствует о том, что средства АДК не задерживают овладение детьми устной речью, а, наоборот, при правильном их использовании являются основой для ее появления и развития.

Во-вторых, отсутствие у детей с ОПФР, имеющих нарушения навыков вербального общения, мотивации к использованию средств АДК.

В процессе обучения детей использованию невербальных средств допускается ряд методических ошибок, которые препятствуют успешному овладению ими коммуникативными умениями.

Достаточно часто в качестве коммуникативных партнеров, которые взаимодействуют с детьми на начальном этапе обучения АДК, выступают взрослые, которые при оценке значимости окружающих для них людей занимают второстепенное место. Вместе с этим, на начальном этапе обучения АДК коммуникативными партнерами детей должны быть те люди, которые наиболее значимы для них. Это может быть старший брат, соседка, воспитатель и др.

Первыми коммуникативными умениями, которые формируют у детей, преимущественно являются: установление зрительного контакта, приветствие/прощание, согласие/отрицание. Вместе с этим следует понимать, что контакт не обязательно должен быть зрительный. Так, значительное количество детей с расстройствами аутистического спектра или детей

с нарушениями зрения этого не смогут сделать. Приветствие/прощание – не самое главное в жизни ребенка. Наиболее важным является удовлетворение значимых для него потребностей. Например, ребенок больше всего любит шоколадные сырки. Следовательно, первым сообщением, которому стоит его обучить, будет выражение желания получить сырок.

Достаточно часто дети не понимают, для чего им надо, например, передать картинку взрослому или показать жест, так как после выполнения данного коммуникативного действия они не видят результат. В частности, не получают желаемый фрукт, игрушку; им предлагают сок, несмотря на то, что они попросили воду.

Обучение АДК в основном осуществляется в регламентированной деятельности – на уроке/занятии. Однако, наибольшего эффекта можно достичь, если процесс обучения будет перенесен в другие ежедневные рутины. Например, если ребенок, в соответствии с иерархией его предпочтений, больше всего любит слушать музыку после уроков/занятий, обучать его выражению данной просьбы лучше всего не во время урока/занятия в классе/групповой, а в то время и в том месте, где ему комфортно (где обычно происходит).

Использование средств АДК в основном осуществляется в определенных местах (в классе/в групповой комнате) и с определенными людьми (с учителем-дефектологом, мамой), что не позволяет расширить сферы коммуникативного взаимодействия детей. Вместе с этим необходимо постоянно увеличивать количество сред и коммуникативных партнеров детей (ребенок – администрация учреждения, ребенок – повар, ребенок – ребенок, ребенок – соседи, ребенок – официант, ребенок – медсестра и т.д.).

В-третьих, отсутствие у потенциальных коммуникативных партнеров детей с ОПФР (педагогических и социальных работников, соседей, родственников, медицинских работников, представителей сферы обслуживания, торговли и др.) готовности вступать с ними в коммуникацию с помощью средств АДК.

В большинстве случаев люди, которые впервые сталкиваются с детьми с ОПФР, имеющими нарушения навыков вербального общения, испытывают чувство дискомфорта, растерянности, не знают, как вступить в контакт, общаются не с детьми, а с их сопровождающими.

Для преодоления представленных выше информационных и психологических барьеров следует:

- проводить просветительские и образовательные мероприятия, например, мастер-классы, семинары-презентации, в ходе которых будут продемонстрированы различные виды средств АДК, представлены успешные кейсы работы; организовывать встречи с детьми, их педагогами и родителями, которые достигли значимых результатов в этом сложном процессе;
- разрабатывать информационные материалы (буклеты, брошюры, видеоролики и др.), в которых будут отражены основные правила общения с детьми с помощью средств АДК;

- создавать обучающие коммуникативные ситуации в естественных условиях (в аптеке, в магазине, в кафе, в кабинете у врача и др.), что позволит постепенно повысить качество жизнедеятельности детей, увеличит количество коммуникативных партнеров.

Таким образом, обучение АДК детей с ОПФР, имеющих нарушения навыков вербального общения, увеличение их социальных контактов, является длительным и кропотливым процессом, носит исключительно индивидуальный характер. Только командная работа позволит создать на микро- и макроуровне условия для эффективного коммуникативного взаимодействия всех членов социума, соответствующего принципу инклюзии.

## Список литературы

1. Национальный план действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pravo.by/. – Дата доступа: 15.05.2022.

2. Сороко, Е. Н. Современные подходы к обучению коммуникации детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения / Е. Н. Сороко // Специальное образование. – 2018. – № 2. – С. 134–146.

УДК 376.37

# ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ШКОЛЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА «ЛИЦЕЙ ШИРАКАЦИ»

**Ж. А. Пайлозян,**
*доктор педагогических наук, доцент;*
**Э. Р. Тадевосян,**
*кандидат педагогических наук, доцент;*
**Л. С. Саргсян,**
*магистр*

**Аннотация.** В статье раскрыто основное содержание работы логопедической службы в школе Международного Бакалавриата «Лицей Ширакаци». Представлены специфические направления логопедической работы с учетом межпредметных связей и интерактивного взаимодействия, являющихся особенностью образовательных программ школ Международного Бакалавриата.

**Ключевые слова:** логопедическая работа; Международный Бакалавриат; «Лицей Ширакаци»; нарушения речи.

# FROM THE WORK EXPERIENCE OF THE SPEECH THERAPY SERVICE OF THE INTERNATIONAL BACHELOR'S SCHOOL "SHIRAKATSI LYCEUM"

**Zh. Paylozyan,**
*Grand PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**E. Tadevosyan**,
*PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**L. Sargsyan,**
*Master*

**Absract**: The article reveals the main content of the speech therapy service at the International Baccalaureate School "Shirakatsi Lyceum". Specific directions of speech therapy work are presented, taking into account interdisciplinary connections and interactive interaction, which are a feature of the educational programs
of the International Baccalaureate schools.

**Keywords:** speech therapy; International Baccalaureate; “Shiracatsy Lyceum”; speech disorders.

Программа Международный Бакалавриат (International Baccalaureate, IB) была разработана в Швейцарии в 1968 году и с тех пор действует более чем в 100 странах мира. Основной целью Школ Международного Бакалавриата (далее –

ШМБ) является воспитание любознательной, эрудированной и неравнодушной молодежи, которая внесет свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения [3].

Международный научно-образовательный комплекс «Лицей Ширакаци» – единственная школа в Армении, авторизованная по всем трем образовательным программам Международного Бакалавриата: программе детского сада и начальной школы (Primary Years Programme, сокращенно, PYP), программе основной школы (Middle Years Programme, MYP) и дипломной программе (Diploma Programme, DP). «Лицей Ширакаци» является также полноправным членом международной ассоциации Международных школ Round Square. В начальной школе Лицея уже более двадцати лет действует логопедическая служба (программа PYP), однако в случае необходимости занятия проводятся и с учащимися программ MYP и DP. Логопедическая помощь включает в себя как общие (соответствующие форме и содержанию коррекционно-педагогического процесса, осуществляемого в детских садах и общеобразовательных школах РА), так и специфические (обусловленные контекстом образовательных программ школ Международного Бакалавриата) направления работы.

В соответствии с требованиями инклюзивной политики ШМБ пересмотрены сроки ежегодного обязательного логопедического обследования чтения и письма первоклассников, а также оценивания письменных работ учащихся 2–4 классов. Так, обследование письменной речи первоклассников проводится не в мае (как это обычно принято), а в феврале, что способствует раннему выявлению детей с нарушениями письма и чтения.

С 2003г. в Лицее используется разработанный логопедической службой документ «Положение об оценивании письменных работ учащихся с нарушениями письменной речи». Наличие дисграфических ошибок подобного типа не влияет на оценки учащегося, если он посещает логопедические занятия. В подобных случаях письменные работы ученика временно, на заранее оговоренный срок, оцениваются с учетом не количественных, а качественных показателей. Это дает возможность отмечать успехи ребенка в динамике и мотивировать его.

Логопедическая служба «Лицей Ширакаци» осуществляется в полиязыковой речевой среде, наличие которой является отличительной чертой школ МБ. Обследование речи, логопедические и логоритмические занятия, подбор речевого материала и пр. проводятся не только на армянском, а также на русском или английском языках, если учащиеся являются их носителями. Если же ребенок билингв, то обследование и дальнейшая логопедическая работа проводится с учетом фактора мультилингвизма.

В Лицее много учащихся, говорящих на западноармянском языке, отличном от используемого на территории Республики Армения восточноармянского рядом фонетических, лексических и грамматических признаков. С носителями западноармянского языка логопедическая работа в детском саду проводится с целью обогащения словаря, сравнения и уточнения значения слов, развития фонематического слуха, профилактики ошибок

на письме. Логопедической службой разработан документ оценивания письменных работ учащихся, родным языком которых является западноармянский в соответствии с которым проявления западноармянского языка в письменных работах не рассматриваются как ошибки и не влияют на оценку. С учащимися, говорящими на западноармянском языке, логопеды проводят специальные занятия, направленные на дифференциацию, к примеру, трехрядовых согласных звуков и соответствующих букв (г-к-к’, д-т-т’,…) в устной и письменной речи, т.к. их произношение и написание на восточноармянском и западноармянском принципиально различны. Логопедическая помощь позволяет учащимся успешно интегрироваться в школьное сообщество и учебный процесс.

Образовательный стандарт школ Международного бакалавриата обязывает оказывать всестороннюю поддержку учащимся с особыми образовательными потребностями и учителям, в классах которых они обучаются (стандарт В2:8) [3]. Логопедическое сопровождение детей с трудностями в обучении обеспечивает перенос умений, приобретенных в процессе логопедической работы, в общую образовательную среду. Логопеды детского сада работают в тесном сотрудничестве с логопедами школы, передавая им информацию о первоклассниках, с которыми необходимо продолжить коррекцию речи. Большое внимание уделяется сотрудничеству с воспитателями, учителями, психологами, специальным педагогом и родителями. Логопеды принимают участие в разработке индивидуальных учебных планов.

Основой программы начальной ступени школ Международного бакалавриата являются структурированные исследования, как идеальный способ усвоения изучаемого материала учащимися. Исследования в ШМБ базируются на шести основных междисциплинарных темах, которые, разбиваясь на подтемы, изучаются в течение года в рамках различных дисциплин: «Кто мы? Как мы существуем во времени и пространстве? Как мы выражаем себя? Как устроен мир? Как мы организуем себя и свое время? Как мы должны беречь планету?» [1]. В связи с этим одной из сспецифических особенностей работы логопедов в «Лицее Ширакаци» является использование технологии «обучения в сотрудничестве»: на логопедических занятиях учитывается изучаемая на данном этапе междисциплинарная тема и тематический словарь. В группах детского сада Лицея периодически проводятся логопедические занятия в рамках метапредметных тем «Кто мы?», «Как мы выражаем себя?», «Планета – наш общий дом». Воспитатели и логопеды практикуют совместное проведение занятий в различных возрастных группах. Занятия направлены на развитие чувства ритма, неречевого слуха, фонематических процессов, коммуникативных навыков. При этом в группах логопеды работают со всеми детьми, а не только с детьми с речевыми нарушениями.

Логопедическая служба ежегодно участвует в исследовательской работе учащихся вторых классов «Символы коммуникации», проводимой в соответствии с метапредметной темой «Как мы выражаем себя?». Азбука Брайля, язык жестов, дактиль, различные условные знаки и обозначения представляются детям как новые способы общения, которые расширяют их

коммуникативные возможности. Ознакомление с различными символами коммуникации дает возможность ученикам по-новому понять такие важные качества, как коммуникабельность, толерантность, уважение к потребностям, чувствам и особенностям других. С учащимися третьих классов организуются встречи и обсуждения на тему «Вербальные и невербальные средства коммуникации». В ходе вербальной коммуникация дети учатся обращать внимание на голос, паузы, темп, ритм речи, смысловое ударение, покашливание, смех, плач. Среди невербальных способов коммуникации – жесты, мимика, пантомимика. Учащиеся усваивают, что жесты могут иметь как универсальное, так и различное значение у разных народов.

Закрепление сформированных речевых навыков вне логопедических занятий осуществляется родителями детей дошкольного возраста в формате квеста, разрабатываемого логопедом специально для данного ребенка [2], а также в каждодневных бытовых ситуациях: совместное приготовления салата, поход в магазин, просмотр и обсуждение мультфильма и пр. (по рекомендации логопеда). Логопед разъясняет, с какой целью ребенку предлагается выполнить то или иное задание/упражнение; на что следует обратить внимание; какого типа информацию специалист ожидает получить в качестве обратной связи, чтобы выбрать правильную тактику дальнейшего логопедического сопровождения. С целью обеспечения обратной связи логопед–родитель периодически проводятся онлайн обсуждения, во время которых логопед уточняет, как ребенок выполняет задания; какие из них вызвали затруднения и почему; нуждался ли ребенок в дополнительной помощи и как ему помогали родители. В случае необходимости логопед просит родителей выслать видеозапись процесса выполнения заданий. В результате вовлечения родителей в занятия у многих из них изменилось отношение к логопедической работе. Родители отмечают, что прежде не представляли ее важность, специфику и нюансы. Повысилась степень их осведомленности в таких вопросах, как подготовка к школе, развитие связной речи, речевого слуха, внимания, памяти и других высших психических функций ребенка.

Логопедическая служба детского сада явилась инициатором заключения меморандума между «Лицеем Ширакаци» и центром здоровья «АрБес», предоставляющим консультативное и амбулаторно-реабилитационное лечение детям с физическими и умственными проблемами, имеющими, как правило нарушения речи. Тесное сотрудничество с педиатрами, невропатологами, психиатрами, реабилитологами, физиотерапевтами, эрготерапевтами позволяет своевременно реагировать и правильно оценивать трудности, выявленные у ребенка в процессе учебной и коррекционно-педагогической работы.

Опыт работы логопедической службы «Лицея Ширакаци» был представлен на конференциях Ассоциации Школ Международного Бакалавриата стран СНГ в 2017 г. (Ереван) и 2019 г. (Калининград), заинтересовав и получив одобрение со стороны аудитории. Было отмечено, что подобный подход может быть успешно использован при организации логопедической службы в других школах Международного Бакалавриата.

## Список литературы

1. Программа дошкольного образования и начальной школы Международного бакалавриата (IB) / International Baccalaureate Organization, 2015.

2. Саргсян, Л. С. Дистанционная логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / Л. С. Саргсян, Ж. А. Пайлозян // Специальное и инклюзивное образование:теория и практика : сб. науч.-метод. тр. с междунар. участием. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – С. 203–206.

3. The IB guide to inclusive education: a resource for whole school development / International Baccalaureate Organization, 2013.

УДК 159.99

# АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ДЕПРИВАЦИЕЙ ЗРЕНИЯ

**А. М. Пахотова,**
*магистр*

**Аннотация.** В статье изложен анализ проблемы особенностей эмоционального состояния у родителей, воспитывающих ребенка с депривацией зрения. Раскрываются возможности использования арт-терапевтических техник в коррекционно-развивающей работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** эмоциональное состояние родителя; арт-терапия; ребенок с депривацией зрения.

# ART THERAPY AS A METHOD OF WORKING WITH THE EMOTIONAL STATE OF PARENTS RAISING CHILDREN WITH VISUAL DEPRIVATION

**A. Pakhotova,**
*Master*

**Abstract.** The article presents an analysis of the problem of the characteristics of the emotional state of parents raising a child with visual deprivation. The possibilities of using art-therapeutic techniques in correctional and developmental work with parents of children with disabilities are revealed.

**Keywords:** emotional state of a parent; art therapy; child with vision deprivation.

В рамках современной гуманистической парадигмы по вопросам воспитания и адаптации в общество детей с депривацией зрения подразумевается активное участие семьи в процессе становления ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Появление ребенка с сенсорными нарушениями – сильный травмирующий фактор для всей семьи: горечь потери «идеального» ребенка, которого ожидали родители, беспокойство по поводу его состояния здоровья и будущего, разрыв социальных связей, боязнь не справится с воспитанием «особого» ребенка – все это приводит к деформации отношений внутри семьи, а также общественных контактов с внешним миром [1 с. 285–290].

Сложности ориентировки в микро- и макропространстве, продолжительное проявление инфантилизма в личности ребенка с нарушениями зрения являются проблемами вызывающие обостренное чувство тревоги у родителей воспитывающих таких детей.

Е. М. Мастюкова (2003), ссылаясь на тифлопсихологов Л. И. Солнцеву, В. З. Денискину, считает, что возникновение необходимости в освоении специальных способов коммуникации, осознаются не каждым зрительно сохранным родителем. Ситуации, в которых отсутствуют такие системы взаимодействия приводит как к ограниченности соприкосновения ребенка с окружающей средой, так и к изменению характера взаимоотношений с ним родителей.

Недостаток межличностного взаимодействия между ребенком и его родителем обуславливает нарушение коммуникации, что приводит к формированию инфантильных и эгоистических черт личности у ребенка, наблюдается своеволие по отношению ко взрослым и «эмоциональная» глухота к потребностям близких [4 с. 78–80].

Положение семей, оказавшихся в сложившейся ситуации ряд специалистов (Л. Г. Заборина Н. Е. Карпова, Т. А. Стрелекалова, 2008) характеризует как «внутренний» (психологический) тупик. На данном уровне, для родителей, факт появления ребенка с депривацией зрения является фрустрирующей ситуацией, имеющей продолжительный характер и оказывающей сильное деформирующее воздействие на эмоциональное состояние, которое выражается в проживании родителями негативно окрашенных чувств вины, безысходности, страха, обиды, одиночества, гнева, разочарования, тоски и др.

У родителей детей с депривацией зрения отмечаются личностные черты, проявляющиеся в виде эмоциональной чувствительности и гиперсоциализации. Под эмоциональной чувствительностью понимают повышенную ранимость, обидчивость, выражаемые склонностью все близко принимать к сердцу и легко расстраиваться. Акцентирование внимание на чувство ответственности, долга, ригидность компромиссов все это характеризует гиперсоциализацию, представляющую собой высокую склонность к соответствию нормам референтной группы. Полярное сочетание эмоциональной чувствительности и гиперсоциализации способствует формированию внутреннего противоречия между эмоциональными переживаниями и обязательствами, способствующее возникновению внутреннего нравственно-этического конфликта. Следующей особенностью поведения является неосознанное использование защитных механизмов психики, которые характеризуются замкнутостью, отсутствием естественности и свободы в общении, что определено не столько характером выражения эмоций, сколько ранее имевшимся фрустрирующим опытом межличностного взаимодействия [2].

Трансформация произошедшего и обретение новых жизненных ценностей растягивается порой на длительный период, что может быть обусловлено многими причинами, среди которых психологические особенности личностей самих родителей, комплекс расстройств, характеризующих ту или иную аномалию развития и степень их выраженности, положительно-поддерживающее воздействие социума при контактах с семьей воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Безусловно, фрустрирующей ситуация является для обоих родителей. Однако учитывая традиционный характер распределения обязанностей между отцом и матерью в большинстве семей и более выраженные симбиотические связи ребенка с матерью, можно предположить, что патогенному воздействию сложившейся ситуации больше подвержены именно матери [7 с. 620–621].

В. В. Ткачева (2014) в своих работах отмечает, что переживания родителей, связанные с рождением больного ребенка, являлись предметом изучения во многих странах. Научный интерес западных исследователей, вызывает степень выраженности эмоционального стресса у родителей аномальных детей, тенденция к социальной изолированности и отчужденности таких семей, проблема стабильности семьи и изменившегося социального статуса родителей (B. Caldwell, C. Davis, S. Guze, B. Goldberg, O. J. Leeson, H. Molony, K. Stevenson и др.). Она пишет, что в отечественной психологической литературе анализ отдельных проблем семьи ребенка с сенсорными нарушениями изложен в работах ряда авторов Е. Б. Айвазян, Т. Г. Горячевой, Е. М. Мастюковой, М. М. Семаго, И. А. Солнцевой, В. В. Ткачевой и др. Системный подход ко взаимодействию с семьями, воспитывающими ребенка с депривацией зрения рассматривали В. М. Сорокин, В. В. Ткачева, Е. Ю. Шебанец и др. [6 с. 130–136]. Не смотря на столь активное внимание ученных к проблемам семей, имеющих детей с ОВЗ, вопросы оказания помощи родителям, оказавшимся в данной ситуации, по-прежнему не решены и нуждаются в дальнейшей разработке.

Негативные чувства, которые испытывают родители «особого» ребенка, часто не осознаются либо подавляются, что приводит к напряжению и истощению нервной системы, а, следовательно – к эмоциональной деформации. Поэтому наиболее важным направлением в психолого-педагогическом сопровождении семьи ребенка с ОВЗ является работа с эмоциональным состоянием родителей.

Особую ценность психологического коррекционного воздействия в работе со способностью осознавать свои ощущения и чувства, с интерпретацией вытесненных переживаний, сильными эмоциями, осознанием внутренних конфликтов представляет метод арт-терапии.

Арт-терапия является методом коррекции и развития средствами художественного творчества. В. В. Ткачева (2007) в своих трудах сообщает о том, что методологическую основу арт-терапевтического направления в психологии заложили такие известные психологи и психотерапевты, как Т. Боронска, К. Кейз, А. И. Копытин, А. Маслоу, М. Мауро, О. Постальчук, К. Роджерс, К. Тисдейла, З. Фрейд, К. Г. Юнг [5 с. 216–217].

Основываясь на гуманистическом подходе, арт-терапия преследует единую цель – гармоничное развитие человека, расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства.

Сущность арт-терапии в работе с эмоциональным состоянием родителей, воспитывающих детей с депривацией зрения, мы видим в коррекционном воздействии изобразительного искусства на их личность, которое проявляется в переосмыслении стрессовой ситуации с помощью художественно-творческой

деятельности, актуализации переживаний и выведении их во внешнюю форму через продукт художественной деятельности; создании новых, эмоционально позитивных переживаний, их накоплении. Есть свидетельства тому, что выражение мыслей и чувств средствами изобразительного искусства может способствовать улучшению отношений между партнерами и повышению самооценки, мышечному расслаблению, снятию эмоциональной напряженности [3 с. 166–167].

Вышеизложенный анализ научной литературы дает основания использовать арт-терапевтические техники в работе с эмоциональным состоянием родителей детей, воспитывающих детей с депривацией зрения.

Для того что бы увидеть результативность арт-терапевтических приемов, направленных на содержательную переработку стрессовой ситуации и связанных с ней эмоциональных переживаний, родителям была предложена техника «Пейзажи эмоционального состояния». Работа проводилась на базе Государственного общеобразовательного учреждения Луганской Народной Республики «Республиканского учебно-реабилитационного центра» г. Луганска. В исследовании принимали участие матери, воспитывающие незрячих и слабовидящих детей. По завершении практической работы нами был проведен психолого-педагогический анализ осуществляемой деятельности.

Восстановление способности чувствовать и осознавать свои переживания может быть очень важным для преодоления последствий стрессовой ситуации и возвращения к нормальной жизни, выступать одной и задач коррекционно-развивающей работы. Используя данную технику, необходимо донести родителям, что важно не только признавать факт наличия тех или иных чувств, но и высокую вероятность их трансформации. Так, обида и возмущение могут переходить в ярость, а страх может смениться подозрительностью и настороженностью. Положительные переживания могут чередоваться с отрицательными. Это позволит признать, что полученный опыт также может быть с течением времени трансформирован, а боль и страдание не могут продолжаться бесконечно. При выполнении данного упражнения родители создали две картины.

В первой части задания родителям было предложено представить определенный пейзаж и погодные условия, которые могли бы служить метафорой их текущего эмоционального состояния или сложной жизненной ситуации. Затем создать картину, предающую то, что они представили. По завершению этого этапа проводилось описание и самоанализ работы, в котором делался акцент на обозначение своих чувств и физических ощущений в целом, а также при фокусировке внимания на разных деталях созданного рисунка. Описание того, что бы делал родитель, оказавшись в этом месте, позволяет им осуществить поиск скрытых ресурсов и возможностей для трансформации текущего состояния.

Второй этап работы заключался в том, что родители представляли, как можно было бы изменить созданный ими пейзаж и состояния природы в нем, а затем создавали еще одну картину, передающие эти изменения. Рефлексия была направлена не только на осознание чувств, но и на анализ сходств

и различий между обеими картинами, поиском понимания почему они предпочли бы находиться в той или иной обстановке.

Родителям было рекомендовано в качестве самостоятельного домашнего задания попробовать создать несколько других картин, передающих новые варианты трансформации исходного пейзажа и постараться выбрать из них тот, который в наибольшей мере их устраивает [3 с.167–169].

Анализируя коррекционно-развивающее воздействие с использованием арт-терапевтической техники в работе с эмоциональным состоянием родителей, воспитывающих детей с депривацией зрения, можно отметить следующее: практическое занятие позволило дать выход негативным эмоциям и усилить самоконтроль (благодаря работе с внутренним напряжением), помочь расслабиться (использование погружающего упражнения «Представление пейзажей»), сосредоточить свое внимание на чувствах, ощущениях в теле и выразить их (как результат обсуждения продуктов творчества и самоанализа).

Систематическое применение арт-терапевтических техник достаточно эффективно при реализации коррекционно-развивающего направления работы с родителями, воспитывающих детей с ОВЗ. В долгосрочной перспективе результатом использования методов и техник арт-терапии, мы видим актуализацию эмоциональных ресурсов семьи, обеспечивающих способность самостоятельно достигать устойчивости в межличностных отношениях внутри семьи и с окружающим обществом, как в благоприятных, так и стрессовых жизненных ситуациях. Достижение такого состояния позволит создать необходимую индивидуальным особенностям ребенка коррекционно-развивающую среду, в которой родители смогут реализовать адекватные, потребностям ребенка, стратегии воспитания, основанные на целесообразных родительских установках и позициях.

## Список литературы

1. Горячева, Т. Г. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения / Т. Г. Горячева, И. А. Солнцева // Психологические проблемы современной российской семьи : материалы II Всерос. науч. конф. Ч. 1 / Под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. – М., 2005. – С. 285–298.

2. Заборина, Л. Г. Базисные убеждения родителей детей-инвалидов в условиях хронического стресса : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.13 / Л. Г. Заборина ; Ин-т психологии РАН. – М., 2008. – С. 21.

3. Копытин, А. И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса / А. И. Копытин. – М. : Когито-Центр. – 2014. – С. 166–169.

4. Мастюкова, Е. М. Позиция родителей детей с нарушенным зрением / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : ВЛАДОС. – 2003. – С. 78–80.

5. Ткачёва, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В. В. Ткачёва. – М.: Нац-ый книжный центр. – 2014. – С. 130–138.

6. Ткачёва, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачёва. – М. : Астрель. – 2007. – С. 216–220.

7. Цубер, Й. Трудности, возникающие у семей с неполноценными детьми / Й. Цубер // Клиническая психология / Под ред. М. Пере, У. Баумана. – СПб. : Питер, 2002. – С. 620–621.

УДК 377.8

# ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА

**Е. А. Плакса**

**Аннотация**. В статье представлен анализ изменений, происходящий в среднем специальном педагогическом образовании, в связи с внедрением инклюзивной практики в учреждениях образования Беларуси. Представлена факультативная дисциплина «Школа сенсорного развития и дополнительной коммуникации», ее задачи, структура и содержание.

**Ключевые слова**: инклюзивное образование; особые образовательные потребности; дополнительное специальное образование.

# TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF FOR SECONDARY SPECIAL EDUCATION TAKING INTO ACCOUNT THE INCLUSIVE APPROACH

**E. Plaksa**

**Abstract.** The article describes an analysis of the changes taking place in secondary special pedagogical education in connection with the introduction of inclusive practice in educational institutions in Belarus. The optional academic discipline "School of sensory development and additional communication", its tasks, structure and content are presented.

**Keywords:** inclusive education; special educational needs; additional special education.

Инклюзивное образование обеспечивает право на равное образование как для детей и подростков с нормотипичным развитием, так и с ограниченными возможностями или особыми образовательными потребностями (далее – ООП). Это подтверждает направление по созданию условий для защиты социального равенства в белорусском обществе, устойчивого развития всех граждан и страны в целом. Равные возможности в получении качественного образования людьми с особенностями психофизического развития основано на идее равных возможностей, отсутствия любого рода дискриминации и организации особой образовательной и развивающей среды, что помогает стать людям с особенностями развития стать социально ценными гражданами, обеспечить им духовный и творческий рост [2].

Эти тенденции характерны для современного среднего специального образования Беларуси, в том числе и на региональном уровне, что подтверждается преобразованиями, которые происходят в учреждении образования «Несвижский государственный колледж им. Я. Коласа». С 1 сентября 2019 года в образовательном пространстве колледжа начал

реализовываться экспериментальный проект Министерства образования «Разработка и апробация модели адаптивной образовательной среды для реализации образовательных программ среднего специального образования в условиях инклюзии». С 2020 года в этом учреждении получают образование будущие педагоги, которые будут работать с детьми с особыми образовательными потребностями. В колледже открыт прием на специальности «Начальное образование», «Дошкольное образование», где в том числе предусмотрено освоение знаний по специальной и инклюзивной педагогике [1].

В настоящее время для обучающихся колледжа в рамках реализации политики инклюзии в области образования, организованы специальные образовательные курсы, которые направлены на развитие потенциала обучающихся путем создания необходимой образовательной среды для их последующей адаптации и реализации как самостоятельных и самодостаточных граждан. Для достижения этой цели разработана и применяется в образовательном процессе учебная программа «Школа сенсорного развития и дополнительной коммуникации», рассчитанная на реализацию в течение трех лет.

Первый раздел «Сенсорное развитие детей с особенностями психофизического развития» преподается для обучающихся 1-го курса и содержит изучение закономерностей сенсорного развития детей разных нозологических групп, а также изучение метода сенсорной интеграции детей с особенностями психофизического развития. Второй раздел (образовательный модуль) «Дополнительная коммуникация и ее роль в обучении детей с ОПП» изучается на втором курсе и содержит характеристики систем дополнительной коммуникации с разными категориями детей. Соответственно, третий раздел «Нейропсихологические подходы, оптимизирующие работу с детьми», осваивается обучающимися на третьем курсе и предполагает ознакомление с приемами нейропсихологии в инклюзивном образовательном процессе.

Следует отметить, что программа данной факультативной учебной дисциплины реализуется в рамках объединения по интересам и составлена с учетом современных тенденций в области специальной и инклюзивной педагогики. Учебные занятия проходят в форме лекций, а также практического освоения материала. В процессе изучения дисциплины, обучающиеся овладевают специальными знаниями и практическими навыками работы по развитию сенсорных и коммуникативных способностей детей с ОПП. Поскольку колледж готовит педагогические кадры, которые будут работать в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивное образование, такие специалисты должны владеть знаниями об учащихся с проблемами сенсорного и коммуникативного плана, а также о способах их преодоления или минимизации в условиях коррекционно-педагогической работы учителей-дефектологов (логопедов и иных специалистов) учреждений образования.

В процессе освоения программы «Школа сенсорного развития и дополнительной коммуникации», учащиеся колледжа знакомятся со спецификой инклюзивной педагогики:

- особенностями проявлений сенсорных и коммуникативных нарушений и причинами их возникновения;
- способами и путями преодоления трудностей у разных категорий детей с особенностями психофизического развития;
- терминологией, используемой в специальной литературе, в коррекционной работе с данной категорией детей;
- приемами и методами работы по сенсорному развитию и использованию дополнительной коммуникации в работе с детьми с особенностями психофизического развития.

В процессе изучения данной программы, учащиеся приобретают навыки обследования детей с целью выявления недостатков сенсорного развития и коммуникативной функции; методически грамотной работы по формированию сенсорных эталонов, подбору видов альтернативной коммуникации; создания необходимой развивающей среды, адекватного использования средовых ресурсов; подбора и применения дидактических пособий для проведения коррекционной работы, их изготовления.

Освоение программного материала объединения по интересам, дает обучающимся возможность использовать креативный подход в изготовлении простейшего оборудования, применять на практике свои творческие идеи, учитывая возраст детей, их познавательные возможности и сохранность двигательной сферы. Это дает понимание важности создания особой творческой и развивающей среды для детей с ОПП.

Для обучающихся II курса специальностей «Начальное образование» и «Дошкольное образование» организовано факультативное изучение учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования». Обучение проводится согласно программе, факультативное занятие проводится один раз в неделю.

Цель изучения данной дисциплины – развитие профессиональной педагогической компетентности и формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Обучающиеся получают знания при использовании средств и методов современных информационно-коммуникационных технологий, где применяются: интерактивные задания с использованием виртуальной доски Padlet, Google Формы, конструкторы Learning Apps; мультимедийные презентации, наглядный, демонстрационный, дидактический материал.

В процессе изучения факультативной дисциплины, формируются следующие необходимые педагогические компетенции:

- принятие будущими педагогами ценностей инклюзивного образования как основы инклюзивной педагогической культуры;
- инклюзивное педагогическое мышление, психолого-педагогическую (инклюзивную) и социальную готовность к работе с детьми с ОПП (в том числе и детьми с особенностями психофизического развития) в условиях основного (инклюзивного) образования.

Программа факультативной дисциплины «Основы инклюзивного образования» обеспечивает овладение компетенциями, позволяющими эффективно организовывать и реализовывать образовательный процесс

в условиях инклюзивного образования, взаимодействовать со всеми его участниками; предусматривает освоение будущими педагогами необходимых знаний и умений в области решения задач социализации «особых» детей путем: организации совместной деятельности на основе сотрудничества, равного общения всех детей, создания оптимальных условий для развития личности каждого ребенка.

Подготовка специалистов, которые будут работать в инклюзивных классах включает в себя ряд позиций, среди которых выделяют готовность и компетентность. Современному педагогу необходимо быть готовым создавать инклюзивное образовательное пространство в учреждении образования, реализующем образовательные программы среднего специального образования.

Введение в образовательный процесс новых образовательных курсов для обучающихся колледжа, в очередной раз подчеркивает тот факт, что благодаря знаниям, полученным в рамках их изучения, будущие педагоги смогут продолжить непрерывное образование на соответствующих факультетах педагогических учреждений высшего образования, в том числе – Институте инклюзивного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Таким образом, система получения педагогического образования, в котором предусмотрено ознакомление со спецификой обучения детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивной среды, начинается уже в колледже, после окончания которого выпускники смогут работать в группах и классах интегрированного обучения и воспитания учреждений образования своего региона и по всей стране.

## Список литературы

1. Инклюзивное образование [Электронный ресурс] / Официальный сайт ГУО «Несвижский государственный колледж имени Якуба Коласа» – Режим доступа: https://inkluziv.nesko.by. – Дата доступа: 30.05.2022.

2. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : моногр. / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь ; Барановичский гос. ун-т. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.

УДК 37.376

# ТЕХНОЛОГИИ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ ПО ТХЭКВОНДО С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Ю. В. Прилепко,**
*кандидат психологических наук, доцент;*
**А. М. Макозеб**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются технологии, обеспечивающие оптимальное и максимально эффективное развитие физических качеств у младших школьников с нарушениями слуха с помощью спортивной тренировки по тхэквондо.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст; нарушение слуха; спортивная тренировка; физические качества; технологии развития; тхэквондо.

# TAEKWONDO SPORTS TRAINING TECHNOLOGIES FOR ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

**Y. Prilepko,**
*PhD in Psychology, Associate Professor;*
**A. Makozeb**

**Abstract.** In this article the technologies providing optimal and the most effective development of physical qualities in young schoolchildren with hearing impairments by means of sports training in taekwondo are considered.

**Keywords:** elementary school age; hearing impairment; sports training; physical qualities; development technology; taekwondo.

К младшему школьному возрасту по Д. Б. Эльконину относятся дети с 7 до 11 лет. Это возраст вхождения в учебную деятельность, овладения ее структурными компонентами. Важно понимать, что на младший школьный возраст приходятся сензитивные периоды развития физических качеств, то есть их оптимальное и максимальное развитие.

Успешное развитие физических способностей во многом зависит от состояния здоровья ребенка, но на современном этапе технологии и методики физической культуры и спортивной тренировки дают возможности для физического развития даже детям с различными видами ограничений, связанных с состоянием здоровья.

В последнее время количество детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) по слуху в России увеличилось. В одном случае из тысячи родов ребенок рождается с тугоухостью или глухотой. Большая часть случаев понижения слуха возникает у детей в первые 12 месяцев их жизни [11].

Л. В. Нейман определил виды слуховой недостаточности, к которым отнес тугоухость и глухоту. Подразделяя тугоухость, он выделил различные ее степени. Потерю слуха превышает 70 дБ он выделил как третью степень. Вторую степень составила средняя потеря слуха от 50 дБ до 70 Дб. При первой степени тугоухости снижение уровня слуха составляет менее 50 Дб. Помимо тугоухости, Нейман разделил глухих на четыре группы:

- в первую группу – входят люди, для которые могу воспринимать звуки частотой 125–250 Гц;
- ко второй группе – воспринимающие звуки до 500 Гц;
- к третьей – люди, воспринимающие звуки до 1000 Гц;
- четвертую группу составляют дети, у которых есть возможность воспринимать звук частотой 2000 Гц и выше.

Развитие физических качеств у детей, чьи нарушения слуха обоснованы органическими нарушениями, может быть затруднено.

Движение относится к жизненно важным потребностям людей, и именно она в большей степени влияет на формирование физических способностей ребенка. В различных периодах жизни ребенка уровень различных процессов обмена и формирования органов в его организме должны определяться количеством двигательной активности. Если данного вида активности недостаточно, то у ребенка могут наблюдаться задержки в развитии и росте, помимо этого, уровень адаптивных возможностей организма будет падать [8].

Такие специалисты из области физической культуры оздоровительной направленности как Н. Х. Байкина [2] и Б. В. Сермеев [10] большое внимание уделяют развитию физических способностей школьников, имеющих нарушение слуха. Учитывая, что уровень физической подготовленности детей, имеющих нарушение слуха, ниже, чем у здоровых школьников, появляется потребность в создании новых педагогических технологий и методик, обеспечивающих тот уровень двигательного развития школьников с нарушением слуха, при котором их уровень физической подготовленности был бы близок и доходил до уровня здоровых сверстников. В связи с этим есть утверждение, выдвинутое С. А. Калмыковым [5] о том, что важное место в системе занятий необходимо отдавать разработке различных методов и эффективных форм их проведения.

Известно, что развитие физических способностей оказывает большое влияние на формирование личности ребенка и всех его психических функций. Также от степени развития физических качеств зависит проявление функциональных и двигательных возможностей школьников. Дети, развитие физических способностей которых находится на высоком уровне, могут быстрее, проще и эффективнее выполнять двигательные действия различного характера [9].

Одним из направлений может стать спортивная тренировка. В условиях деятельности спортивных организаций могут создаваться специализированные группы для детей с ОВЗ. Благодаря таким группам младшие школьники могут развивать свои физические способности в различных видах единоборств, так как единоборства, в частности тхэквондо, задействуют весь спектр физических качеств, которые представляют собой одно из самых эффективных средств,

оказывающих положительное влияние не только на укрепление здоровья, воспитание, но и помогающих социальной адаптации детей [1; 3].

Одним из важнейших качеств тхэквондистов являются координационные способности. Это обосновано тем, что движения рук и ног должны быть согласованы для успешного выполнения технических и тактических элементов в тхэквондо. В сфере теории и методики адаптивной физической культуры специалисты различают отклонения, связанные с развитием координационных способностей:

- нарушения последовательности и согласованности в движениях звеньев тела, проблемы с переключаемостью выполняемых двигательных действий;
- нарушения ритма и дифференцирования двигательных параметров движения;
- трудности с ориентацией в пространстве;
- сложности с пониманием и чувством темпа движений;
- статическое и динамическое равновесие полностью невозможно либо вызывает трудности;
- низкий уровень развития быстроты одиночного движения и как простых, так и сложных двигательных реакций;
- нарушения точности двигательных действий, задействующих мелкие группы мышц;
- сложности с произвольным расслаблением определенных групп мышц [4].

Тхэквондо относится к ациклическим видам спорта, являясь эвристическим видом спорта, в котором отношения невзгод предполагают разрешение оппозиции двигательными действиями, часто оригинальными, в соответствии с различными условиями, навязанными как тренировкой, так и соревнованием.

Рассматривая техническую подготовку юных тхэквондистов, имеющих нарушение слуха, выявились следующие особенности, связанные с обучением: при изучение новых технических действий есть необходимость обучать детей от простого элемента к сложному, использовать повторный метод, также применять показ различных наглядных пособий и схем. В процессе обучения тренер-преподаватель должен обращать внимание на психическое и физическое развитие каждого спортсмена и уровень его здоровья. Учебно-тренировочный процесс, который включает в себя занятия со здоровыми детьми, будет положительно влиять на физическое здоровье детей с ОВЗ.

Среди методов спортивной тренировки, в том числе тхэквондо, для детей младшего школьного возраста, имеющих нарушение слуха, широко применяется игровой метод, основу которого составляют подвижные игры, охватывающие различные виды положительного влияние на личность и организм спортсменов [6]. Помимо игрового метода для детей с нарушением слуха при проведении спортивной тренировки большую роль играет наглядный метод.

К технологиям спортивной тренировки у тхэквондистов с нарушением слуха относят:

1. Тренировочные занятия у слабослышащих тхэквондистов включают привлечение здоровых спортсменов. Такая технология проявляется менее

эффективно. Это связано с тем, что дети, имеющие нарушение слуха, в процессе освоения различных тактических и технических элементов копируют эти действия, но при этом спортсмены не осмысливают данные двигательные действия, что влечет за собой меньший успех усвоения.

2. Проведение спортивных тренировок одновременно у здоровых спортсменов и тхэквондистов с нарушением слуха. Такая педагогическая технология дает возможность уменьшить интенсивность нагрузки и больше уделить внимание на разъяснение задач и целей конкретных упражнений. Тхэквондисты со слуховой депривацией стремятся соответствовать уровню технико-тактической и физической подготовленности тхэквондистов, не имеющих каких-либо нарушений здоровья.

3. Использование специальных программ в процессе спортивной тренировки с привлечением здоровых спортсменов. Такая форма имеет наибольшую эффективность. Это обусловлено тем, что процесс физического развития разработан и проводится с учетом различных особенностей психики инвалидов по слуху [7].

Основываясь на анализе научно-методической и специальной литературы можно сделать вывод о том, что развитие адаптивного спорта оказывает положительное влияние на адаптацию в социуме младших школьников с нарушением слуха. Необходимо обращать внимание на особенности здоровья и физического развития каждого занимающегося и привлекать к тренировочному процессу спортсменов, не имеющих отклонений в здоровье.

## Список литературы


1. Андриенко, Г. М. Особенности подготовки юных лыжников-гонщиков в условиях кратковременной зимы : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. М. Андриенко. – М., 1977. – 151 л.

2. Байкина, Н. Г. Влияние потери слуха на адаптационные и реабилитационные процессы глухих подростков / Н. Г. Байкина, А. В. Мутьев, Я. В. Крет // Адаптивная физическая культура. – 2002. – № 4. – С.67–73.

3. Брискин, Ю. А. Адаптивный спорт / Ю. А. Брискин, С. П. Евсеев, А. В. Передерий. – М. : Советский спорт, 2010. – 316 с.

4. Евсеев, С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры : в 2 т. / С. П. Евсеев. – М. : Сов. спорт, 2005. – Т. 1. – 296 с.

5. Калмыков, С. А. Приемы и методы, используемые при обучении глухих детей на уроках физической культуры / С. А. Калмыков // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2007. – № 7. – С. 219–222.

6. Литвинова, М. Ф. Русские народные подвижные игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста / М. Ф. Литвинова. – М., 2003. – 126 с.

7. Мишарина, С. Н. Особенности подготовки элитных спортсменов в паралимпийских видах спорта / С. Н. Мишарина, О. М Шелков, С. П. Евсеев. – СПб., 2005. – С. 188–189.

8. Осколкова, Е. А. Роль адаптивного физического воспитания в системе профессиональной адаптации инвалидов с нарушением слуха / Е. А. Осколкова, Н. О. Рубцова // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 1. – С. 14.

9. Равнист, В. В. Коррекция психофизических недостатков у детей с низким уровнем физического развития [Электронный ресурс] / В. В. Равнист, И. В. Осипова. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/27_NNM_2011/. – Дата доступа: 07.07.2022.

10. Сермеев, Б. В. Формы занятий физическими упражнениями в специальных школах / Б. В. Сермеев // Физическое воспитание детей в специальных школах. – Горький, 1983. – С. 24–30.

11. Хода, Л. Д. Физическая реабилитация глухих детей 4–7 лет Республики Саха (Якутия) / Л. Д. Хода, В. К. Звездин. – Нерюнгри, 2001. – 160 с.

УДК 376

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**О. Г. Приходько,**
*доктор педагогических наук, профессор;*
**А. С. Павлова,**
*кандидат психологических наук*

**Аннотация.** В статье представлен опыт института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета в подготовке кадров для системы специального и инклюзивного образования. Авторы описывают реализацию практико-ориентированного подхода, который способствует формированию у студентов профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** практико-ориентированный подход; компетентность; специальное и инклюзивное образование; электронные образовательные ресурсы; дети с нарушениями в развитии.

# CURRENT ISSUES OF STAFF TRAINING FOR THE SYSTEM OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

**O. Prikhodko,**
*Grand PhD in Pedagogy, Professor;*
**A. Pavlova,**
*PhD in Psychology*

**Abstract.** The article presents the experience of the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City Pedagogical University in training personnel for the system of special and inclusive education. The authors describe the implementation of a practice-oriented approach that contributes to the formation of students' professional competencies.

**Keywords:** practice-oriented approach; competence; special and inclusive education; electronic educational resources; children with developmental disabilities.

В последние годы значительно повысились требования к компетентности специальных педагогов и психологов, реализующих специальное образование, а также инклюзивную теорию и практику. При этом изменились взгляды на подготовку современных педагогических кадров для сопровождения лиц с различными нарушениями в развитии. Анализ отечественного опыта подготовки кадров в системе специального образования показывает, что данная проблематика находится на пути своего развития в связи с изменяющимися условиями экономической, социальной и информационной сфер нашей

жизнедеятельности. Реальностью современной системы общего образования стало инклюзивное обучение детей с особыми образовательными потребностями и их включение совместно с обычными обучающимися в единое образовательное пространство (А. А. Алмазова, О. А. Денисова, В. З. Кантор, Л. М. Кобрина, Т. В. Кузьмичёва, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Т. В. Николаева, Т. А. Соловьева, В. В. Хитрюк, И. А. Филатова, И. М. Яковлева и др.).

Профессиональная подготовка кадров в российских педагогических вузах дефектологической направленности осуществляется в соответствие с социальным заказом Министерств и Департаментов различных ведомств в рамках традиционных и развивающихся научных школ.

Институт специального образования и психологии Московского городского педагогического университета (далее – ИСОП МГПУ) осуществляет подготовку кадров по наиболее востребованным профилям бакалавриата и магистратуры направления «Специальное (дефектологическое) образование» очной, очно-заочной и заочной форм обучения, которые охватывают все направления профессиональной деятельности, существующие в современной специальной педагогике и специальной психологии [3].

При подготовке кадров всех уровней образования на протяжении целого ряда лет институт реализует практико-ориентированный подход, который способствует формированию у студентов профессиональных компетенций владения обширными знаниями смежных отраслей общей и специальной педагогики, психологии, медицины, а также практическими навыками работы с детьми с нормативным и нарушенным развитием [1]. Будущие специалисты сопровождения должны обладать необходимыми личностными качествами для решения как теоретических, так и практических задач по избранной профессии, способных находить решение в нестандартных ситуациях, способствующих саморазвитию и самообразованию.

*Кадровая политика* института направлена на привлечение к сотрудничеству преподавателей-практиков и практических работников учреждений различных ведомств, а также создание условий для раскрытия их профессионального, творческого и личностного потенциала. Большинство (84 %) преподавателей ИСОП имеют реальный опыт практической работы с детьми младенческого, раннего, дошкольного и школьного возраста различных нозологических групп.

Организация *практической подготовки* студентов на протяжении всего периода обучения спланирована таким образом, чтобы даже на первых курсах осуществлялись не только пассивные, но и активные формы деятельности обучающихся. Студенты овладевают современными методами и технологиями работы, формируют собственный стиль профессиональной деятельности.

Институт сотрудничает с ведущими практическими образовательными организациями, учреждениями здравоохранения и социальной защиты, благотворительными фондами, реабилитационными и психолого-педагогическими центрами, имеющими не только современное оснащение, но и высокий научно-методический потенциал. Каждый год расширяется список

партнеров – баз практик института. Одним из необычных и увлекательных для студентов является проект с партнером ИСОП – Государственным музеем изобразительных искусств имени А.С. Пушкина. Сегодня в составе музея работает отдел инклюзивных программ, задачей которого является обеспечение безопасной и доброжелательной среды для людей с особыми потребностями. Студенты института в рамках *социокультурной практики* в качестве волонтеров сопровождают группы различных категорий лиц с ОВЗ на облегченные экскурсии в музее. Сопровождение каждой экскурсии – это один из наглядных примеров реализации практико-ориентированного подхода. Сотрудничество с музеем даёт студентам уникальную возможность понять специфику своей будущей профессии.

С февраля 2022 года ИСОП проводит *социальную практику* для студентов 3 курса всех институтов МГПУ в различных учреждениях города Москвы. Социальная практика является составной частью системы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ. Новый вид практики входит в общеуниверситетский «Психолого-педагогический модуль», который реализуется параллельно с дисциплиной «Специальное и инклюзивное образование». Студентам предоставляется возможность пройти социальную практику в трех вариативных форматах: оффлайн, онлайн и гибридном. *Оффлайн-формат* – это очный выход в организации города Москвы, реализующие образовательные и социальные программы для лиц с ОВЗ и/или инвалидностью. В условиях очного присутствия студенты получают возможность наблюдать за организацией образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ, взаимодействовать с ними во время проведения занятий и уроков, во внеурочной деятельности, а также инициировать и разрабатывать актуальные итоговые проекты при участии представителей профильных организаций. *Онлайн-формат* включает дистанционные встречи студентов с представителями инклюзивных организаций на платформе Microsoft Teams. На занятиях обсуждаются вопросы создания специальных условий для обучения детей с ОВЗ, раскрываются особенности разработки и реализации программ их обучения, специфика работы специалистов сопровождения, а также обсуждаются вопросы формирования инклюзивной культуры в целом. Со студентами проводятся интерактивные занятия, на которых обучающиеся смотрят видеоролики, фрагменты документальных и художественных фильмов о людях с ОВЗ и выполняют задания в группах или индивидуально. *Гибридный формат* одномоментно сочетает оффлайн и онлайн-форматы.

Итогом социальной практики является разработанный студентами образовательный медиаресурс, который может включать в себя учебный, воспитательный или просветительский контент. Таким образом формируется сообщество будущих молодых педагогов, объединенных одними ценностями и идеями изменения практики образования обучающихся с различными образовательными потребностями. Разработка содержания социальной практики, вариативность ее реализации, широкий спектр партнеров профильных организаций позволяет создавать условия для погружения будущих педагогов

в проблему образования, оказания социально-педагогической и психолого-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ.

Практическая направленность подготовки специальных педагогов и специальных психологов сегодня не может реализовываться без активного применения медиа-инструментов. Опора на *медиаобразовательные технологии* в учебном процессе способствует формированию профессиональной компетентности будущих специалистов сопровождения.

Одним из важных аспектов практико-ориентированного подхода в обучении студентов и магистрантов института является наличие *базы видеоконтента*. В институте создан обширный банк уникальных видеоматериалов преподавателей-практиков. Одновременно преподаватели института активно формируют контент авторских видео-лекций по читаемым ими дисциплинам. Использование разнообразных современных информационных технологий и расширение инструментальных возможностей в процессе подготовки кадров для системы специального и инклюзивного образования позволяет расширить спектр средств профессиональной деятельности будущих дефектологов и специальных психологов [4].

Применение информационных технологий в образовательном процессе во многом связано с тем, что современные студенты предпочитают одновременно с получением специальности работать, и им бывает затруднительно совмещать рабочее время с процессом обучения. Это актуализирует поиск новых форм представления учебного материала обучающимся, а также форм контроля материала на промежуточном и итоговом этапах усвоения дисциплины.

Наряду с контактной работой преподавателя со студентами становится необходимым применение дистанционных образовательных технологий. Современный преподаватель должен не только уметь передать свои знания студентам на лекционно-практических занятиях, но и научить студента применять дистанционные методы как одну из форм гибридного обучения [3].

Решать эту непростую задачу в современной системе образования помогают электронные образовательные ресурсы. Государственные образовательные стандарты высшего образования предусматривают применение в учебном процессе как активных, так и интерактивных форм проведения занятий. Электронные образовательные ресурсы призваны сочетать теоретический и практический аспекты обучения студентов, повышать их интерес к будущей профессиональной деятельности, а также расширять возможности организации контроля и самоконтроля. Это позволит выстроить для каждого обучающегося индивидуальную образовательную траекторию, внедрить в учебный процесс принципы практико-ориентированного подхода.

Наряду с очевидными преимуществами у дистанционного обучения существует ряд проблем и ограничений, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса. Наиболее распространенными являются:

- недостаточное владение преподавателями современными технологическими средствами для организации качественного дистанционного обучения;

- проблема сохранения вовлеченности студентов в образовательный процесс и их активного взаимодействия с преподавателями;
- дефицит реального общения преподавателя со студентом, а также студентов со своими сокурсниками;
- невозможность контроля активности студентов на дистанционных занятиях;
- сложности удержания внимания студентов на протяжении всего занятия;
- непорядочность некоторых студентов во время экзамена, которые сложно выявить в дистанте.

Справиться с вышеперечисленными трудностями помогут своевременное проведение курсов повышения квалификации для преподавателей; активное внедрение в образовательный процесс современных образовательных платформ (MS TEAMS, MOODLE, Webinar, ZOOM, Skype); широкое использование системы активной коммуникации всех участников образовательного процесса в разных диадах. Организация съемок авторских видеолекций и возможность демонстрировать полученные видеоматериалы на занятиях с обучающимися также дадут возможность закрепить полученные знания и сформировать целостную образовательную траекторию.

## Список литературы

1. Байбородова, Л. В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – С. 47–52.

2. Гаврилова, Э. Н. Электронные образовательные ресурсы как инструмент системы обучения / Э. Н. Гаврилова // Актуальные вопросы современной экономики. – 2021. – № 9. – С. 21–26.

3. Приходько, О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании / О. Г. Приходько // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы междунар. науч.-практ. конф. науч. работников, преподав. вузов, руковод. и логопедов образов. учрежд., реабилит. центров; молодых ученых; аспирантов и магистрантов, 21 марта 2013 г., Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. И. А. Филатова, А. П. Маршалкин. – Екатеринбург, 2013. – Ч. 2. – С. 12–18.

4. Приходько, О. Г. Подготовка учителей-дефектологов с использованием дистанционных образовательных технологий: опыт российских педагогических вузов / О. Г. Приходько, И. А. Филатова, А. С. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 5. – С. 59–66.

5. Хитрюк, В. В. Подготовка педагогов для инклюзивной системы образования: в поиске решений / В. В. Хитрюк // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. в рамках Междунар. объедин. науч.-практ. конф. «Специальное и инклюзивное образование: вызовы, проблемы, пути решения» / Под редакцией О. А. Денисовой, 2020. – С. 165–171.

УДК 159.99:37.015.3

# ОСОБЕННОСТИ ИНДЕКСА МЕЖЛИЧНОСТНОЙ РЕАКТИВНОСТИ У РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

**Ж. В. Рзаева;**
**Л. С. Песоцкая (Лобец);**
**В. А. Некрута**

**Аннотация.** В данной статье определено понятие «эмпатия» и ее место в структуре профессиональных качеств работников системы образовании. Представлены и описаны результаты исследования индекса межличностной реактивности у современных административных работников и педагогов разных типов учреждений образования.

**Ключевые слова:** эмпатия; способность; качество; педагог; администрация.

# FEATURES OF THE INDEX OF INTERPERSONAL REACTIVITY IN EDUCATIONAL EMPLOYEES

**Zh. Rzayeva;**
**L. Piasotskaya (Lobets);**
**V. Niakruta**

**Abstract.** This article defines the concept of «empathy» and its place in the structure of professional qualities of workers in the education system. The results of a study of the index of interpersonal reactivity among modern administrative workers and teachers of various types of educational institutions are presented and described.

**Keywords:** empathy; ability; quality; teacher; administration.

Современная система образования требует обеспечения образовательного процесса высокопрофессиональными специалистами, способными найти подход к каждому обучающемуся и воспитаннику образовательных отношений в учреждениях разного типа. Каждый работник для этого должен владеть необходимым набором профессиональных качеств [3]. Одним из таких качеств является эмпатия (осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека, без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания) [2]. Значение эмпатии в профессиональной деятельности педагога, неоднократно подчеркивали многие ученые и практики [1; 8; 9; 10]. Эмпатия – это способность педагога идентифицировать себя с обучающимся или воспитанником, встать на его строну в важный для ребенка момент времени, разделить его интересы и заботы, радости и горести, увидеть глазами ребенка волнующие его проблемы, его взаимоотношения в коллективе сверстников. Условием эффективного педагогического взаимодействия является способность педагога сопереживать детям, чувствовать их боль, как свою, их неудачи

и победы, как свои, – иными словами, успех взаимодействия зависит от того, в какой мере педагог способен к эмоциональному восприятию других людей [7]. Кроме этого, следует отметить, что эмпатия необходима не только педагогу, который непосредственно взаимодействует с детьми, но и административным работникам учреждений образования. Поскольку именно способность к эмпатии позволяет регулировать взаимоотношения между партнера по взаимодействию, способствует поддержанию доброжелательных и рабочих отношений в педагогическом коллективе, является важным фактором эффективной мотивации сотрудников к качественному выполнению профессиональной деятельности в современных условиях [4; 5; 11; 12].

Проведенное нами исследование позволило выявить особенности эмпатии среди работников системы образования. Исследование проводилось на базе государственных учреждений общего среднего, дошкольного и специального образования г. Барановичи и Барановичского района. Общая выборка испытуемых составила 250 человек в возрасте от 23 до 63 лет с разным педагогическим стажем (от 1 года до 46 лет). Это 110 административных работников (директора, заведующие и их заместители) и 140 педагогов: 1) работающие в интегрированных классах; 2) работающие в учреждениях специального образования; 3) обычных классов общеобразовательных школ (в данную подгруппу не вошли педагоги, которые одновременно работают в интегрированных и обычных классах). В качестве диагностического инструментария нами была использована методика «Индекс межличностной реактивности» М. Дэвиса в адаптации М. А. Пономаревой. Методика представляет собой опросник, состоящий из утверждений закрытого типа, которые позволяют определить общий уровень эмпатии и четырех отдельных шкал. Поскольку, по мнению автора методики, явление эмпатии складывается из многих отдельных, но связанных между собой построений: предварительных условий, связанных с характеристикой наблюдателя, наблюдаемого и ситуации; самого эмпатического процесса, благодаря которому проявляются внутриличностные последствия, связанные и познавательными и эмоциональными реакциями наблюдателя; последствия межличностные – поведенческие реакции по отношению к наблюдаемому [6]. При обработке и интерпретации эмпирического материала были использованы t-критерий Стьюдента для независимых выборок и непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Статистический анализ формализованной информации проводился с помощью пакетов прикладных программ Excel 7.0 и Statistica 13.0.

Данные общего показателя индекса межличностной реактивности среди специалистов системы образования свидетельствуют о преобладании среднего уровня эмпатии по всей выборке испытуемых, как среди административных работников (69 %), так и среди педагогов (66 %). Поэтому здесь можно отметить, что их нельзя назвать гиперчувствительными к переживаниям партеров по взаимодействию, но черствость им не присуща. Они с достаточной легкостью способны находить общий язык с незнакомыми людьми, но недостаточно развитая эмоциональность и раскованность может внести коррективы при полноценном восприятии собеседника. Очень высокий уровень нами был

отмечен только среди педагогов (3 %), а показатели очень низкого уровня зафиксированы по всей выборке у 10 % испытуемых. Высокий уровень индекса межличностной реактивности на 4 % выше среди руководителей учреждений образования. Показатели заниженного уровня распределились по всей выборке одинаково и составили приблизительно 20 %.

Анализ полученных данных среди педагогов, которых мы изначально разделили на три подгруппы, позволяет констатировать, что очень высокий уровень индекса межличностной реактивности среди педагогических работников обычных общеобразовательных классов и высокий уровень среди педагогов учреждений специального образования зафиксированы не были. Наиболее низкие показатели отмечены среди испытуемых обычных общеобразовательных школ. Так, они продемонстрировали более высокие показатели заниженного (7 %) и очень низкого (5 %) уровня общего уровня эмпатии, что на 4 % и 5 % выше по соответствующим уровням в двух других подгруппах. Такие педагоги больше сконцентрированы на себе, могут испытывать затруднения в установлении контактов с окружающими их людьми, им сложнее налаживать контакты с детьми и лицами, которые намного старше их.

Используемая нами методика определения индекса межличностной реактивности позволяет определить уровень развития отдельных шкал: «принятие перспективы», «эмпатическая забота», «личная обида», «воображение». Далее рассмотрим и проанализируем данные каждой шкалы.

Так, в должной степени у испытуемых развита способность к спонтанному принятию психологической точки зрения окружающих людей в повседневной жизни. Поскольку по шкале «принятие перспективы» как у административных работников (60 %), так и у педагогов (65 %) преобладающим является средний уровень. Работники учреждений образования с очень высоким уровнем анализируемого показателя по всей выборке отсутствуют. Заниженный уровень на 10 % выше у руководителей учреждений образования, а очень низкий уровень на 2 % выше среди педагогов.

Если рассматривать выборку педагогов, осуществляющих свою профессиональную деятельность с разной категорией обучающихся и воспитанников, то можно сделать вывод о том, что у специалистов интегрированных классов (81 %) и учреждений специального образования (72 %) показатели среднего и вышесреднего значительно выше, по сравнению с педагогами общеобразовательных школ (54 %), а результаты ниже среднего выше у последних.

Сопереживать и сочувствовать по отношению к людям, которые потерпели неудачу, способны в должной степени все испытуемые. Так как, только у 8 % испытуемых по всей выборке зафиксированы показатели ниже среднего по шкале «эмпатическая забота». Данные, полученные в выборке педагогов всех трех подгрупп позволяют отметить, что очень высокий уровень (7 %) продемонстрировали только педагоги, работающие в интегрированных классах. Также у них и специалистов учреждений специального образования отсутствуют испытуемые с очень низким уровнем эмпатической заботы. Однако, доминирующим уровнем, у представителей всех подгрупп педагогов является

средний. Здесь важно отметить, что данная шкала анализируемой нами методики является единственной, по которой зафиксированы статистически значимые различия между подгруппами педагогов интегрированных классов и педагогами обычных классов ($t=2,8$ ($p\leq0,05$), $U=815,5$ ($p\leq0,05$)).

Более склонны к переживанию обиды и дискомфорта в ответ на сильное страдание другого человека, в том числе и воспитанника педагоги. У них основные показатели по шкале «личная обида» распределились в пределах среднего (71 %) и выше среднего (7 %) в отличие от административных работников учреждений образования у которых отмечен доминирующий средний уровень (55 %) и показатели ниже среднего (39 %). Большую эмоциональность в ответ на сильные переживания своих подопечных испытывают педагоги, работающие в интегрированных классах (10 %) и педагоги обычных классов (11 %).

По шкале «воображение» анализируемой методики данные среди административных работников (55 %) и педагогов (53 %) распределились примерно одинаково. Следовательно, преобладающим уровнем по всей выборке испытуемых является средний. Далее следуют уровни: заниженный (28 % и 27 %), очень низкий (10 % и 9 %), высокий (6 % и 7 %), очень высокий (1 % и 4 %). Это дает нам основание говорить о том, что большинство специалистов системы образования способны по мере необходимости «перенестись» в воображаемые ситуации, возникающие при выполнении профессиональной деятельности и взаимодействии с окружающими людьми. Этой способностью в большей степени владеют педагоги, работающие в учреждениях специального образования. Показатели у 15 % данной подгруппы испытуемых выше среднего и также отсутствует очень низкий уровень.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что по всей выборке испытуемых работников системы образования преобладающим уровнем индекса межличностной реактивности является средний. Хотя средние балы общего уровня эмпатии и отдельных ее шкал анализируемой методики незначительно выше среди педагогов, но статистических значимых различий нами не было зафиксировано. Среди педагогов трех подгрупп отмечено, что педагоги интегрированных классов и учреждений специального образования в большей степени умеют проявлять сочувствие и сопереживание по отношению к другим людям, в том числе обучающимся и воспитанникам. Полученные нами результаты могут быть полезны руководителям образовательных программ и педагогам-психологам при организации занятий с педагогическими работниками в рамках специально организованных занятий и в процессе прохождения ими курсов повышения квалификации, а также при подготовке будущих специалистов системы образования.

## Список литературы

1. Дыгун, М. А. Конспект лекций по психологии для дошкольного отделения : в 3 ч. / М. А. Дыгун, Л. Л. Михайлова, Е. А. Магонова. – Минск : Жасскон, 2006. – Ч. 2. – 208 с.

2. Ильин, Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. – СПБ. : Питер, 2013. – 304 с.

3. Кривуть, М. Л. Коммуникативные знания будущих педагогов – основа коммуникативной компетентности / М. Л. Кривуть // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 нояб. 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол. В. В. Хитрюк [ и др.]. – Минск : БГПУ, 2020. – С. 195–199.

4. Пономарёва, М. А. Влияние личностных характеристик руководителя на эффективность деятельности организации / М. А. Пономарёва // Научные труды Республиканского высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под. ред. В. Ф. Беркова. – Минск : РИВШ, 2011. – Ч. 2. – Вып. 11. – С. 288–296.

5. Пономарёва, М. А. Эмпатия как профессионально важное качество эффективного руководителя / М. А. Пономарева // Психология управленческой деятельности в информационном обществе : Республ. науч.-практ. конф., 12 апр. 2007 г. – Минск : Академия управл. при Президенте Респ. Беларусь, 2007. – С. 141–144.

6. Пономарёва, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : моногр. / М. А. Пономарёва. – Минск : Бестпринт, 2006. – 76 с.

7. Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский [и др.] ; под. общ. ред. Я. Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.

8. Рзаева, Ж. В. Особенности эмпатии у педагогов / Ж. В. Рзаева, Л. Д. Лобец // Современные проблемы формирования и укрепления здоровья : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 27–28 апр. 2017 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский гос. ун-т ; редкол. : В. В. Климук (гл. ред.), И. А. Ножка (отв. ред.) [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2017. – С. 157–162.

9. Рзаева, Ж. В. Особенности эмпатии у работников учреждений образования / Ж. В. Рзаева, Л. С. Лобец // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 27 апр. 2017 г. / Баранович. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Клещёва (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи : РИО БарГУ, 2017. – С. 76–78.

10. Рзаева, Ж. В. Практика как часть учебного процесса вуза направленная на формирование эмпатии / Ж. В. Рзаева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 10–11 апр. 2009 г. : в 2 ч. / Санкт-Петербургский ин-т управления и права ; редкол. В.Н. Дежкин [и др.]. – СПб. : СПбИУиП, 2009. – Ч. 2. – С. 287–289.

11. Рзаева, Ж. В. Эмпатия как профессионально важное качество современного руководителя учреждения образования / Ж. В. Рзаева, Д. И. Жерко, Я. В. Березнева // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. – Вып. 6. / Под науч. ред. д-ра психолог. наук, проф. Я. Л. Коломинского; канд. пед. наук, доц. В. И. Козел ; отв. ред. Т. Е. Яценко ; Междунар. редкол.: Т. Ф. Велента [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2016. – С. 211–218.

12. Рзаева, Ж. В. Эмпатия как профессиональное качество современного руководителя / Ж. В. Рзаева, В. А. Некрута // Проблемы и тенденции качества образования в системе национальной безопасности : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. в дистанц. форме, Барановичи, 18 окт. 2018 г. / М-во образования Респ.

Беларусь, Барановичский гос. ун-т ; редкол.: В. В. Климук (гл. ред.), О. Н. Бертош [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2018. – С. 117–120.

УДК 376

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «КРУГИ ЛУЛЛИЯ» В СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ВОСПИТАТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**В. М. Рудник;**
**М. А. Коноплицкая**

**Аннотация.** В статье описывается опыт работы по использовании дидактического пособия «Круги Луллия» в работе учителя-дефектолога и воспитателя дошкольного образования. Характеризуются цель, задачи, направления работы. Раскрываются возможности использования пособия на различных этапах работы с детьми на уровне дошкольного образования.

**Ключевые слова:** круги Луллия; нарушения речи; дошкольный возраст; познавательная сфера.

# THE USE OF THE DIDACTIC AID "LULL CIRCLES" IN THE JOINT WORK OF THE SLP AND THE EDUCATOR FOR KINDERGARTENER WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

**V. Rudnik;**
**M. Konoplitskaya**

**Abstract.** The article describes the possibilities of using the didactic manual "Lull circles" in the work of a SLP and educator. The possibilities of using the manual at various stages of work with children are revealed.

**Keywords:** Lull circles; speech disorders; preschool age; cognitive sphere.

Дошкольный возраст – это период активного становления и развития всех сторон речи. У детей с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста кроме несформированности всех сторон речи имеются особенности в развитии высших психических и двигательных функций, эмоционально-волевой сферы и поведения. Все это обусловливает сложность процесса коррекции нарушений речевого развития, влияет на эффективность коррекционно-педагогической работы.

Уровень развития речи тесно связан с познавательным и личностным развитием ребенка. Чем ниже уровень сформированности речевых процессов, тем ниже уровень сформированности неречевых процессов и функций (внимание, восприятие, память, мышление и др.). У детей с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста отмечается снижение объема слухоречевой памяти; страдает наглядно-образное и словесно-логическое

мышление; продуктивность запоминания; наблюдается недостаточная устойчивость слухового внимания, низкая умственная работоспособность. Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи не могут пользоваться имеющимися у них знаниями и представлениями, так как они разрозненны, не систематизированы, не востребованы ими в полной мере. Тяжелые нарушения речи отрицательно влияют на все познавательное развитие ребенка, отражаются на различных процессах его деятельности, взаимодействии с окружающим миром, окружающими людьми, на поведении. [1, с. 3]

Исходя из опыта нашей работы, важным ресурсом развития познавательных и речевых процессов у воспитанников с тяжелыми нарушениями речи является работа с дидактическим пособием «Круги Луллия».

«Круги Луллия» – это своеобразный «компьютер» для представленных в пособии образов слов. Универсальность дидактического пособия «Круги Луллия» в том, что, используя лишь несколько пустых кругов, на которые будут крепиться необходимые изображения, можно получить либо разные варианты игры, либо дополнение к проводимой педагогом игре. Конструкция дидактического пособия проста, что позволяет изготовить его без каких-либо сложностей, а затем применять в учреждении дошкольного образования. «Круги Луллия» – одно из интереснейших средств развития интеллектуальных и творческих способностей детей. Это дидактическое пособие вносит элемент игры в образовательную и самостоятельную деятельность дошкольников, помогает поддерживать интерес к изучаемому материалу, способствует его лучшему усвоению; способствует повышению уровня речевого и познавательного развития воспитанников, влияет на создание заинтересованной, непринужденной обстановки, снимает психологическое и физическое напряжение, обеспечивает восприятие нового материала, закрепление и систематизацию имеющихся знаний [2]. Основная цель работы с дидактическим пособием «Круги Луллия» – развитие логического мышления, навыков устной речи, внимания, воображения; освоение нового способа самостоятельного познания окружающего мира. Данное пособие рекомендовано для работы с детьми дошкольного возраста 3–7 лет, его наполнение направлено на развитие познавательных процессов, коммуникативных навыков и самостоятельности, зрительно-моторной координации детей [3, с. 5–6].

Использование дидактического пособия в работе с детьми дошкольного возраста позволяет решать следующие коррекционно-развивающие задачи:

- развитие познавательных процессов, познавательной активности,
- развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики;
- формирование элементарных математических представлений;
- развитие лексико-грамматической, фонетической и фонематической сторон речи;
- развивать связную речь;
- обогащение активного и пассивного словарей;
- стимулирование разностороннего развития личности ребенка.

Дидактическое пособие «Круги Луллия» может быть использовано по двум направлениям:

1) закрепление и уточнение имеющихся представлений;

2) развитие воображения, фантазии и творчества [3].

Дидактическое пособие «Круги Луллия» бывает двух видов – вертикальные и горизонтальные. В зависимости от возраста детей: в одном пособии могут использоваться от 2 до 8 кругов, каждый из которых разделен на 4–12 секторов, в каждом из которых размещается картинка. Работа с пособием предусматривает возможность использовать одну и ту же основу для различных вариантов игр, при условии подбора необходимых съемных картинок, объединенных одной темой или развивающей задачей. Работа с кругами заключается в том, что ребенок, двигая круги, объясняет сочетание картинок, которые наблюдаются им под стрелкой либо в рамке-секторе.

Преимущество «Кругов Луллия» состоит в возможности использования их в течение всего пребывания детей в дошкольном учреждении: в специально-организованной (при реализации образовательных областей: развитие речи, подготовка к обучению грамоте, элементарные математические представления, ребенок и общество, ребенок и природа, художественная литература)) и нерегламентированной деятельности (игровой, познавательно-практической, художественной), на коррекционных занятиях учителя-дефектолога, при организации работы воспитателя дошкольного образования по рекомендациям учителя-дефектолога во второй половине дня, что будет способствовать развитию всех сторон речи ребенка (фонетической, фонематической, лексико-грамматической), познавательных процессов, формированию межличностных отношений, социализации. Учитель-дефектолог на своих занятиях преподносит детям речевой материал, формирует речевые навыки (используя дидактическое пособие как на групповых занятиях, так и на индивидуальных, направленных на коррекцию нарушений звукопроизношения), а воспитатель дошкольного образования, в свою очередь, закрепляет и расширяет полученные детьми представления во время организации своей работы с дошкольниками.

Использование нами в работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи дидактического пособия «Круги Луллия» дает определенные положительные результаты:

- наблюдается более быстрый переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению;
- обогащается словарный запас, повышается уровень речевого и познавательного развития воспитанников;
- переход от односложных предложений к употреблению более развернутых фраз;
- проявление интереса к использованию кругов в самостоятельной деятельности, улучшение коммуникативных навыков;
- эффективное усвоение программного материала по образовательным областям, систематизация имеющихся представлений.

Главным условием развития личности дошкольника является наличие интересных для ребенка игровых пособий, предоставление ему возможности самостоятельно проявить инициативу, творчество. Одним из средств, обеспечивающих не только качественный, но и увлекательный процесс обучения

и воспитания, является дидактическое пособие «Круги Луллия». Представленное пособие помогает в планировании и облегчает проведение занятий как учителя-дефектолога, так и воспитателя дошкольного образования, способствует более легкому усвоению программных задач и систематизации имеющихся у детей дошкольного возраста представлений.

На этапе использование дидактического пособия «Круги Луллия» педагогическими работниками нашего учреждения дошкольного образования, позволяет преподносить новый материал в увлекательной и интересной форме; развивать воображение и фантазию детей; стимулировать развитие познавательных и речевых процессов; создавать ситуации успеха, тем самым поддерживая интерес воспитанников к познанию окружающего мира.

## Список литературы

1. Баль, Н. Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях : пособие для педагогов учрежд. образов., реализующ. образов. программу спец. образования на уровне дошк. образования / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Народная асвета, 2015. – 110 с.

2. Дешева, М. Д. Использование кругов Луллия в работе по развитию речевой активности детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / М. Д. Дешева. – Режим доступа: https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2021/10/19/opyt-raboty-ispolzovanie-krugov-lulliya-v-rabote-po-razvitiyu. – Дата доступа: 15.04.2022.

3. Использование «Кругов Луллия» в работе по развитию познавательной и речевой активности дошкольников : метод. пособие / сост.: Г. У. Тусупова, С. М. Мусынова. – Нур-Султан : ФАО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по г. Нур-Султан, 2020. – 80 с.

УДК [37.016:82]:376

# КАРЭКЦЫЙНА-РАЗВІЦЦЁВАЯ РАБОТА З ЛІТАРАТУРНЫМ ТЭКСТАМ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ ЎМЕННЯЎ ВУЧЭБНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ Ў НАВУЧЭНЦАЎ З ІНТЭЛЕКТУАЛЬНАЙ НЕДАСТАТКОВАСЦЮ

**І. А. Свірыдовіч,**
*кандыдат педагагічных. навук,* дацэнт;
**Л. А. Сямёнава-Ёрш**

**Анатацыя.** У артыкуле разглядаюцца асаблівасці фарміравання ўменняў навучальнай дзейнасці ў вучняў з інтэлектуальнай недастатковасцю сродкамі літаратурнага тэксту. Вызначаны напрамкі і ўмовы карэкцыйна-развіваючай работы. Дасягненне пастаўленых мэт непарыўна звязана з карэкцыйнай працай, якая ажыццяўляецца праз індывідуалізацыю і дыферэнцыяцыю працэсу навучання.

**Ключавыя словы:** інтэлектуальная недастатковасць; вучэбная дзейнасць; літаратурны тэкст.

# CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH A LITERARY TEXT AS A MEANS OF DEVELOPING THE SKILLS OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**I. Svirydovich,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**L. Siamionava-Yorsh**

**Abstract.** Features of learning activity skills formation in students with intellectual disabilities by means of a literary text are considered in the article. The directions and conditions of correctional and developmental work are determined. Achieving the goals set is inextricably linked with the correctional work carried out through the individualization and differentiation of the learning process.

**Keywords:** intellectual disability; educational activity; literary text.

Кодэкс Рэспублікі Беларусь аб адукацыі у якасці адной з мэт спецыяльнай адукацыі вызначае сацыяльную адаптацыю і інтэграцыю ў грамадства асоб з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця. Да ліку галоўных складаючых жыццёвай кампетэнцыі навучэнцаў з інтэлектуальнай недастатковасцю адносяцца ўменні вучэбнай дзейнасці, у прыватнасці, чытацкай. Асаблівае значэнне пры гэтым набываюць пытанні ўдасканалення метадаў работы з кнігай, павышэння самастойнай дзейнасці дзяцей, навучанне рацыянальным прыёмам работы з літаратурнымі тэкстамі (А. К. Аксёнава, В. Я. Васілеўская, С. Ю. Ільіна і інш.).

Ад таго, наколькі глыбока і поўна засвойваюць навучэнцы з інтэлектуальнай недастатковасцю матэрыялы тэкстаў кніг, умеюць у іх арыентавацца, шмат у чым залежыць эфектыўнасць адукацыйнага працэсу ў дапаможных школах, класах інтэграванага навучання і выхавання, а таксама інклюзіўнай адукацыі.

Найбольш сензітыўным для мэтанакіраванага фарміравання ўменняў вучэбнай дзейнасці з'яўляецца малодшы школьны ўзрост. Намаганні педагогаў пры гэтым канцэнтруюцца перш за ўсё на фарміраванні спосабаў здабывання новай інфармацыі. Найбольш актуальнымі крыніцамі інфармацыі для навучэнцаў з інтэлектуальнай недастатковасцю з'яўляюцца тэксты, рэальныя аб'екты і іх выявы, дзеянні (практычныя і інтэлектуальныя). У працэсе работы з тэкстам як сродкам інфармацыі фарміруюцца ўменні актыўнага слухання, расказвання, работы з друкаваным тэкстам. Уменне прадуктыўна працаваць з кнігай і падручнікам дапаможа навучэнцам лепш авалодаць ведамі, павысіць агульную культуру. Для фарміравання гэтых уменняў важна выкарыстоўваць магчымасці не толькі навучальных, але і карэкцыйных заняткаў.

Цяжкасці, якія адчуваюць навучэнцы з інтэлектуальнай недастатковасцю падчас авалодання вучэбнай праграмай, абумоўлены цэлым шэрагам недахопаў іх пазнавальнай дзейнасці. Даследчыкі адзначаюць нізкі ўзровень іх пазнавальнай актыўнасці і самастойнасці, павярхоўнасць мыслення, слабасць маўленчай рэгуляцыі, зніжэнне тэмпу і рухомасці псіхічных працэсаў, у прыватнасці, прыёму і перапрацоўкі інфармацыі, абмежаваны запас ведаў і ўяўленняў пра навакольны свет.

Навучэнцы малодшых класаў з лёгкай інтэлектуальнай недастатковасцю знаходзяцца на нізкім узроўні ўсведамлення ўнутранай логікі разгортвання зместу тэксту. Складаная іерархія структурных сувязей паведамлення не заўсёды ўсведамляецца імі. У працэсе чытання навучэнцы дапускаюць вялікую колькасць памылак, якія ўскладняюць разуменне сэнсу прачытанага і тармозяць развіццё тэхнікі чытання. Пры пераказванні зместу тэксту дзеці перадаюць яго няпоўна, з вялікай колькасцю скажэнняў асобных сэнсавых і лагічных сувязей (В. Р. Пятрова, У. І. Лубоўскі, Ж. І. Шыф і інш.). Настаўніку неабходна дакладна ўяўляць асноўныя прычыны і механізмы гэтых цяжкасцей у кожнага дзіцяці і на падставе гэтага выкарыстоўваць адпаведныя прыёмы карэкцыйна-развіццёвай работы як на ўроку, так і на карэкцыйных занятках па развіцці пазнавальнай дзейнасці.

Карэкцыйна-развіццёвая работа з тэкстам прадугледжвае яго ўсвядомленае ўспрыманне праз разуменне задумы аўтара, мастацкіх сродкаў і асэнсаванне свайго ўласнага стаўлення да прачытанага. Яна накіравана на найбольш поўнае разуменне інфармацыйнага, сэнсавага і ідэйнага бакоў тэксту.

Работа з літаратурным тэкстам уключае ў сябе наступную сукупнасць уменняў вучэбнай дзейнасці: вызначэнне мэты чытання; прагназаванне зместу тэксту (па загалоўку, ілюстрацыям); адказы і пастаноўка пытанняў па змесце тэксту; знаходжанне і тлумачэнне значэнняў новых слоў; падзел тэксту на лагічна завершаныя часткі (складанне плана); выкарыстанне ілюстрацыйнага матэрыялу для больш глыбокага разумення зместу тэксту; вылучэнне галоўнай думкі; пераказ зместу тэксту; выказванне свайго стаўлення да прачытанага;

ацэнка ўчынкаў герояў і інш. Авалоданне дадзенымі ўменнямі забяспечвае развіццё гаворкі, мыслення, эмацыйна-валявых і маральных якасцей асобы.

Змест карэкцыйна-развіццёвага навучання ў працэсе работы з тэкстам звязаны з мэтанакіраваным фарміраваннем у навучэнцаў пазнавальных інтарэсаў і асноўных агульнанавучальных уменняў (разумець інструкцыі, арыентавацца ў заданні, планаваць свае дзеянні, даводзіць выкананне задання да канца, выяўляць незразумелае, шукаць патрэбную інфармацыю, ажыццяўляць самакантроль, выпраўляць дапушчаныя памылкі) [2; 3]. Асаблівасць зместу навучання пры гэтым заключаецца ў тым, што фарміраванне ўменняў вучэбнай дзейнасці ажыццяўляецца не толькі на карэкцыйных занятках, уроках беларускай мовы і чытання, але і на ўсіх іншых прадметах вучэбнага плана.

Для навучэнцаў з інтэлектуальнай недастатковасцю характэрна нізкая навучальная матывацыя. У многіх з іх не ўзнікае патрэбнасць навучыцца чытаць, пазнаваць новае і інш. У сувязі з гэтым узмацняецца роля настаўніка як матыватара вучэбнай дзейнасці дзяцей. Пры рабоце з тэкстам гэты аспект рэалізуецца перш за ўсё праз сітуацыю прымянення, стварэння камунікатыўнай атмасферы. Развіццю цікавасці да чытання могуць садзейнічаць наступныя прыёмы: прызнанне настаўнікам дасягненняў дзіцяці; прымяненне гульнёвых і разнастайных займальных прыёмаў навучання, нагляднасці, дыдактычных гульняў; арганізацыя і апора на асабісты вопыт дзяцей, выкарыстанне аналогій з жыццёвымі сітуацыямі; падбор заданняў, якія адпавядаюць магчымасцям дзяцей, і аказанне неабходнай для іх выканання дапамогі і інш.

Карэкцыйна-развіццёвае навучанне заключаецца ў стварэнні ўмоў для работы з літаратурным творам у такім выглядзе, каб яго аналіз актывізаваў працэс зносін дзяцей, развіваў уменні задаваць пытанні па тэксце, які аналізуецца, слухаць і разумець адказы іншых навучэнцаў, аргументаваць свой пункт гледжання, правільна будаваць выказванне, карэкціраваць сябе ў выпадку няправільнага адказу [1; 4]. У навучэнцаў таксама фарміруецца ўменне аналізаваць розныя мадэлі паводзін на аснове тэксту, ілюстрацый або сітуацый, якія мелі месца ў жыццёвым вопыце дзяцей, праблемных сітуацый. Работа над пераказам спрыяе фарміраванню і ўдасканаленню ўмення паслядоўна ўспрымаць і ўзнаўляць важныя сэнсавыя часткі, усталёўваць сувязь паміж імі, бачыць дынаміку падзей і эмоцый герояў, ацэньваць іх учынкі.

Арганізацыя і методыка карэкцыйна-развіццёвай работы па развіцці ўменняў чытацкай дзейнасці ў навучэнцаў з інтэлектуальнай недастатковасцю павінна быць накіравана на стварэнне ўмоў для пераносу сфарміраваных уменняў у новыя сітуацыі. У сувязі з гэтым вялікае значэнне набывае агульнасць зместу карэкцыйна-педагагічнай работы на карэкцыйных занятках і ўроках, што ў той жа час не азначае іх дубліраванне. Гаворка ідзе пра такое ўзгадненне зместу навучання дзяцей, якое будзе садзейнічаць выкарыстанню ўменняў, якія фарміруюцца ў іх у новых умовах [2; 3].

Асаблівае месца ў карэкцыйна-развіццёвай рабоце павінна адводзіцца фарміраванню ў навучэнцаў уменя працаваць з ілюстрацыямі да тэкстаў. Гэта звязана з тым, што на ўроках па розных прадметах вучні ўвесь час сустракаюцца з імі. Сюжэтны малюнак, які ілюструе тэкст, дапамагае навучэнцам уявіць тую

ці іншую дзеючую асобу, аб'ект, пра які ідзе гаворка, усталяваць узаемасувязь паміж героямі, вызначыць паслядоўнасць падзей, зрабіць адпаведныя вывады.

Фарміраванне ўменняў вучэбнай дзейнасці ў навучэнцаў з інтэлектуальнай недастатковасцю патрабуе апоры на дыягнастычныя дадзеныя. Гэта дазваляе ўстанавіць не толькі ступень сфарміраванасці канкрэтных уменняў, але і іх іерархію, сукупнасць умоў фарміравання. У гэтым выпадку становіцца магчымым вызначэнне зместу і методыкі выкарыстання заданняў на аснове канкрэтных паказчыкаў. Менавіта яны сведчаць пра эфектыўнасць дзейнасці настаўніка.

Як бачна, карэкцыйная накіраванасць навучання можа быць больш паспяхова рэалізавана шляхам стварэння аптымальных умоў для развіцця ўменняў вучэбнай дзейнасці ў навучэнцаў з інтэлектуальнай недастатковасцю сродкамі літаратурнага тэксту: адаптацыі метадычных прыёмаў работы з улікам выяўленых цяжкасцей; актыўнага выкарыстання разнастайных прыёмаў займальнасці; вызначэння паслядоўнасці работы і выкарыстання індывідуальна выяўленых прыёмаў навучання (лінейнага выбудоўвання сэнсавых сувязей, канкрэтызацыі маўлення, алгарытмізацыі дзейнасці, мадэліравання кампазіцыйнай структуры тэксту і інш.); варыятыўнасці паўтарэння і замацавання; вылучэння сістэмы заданняў, якія прымяняюцца як узаемазвязаныя на карэкцыйных і навучальных занятках для фарміравання ўменняў работы з тэкстам і інш.

Варта адзначыць, што дасягненне найбольш аптымальнага выніку карэкцыйна-развіццёвай работы пры арганізацыі адукацыйнага працэсу ва ўмовах інтэграванага навучання і выхавання магчыма толькі ў тым выпадку, калі існуе цеснае ўзаемадзеянне спецыялістаў, якія суправаджаюць дзіця, і яго бацькоў.

## Спіс літаратуры

1. Ильина, С. Ю. Личностно ориентированные и нетрадиционные технологии в обучении русскому языку школьников с интеллектуальной недостаточностью / С. Ю. Ильина, А. С. Чижова. – СПб. : КАРО, 2013. – 96 с.

2. 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.

3. Содержание и методика развития познавательной деятельности младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / В. В. Гладкая [и др.]. – Минск : БГПУ, 2010. – 80 с.

4. Свиридович, И. А. Читательская компетенция учащихся с интеллектуальной недостаточностью : приемы формирования / И. А. Свиридович // Народная Асвета. – 2021. – № 6. – С. 34–37.

УДК 376

# ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ

**Л. Г. Сечковская**

**Аннотация.** В статье проанализирован и представлен опыт работы педагога дополнительного образования по повышению самостоятельности практической деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью в условиях занятий кружка «Белорусская соломка».

**Ключевые слова:** дополнительное образование, кружок «Белорусская соломка», школьники с интеллектуальной недостаточностью, практическая деятельность.

# WAYS OF INCREASING THE PRACTICAL AUTONOMY OF PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITY DURING EXTRACURRICULAR CLUB ACTIVITIES

**L. Siachkouskaia**

**Abstract. T**he article analyzes and presents the experience of the teacher of supplementary education in increasing the independence of practical activities of pupils with intellectual disability in the society “Belorussian Straw”.

**Keywords:** supplementary education, society “Belorussian Straw”, pupils with intellectual impairment, practical activities**.**

Существующая система обучения и воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью направлена на подготовку выпускника, способного к успешной самостоятельной жизни, социальной адаптации, трудовой деятельности в условиях современного промышленного и сельскохозяйственного производства, в сфере обслуживания. Особую роль в развитии личностных возможностей учащихся, их способности к самообразованию и самосовершенствованию играет дополнительное образование, право на которое, вместе с основным образованием, определено рядом нормативно-правовых документов, в том числе Кодексом Республики Беларусь об образовании [1].

Дополнительное образование лиц с интеллектуальной недостаточностью зачастую осуществляется по профилям, имеющим отношение к будущей профессии выпускника, и оказывает пропедевтическую роль в их профессионально-трудовой подготовке. Практика показывает, что при специальной организации обучения в процессе кружковой работы, общий уровень развития практической деятельности школьников с интеллектуальной

недостаточностью может быть существенно повышен. Рассмотрим основные составляющие самостоятельности учащихся в данной деятельности и направления работы по их развитию на материале работы кружка «Белорусская соломка».

Достигнуть определенного уровня самостоятельности школьников в кружковой работе возможно через решение ряда частных задач, которые направлены на коррекцию и развитие отдельных сторон деятельности: практических действий с материальными предметами (внешняя сторона деятельности) и действий, осуществляемых в сознании с чувственными образами и словесными значениями (внутренняя сторона деятельности). Сюда же относятся мотивация и целеполагание [2]. Таким образом, самостоятельность учащихся при выполнении изделия зависит не только от овладения необходимыми операциями и приемами труда, но и от уровня развития интеллектуальных умений, которые формируются благодаря определенному уровню интеллектуального развития при решении мыслительных задач в процессе практической деятельности. В практике трудового обучения их называют общетрудовыми [3]. Это умения анализировать будущее изделие и условия выполнения задания, планировать предстоящую деятельность, осуществлять промежуточный и итоговый контроль, оценивать выполненную работу, применять имеющиеся знания и т.д. К умственным действиям относятся также умения осуществлять деятельность по инструкции, техническому рисунку, модели, технологической карте, выполнять различные измерения, вычисления, устанавливать причинно-следственные связи в процессе работы над изделием.

Учитывая, что успешность выполнения задания, самостоятельность, во многом зависят от объема и прочности технологических знаний, возможности применения их на практике. Руководитель кружка использует различные методы обучения, включая беседы, занимательные рассказы, сопровождающиеся демонстрацией наглядности, мультимедийными презентациями и т.д. Школьники проводят опыты, наблюдения, выполняют практические работы с данным материалом. Они учатся различать злаковые культуры по колосу и строению стебля, упражняются в назывании соломы в зависимости от названия злака. Сведения, полученные в процессе практической работы, либо непосредственно с ней связанные, усваиваются учащимися проще и быстрее, чем те, которые являются теоретическими. Педагог помогает детям осознать важность полученных знаний, установить логическую связь между знаниями и практической деятельностью. С его помощью школьники устанавливают причинно-следственные связи, делают нужные выводы, например, после наблюдения за изменением свойств соломы после ее распаривания: «Сухая солома твердая, жесткая, а замоченная – мягкая, гибкая». Ведется постоянная работа по овладению специальными терминами, а значит и обогащению словаря учащихся.

Начиная с первых занятий, когда дети знакомятся с самим промыслом, руководитель кружка стремится заинтересовать школьников данным видом декоративно-прикладного искусства, пробудить у них желание овладеть им.

Увлечь школьников предстоящей работой – это одна из главных задач на каждом занятии кружка. Для изготовления предлагаются простые по конструкции, но достаточно привлекательные изделия, вызывающие интерес, положительные эмоции, стремление сделать работу самостоятельно.

В работе кружка «Белорусская соломка» выделяют несколько этапов, отличающихся объемом изучаемых теоретических сведений, сложностью технологических операций, подбором постепенно усложняющихся изделий. Школьники конструируют изделия из трубчатой соломы, украшая подвески цветными нитками, бусинами и другими материалами, выполняют аппликации из трубчатых соломин и из соломенного полотна, конструируют объемные изделия из соломы, знакомятся с прямым и плоским плетением.

Работа на всех этапах завершается изготовлением какого-либо изделия, следовательно, учащийся должен владеть рядом практических умений, что во многом обеспечивает его самостоятельность в работе. Каждый новый прием практической деятельности руководитель кружка демонстрирует детям, сопровождая показ инструкцией, затем учащиеся упражняются в его выполнении. Учащиеся многократно повторяют выполнение приема, отрабатывая входящие в его состав действия. Не механическое повторение, а ясное осознание цели и значения каждого выполняемого упражнения является необходимым условием успешного формирования навыка. Педагог помогает выявить ошибки, указывает пути их исправления, способствует формированию у ребенка понимания того, чего он должен добиться при каждом повторении приема.

Часто в работе учащихся больше привлекает исполнительская сторона деятельности, они не проявляют активности в анализе будущего изделия, в выявлении его характерных особенностей, в определении количества и качества необходимого материала, требуемых инструментов. Развитие ориентировочных умений является важнейшей задачей руководителя кружка. Вначале он задает подробные вопросы, помогающие школьникам установить существенные признаки, конструктивные особенности изделия. Со временем вопросы носят более общий характер, помощь постепенно сокращается, и дети переходят к ориентировке в задании с минимальной помощью педагога, либо выполняют анализ самостоятельно. Кружковая работа основана на проявлении творческих способностей ребенка, поэтому постепенно осуществляется переход к выполнению заданий по рисунку, фотографии, собственному замыслу. На этом этапе целесообразно предлагать задания, косвенным образом помогающие школьнику конкретизировать в своем сознании образ будущего изделия, например, установить какие ранее изученные сведения о материалах понадобятся для выполнения данной работы; найти ряд конструктивных отличий запланированного изделия от выполненного на предыдущих занятиях; назвать сопутствующие материалы; определить необходимые для работы инструменты и т.д.

Умение планировать предстоящую деятельность и реализовывать ее в соответствии с намеченным планом является существенным признаком самостоятельности выполнения задания. Длительное время педагог сам

рассказывает детям план работы, учит их выполнять отдельные операции. Обучение процессу планирования начинается только после того, как дети овладевают основными приемами работы с соломкой, знают название операций, требования по их выполнению. Затем, при изготовлении ряда однотипных изделий, педагог привлекает школьников к процессу планирования, просит указать следующую операцию, или рассказать, что нужно делать дальше. Эффективным средством в обучении планированию является применение технологических карт. С их помощью легче осуществляется переход от планирования отдельных технологических операций к планированию деятельности в целом. Но использование карт в кружковой работе ограничено, учитывая творческий характер деятельности. Поэтому чаще всего в работе школьники опираются на план в виде письменной либо устной инструкции. План вначале составляется всеми учащимися по изготовлению нового изделия по уже известной технологии. Когда школьники осознают его значение и придерживаются составленного плана в работе, педагог предлагает отдельным учащимся составить план по выполнению изделия по собственному замыслу.

Объем статьи не позволяет рассмотреть остальные компоненты, определяющие самостоятельность практической деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью в кружковой работе. К данной проблеме мы вернемся в будущих публикациях.

## Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0. – Дата доступа: 15.02.2022.

2. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учеб. пособие / Е. А. Лемех. – Минск : РИПО, 2017. – 218 с.

3. Шинкаренко, В. А. Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. А. Шинкаренко. – Минск : Изд. центр БГУ, 2013. – 103 с.

УДК 37

# ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Т. Л. Сидельникова**

**Аннотация**. В статье рассматривается применение технологии педагогической поддержки в образовательном процессе. Приведены примеры работы педагога с различными категориями обучающихся.

**Ключевые слова:** педагогическая технология; педагогическая поддержка; индивидуализация образовательного процесса.

# TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT AS A MEANS OF INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

**T. Sidelnikova**

**Annotation.** The article discusses the use of pedagogical support technology in the educational process. Examples of the teacher's work with different categories of students are given.

**Keywords:** pedagogical technology; pedagogical support; individualization of the educational process.

На президиуме Госсовета Российской Федерации по вопросам общего образования 25 августа 2021 года президент России В. В. Путин подчеркнул, что «базовый принцип системы российского образования – это справедливость, то есть доступность качественного образования для каждого ребенка в соответствии с его интересами и способностями». В основе Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) 2021 года лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося. Обновленные ФГОС НОО описывают систему требований к условиям реализации общеобразовательных программ, соблюдение которых обеспечивает равенство возможностей получения качественного образования для всех детей независимо от места жительства и дохода семьи. Также обновленные стандарты диктуют обеспечение благоприятных условий воспитания и обучения [2].

Наша работа в этом направлении строится на индивидуализации обучения: изучение интересов и склонностей детей; внедрение инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс; формирование у детей жизненных установок на максимальную реализацию своих способностей; ранее раскрытие интересов и склонностей учащихся к научно-исследовательской деятельности; развитие познавательной активности учащихся, исследовательских умений и навыков, ознакомление с методами и приемами научного поиска; проведение тематических мероприятий.

В основе реализации нашей педагогической деятельности лежит технология педагогической поддержки О. С. Газмана, целью которой является дать каждому школьнику базовое образование и культуру и на их основе предоставить условия для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные условия (желание индивида) и объективные возможности семьи, школы, общественности, государственной власти на местах [4]. В этой связи, нами определен ряд направлений работы с различными категориями обучающихся.

**Поддержка здоровья и физических сил ребенка** осуществляется через применение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. Составление листа здоровья с указанием группы здоровья и индивидуальных особенностей ребенка позволяет выстроить индивидуальную работу с детьми, имеющими хронические заболевания. С целью предотвращения перегрузки учащихся и сохранения их здоровья используются различные методы и приемы: смена видов деятельности, физкультминутки, гимнастика для пальцев рук перед письмом и после письма, гимнастика для глаз. При работе с детьми, пропустившими по разным причинам большое количество уроков, проводятся индивидуальные консультации, разрабатываются индивидуальные планы обучения на период отсутствия.

**Поддержка интеллектуального развития детей** направлена на создание условий для формирования и развития способностей ребенка к самоактуализации, эффективной реализации их повышенных возможностей. Коррекционная работа направлена на создание благоприятных условий для развития личности каждого ребенка (и «сильного», и «слабого»), достижения планируемых результатов основной образовательной программы всеми обучающимися, в том числе детьми с ограниченными возможностями здоровья. При работе с одаренными детьми основное внимание уделяется формированию инициативного и творческого подхода к учебной деятельности, способности к размышлению, рассуждению, самостоятельному поиску. В рабочих программах по предметам и внеурочной деятельности предусмотрено расширение и углубление содержания тем. В работе используются листы индивидуальных достижений, индивидуальные образовательные маршруты, которые применяются как комплексное средство формирования оценочной самостоятельности младшего школьника, индивидуальная помощь ребенку в освоении знаний, путеводитель на уроке или при выполнении домашнего задания.

В работе, на наш взгляд, очень важно увидеть склонности ребенка и подобрать условия, максимально полно способствующие их раскрытию. Каждый ребенок может проявить себя и имеет свои «сильные» стороны, необходимо лишь правильно подобрать деятельность, совпадающую с направлением вектора его личностного развития. Поэтому нужно пробовать разные формы демонстрации способностей: кто-то из учеников проявляет себя в трансляции знаний, с легкостью справляется с самыми сложными темами; кто-то обладает нестандартным мышлением и талантливо проявляет себя в творческих конкурсах и проектных работах. Для успешного проведения

и получения высокого результата любого мероприятия необходимо правильным образом организовать всю работу. При работе над проектами составляются маршрутные планы, которые разрабатываются вместе с учеником, при выполнении творческой работы осуществляется консультативная помощь.

Учащиеся принимают активное участие в мероприятиях, организованных в рамках национального проекта «Образование», например, участвуют в творческих конкурсах Центра развития современных компетенций детей «Дом научной коллаборации им. С. В. Ильюшина», центров цифрового образования детей «IT-куб», работе детского технопарка «Кванториум».

В нашей педагогической практике при обучении детей, которые испытывают трудности в учебе, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов создаются благоприятные условия для их личностного и познавательного развития, используются разнообразные формы взаимодействия с одноклассниками и взрослыми. Выявление особенностей развития детей, осуществление индивидуально-ориентированной помощи, ранней профилактики и своевременной коррекции недостатков и отклонений в развитии, обучении и воспитании обеспечивают ситуацию успеха каждому ребенку с учетом его особых образовательных потребностей. В связи с этим, в рабочих программах по предметам предусмотрена корректировка содержания и требований к результатам, разрабатываются и реализуются индивидуальные траектории преодоления трудностей. Для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусмотрены коррекционно-развивающие занятия

Для учителя, работающего в инклюзивном классе, очень важно организовывать **поддержку ребенка в области общения.**

Для создания благоприятных условий обучения ведется совместная работа с психологом, социальным педагогом, администрацией школы, родительским комитетом класса. Поддержку семьи обеспечивает социально-психологическая служба школы. Администрация учреждения образования осуществляет контроль за ситуацией, оказывает индивидуальную помощь и поддержку детей в обучении. Родительский комитет способствует включению ребенка во все мероприятия, запланированные в годовом плане воспитательной работы. Итогом работы является создание атмосферы комфорта для детей в классном коллективе, предоставление им возможности легко и свободно обращаться с любым вопросом к классному руководителю, приобретение ими друзей.

В 2018 году в МАОУ «Центр образования № 42» г. Вологды автор статьи была назначена учителем начальных классов и классным руководителем 2 «Д» класса. Класс был укомплектован обучающимися из разных школ города. Кроме детей, обучавшихся по основной образовательной программе начального общего образования, в классе обучались ребенок с нарушением темпо-ритмической организации речи; ребенок-инвалид, который самостоятельно мог передвигаться только в инвалидной коляске или с помощью ходунков; ребенок с задержкой психического развития. В этой связи, было очень важно выстроить грамотную продуманную работу по сплочению классного коллектива и созданию благоприятного психологического климата в классе. На первом этапе было

проведено анкетирование родителей с целью выявления склонностей и интересов детей, проведена «входная» диагностика обучающихся. Одним из направлений в воспитательной работе была определена организация совместного досуга (праздников, выездных экскурсий, походов в музеи и театры города и др.) Неформальная обстановка способствовала установлению дружеских отношений между детьми, непринужденному общению. Подбор мероприятий был организован таким образом, чтобы все дети, несмотря на ограничения смогли принять в них участие. Для принятия классным коллективом особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья проводились классные часы, беседы. Совместно с отделение Фонда поддержки лиц с нарушением развития и интеллекта «Лучшие друзья» проводился цикл уроков доброты и толерантности.

**Поддержка детей и семьи в период дистанционного обучения.** Весной 2020 года вся страна училась жить в новых реалиях. В дистанционный формат работы перешли не только взрослые, но и дети. В этой ситуации, первостепенная задача – в сжатые сроки научить детей обучаться с применением электронных технологий. Для этого был отобран инструментарий для конструктивного решения данной проблемы. Материал уроков ежедневно размещался в интерактивных презентациях, которые находились в свободном доступе для просмотра детьми и родителями в любое время в группе ВКонтакте. Для реализации рабочих программ по учебным предметам использовались знакомые детям образовательные платформы (например, Учи.ру), электронные формы учебников в виртуальном классе по учебно-методическому комплексу «Перспективная начальная школа». В кратчайшие сроки налажена работа детей на образовательной платформе Фоксфорд. С детьми и родителями непрерывно проводились беседы и консультации по телефону, с помощью сервиса WhatsApp, в группе ВКонтакте. Несколько раз в неделю уроки и индивидуальные консультации проходили в on-line-режиме на облачной платформе ZOOM.

Использование технологии педагогической поддержки ребенка в образовательном процессе включает в себя разнообразные формы работы, которые обеспечивают общую педагогическую поддержку всех учащихся, создают атмосферу взаимопонимания и сотрудничества. Основой данной технологии является доброжелательное отношение учителя к ученикам, а преимуществом данной технологии, как способа организации образовательного процесса, является эмоциональное включение учащихся. Таким образом, результатом создания благоприятных условий обучения, систематической и целенаправленной работы с разными категориями учащихся являются высокие результаты учебных достижений обучающихся и их позитивная динамика.

## Список литературы

1. Брутова, М. А. Социальная педагогика : учеб.- метод. пособие / М. А. Брутова, А. Н. Буторина. – Архангельск : ИПЦ САФУ, 2013. – 76 с.

2. Голованова, Н. Ф. Педагогика : учебник и практикум для академ. бакалавриата / Н. Ф. Голованова. – М. : Юрайт, 2018. – 377 с.

3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ / КонсультантПлюс. Россия. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Дата доступа: 21.05.2022.

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образовании [Электронный ресурс] : приказ М-ва просвещения Росс. Федерации, 31 мая 2021 г., № 286. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/. – Дата доступа: 11.05.2022.

УДК 376.042-057.84

# ПРАКТИКА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

**Т. А. Силивончик;**
**А. С. Брыкова,**
*кандидат психологических наук, доцент*

**Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (№ ГР 20220687).*

**Аннотация.** В статье изложены результаты исследования педагогического опыта проведения коррекционных занятий с учащимися с расстройствами аутистического спектра. Эмпирическое исследование осуществлялось посредством анкетирования учителей-дефектологов, работающих на I ступени общего среднего образования.

**Ключевые слова:** коррекционное занятие; расстройства аутистического спектра.

# THE PRACTICE OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AT THE 1ST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

**T. Silivonchyk;**
**A. Brykova,**
*PhD in Psychology, Associate Professor*

**Abstract.** The article presents the results of a study of the pedagogical experience of conducting correctional classes with pupils with autism spectrum disorders. The empirical research was carried out by means of a questionnaire of teachers-defectologists working at the first stage of general secondary education.

**Keywords:** correctional class; autism spectrum disorder.

Тенденция к росту количества учащихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) и недостаточная разработанность научно-методического обеспечения коррекционно-развивающей работы с этой категорией обучающихся на I ступени общего среднего образования обусловили актуальность изучения затруднений и запросов, возникающих у учителей-дефектологов в процессе реализации коррекционных занятий.

Для изучения представлений учителей-дефектологов о коррекционно-педагогической работе с учащимися с РАС нами было поведено эмпирическое исследование, которое осуществлялось посредством анкетирования. Всем респондентам была обеспечена анонимность. Учителя-дефектологи заполняли

анкету в электронном варианте (Google Forms). Выборочная совокупность составила 60 педагогических работников.

Анкета была разработана нами для достижения задач исследования и состояла из следующих частей: введение (описание цели исследования и приглашение участвовать в опросе), реквизитная часть (получение сведений о респонденте), основная часть (открытые и закрытые вопросы, раскрывающие тему исследования), заключительная (получение дополнительных сведений). В реквизитной части содержались открытые вопросы, касающиеся занимаемой должности, категории учащихся, с которой работают учителя-дефектологи, стажа работы. Основная часть анкеты содержала вопросы, предполагающие возможность выбора варианта или нескольких вариантов ответов из предложенных, либо варианта «другое», который позволял респонденту высказать собственное мнение по проблеме. Вопросы основной части анкеты изучали осведомленность специалистов об особенностях учащихся с РАС, об учете особых образовательных потребностей (далее – ООП) учащихся с РАС; предполагали ранжирование навыков значимых для учащихся с РАС, обозначение подходов, используемых на коррекционных занятиях для развития навыков коммуникации и взаимодействия у учащихся РАС, методов и приемов работы, применяемых на коррекционных занятиях. Исследовательский интерес представляли задания, которые используют учителя-дефектологи для развития навыков коммуникации и взаимодействия у учащихся с РАС, и формы проведения коррекционного занятия и работы с родителями (законными представителями) учащихся.

В опросе приняло участие 60 специалистов учреждений образования Республики Беларусь, отобранных случайным способом после рассылки информации об анкетировании в учреждения образования, создавшие условия для обучения и воспитания учащихся с РАС. Стаж работы респондентов: 37 человек со стажем работы менее 5 лет, что составляет 61,7 %, от 5 до 10 лет – 9 человек, что составляет 15 %, свыше 10 лет – 4 человека, что составляет 6,7 %, 9 специалистов со стажем свыше 15 лет (15 %). В исследовании принял участие 1 воспитатель индивидуального сопровождения, что составляет 1,7 %. Таким образом, основная часть респондентов обладала стажем работы до 5 лет.

Особенности учащихся с РАС, которые отметили респонденты можно условно разделить на 4 группы: поведенческие нарушения (чрезмерная психомоторная возбудимость, отсутствие гибкости в мышлении и поведении, аутоагрессия); проблемы коммуникации и взаимодействия (трудность установления зрительного и эмоционального контакта, страх новых ситуаций, проблемы общения с окружающими, нарушение коммуникации и социализации, социальная дезадаптация, неспособность к социальному взаимодействию); гипер- и гипочувствительность (сенсорные дефициты, особенности восприятия и эмоционально-волевой сферы) и стереотипии (эхолалии, вокализации).Таким образом, большая часть респондентов выразила мнение, что у учащихся с РАС значимой дифференциальной особенностью является нарушение или отсутствие навыков коммуникации и взаимодействия.

На вопрос «Как учитываются особые образовательные потребности учащихся с РАС в образовательном процессе?» более половины респондентов указали создание адаптивной образовательной среды; индивидуализация и визуализация образовательного процесса; адаптация и модификация учебного материала; дозированное и постепенное расширении образовательного пространства за пределы учреждения образования; наличие индивидуального или подгруппового сопровождения учащихся; зонирование пространства. Остальные участники анкетирования ссылались на отсутствие единых целевых ориентиров, и на то, что каждый учащийся с РАС имеет свои ООП, не перечисляя их.

Отвечая на вопрос о том, какие навыки являются самыми значимыми для учащихся с РАС, респонденты выделили следующие навыки: выражение просьбы 76,7 % (46); выражение согласия/несогласия 61,7 % (37); выполнение задания по инструкции 55 % (33); соблюдение правил 51,7 % (31); понимание разговора и умение задавать вопросы/отвечать на вопросы 48,3 % (29); понимание и распознавание эмоций 46,7 % (28). Наименее значимыми респонденты считают следующие навыки: называние знакомых по имени 3,3 % (2); реакция на приветствие/прощание и комментирование действий 6,7 % (4); имитация действий 13,3 % (8); привлечение внимания и инициирование диалога 16,7 % (10). Таким образом, по мнению респондентов, самыми значимыми навыками для учащихся с РАС являются: выражение просьбы, выражение согласия/несогласия, выполнение задания по инструкции, соблюдение правил, понимание разговора, умение задавать вопросы/отвечать на вопросы, понимание и распознавание эмоций. Участники исследования недооценивают навык имитации, привлечение внимания целевого собеседника и навык инициирования диалога. Однако в процессе естественной коммуникации эти навыки являются крайне значимыми, позволяют адаптироваться и проявлять инициативу в общении.

Представления специалистов о подходах, используемых на коррекционных занятиях, выявлял следующий вопрос «Какие подходы Вы используете на коррекционных занятиях для развития навыков коммуникации и взаимодействия у учащихся с РАС». Наиболее используемыми подходами являются сенсорная интеграция – 46,7 % (28 ответов) и арт-терапия 41,7 % (25 ответов). Треть ответов составил прикладной анализ поведения (АВА) – 33,3 % (20 ответов) и PECS (Коммуникативная система обмена карточками) – 38,3 % (23 ответа). В наименьшей степени учителя-дефектологи применят TEACCH (treatment and education of autistic and related communication handicapped children) – 8,3 % (5 ответов); метод отдельных блоков (DTT) – 6,7 % (4 ответа); тренинг функциональной коммуникации (FCT) – 5 % (3). Следует отметить, что педагогические работники отдельно выделяют направление сказкотерапии (20 % ответов), не понимая, что сказкотерапия включается в арт-терапию как ее раздел. В качестве дополнительных методик в работе специалисты отметили социальные истории, видеомоделирование, визуальное расписание – 1,7 % (1 ответ). Таким образом, по мнению большинства респондентов, самыми используемыми подходами являются сенсорная интеграция, арт-терапия,

прикладной анализ поведения, PECS (Коммуникативная система обмена карточками). Среди этих подходов только два последних имеют доказательную эффективность при РАС, а применяются они менее, чем половиной опрошенных педагогических работников.

Предпочитаемые специалистами приемы и методы, используемые на коррекционных занятиях для развития навыков коммуникации и взаимодействия у учащихся с РАС можно разделить на 2 группы: традиционные и специфические для РАС. К традиционным методам мы отнесли рассматривание картинок – 48,3 % (29 ответов); беседу – 41,7 % (25 ответов); подвижно-дидактическую игру – 40 % (24 ответов); составление рассказа – 31,7 % (19 ответов); упражнение 26,7 % (16 ответов); компетентностно-ориентированные задания и наблюдение – по 21,7 % (13 ответов) соответственно; экспериментирование – 13,3 % (8 ответов). Среди специальных приемов и методов обучения детей с РАС педагогические работники выделили визуальное расписание – 55 % (33); вербальные и иные подсказки – 46,7 % (28); использование средств альтернативной коммуникации – 43,3 % (26); социальные истории 33,3 % (20); моделирование и видеомоделирование 23,3 % (14). Таким образом, специалисты преимущественно используют следующие методы и приемы в работе с учащимися с РАС на I ступени общего среднего образования: визуальное расписание, рассматривание картинок, вербальные и иные подсказки, использование средств альтернативной коммуникации, беседа, подвижно-дидактическая игра.

В целом, изучив педагогический опыт коррекционно-развивающей работы с учащимися с РАС на I ступени общего среднего образования, было установлено, что респонденты, учувствовавшие в анкетировании, указали на трудности, возникающие в процессе планирования коррекционных занятий для учащихся с РАС. Специалисты используют в основном зарубежные подходы к реализации коррекционных занятий, не всегда понимая их назначение и учитывая специфику нарушений при РАС. Кроме того, учителя-дефектологи испытывают трудности, которые связаны с определением направленности коррекционных занятий и отсутствием образцов их оформления для данной категории учащихся, недостатком обобщенных целевых ориентиров и неопределенной степенью участия каждого специалиста в коррекционно-педагогическом процессе. Следовательно, возникает необходимость в разработке программ коррекционных занятий по направлению «Развитие навыков коммуникации и взаимодействия» для учащихся с РАС на I ступени общего среднего образования и составлении методических рекомендаций для педагогов, которые бы не только учитывали уровень интеллектуального развития учащихся с РАС, их образовательные потребности и возможности, но и содержали целевые ориентиры и структурно-содержательные аспекты работы учителей-дефектологов.

УДК 376:316

# ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**И. Н. Симаева,**
*доктор психологических наук, профессор;*
**А.И. Чуркин**

**Аннотация.** Представлены результаты эмпирического исследования: экспертного опроса и корреляционного анализа условий и факторов при оценке перспектив инклюзивного дополнительного музыкального образования незрячих и слабовидящих детей. Обозначены проблемы и поставлены задачи для обеспечения инклюзивного дополнительного музыкального образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное дополнительное образование; музыкальное образование слепых и слабовидящих.

# PROBLEMS AND OBJECTIVES OF ADDITIONAL MUSIC EDUCATION OF BLIND AND VISIONALLY CHILDREN: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY

**I. Simaeva,**
*Grand PhD in Psychology, Professor;*
**A. Churkin**

**Abstract.** The article presents the results of empirical research: an expert survey and correlation analysis of conditions and factors in assessing the prospects of inclusive additional music education for blind and visually impaired children. The problems are outlined and the tasks for inclusive additional music education are set.

**Keywords:** inclusive additional education, music education for the blind and visually impaired.

Идеология и принципы инклюзивного образования внесли существенные принципиальные изменения в образовательную и воспитательную ситуацию в России, Беларуси и других странах Европы. Актуальной целью образования сегодня провозглашается подготовка и адаптация как обучающихся с особыми образовательными потребностями, так и нормотипичных, к жизни в современных обществах на основе обеспечения прав, толерантности и отсутствия дискриминации инвалидов. Достижение поставленной цели предполагает задействовать все возможные средства и механизмы социализации детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП).

При всем том, обзор научных исследований в России и Беларуси за последние годы Д. В. Зайцева, Ю. В. Селивановой [1], Л. М. Кобриной [2], Н. Н. Малофеева [3], И. Н. Симаевой [4; 7], С. Н. Феклистовой [5], В. В. Хитрюк [5; 8], Л. М. Шипицыной [6] и др. показывает, что основной акцент ученые ставят на анализе и оценке перспектив инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в условиях общеобразовательных школ, ключевой роли системы общего среднего образования в онтогенезе детей с разными ограничениями здоровья, а также отношения к инклюзии родительской общественности в целом.

Очевидно, что приоритеты изучения педагогических основ инклюзивного общего образования оставляют без внимания огромный ресурс для социализации детей с ОВЗ – дополнительное образование вне стен школы. Между тем, детские школы искусств (далее – ДШИ), детские музыкальные школы (далее – ДМШ) способны стать влиятельными агентами инклюзии и социализации, задействовать другие, недоступные общему образованию, средства и методы когнитивного и социального развития детей с ОВЗ.

Прежде, чем оценить инклюзивный потенциал указанных учреждений дополнительного образования, необходимо ответить на ряд вопросов: «Позволяет ли достаточно высокая квалификация педагогов детских школ искусств, в частности – преподавателей музыки, обучать и детей с ОВЗ? Обладают ли они достаточным уровнем принятия и понимания таких учеников? Свойственно ли им положительное отношение к инклюзивному дополнительному образованию в целом? И, наконец, позволяет ли материально-техническая база подобных учреждений обеспечить необходимые условия для инклюзивного дополнительного образования детей с ООП?

В попытке найти ответы на поставленные вопросы мы разработали анкету и провели опрос на экспертной выборке 50 преподавателей музыки – инструменталистов из Калининградской области. 74 % экспертов имеют высшее образование, 60 % – стаж более 25 лет, 24 % – от 5 до 15 лет, остальные – более 2 лет. Возраст – преимущественно от 31 до 60 лет.

Анкета состояла из 20 открытых вопросов-утверждений, из которых 15 – с выбором ответа, и была нацелена на изучение мнения об идее совместного обучения и развития воспитанников ДШИ (ДМШ) и детей с ограниченными возможностями на примере ОВЗ по зрению. К примеру, «Знаете ли Вы, что представляет собой инклюзивное дополнительное образование? Проходили ли вы курсы повышения квалификации для педагогов инклюзивного дополнительного образования? Видите ли вы возможности для занятий в вашем классе ребенка с ОВЗ по зрению? Главным препятствием для обучения слепых и слабовидящих детей в условиях ДШИ (ДМШ) является… Считаю, инклюзивное обучение детей с ОВЗ в ДШИ (ДМШ) легче для них, чем в СОШ, потому что… Что, по вашему мнению, необходимо лично Вам, чтобы обучать детей с ОВЗ по зрению? и др. На рисунке 1 представлены ответы респондентов на один из вопросов анкеты.

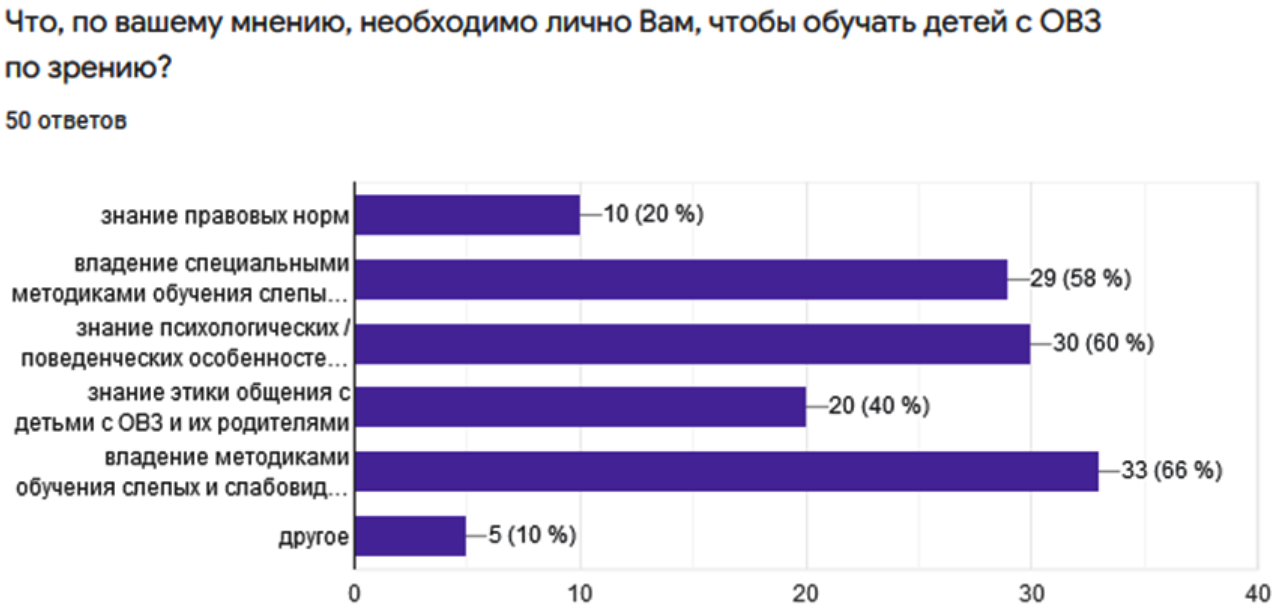


Рисунок 1

Ответ на последний вопрос заставил нас обратиться к корреляционному анализу, чтобы установить взаимосвязь между выборами ответа – согласия или несогласия с утверждениями анкеты. Получены следующие данные:

1) положительная оценка перспектив инклюзивного дополнительного музыкального образования незрячих и слабовидящих детей коррелирует с мнением, что музыка способствует общему и культурному развитию, социализации, а инклюзивное обучение детей с ОВЗ в ДШИ (ДМШ) по индивидуальным планам – легче для детей с ОВЗ, чем в общеобразовательной школе ($r_s = 0,51$);

2) положительная оценка перспектив успешной интеграции и инклюзии детей с ОВЗ по зрению в ДШИ коррелирует с необходимостью дополнительной методической подготовки преподавателей ($r_s= 0,41$), поскольку личного опыта обучения детей с ОВЗ у большинства экспертов-преподавателей с многолетним стажем и высокой квалификацией не оказалось, такие дети немногочисленны в контингенте учеников ДШИ и ДМШ;

3) овладение преподавателей музыки методическим инструментарием для обучения детей с ОВЗ по зрению коррелирует с мнением о необходимости целенаправленных курсов повышения квалификации ($r_s = 0,36$), поскольку личный опыт обучения таких детей у большинства экспертов отсутствует.

Выявлено, что лишь 28% экспертов проходили курсы повышения квалификации в области инклюзивного образования (рис. 2), причем отметили недостаточность освещения таких вопросов, как этические и правовые нормы, когнитивные особенности детей с ОВЗ (внимание, память, восприятие, воображение и др.), поведенческие особенности детей с ОВЗ. Однако большинство из них отметили недостаточное представление на курсах повышения квалификации организации материально технического оснащения классов для работы с детьми с ОВЗ (34%), а главное – освоение методик работы с детьми с разными нарушениями здоровья (36%).




Рисунок 2

Вышеприведенные результаты приводят к вполне закономерному ответу на вопрос (рис. 3):

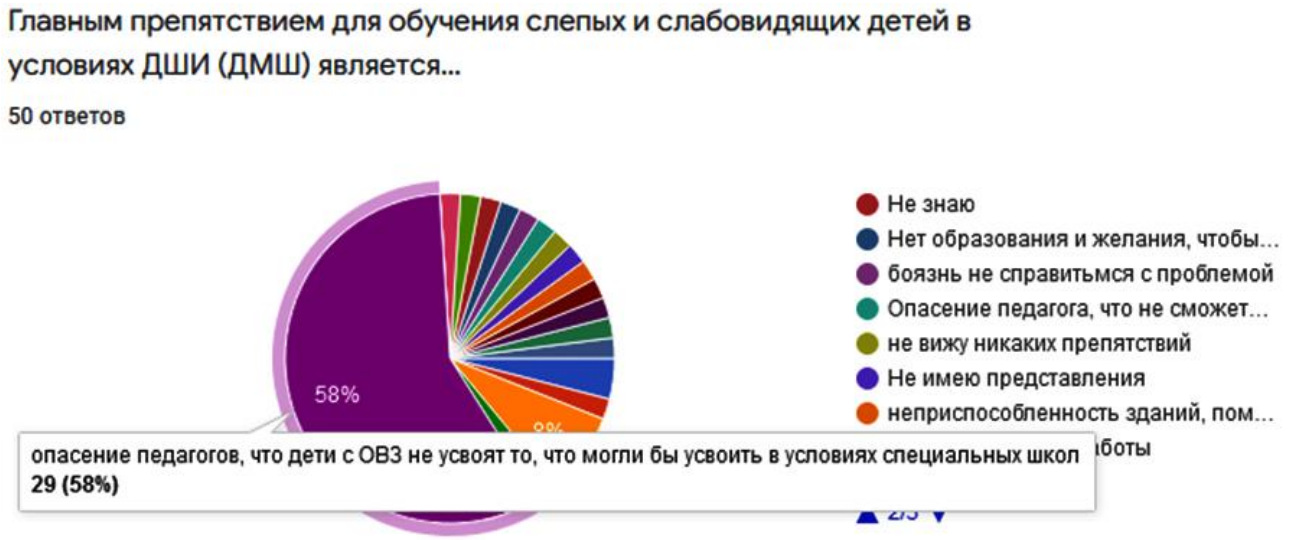



Рисунок 3

Проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам. Во-первых, оно свидетельствует о гуманной позиции преподавателей музыки в детских школах искусств (ДМШ) в отношении детей с ОВЗ по зрению, положительном отношении к инклюзии в дополнительном образовании в целом. Эксперты – преподаватели с большим опытом и высокой квалификацией, положительно оценили перспективы дополнительного музыкального образования в ДШИ, в том числе слабовидящих и слепых детей, возможности создания для них специальных условий и индивидуального плана обучения.

Полученные данные могут быть интерпретированы неоднозначно: с одной стороны, это свидетельствует о достаточно высокой квалификации и толерантности преподавателей музыки в ДШИ, а с другой – не исключает того,

что данная позиция обусловлена практически отсутствием личного опыта обучения таких детей. Несмотря на это, более половины экспертов-педагогов выразили опасение о том, что могут не справиться с обучением слепых и слабовидящих детей игре на музыкальных инструментах, т.к. не владеют необходимыми методиками преподавания и знаниями о когнитивных, личностных и поведенческих особенностях обучающихся с разными ОВЗ.

Главный вывод экспертного опроса при оценке проблем и постановке задач, на наш взгляд, состоит в необходимости разработки адаптированного методического обеспечения для обучения музыке детей с разными ОВЗ и распространения его среди преподавателей ДШИ и ДМШ. Дело в том, что для подготовки учителей музыки к работе в системе инклюзивного образования необходимо методическое обеспечение, учитывающее как индивидуальные особенности детей, так и специфику предметной области (музыкального инструмента). Подобное методическое обеспечение не означает овладение ими методиками специального образования (скажем, рельефными музыкальными шрифтами по Брайлю и проч.). Поскольку основные задачи дополнительного инклюзивного музыкального образования – социализация и адаптация, методики преподавания следует основывать на компенсационных возможностях и ресурсах обучающихся, которые доступны для освоения педагогами на базе основной профессиональной подготовки при соответствующем повышении квалификации.

Гуманная профессиональная позиция и высокая квалификация преподавателей ДШИ и ДМШ открывают перспективы использования ресурсов системы дополнительного образования для развития и социализации обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзии.

## 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 : матер. междунар. науч.-практ. конф. VII Дыльновские чтения. – Саратов, 2020. – С. 229–233.

2. 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.

3. Малофеев, Н. Н. От равных прав к равным возможностям. От специальной школы к инклюзии/ Н. Н. Малофеев // Известия Российск. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8–15.

4. Симаева, И. Н. Психологические риски для развития школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / И. Н. Симаева // В сб. : Миссия образования – мир будущего: достижения и перспективы : материалы XX юбил. междунар. науч.-практ. конф. – Калининград, 2021. – С. 82–89.

5. 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. – С. 35–42.

6. 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. ст. межвуз. науч.-теор. конф. / сост. / С. Т. Посохова ; науч. ред.: А. И. Извеков. – 2014. – С. 119–130.

7. Simaeva, I. N. Inclusive education in Russia and Baltic cjuntries: a comparative analisis / I. N. Simaeva, A. O. Budarina, S. Sundh // Baltic Region. – 2019. – Т. 11. – № 1. – С. 76–91.

8. Hanssen, N. B. Understanding incusion and Inclusive education for students with special educational needs: ideals and realty / N. B. Hanssen, V. Khitruk // Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives. – 2021. – С. 3–17.

УДК 376

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ БЛОГ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

**М. А. Смурага,**
*магистр педагогических наук*

**Аннотация.** Статья описывает опыт работы по коррекции дисграфии с помощью блога «Логопед онлайн». Блог является банком коррекционных заданий для учащихся, направленных на развитие различных анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного; информационно-методический материал для родителей.

**Ключевые слова:** коррекция дисграфии; блог; создание игр.

# EDUCATIONAL BLOG AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A DEFECTOLOGIST TEACHER

**M. Smuraha,**
*Master of Pedagogic sciences*

**Abstract.** The article describes the experience of working on the correction of dysgraphia with the help of the «Speech Therapist Online» blog. The blog is a bank of remedial tasks for elementary school students aimed at developing various analyzers: speech-auditory, speech-motor, visual; information and methodological material for parents.

**Keywords:** dysgraphia correction; blog; to create games.

Приобретение профессиональной компетентности требует овладения конкретными компетенциями [3, с. 3]. В соответствии с видами деятельности учителя-дефектолога можно определить следующие виды его компетенций: методическая, диагностическая, коммуникативная, социально-психологическая, аналитическая [2, с. 2]. Каждая из них имеет для педагога, работающего в пункте коррекционно-педагогической помощи, своё специфическое содержание, овладение которым требует специальной профессиональной подготовки и последующей активной самообразовательной деятельности [3, с. 3].

В современных условиях блогосфера может рассматриваться как ресурс для развития профессиональных компетенций педагогов. В рамках развития методической компетенции блог «Логопед онлайн» http://www.defectologsh4.blogspot.com может помочь учителю-дефектологу подобрать специфические приёмы работы с учащимися с нарушением письменной речи, снять у младших школьников страх перед письмом и чтением.

Блог «Логопед онлайн» является востребованным. На июнь 2022 года блог «Логопед онлайн» посетило более 43000 пользователей из 38 стран. Постоянные

посетители блога проживают на территории Республики Беларусь (Гродненская область, г. Минск), Соединенных Штатов Америки (Калифорния, Флорида), Российской Федерации (г. Москва, г. Воронеж, г. Хабаровск). Блог постоянно пополняется новыми материалами.

Задания блога «Логопед – онлайн» для коррекции акустической дисграфии состоят из 10 разделов в зависимости от смешиваемой фонемы, например, «В гостях у Карлсона» (дифференциация г-к), «В гостях у Белоснежки» (дифференциация б-п). Для создания использованы сервисы www.learningapps.org, www.quizizz.com. В структуру разделов коррекционных заданий заложен единый подход. Схема работы проста: от звука к тексту через цепочку связей (звук, слог, слово, предложение, текст) [1, с. 18].

С целью выработки у учащихся умения свободно дифференцировать смешиваемые фонемы на уровне звука, определять наличие заданных звуков в слове, разработаны задания, размещенные под кнопкой 1. Учащемуся необходимо услышать и дифференцировать звук, нажав на стрелку напротив нужного героя сказки.

Представлять звуковую структуру слова, определять место каждого звука в слове помогают задания, размещенные под кнопкой 2, в которых устанавливается нужное соответствие.

Задания под кнопкой 3 направлены на формирование у учащихся навыка дифференциации смешиваемых фонем на уровне слога, синтеза слогов в слова. При правильном выполнении заданий младший школьник получает награду – просмотр отрывка из мультфильма.

При выполнении заданий, размещенных под кнопкой 4, младшие школьники, распределяя звуки между героями сказки, учатся дифференцировать фонемы на уровне слова, у них актуализируется правило правописания согласных на конце слова.

Задания под кнопкой 5, направлены на дифференциацию смешиваемых фонем в середине слова, актуализацию правила правописания согласных в середине слова. На данном уровне анимированные сказочные герои предлагают слова с пропусками, а учащийся должен набрать правильный вариант на клавиатуре.

Выполняя задания под кнопкой 6, школьники учатся дифференцировать смешиваемые фонемы на уровне предложения. Учащийся из слов, написанных в строчку, должен исключить лишнее, а из оставшихся – составить предложение [1, с. 21].

В заданиях, размещенных под кнопкой 7, учащимся предлагается сопоставить смешиваемые звуки в тексте путем его прочтения и выбора правильно написанных предложений в тексте.

Для коррекции общего недоразвития речи с помощью сервисов www.jigsawplanet.com, www.goconqr.com, www.learningapps.org были созданы разделы: «Щенячий патруль», «Улица грамматики», «Собери букву».

Раздел «Щенячий патруль» направлен на дифференциацию твердых и мягких фонем. Пользователи помогают щенкам выбрать косточки, решают задания-загадки, играют с ними в футбол во флэш-игре. Выполняя задания

раздела «Улица грамматики», младшие школьники учатся правильно согласовывать прилагательное и числительное с существительным в роде и числе; учатся образовывать существительные с помощью суффиксов. В разделе «Собери букву» учащиеся могут собрать все буквы алфавита из пазлов, что способствует профилактике дисграфии.

Для коррекции ошибок, обусловленных недоразвитием языкового анализа и синтеза, используются задания на основе сервисов www.goconqr.com, www.learningapps.org, www.umapalata.com. Разработаны задания по коррекции нарушений слоговой структуры слова, формированию умения составлять двух-, трех-, четырехсложные слова, дифференциации слов с разным количеством слогов. Задания по формированию умения составлять схемы слов различной слоговой структуры опираются на актуализацию активного словаря учащихся по лексическим темам. В них учащиеся соотносят схему слова с его предметным изображением.

Работу над безударными гласными начинаем с формирования умения выделять ударный звук. Например, в задании «Определи ударный гласный в слове», слова написаны на пазлах. Нужно выбрать с помощью мыши ударный звук из вкладок. При правильном выполнении задания, будет доступен к просмотру отрывок из мультфильма. Для закрепления способов проверки безударных гласных младшие школьники должны подобрать проверочное слово, используя слова помощники с помощью ввода текста («Смотри в корень», «Один–много», «Вчера–сегодня», «Подбери прилагательное», «Подбери глагол», «Назови детёныша», «Назови ласково»). Параллельно развиваем умение дифференцировать проверочные и содержащие безударную гласную слова – «опасные». Помогают в этом флеш-игры в которых, чтобы помочь персонажу, нужно выбрать проверочное слово среди однокоренных.

Частью коммуникативной компетенции учителя-дефектолога является работа с родителями. Современные родители большую часть времени проводят с гаджетами, поэтому, чтобы установить диалог с законными представителями, в качестве площадки взаимодействия нами используется блог «Логопед онлайн» www.defectologsh4.blogspot.com. Ссылка на интерактивное задание отправляется в социальный мессенджер мобильного телефона. Многолетний опыт работы показал, что наибольшую тревогу и внимание родителей вызывают нарушения звукопроизношения. Часто используем для автоматизации звуков подобия популярных игр и приложений. Например, игра «Мемори», «Найди пару», основана на приложении «Парочки» сервиса www.learningapps.org. В данных играх подобраны предметные картинки. Называя их, учащийся автоматизирует заданный звук на уровне слова. Нами созданы игры, для закрепления произнесения звуков, как в прямых, так и в обратных слогах.

Для автоматизации правильного звукопроизношения на уровне предложения предлагаются слова, написанные в строчку. Нужно расставить их по порядку, произнося правильно.

Дифференциацию поставленных звуков проводим с помощью флэш-игр из конструктора сервиса http://www.umapalata.com.

Много вопросов у законных представителей вызывает выполнение артикуляционной гимнастики дома. Для облегчения повторения упражнений создан раздел «Артикуляционная гимнастика», в него помещен вебмикс, основанный на сервисе www.symbaloo.com, в котором все виды артикуляционных упражнений обозначены как вербальными, так и невербальными символами, которые соответствуют названиям упражнений.

С целью выявления уровня удовлетворенности родителей совместным результатом коррекционной работы на конец 2021–2022 учебного года проводилось их анкетирование. По результатам исследования высокий уровень отмечен у 96 % опрошенных, средний уровень – у 4 %.

Использование интерактивных коррекционных заданий блога в течение ряда последних лет заметно повысило эффективность оказания коррекционно-педагогической помощи. С 52 % в 2014–2015 учебном году до 66 % в 2021–2022 годах.

Блог «Логопед онлайн» отмечен дипломом III степени в конкурсе «Компьютер. Образование. Интернет – 2015» и включен в республиканский банк электронных образовательных ресурсов. Опыт работы с блогом был представлен на республиканском конкурсе «Современные технологии в специальном образовании – 2016», отмечен дипломом I степени на областном этапе и дипломом II степени в номинации «Стендовый доклад» на заключительном этапе конкурса.

## Список литературы

1. Смурага, М. А. Использование сервисов Web 2.0 для коррекции смешанной дисграфии у учащихся второго класса в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи / М. А. Смурага // Современные технологии в специальном образовании: их опыта работы / сост. Ю. М. Халько. – Гродно : Гродн. обл. ин-т развития образования, 2017. – С.14–23.

2. Шилович, Е. А. Модель профессиональной компетентности учителя-дефектолога [Электронный ресурс] / Е. А. Шилович // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/44777 – Дата доступа: 08.05.2022.

3. Шинкаренко, В. А. Профессиональная компетентность педагога как условие повышения качества специального образования / В. А. Шинкаренко // Спец. адукацыя. – 2008. – № 6. – С. 3–5.

УДК 376

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

**О. А. Соловьева,**
*кандидат педагогических наук*

**Аннотация.** В статье рассматриваются тенденции развития профессионального образования лиц с особенностями психофизического развития, проблемные вопросы организации инклюзивного профессионального образования, риски при отсутствии координации внедрения принципа инклюзии в учреждения среднего профессионального образования, описаны проекты, которые станут драйверами развития инклюзивного профессионального образования.

**Ключевые слова:** обучающиеся с инвалидностью и особенностями психофизического развития; инклюзия; профессиональное образование.

# PROFESSIONAL EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INCLUSION: PROBLEMS AND SOLUTIONS

**V. Salauyova,**
*PhD in Pedagogy*

**Abstract.** The article discusses the trends in the development of vocational education for persons with special needs, problematic issues of organizing inclusive vocational education, the risks in the absence of coordination of the implementation of the principle of inclusion in institutions of secondary vocational education, describes projects that will become drivers for the development of inclusive vocational education.

**Keywords:** students with disabilities and special needs; inclusion; vocational education.

Профессиональное образование является важнейшей сферой социализации обучающихся с инвалидностью и особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и условием их интеграции в общество.

Сегодня назрела острая необходимость в понимании необходимости внедрения принципа инклюзии в профессиональном образовании, желании и готовности создавать инклюзивное образовательное пространство в учреждениях образования, реализующих образовательные программы профессионально-технического и среднего специального образования (далее –

учреждения среднего специального образования (УССО), что соответствует Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года.

В УССО обучается около двух тысяч учащихся с ОПФР, большинство из которых проходят обучение в специальных учебных группах, где обучение организовано только для лиц с ОПФР. Учащиеся с ОПФР направляются преимущественно в Центры профессиональной и социальной реабилитации, функционирующие на базе УССО, т.к. в них создана адаптивная образовательная среда для определенной категории лиц с ОПФР и педагоги обладают необходимыми компетенциями для их обучения. В 8 центрах профессиональной и социальной реабилитации и 1 отделении сосредоточено около 50 % лиц с ОПФР (в Могилевской обл. – около 80 %; в Витебской – 70 %, Брестской – 60 %). Это приводит к ряду проблем, среди которых:

- ограниченный перечень специальностей, доступных для лиц с ОПФР в УССО, на базе которых функционируют Центры;
- трудности трудоустройства большого количества лиц с ОПФР по ограниченному перечню специальностей;
- недостаточная реализация прав лиц с ОПФР на профессиональное самоопределение;
- необходимость переезда далеко от места жительства, при наличии УССО в зоне проживания лиц с ОПФР, что приводит к трудностям социальной адаптации.

Однако, в последние годы в УССО расширяется практика совместного обучения учащихся с ОПФР и других учащихся в учебных группах, где обучение организовано для лиц с ОПФР и иных лиц, что актуализирует востребованность подготовки педагогических работников к работе в инклюзивных группах.

Статья 14 Кодекса Республики Беларусь об образовании определяет, что при получении основного и дополнительного образования обеспечивается включение лиц с ОПФР в совместный образовательный процесс с иными обучающимися посредством создания специальных условий с учетом особенностей их психофизического развития, состояния здоровья и познавательных возможностей, оказания при необходимости коррекционно-педагогической помощи. Однако, «стихийная инклюзия» влечет за собой определенные риски при отсутствии координации этой деятельности, такие как:

- неготовность педагогов УССО к обучению лиц с ОПФР, в том числе в условиях инклюзивных групп.
- снижение качества обучения лиц с ОПФР и других учащихся,
- социальная дезадаптация, непринятие лиц с ОПФР педагогами и учащимися при обучении в неподготовленной среде УССО.

Проведенный анализ существующего потенциала и проблемных вопросов в ходе анкетирования на выборке 1320 педагогических работников показал, что в УССО выявлены позитивные тенденции: большинство педагогических работников считают, что имеют средний и выше среднего уровень знаний об особенностях развития лиц с ОПФР, технологиях, методиках, приемах их обучения, технологиях работы в «инклюзивных» учебных группах; 69,5 % настроены на саморазвитие в сфере инклюзивного образования и считают

необходимым изучение методик, приемов обучения лиц с ОПФР. При этом, можно увидеть определенную динамику: в 2018 году лишь 28 % педагогов отметило, что испытывают потребность в получении знаний по вопросам методики преподавания и составления учебно-программной документации с учетом особенностей обучающихся с ОПФР [6]. 62,3 % опрошенных отмечают, что в их учреждении образования проводятся мероприятия по формированию инклюзивной культуры. Вместе с тем, есть проблемы при создании безбарьерной среды в УССО, понимании ценностей инклюзивного образования, кадрового сопровождения образования лиц с ОПФР [3].

Педагогические работники, обучающие лиц с ОПФР (269 человек или 20,7 % от общего количества респондентов), отмечают, что сложности при организации образовательного процесса лиц либо отсутствуют, либо они на низком или среднем уровне. Менее всего сложностей при создании социально-психологического климата в учебной группе, в которой обучаются лица с ОПФР, при их сопровождении в образовательном процессе. Более половины педагогических работников достаточно высоко оценивают методическую обеспеченность образовательного процесса лиц с ОПФР в учреждении образования (на высоком уровне – 20,4 %, выше среднего – 39 %) [3].

С учетом имеющихся проблемных зон и потенциала с целью максимальной реализации прав лиц с ОПФР на профессиональное самоопределение, центр развития профессионального образования УО «Республиканский институт профессионального образования» (со структурной единицей – отдел развития инклюзивного образования) одним из путей решения проблем видит в разработке нескольких взаимосвязанных проектов, которые позволят добиться значимых для системы образования результатов по трем основным направлениям:

1) обеспечение доступности получения профессионально-технического и среднего специального образования лицам с ОПФР по различным профилям и направлениям образования;

2) развитие траекторий профессионального образования лиц с ОПФР за счет наличия инклюзивных практик, опыта профессионального образования лиц с ОПФР в условиях мейнстриминга, транспарентности опыта обучения лиц с ОПФР по специальностям в другие учреждения профессионального образования;

3) интенсификация подготовки педагогических работников к инклюзивному профессиональному обучению в условиях инклюзии.

Проект *«Разработка и апробация модели взаимодействия «колледж–школа» по организации профориентационной работы с учащимися с ОПФР»* планируется к реализации в рамках экспериментальной деятельности**.** Идея проекта состоит в определении направлений и содержания деятельности по организации профориентационной работы с учащимися с ОПФР во взаимодействии УССО с учреждениями образования, реализующими программы специального образования.

Анализ проблем трудоустройства у получивших образование людей с инвалидностью показал, что причинами являются не только внешние факторы

(недостаток квотируемых рабочих мест, стереотипные предубеждения в неспособности инвалидов к качественному выполнению работы, объективная невостребованность той или иной профессии в районе, городе, регионе и др.), но и иные факторы, среди которых отсутствие реалистичных представлений о выбранной профессиональной деятельности, несформированная личностная готовность обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к профессиональной самореализации; низкая эффективность работы по профориентации лиц с инвалидностью и ОПФР, так как эта работа осуществляется с ориентацией на подростков и старшеклассников с нормативным развитием и др. [1].

Нами выделены следующие факторы, снижающие эффективность оптимальной профориентационной работы:

- низкий уровень информированности педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования, участвующих в профориентационной работе, о спектре и «облике» современных квалификаций (специальностей), о квалификациях (специальностях), доступных для лиц с инвалидностью и ОПФР в других регионах Беларуси, в других странах;
- ориентация при проведении профориентации на учреждения профессионального образования, традиционно обучающие лиц с ОПФР, на «традиционные» квалификации (специальности);
- крайне низкая включенность учреждений профессионального образования в профориентационную работу с учащимися с ОПФР [3].

Исходя из определенных проблемных вопросов, проект включает блоки: «Формирование личностной готовности к профессиональной самореализации», «Профориентационная диагностическая работа», «Просветительская и консультативная помощь ребенку с ОПФР», «Использование интерактивных и инновационных форм профориентационной работы»; «Работа с родителями», «Волонтерская деятельность». По каждому из блоков в результате работы по проекту будут определены направления взаимодействия и содержание деятельности учреждений образования в проведении профориентационной работы для «обеспечения первичного профессионального выбора учащихся с ОПФР, расширения представлений о профессиональном труде, уточнению (корректировки) предварительного (первичного) профессионального выбора и обеспечения практического принятия решения о выборе профессии и путях ее получения», с учетом возможности продолжения образования в УССО [5].

В проект включены несколько типов учреждений образования: специальные школы-интернаты, учреждения общего среднего образования, реализующие образовательные программы специального образования в классах интегрированного обучения и воспитания, в инклюзивных классах (в рамках экспериментальной деятельности Национального института образования); колледжи. Содержание профориентационной деятельности будет охватывать несколько основных нозологических групп.

В рамках экспериментальной деятельности начинается реализация проекта *«Апробация организационно-методической структуры сопровождения*

*инклюзивного профессионального образования»*, идея которого состоит в создании организационно-методической структуры сопровождения инклюзивного профессионального образования через деятельность УССО как ведущего по инклюзивному образованию на различных уровнях (республиканском и областном) путем концентрации методических, информационных, кадровых ресурсов, применения системы определенных методов и средств сопровождения инклюзивного профессионального образования с целью дальнейшего трансфера опыта обучения лиц с ОПФР по различным специальностям в другие учреждения профессионального образования региона.

Проект *«Школа инклюзивного педагога»* направлен на интенсификацию подготовки специалистов учреждений ССО для работы в условиях реализации принципа инклюзии в образования за счет освоения краткосрочных модулей по направлениям «Философия реализации принципа инклюзии», «Технологии инклюзивного образования», «Универсальный дизайн – концепция пространства удобного для всех», «Методика обучения лиц с особыми образовательными потребностями», «Профессиональные траектории». Мероприятия проекта, к реализации которых привлекаются ученые-специалисты Института инклюзивного образования, а также высококвалифицированные специалисты-практики учреждений ССО, проводятся в форме семинаров, вебинаров, тренингов, курсов повышения квалификации, включают как целенаправленную теоретическую подготовку определенной теме, так и развитие практических навыков.

Социальная значимость реализации проектов заключается в устранении барьеров к реализации права на образование лиц с ОПФР с учетом их индивидуальных образовательных потребностей, что станет, на наш взгляд, определенным драйвером реализации принципа инклюзии в профессиональном образовании.

## Список литературы

1. Коробейников, И. А. Профессиональное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью: целевые ориентиры и факторы успешного развития [Электронный ресурс] / И. А. Коробейников, В. З. Кантор // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. – Режим доступа: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/development-of-professional-education-of-persons-with-special-needs-and-disabilities. – Дата доступа: 9.01.2022.

2. Соловьева, О. А. Анализ готовности учреждений профессионального образования к реализации принципа инклюзии в образовании / О. А. Соловьева // Профессиональное образование. – 2022. – № 2. – С. 28–36.

3. Соловьева, О. А. Организация профориентационной работы с учащимися с особенностями психофизического развития в учреждениях профессионального образования / Н. К. Викторовская, О. А. Соловьева // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 19–20 нояб. 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т

им. М. Танка ; редкол.: В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск : БГПУ, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

4. 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: 05.5.2022.

5. Карпович, Т. Н. К вопросу о формировании инклюзивной компетентности педагогических работников учреждений профессионального образования [Электронный ресурс] / Т. Н. Карпович // Мастерство online. – 2018. – № 3. – Режим доступа: http://ripo.unibel.by/index.php?id=3543. – Дата доступа: 9.01.2022.

УДК 376.3.015.3

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИОКОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

**Л. А. Сыс,**
*кандидат пеагогических наук*

**Аннотация.** В статье представлен анализ теоретических аспектов оценки социокоммуникативной компетентности заикающихся подростков, рассматриваются психолого-педагогические основы разноуровневой факторной оценки сформированности социокоммуникативных компетенций лиц с заиканием. Представлены особенности межличностных отношений и социокоммуникативного поведения заикающихся в социуме.

**Ключевые слова:** заикание; социальное взаимодействие; социокоммуникативные компетенции заикающихся.

# PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FORMATION OF SOCIOCOMMUNICATIONAL COMPETENCES OF STUMMERING TEENAGERS AND ADULTS

**L. Sys,**
*PhD in Pedagogy*

**Abstract** The article presents an analysis of the theoretical aspects of assessing the socio-communicative competence of stuttering adolescents, discusses the psychological and pedagogical foundations of a multi-level factorial assessment of the formation of socio-communicative competencies of persons with stuttering; the features of interpersonal relations and socio-communicative behavior of stutterers in society are presented.

**Keywords:** stuttering; social interaction; sociocommunicative competences of stutterers.

Современный подход к изучению социокоммуникативных компетенций заикающихся основывается на исторической теории развития психики Л. С. Выготского, концепции о деятельности А. Н. Леонтьева. Личность рассматривается как субъект активного социального взаимодействия. Социокоммуникативная компетентность многими исследователями определяется как «готовность ученика соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, цивилизованно отстаивать свою точку зрения на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.п.) других людей» [2, с. 9–11].

Исследования И. С. Игнатьевой [2] по выявлению соотношения и состояния речевых средств общения и личностных особенностей старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи как субъектов общения, обнаружили у большинства подростков-старшеклассников недостаточный уровень развития коммуникативных способностей, особенности эмоционально-волевой, коммуникативно-поведенческой и личностной сферы, что препятствует у них формированию качеств социокоммуникативной совместимости.

Исследованиями понятия «социокоммуникативная компетентность» занимались А. А. Бодалев, Л. Н. Булыгина, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, С. Ю. Курилова, А. И. Павлова, В. А. Тищенко, А. В. Хуторской, Е. А. Шумилова и др.

В рамках нашего исследования под социокоммуникативной компетенцией мы понимаем интегративную целостность коммуникативных, социальных, поведенческих знаний, умений и навыков, которые необходимы для социокоммуникативной деятельности. Следовательно, компетенция – это параметр социальной роли, который в личностном плане проявляется как компетентность. Социокоммуникативную компетентность заикающихся изучаем как возможность установления связи между ситуацией и знанием или, в более широком смысле, как способность личности обнаружить процедуру (знание, действие), необходимую для решения проблемы в фрустрирующей коммуникативной ситуации [4].

Л. Н. Булыгина, излагая свой опыт формирования социально-коммуникативных компетенций у школьников, предлагает следующие уровни сформированности [3]:

- репродуктивный уровень характеризуется тем, что учащийся способен ориентироваться в коммуникативной ситуации на основе определения контекста общения, предмета, отношения участников, однако степени самостоятельности подростка в общении очень низкая, поведение зависит от вынужденной адаптации;
- конформный уровень, свидетельствует о важности внешних целей и факторов, под действием которых формируются личностные смыслы учащегося. Обучающийся на этом уровне способен адаптироваться в групповом общении на основе выявления своих потребностей и способностей. – репродуктивный уровень проявляется тогда, когда учащийся способен реализовать возможности и потребности самовыражения в групповом общении с учетом своих взаимоотношений с окружающим миром;
- продуктивный уровень является результативным, на этом уровне происходит выход обучающегося на самостоятельность в общении в результате практического овладения им разными способами интерпретации текстов с разной коммуникативной направленностью;
- креативный уровень характеризуется способностью подростка с заиканием продуктивно реализовывать свои потребности в социальном общении. Здесь отмечается творческий подход студента в проведении коммуникативных действий. Его субъективный смысл определяется

не внешней оценкой, а самооценкой, в которой ведущее место занимают сотрудничество и ответственность [3].

С. В. Титова определила уровень сформированности коммуникативной компетенции как творческую компетентность. Критерием здесь будет самореализация компетентной личности, способной к творческой самостоятельной учебной деятельности на основе имеющихся знаний, умений, смыслов и ценностей. Подростки и взрослые с заиканием на этом уровне коммуникативной компетентности, не только социально реализованы и успешны в учебе, но и ориентированы на взаимопомощь другим лицам с заиканием [3].

Формирование и совершенствование социокоммуникативной компетентности заикающихся, которая, по нашему мнению, способствует преодолению «внутрикабинетного эффекта» при устранении заикания у подростков и взрослых реализуется путем активизации коммуникативного контроля, совершенствования личностных качеств заикающихся, влияющих на их межличностные отношения, оптимизации коммуникативных склонностей.

Овладение определенными компетенциями в коррекционно-обучающем процессе может быть оценено в результате решения проблемных коммуникативных ситуаций (по заранее установленным критериям успешности достижения этих результатов). Первый этап направлен на формулирование состава основных компетенций, которыми должны овладеть заикающиеся подростки и взрослые. Далее определяется содержание основных умений, входящих в определенную компетенцию. Разрабатываются стандарты, по которым возможно судить об их уровне достижений. Они оценивают уровень владения конкретными компетенциями в действиях, например, наблюдение за выполнением действий заикающегося подростка и взрослого в конкретных коммуникативных ситуациях, связанных с формированием конкретных компетенций (дискуссия, исследование, презентация и т.д.).

Каждый последующий уровень достижений характеризуется некоторой сложностью действий, которые должен предпринять обучающийся в каждой из областей, связанных с данной компетенцией. В общении это: обсуждение, чтение, распространение информации и выступление.

Например, если на первом уровне овладения социокоммуникативными компетенциями заикающийся должен понимать тему обсуждения, заранее собирать необходимую информацию, больше слушать и отвечать, чем проявлять инициативу, то на втором уровне он должен способствовать обсуждению и продвигать его, в соответствии с ситуацией и целями. Также, на этом уровне обучающийся с заиканием должен сделать краткую презентацию, подготовить конспекты и подобрать необходимые иллюстрации. На третьем уровне его задача усложняется. Заикающийся должен углубляться в тему не только для того, чтобы поддержать дискуссию, но и для того, чтобы внести свой вклад в развитие темы и создать возможности для других участников дискуссии, чтобы помочь продвинуть дискуссию. На четвертом уровне он должен разработать стратегию использования различных коммуникативных навыков при реализации проекта и для достижения желаемых результатов. Пятый уровень позволяет работать над имеющимися возможностями в контексте выполнения более

сложных, динамичных и комплексных действий, где возможны сбои и непредвиденные изменения, которые необходимо устранять в узких временных рамках. Например, при обсуждении темы заикающиеся должны знать, как:

- использовать разнообразную лексику и конкретные выражения для достижения цели (например, изложение аргументов, выражение мнений и идей, обмен информацией);
- активно способствовать поддержанию общения в различных ситуациях (имеется в виду, громкость голоса, манера общения, количество сказанного);
- оценивать намерения говорящего (например, по поведению, голосу);
- помогать в ходе обсуждения (например, помощь в подведении итогов сказанного, развитие идей, сосредоточение внимания на цели обсуждения).

Диагностика и оценка уровня достижений заикающихся происходит на каждом этапе работы и во всех областях, относящихся к социокоммуникативной компетенции. Обучающийся подтверждает, что он владеет необходимыми умениями. Подростки и взрослые с заиканием проводят наблюдение и составляют протоколы своих учебных ситуаций, собирают необходимые подтверждения и предоставляют их экспертам. Эти мероприятия проводятся в контексте соответствующей деятельности. Примерами подтверждений сформированности социокоммуникативной компетенции могут стать записи эксперта (педагога или другого обучающегося), который следит за каждым выступлением или обсуждением обучающегося, просматривает аудио- или видеозапись дискуссии или выступления вне логопедической группы в различных, в том числе фрустрирующих, коммуникативных ситуациях в социуме. В целях изучения и оценки компетенции межличностного взаимодействия нами исследовались следующие показатели критерия «Лидерство»: помогает ли другим определить лучшее решение, поясняет цели и задачи, принимает ли на себя общую ответственность, мотивирует и поощряет ли подчиненных к рефлексии в работе, признает ли новые идеи и выслушивает каждого, создает и разъясняет четкое понимание организации внутри команды, групп, умеет ли создать в команде благоприятный эмоциональный фон, организует пространство, в котором люди действуют вовлечено, продуктивно и позитивно. При исследовании критерия «Уровни проявления личностных черт заикающихся, влияющих на коммуникативное поведение» изучаются следующие показатели: уровни самодостаточности, расслабленности, смелость, рассудительность, склонность к опасениям, доверчивость, отзывчивость. доминантность и др. Для исследования коммуникативных компетенций мы изучали уровень проявления коммуникативных склонностей, исследовались следующие показатели: стремление к общению, чувство скованности в новой компании, предпочтение проводить время наедине с собой, ограничение своих знакомств, трудности в установлении контактов с людьми и в выступлениях перед аудиторией. Также были изучены показатели проявления формальных аспектов коммуникативного поведения лиц с заиканием: интонационные перепады, продолжительность речи, частота обращения к своему партнеру,

плавность и легкость речи, легкость включения в разговор, эмоциональность речи, быстрота реакции ответов, использование невербальных средств общения. При оценке уровня сформированности поведенческих компетенций мы изучали следующие показатели коммуникативного контроля: способность к критике и самокритике, способность работать в команде, приверженность к этическим ценностям, обращение внимания на то, понял ли слушатель, при вступлении в диалог в сложных фрустрирующих коммуникативных ситуациях, старание подбирать слова, доступные пониманию собеседников, умение следить за тем, чтобы высказывания были определенными, ясными и краткими, умение учитывать в своем поведении интересы окружающих, способность к саморегуляции эмоций и поведения в проблемных фрустрирующих коммуникативных ситуациях, трудность в общении, склонности к созданию непрогнозируемых ситуаций, несдержанность в эмоциональных проявлениях, склонность к аффективным реакциям, обидам, конфликтам.

Следовательно, принципиальное значение в устранении заикания имеет совершенствование тех компетенций, которые могут быть использованы в любых коммуникативных ситуациях в социуме.

## Список литературы

1. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://uomrik.gov.by/files/00355/obj/110/14413/doc/KoncepInclusRasv.pdf. – Дата доступа: 29.04.2022.

2. Игнатьева, С. А. Оценка особенностей коммуникативно-речевого развития старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи / С. А. Игнатьева // Практическая психология и логопедия. – 2004. – № 2. – С. 42–47.

3. Калдыбаев, С. К. Уровни социально-коммуникативной компетентности учащихся / С. К. Калдыбаев, Ч. Ш. Омурзакова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 5. – С. 2–23.

4. Сыс, Л. А. Теоретические аспекты реализации компетентностного подхода в устранении заикания у подростков и взрослых / Л. А. Сыс // Вестник Ленингр. гос. ун-та. – Вып. 4 : Содержание и методы воспитания и обучения. – ЛГУ. – СПб. – 2021. – С. 257–270.

УДК 398.61:37.015.311

# НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**И. С. Сычева,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье анализируются народные сказки «о дураках», необычных детях и взрослых, известные большинству народов мира. Выявлен потенциал волшебных и социально-бытовых сказок при организации аудиторной и самостоятельной работы со студентами. Предложены основные направления работы с народными сказками: педагогический анализ, метод проектов, кейс-метод, игровые технологии.

**Ключевые слова:** народные сказки; народные сказки о дураках; социально-бытовые сказки; волшебные сказки; формы работы с народными сказками.

# FOLK TALES AS A TOOL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PEDAGOG OF INCLUSIVE EDUCATION

**I. Sycheva,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** This article analyse folk tales about fools, unusual kids and adults, known to most peoples of the world. It reveals the potential of magical and social folk tales to organize classroom and independent work of studends. It proposes main directions of work with folk tales: pedagogic analysis, method of projects, case method, gamification.

**Keywords:** folk tales; fairy tales; folk tales about fools; social tales; forms of work with folk tales.

Педагогические идеи народных сказок богаты и разнообразны: сложные взаимоотношения в семье, сиротство, кража детей, взаимовыручка, совместный труд, послушание, нравственный выбор и др. Анализируя данный жанр фольклора, каждый представитель педагогической профессии (воспитатель, учитель-предметник, педагог социальный, классный руководитель и др.) найдет для себя полезное и поучительное. Для будущих учителей-дефектологов, обучающимся в Институте инклюзивного образования БГПУ, особенно по специальности «Олигофренопедагогика», профессионально значимы народные сказки «о дураках», необычных, нестандартно мыслящих и поступающих детях, юношах и взрослых.

Образ Ивана-дурака (Иванушки-дурачка) является собирательным, типичным, он знаком каждому с детства, и в большей или меньшей степени представлен в фольклоре не только славянских народов, но и всех народов мира.

В Англии героя зовут Джон, во Франции – Жан, в Испании – Хуан, в Германии – Ханс, в Италии – Джованни и т. п.

Педагогический анализ подобных произведений фольклора будет способствовать пониманию как логики поведения и рассуждения необычных героев (прообразами которых очевидно стали люди с особенностями интеллектуального, психофизического развития или «белые вороны», одаренные, нестандартные личности, непонятые близкими и обществом), так и отношения к ним в далекие времена, в разных странах и культурах.

Для лучшего понимания сложных сказочных коллизий произведения фольклора целесообразно разделить на две категории; во-первых, волшебные сказки; во-вторых – социально-бытовые сказки.

Среди волшебных сказок можно назвать следующие: русские народные сказки «Летучий корабль», «По щучьему велению», «Сивка-бурка», «Иванушка-дурачок», «Иван бесталанный и Елена премудрая», «Волшебное кольцо»; белорусские народные сказки «Залаты птах», «Бацькаў дар», «Кот Максім»; абхазская народная сказка «Три копейки наследства» и др. [2].

Герой волшебных сказок – это обычно младший сын по имени Иван (Емеля, Мартин), который действует вопреки здравому смыслу, неразумно тратит наследство, но в итоге добивается материального успеха, повышения социального статуса.

Можно условно (поскольку различить их не всегда возможно) выделить два типа героев волшебных сказок: первый тип – одаренные, правдивые, сострадательные, но непрактичные юноши, которых близкие принимают за глупцов и неумех; второй тип – настоящие, истинные глупцы и лентяи. При этом для тех и других в народных сказках благодаря сказочным помощникам, удаче, чудесному стечению обстоятельств все заканчивается благополучно.

Например, Мартин – герой белорусской народной сказки «Кот Максім» был настоящим бездельником, даже после смерти родителей только на печи лежал, от кота пищи и помощи ждал, а когда изба сгорела, то не спешил ее отстраивать, а надеялся выгодно жениться. Иван-простак – герой белорусской народной сказки «Бацькаў дар» не пользовался авторитетом в семье, так как вовремя не женился, не занимался хозяйством, а на печи лежал да на жалейке играл. Талант, музыкальная одаренность героя сочетались с безотказностью, простодушием, правдивостью, отзывчивостью, уважением к старшим и родителям, любовью к природе. Несмотря на различия, эти типы сказочных героев объединяют такие качества как эмпатия, доброта, бескорыстие, сострадание, готовность прийти на помощь не только людям, но зверям и птицам, даже объектам неживой природы.

Герой социально-бытовых сказок «О дураках» – это неопытный, недалекий, непрактичный, нередко интеллектуально ограниченный человек, который все воспринимает буквально и из-за чего часто попадает в трудные ситуации.

Это русские народные сказки «Как Иван-дурак дверь стерег» «Набитый дурак», «Емеля-дурак», «Дурак и береза». Аналогичные сказки европейских народов: немецкая сказка «Ханс-дурак», итальянская сказка «Пьетро-дурак»,

испанская сказка «Хуан-дурак», польская сказка «Глупый Ясе», чешская сказка «Гонза-дурак», французская сказка «Жан дуралей», английская сказка «Джек лентяй» и др. [2].

Герои социально-бытовых народны сказок говорят на разных языках, но в поведении и рассуждениях присутствует немало общего. Они постоянно попадает в неловкие и даже опасные ситуации из-за непонимания причинно-следственных связей, неумения предугадать последствия своих действий.

В русской народной сказке «Дурак и береза» главный герой, младший из братьев, получает в наследство быка и продает его скрипучей березе (скрип принимает за человеческую речь), привязанного к березе быка ночью съедают волки, дурак рубит березу топором за неуплату долга и в результате находит клад, спрятанный разбойниками в дупле.

Не уступает ему в житейской глупости, неумении различить свойства объектов живой и неживой природы и Жанно Простак, герой французской сказки «Жан-дуралей», которого мать безуспешно посылает на базар. Купив на базаре свинью, Жан показывает свинье дорогу, думая, что свинья сама побежит к нему домой. Он не понимает, как правильно упаковать и принести домой тесто, масло, перо на подушку, горшок и т.п.

В народных сказках лень и глупость часто соседствуют. В английской народной сказке «Джек-лентяй» главный герой не только не хочет трудиться, но и взявшись за дело не может воспользоваться оплатой труда из-за своей глупости: монету потерял, молоко расплескал, баранью ногу вывалял в грязи и т.п. Тем не менее для непрактичного и не очень сообразительного героя, который буквально понимает советы матери, все заканчивается благополучно.

Тонким юмором выделяются японские народные сказки и притчи о нестандартных детях и взрослых, которые похожи на героя притчи «Ивовый росток», погубившего растение ежедневным пересаживанием [1, с. 189–190].

В народной традиции присутствует градация возраста и степени интеллектуального развития героя. Например, японские народные сказки «Глупый Сабуро» и «Дурак Етаро». Необдуманные поступки юноши Етаро, неспособность усвоить правила поведения в обществе приводят к череде несчастий, и в сказке сделан вывод, что его невозможно исправить [1, с. 140–144]. А поведение маленького Сабуро, который не смог справиться не только с хитрым котом, на даже с гусеницами на капусте, вызывает скорее улыбку, служит предостережением другим неразумным детям [1, с. 127–129].

В целом, сказки «про дураков» учат детей и взрослых житейской премудрости, способствуют пониманию необычных или нестандартно мыслящих героев, реализуют инклюзивный подход. Педагогическое воздействие усиливают особенности народных сказок: поучительность, назидательность, образность, преувеличение положительных и отрицательных черт характера, занимательный сюжет, тонкий юмор, оптимизм, вера в победу добра, обучающий, дидактический характер, природосообразность, культуросообразность.

Формы работы с народными сказками:

- рассказывание (пересказ) сказок, чтение (чтение по ролям) и обсуждение народных сказок, слушание аудиозаписи сказок;
- инсценировка народных сказок, сказочный «Крокодил»;
- выполнение исследовательских, творческих или практико-ориентированных проектов по народным сказкам (метод проектов);
- педагогический анализ народных сказок, ответы на вопросы и выполнение заданий по тексту сказок;
- интерпретация текста, оценка поведения сказочных героев, анализ проблемных ситуаций из сказок (кейс-метод);
- поиск сказочных аналогий, оценка поступков, рассуждение от лица героев народных сказок (метод синектики);
- викторины по сказкам, конкурсы знатоков (рассказчиков) народных сказок;
- игры, коллективные творческие дела по народным сказкам;
- иллюстрирование народных сказок, выставки рисунков по мотивам сказок; и т. д.;
- музыкальные игры, конкурсы, викторины по мотивам сказок;
- составление картотеки, подборки сказок о необычных, инклюзивных героях.

Таким образом, в народных сказках обобщенно и точно подмечены типы и характеристики «особенных людей». Сказка поможет разобраться в психологии ребенка, оказать ему необходимую педагогическую поддержку в зависимости от индивидуальных особенностей, просто развлечь, рассказать добрую поучительную историю.

## Список литературы

1. Садокова, А. Р. Поле заколдованных хризантем. Японские народные сказки. Пер. с англ. / А. Р. Садокова. – М. : Искона, 1994. – 249 с.

2. Сказки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://skazki.rustih.ru/skazki-pro-duraka/. – Дата доступа: 27.05.2022.

УДК 376

# РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**А. Р. Туркменова**

**Аннотация.** В статье раскрываются результаты констатирующего и формирующего экспериментов по устранению у детей с общим недоразвитием речи нарушений в процессе ручной деятельности. Приводятся основные выводы по проведению эмпирического исследования.

**Ключевые слова:** дошкольники; речевая деятельность; ручная деятельность; оречевление; вырезание; общее недоразвитие речи; аппликация; рисование; рече-ручная деятельность; деятельность.

# SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF MANUAL ACTIVITY

**A. Turkmenova**

**Abstract.** The article reveals the results of ascertaining and formative experiments to eliminate violations in the process of manual activity in children with general underdevelopment of speech. The main conclusions on the empirical study are given.

**Keywords:** preschoolers; speech activity; manual activity; verbiage; cutting out; general underdevelopment of speech; application; drawing; speech-manual activity; activity.

Общее недоразвитие речи наблюдается у детей при тяжелых формах речевой патологии: алалия, афазия, а также ринолалия, дизартрия, заикание. У таких детей речевой опыт ограничен, языковые средства не совершенствуются. Потребность в вербальном общении не удовлетворяется в достаточной степени. Разговорная речь бедна, немногословна, она неразрывно связана с определенной ситуацией и становится непонятной вне этой ситуации. Связная монологическая речь либо отсутствует, либо развивается с большим трудом и характеризуется своим качественным своеобразием. Все более явным показателем недоразвитости речи является отставание от выразительной речи.

Речь – высший и специфичный психический процесс, организующий все остальные высшие психические функции, оказывающий влияние на их формирование и развитие (Л. Цветкова). По мнению Л. С. Выготского, речь, прежде всего, средство социального общения, процесс изложения и понимания мысли. Л С. Рубинштейн рассматривает речь как общение, деятельность по изложению и воздействию. Речь, – пишет он, – высшая форма

существования для некоторых людей, процесс пользования языком, деятельность по оказанию воздействия, извещения посредством языка. Речь – язык в действии.

Речевая деятельность – это деятельность, имеющая социальный характер, в ходе которой высказывание формируется и используется для достижения определенной цели (общения, сообщения, воздействия). Л. С. Выготский характеризовал речевую деятельность как процесс материализации мысли, т. е. превращения ее в слово. Рече-ручная деятельность – это развитие речи детей через разнообразные виды ручного творчества: декоративно-прикладное творчество, пальчиковую гимнастику, словесные игры.

Всякая деятельность имеет определенную структуру. В ней обычно выделяют действия и операции как основные составляющие деятельности.

В мире проводятся обширные исследования в области развития речи детей в системе специального образования проводятся в ведущих высших образовательных учреждениях и научных центрах мира, в частности, в University of Kansas Medical Center (США), Marquette University (США), Macquarie University (Австралия), Curtin University (Австралия), Universität Würzburg (Германия), Ludwig-Maximilians-Universität München (Германия). Особое место в исследованиях ученых этих центров занимают вопросы раннего преодоления речевых нарушений детей, их профилактика в системе специального и инклюзивного дошкольного образования.

В Республике Узбекистан изучением особенностей формирования речи детей с нарушениями речи и разработкой методик их преодоления и обучения занимались такие ученые, как М. Ю. Аюпова, З. М. Ахмедова, Е. А. Бабаева, В. И. Веретенникова, Л. Р. Муминова, Х. М. Пулатова, Ш. Э. Тохтоярова, Н. Х. Рахмонкулова, Ш. Д. Шакирова. Изучением некоторых аспектов речевых проблем детей с нарушениями физического и психического развития занимались Г. С. Абдуллаева, Д. А. Назарова, Д. А. Нуркелдиева, Л. Ш. Нурмухамедова, П. М. Пулатова, М. П. Хакимова, М. П. Хамидова, Д. Б. Якубжанова и др.

Анализ литературы показал, что несмотря на широкое исследование различных аспектов недоразвития речи в современной логопедии, проблема развития речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе ручной деятельности специально не изучалась.

У детей с недоразвитием речи помимо первичного речевого нарушения имеется вторичное отклонение моторной деятельности, эмоционально волевой сфере. Наличие особенностей в психомоторике большинства детей с речевым нарушением свидетельствует о взаимосвязи и взаимообусловленности развития речевой и двигательных сфер, о тесном функциональном единстве между речевой системой (не только ее компонентом) и двигательной системой организма в процессе их становления в онтогенезе ребенка.

Установлено, что двигательная система оказывает значительное влияние проприотивной афферентации на деятельность мозга, на его функциональное состояние. Выявлена роль двигательной активности в своевременном речевом и психофизическом развитии ребенка. Доказано стимулирующее влияние движений пальцев рук на созревание центральной нервной системы

(М. М. Кольцова) одним из проявлений которого является ускорение речи. Также по данной проблеме не разработаны и не внедрены в практику специализированных учреждений программы, методические пособия, что диктует необходимость проведения научно-методических исследований по настоящей тематике [3].

Констатирующий эксперимент по исследования данной проблемы был проведен в двух направлениях:

- первое направление – обследование речевых средств;
- второе направление – изучение рече-ручной деятельности, которая состояла из 3 заданий 1) аппликация, 2) рисование, 3) вырезание, целью которого являлось выявление состояния рече-ручной деятельности у детей с общим недоразвитием речи.

Были определены цель, задачи, принципы, методики констатирующего эксперимента. В эксперименте участвовали дети старших и подготовительных групп в количестве 130 человек, воспитанники СДОУ № 410 Мирзо Улугбекского района г. Ташкента и детей Ташкентской области Бостанлыкского района ДОУ № 7. Ташкентской области г. Чирчик СДОУ № 8. Наманганской области Чустского района ГДОО №34.

Целью было изучение особенностей формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе речедеятельностного взаимодействия. Как показали результаты эксперимента, изучение речевых средств детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуется по следующими критериям: обследование речевых средств, обследование строения артикуляционного аппарата, обследование функции артикуляционного аппарата, звукопроизношение, фонематичекий слух, словарный запас, грамматический строй речи, обследование связной речи.

В процессе проведения констатирующего эксперимента особое внимание было направлено на изучение у детей с недоразвитием речи выполнения аппликации, рисования и вырезания. Для исследования особенностей рече-ручной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи нами были использованы следующие виды ручной деятельности: аппликация «Домик», рисование «Шарфик», вырезания «Гриб». В результате проведения констатирующего эксперимента у дошкольников с общим недоразвитием речи было выявлено:

1) хаотичность в действиях, неполнота и фрагментарность выполненных работ;

2) меньшее использовали речь в ходе выполнения задания, большая необходимость в помощи взрослого;

3) нарушение звукопроизношения, фонематичекого слуха, словарного запаса, грамматического строя речи, связной речи.

После констатирующего эксперимента был проведен формирующий эксперимент по выполнению рече-ручной деятельности дошкольниками с недоразвитием речи. Исследование проводилось индивидуально, с каждым ребенком со стимульным материалом (показ задания, сопровождающийся словесным объяснением, предъявление образцов). Методики исследования

использовались те же, что и в констатирующем эксперименте для детей дошкольного возраста

Практическое применение обучающих занятий в экспериментальной группе способствовало появлению позитивных тенденций в этом процессе. На этапах рече-ручной деятельности у детей появились улучшения. В результате формирующего эксперимента у испытуемых наблюдалось улучшение в функции артикуляционного аппарата, заметное обогащение словарного запаса, грамматического строя речи. Испытуемые перестали нецеленаправленно перебирать предметы, стали больше оречевлять процесс выполнения, меньше нуждались в помощи взрослого в виде речевой инструкции. Лучше выполняли последовательность, меньше возвращались к ранее выполненным действиям, проявляли заинтересованность к характеру деятельности, больше использовали речь. У большинства детей наблюдалась правильная передача объекта, цвета и общей целостности работ.

Таким образом данные нашего исследования показали, что в процессе развития рече-ручной деятельности у детей с нарушением речи старшего дошкольного возраста необходимо обращать особое внимание на речь детей и требовать сопровождения деятельности речью в процессе выполнения заданий, оречевлять сравнение образца с выполненной работой, давать образцы правильных ответов. При этом мы смогли убедиться, что развитие рече-деятельности в процессе ручной деятельности выполнения влияет на развитие речи.

## Список литературы

1. Аюпова, М. Ю. Преодоление фонетико-фонематической недостаточности у детей старшего дошкольного возраста (на материале узбекского языка) : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.03 / М. Ю. Аюпова ; Московский пед. гос. ун-т. – М., 1992. – 16 с.

2. Ахмедова, З. М. Умумтаълим мактаблари ўқувчиларида дисграфияни бартараф этишда логопедик иш тизими : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.03 / З. М. Ахмедова ; Ташкентский гос. пед. ун-т. – Ташкент, 2009.– 16 с.

3. Бабаева, Е. А. Готовность к обучению в школе детей-билингвов с речевой патологией : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. А. Бабаева ; Московский гос. пед.ун-т. – М., 1992. – 16 с.

4. Муминова, Л. Р. Теоретические основы коррекционно-педагогической работы по преодолению речевого недоразвития у детей дошкольного возраста : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.03 / Л. Р. Муминова ; Ташкентский гос. пед. ун-т. – Ташкент, 1992. – 39 с.

УДК 378.4

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СУРДОПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ФИЛИАЛОМ КАФЕДРЫ

**С. Н. Феклистова,**
*доктор педагогических наук, доцент;*
**И. В. Волчек**

**Аннотация.** В статье характеризуются задачи и опыт формирования профессиональных компетенций учителей-дефектологов (сурдопедагогов) в современных условиях в процессе взаимодействия с филиалом кафедры.

**Ключевые слова:** сурдопедагог; дети с нарушением слуха; профессиональные компетенции; филиал кафедры.

# FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF THE DEaf IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH A BRANCH OF THE DEPARTMENT

**S. Feklistova**
*Grand PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**I. Volchak**

**Abstract.** The article describes the tasks and experience of the formation of professional competencies of surdopedagogues in modern conditions in the process of interaction with the branch of the department.

**Keywords:** surdopedagogue; children with hearing impairment; professional competencies; branch of the department.

Актуальность изучения вопросов совершенствования профессиональной подготовки учителей-дефектологов (сурдопедагогов) в современных условиях обусловлена рядом факторов. Нормативное закрепление принципа инклюзии в образовании как одного из ведущих принципов образовательной политики государства вызывает необходимость подготовки всех учителей-дефектологов к работе с гетерогенной группой обучающихся [1; 4]. Это означает, что в перечень ведущих профессиональных компетенций включается формирование способности к выявлению особых образовательных потребностей детей и их удовлетворению через создание специальных условий обучения и воспитания (отбор и использование в образовательном процессе разных групп средовых ресурсов, владение инструментами адаптивной дидактики и др.).

Говоря об узко профильной подготовке сурдопедагогов, следует учитывать качественные изменения, которые отмечаются в последнее десятилетие в целевой группе детей с нарушением слуха (существенное расширение диапазона общего и слухоречевого развития детей со слуховой

депривацией, снижение корреляции показателей «степень нарушения слуха» – «уровень развития речи»). Традиционно подготовка сурдопедагогов предусматривала формирование профессиональных компетенций, основанных на учете тесной обусловленности уровня речевого развития ребенка степенью потери слуха, и именно этот критерий был ключевым для обеспечения дифференциации образования. Сегодня ведущим критерием становятся функциональные возможности детей со слуховой депривацией, значительный рост которых стал возможен благодаря новым медико-техническим мерам. Это определяет изменение и повышение требований к профессиональной подготовке сурдопедагогов, актуальность формирования качественно новых компетенций. Современный сурдопедагог должен быть нацелен не на воспроизведение стандартизированных схем и алгоритмов деятельности, а на овладение умениями осуществлять разноуровневую педагогическую диагностику развития обучающихся с нарушением слуха, прогнозировать потенциал развития каждого ребенка, осуществлять дифференцированный отбор средств, методов и приемов в каждом конкретном случае. Эффективным инструментом для решения поставленных задач становится усиление практической подготовки, нацеленной на развитие профессионального мышления.

Реализация практической направленности подготовки будущих сурдопедагогов осуществляется на базе филиала кафедры коррекционно-развивающих технологий БГПУ – в учреждении образования «Ждановичская специальная общеобразовательная школа-интернат». Использование потенциала филиала кафедры способствует усилению личностно-ориентированной направленности профессиональной подготовки, придает процессу образования проблемно-исследовательский характер, содействует развитию у студентов способности к деятельности, способы и содержание которой не могут осваиваться по образцам, а требуют изучения, анализа, осмысления, поиска и апробации оптимальных вариантов. Именно включение студентов в реальный образовательный процесс с детьми с нарушением слуха создает условия для овладения профессиональными умениями, которые составляют основу профессионального опыта. К ключевым можно отнести умения: изучать и описывать общие и индивидуальные особые образовательные потребности обучающихся с нарушением слуха; разрабатывать специальные условия обучения и воспитания, способствующие удовлетворению особых образовательных потребностей каждого из обучающихся со слуховой депривацией; на диагностической основе осуществлять отбор и применять адекватные методы, приемы и средства обучения, воспитания и коррекционно-развивающей работы; осуществлять планирование, реализацию и контроль результатов образовательного процесса; создавать условия для разностороннего развития личности детей с нарушением слуха; осуществлять профессиональное взаимодействие и др.

Одна из важных задач подготовки современного учителя-дефектолога – формирование адекватного понимания влияния разных факторов на психическое и социальное развитие современного контингента детей с нарушением слуха. Это становится возможным только через организацию наблюдения и опыта

взаимодействия с детьми с нарушением слуха одного возраста, имеющими сходную ступень потери слуха, но индивидуальную историю развития (время слухопротезирования и его качество, опыт предыдущего обучения и воспитания (в том числе наличие ранней комплексной помощи), условия семейного воспитания и т.д.). Решение этой задачи осуществляется через включение студентов в реальную практическую деятельность. Важно, что на базе филиала кафедры практикуется коллегиальный анализ просмотренных студентами учебных и коррекционных занятий с участием не только преподавателей кафедры, но и ведущих педагогов, учителей-методистов школы. Это способствует формированию у студентов методической зоркости, умения адресно реализовывать методическую работу, развитию гибкости профессионального мышления. Однако для того, чтобы действительно показать многообразие вариантов проявления своеобразия общего и слухоречевого развития детей с нарушением слуха, спектр их особых образовательных потребностей, и, соответственно, вариативность используемых методов и средств, целесообразно использовать иные инструменты – цифровые [2; 3]. Разработка таких инструментов также осуществляется в процессе взаимодействия с филиалом кафедры.

В 2021–2022 гг. в рамках проекта «Виртуальная лаборатория формирования профессионально-педагогических компетенций в области образования детей с особыми образовательными потребностями» при финансовой поддержке детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Республике Беларусь сотрудниками кафедры коррекционно-развивающих технологий БГПУ совместно с педагогическими работниками филиала кафедры был разработан ряд виртуальных практик. Подготовлены видеоматериалы в различном формате: опорные лекции по наиболее важным проблемам образования детей с нарушением слуха, модели практической деятельности педагогических работников, видеоинтервью с семьями, воспитывающими детей с нарушением слуха, а также самими обучающимися со слуховой депривацией, видеоконсультации и др. Важно, что разработанные цифровые инструменты являются полифункциональными, позволяют демонстрировать и комментировать логику применения теоретических знаний, и – что наиболее важно – осуществлять разноаспектный анализ конкретного «детского случая».

Так, например, анализ видеоинтервью позволит определить образовательный запрос семей, разработать тематические рекомендации для законных представителей (по оформлению развивающей среды в домашних условиях; организации режимных моментов, коммуникации и др.). Использование целенаправленно созданных видеозаписей предоставляет возможность обеспечить виртуальное присутствие студентов на разных видах занятий с детьми с нарушением слуха, осуществить анализ трудностей, которые возникали у ребенка, определить пути их преодоления, оценить варианты адаптации дидактического инструментария с учетом особых образовательных потребностей детей, проанализировать используемую методику обучения, воспитания и коррекционно-развивающей работы, смоделировать средовые

образовательные комплексы для детей с нарушением слуха, обладающих разными функциональными возможностями.

Профессиональная деятельность учителя-дефектолога невозможна без научно-исследовательской составляющей. На базе филиала кафедры студентам и магистрантам предоставляется возможность выполнять научные исследования по проблемам образования детей с нарушением слуха разного возраста: осуществлять сбор эмпирических данных и анализировать их, разрабатывать и апробировать научно-методические разработки с последующим внедрением результатов в образовательный процесс с детьми с нарушением слуха. Это обеспечивает формирование у них ясного понимания роли научно-исследовательской работы в профессиональной деятельности современного сурдопедагога и ее тесной связи с процессом обучения, воспитания и коррекционной работы с неслышащими и слабослышащими обучающимися.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций будущих сурдопедагогов в процессе взаимодействия с филиалом кафедры способствует освоению студентами базового опыта коррекционно-педагогической деятельности и на этой основе развитию у студентов собственного профессионального опыта.

## Список литературы

1. Гайдукевич, С. Е. Функции системы методической подготовки учителя-дефектолога в современных условиях / С. Е. Гайдукевич // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 2. – С. 50–58.

2. Кукушкина, О. И. Виртуальная лаборатория студента-дефектолога: цифровые инструменты профессиональной подготовки / О. И. Кукушкина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 15–27.

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. Псіхалогія. Філалогія. – 2015. – № 1. – С. 3–7.

4. Хитрюк, В. В. Принцип инклюзии в образовании: новая вывеска или новые смыслы? / В. В.Хитрюк // Народная асвета. – 2021. – № 6. – С. 3–11.

УДК 371

# ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**А. С. Фетисов,**
*доктор педагогических наук, доцент;*
**Н. В. Горбунова,**
*доктор педагогических наук, профессор*

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность ассистивных технологий в образовательной среде для детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивается важность подготовки педагогов к использованию ассистивных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Описаны направления использования педагогами ассистивных технологий и их преимущества.

**Ключевые слова:** ассистивные технологии; дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзия; образовательный процесс.

# PREPARATION OF TEACHERS FOR THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES

**A. Fetisov,**
*Grand PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**N. Gorbunova,**
*Grand PhD in Pedagogy, Professor*

**Abstract.** The article reveals the essence of assistive technologies in the educational environment for children with disabilities. The importance of educating teachers to use assistive technologies in teaching children with disabilities is actualized. The directions of teachers' use of assistive technologies and their advantages are described.

**Keywords:** assistive technologies; children with disabilities; inclusion; educational process.

Инклюзивное образование, как современный компонент педагогической системы, актуализировано запросом общества в обеспечении качественного обучения и воспитания всех категорий граждан, в том числе – детей с особыми образовательными потребностями. Как утверждает А. А. Реан и соавторы, инклюзия, как фундаментальная, системная и многоуровневая инновация, обладает мощным и масштабным влиянием на современную систему образования [6]. Изменения, происходящие из-за интегрирования инклюзии на всех ступенях образования, влекут за собой поиск различных путей по формированию и подготовке педагогов, способных эффективно обеспечивать

условия по достижению образовательных результатов детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) [7].

Обучающиеся с ОВЗ, включенные в образовательный процесс, способствуют изменениям всей педагогической системы: характер субъект-субъектных отношений, преобразование профессионального педагогического мышления, перемены профессионально-личностной сферы педагога, его ценностей, появление новых технологий, заменяющих или облегчающих привычные манипуляции в учебно-воспитательном процессе. Глубокие изменения, связанные с инклюзивным образованием, в отношении профессиональной деятельности педагога обусловлены четко сформулированным запросом работодателей на конкурентоспособного учителя, способного осуществлять качественную деятельность с обучаемыми различных нозологических групп. Педагог, обладающий профессиональной подготовкой к инклюзии, способен уменьшить круг проблем школьника с ОВЗ и обеспечить оптимальные условия для успешного обучения.

Создание современных моделей и образцов педагогической деятельности является приоритетным направлением и предметом исследования в инклюзивном образовании. Несмотря на эффективность инклюзии, стоит отметить различные ее недостатки: неопределенность в содержании результатов данного процесса; плохо сформированная инфраструктура среды; неотчетливо выраженный обществом конструкт идеи инклюзии, содержащий принятие самореализации людей, имеющих различные отклонения здоровья [1].

Анализ ряда исследований (С. В. Алехина, О. А. Корнилова, Е. Н. Кутепова, В. В. Рубцов, И. М. Яковлева и др.) в области подготовки педагогов к работе в инклюзивной среде показал, что в основе лежит профессионально-личностная готовность учителя к успешной инклюзивной деятельности. Особенности инклюзивной среды способствовали появлению понятия «инклюзивная готовность педагога», содержательной основой которого является совокупность знаний, умений, навыков, компетенций и личностно-педагогических качеств, несравнимых с качествами педагога общеобразовательной направленности. Для использования в своей работе навыков инклюзивной готовности педагог выбирает, каким образом будет решаться педагогическая проблема в отношении детей с ОВЗ: обеспечивать специальное индивидуальное сопровождение каждого обучающегося, дифференцируя своих учеников по потребностям, либо применяя такие технологии, которые обеспечили бы совместное обучение всех категорий детей [5].

Многие исследователи связывают подготовку педагогов к инклюзивной деятельности с положительным отношением к детям с ОВЗ, освоением и применением технологий коррекции и сопровождения учебно-воспитательного процесса с разноуровневыми различиями в потребностях к образовательной деятельности.

Инклюзивный подход в образовании ориентирует учителя на использование современных форм и средств, позволяющих сформировать

метапредметные, предметные и личностные результаты, необходимые для дальнейшей жизнедеятельности выпускника школы.

Для большинства детей с ОВЗ затруднительными являются пребывание и обучение в образовательной организации без создания эргономичной среды и использования ассистивных технологий.

Под ассистивными технологиями следует понимать вспомогательные средства, устройства, оборудование, позволяющие расширить возможности людей с различными ограничениями по здоровью [2].

Употребление в отечественной литературе термина «ассистивные технологии» наблюдается относительно недавно. Оценивая правовое поле по применению ассистивных технологий, отметим частое использование данного понятия, однако в образовательной практике методическое применение ассистивных технологий выражено слабо. В работах по исследованию ассистивных технологий наблюдаются их общие характеристики и классификации.

В своей работе А. А. Карпов классифицирует ассистивные технологии на тифлоинформационные, сурдоинформационные, голосообразующие и технологии, обеспечивающие вспомогательную поддержку людям с когнитивными нарушениями и проблемами опорно-двигательного аппарата [3].

Е. В. Кулакова ассистивные технологии разделяет на некие устройства, позволяющие получить информацию для полноценного освоения образовательного процесса, а также направленные на организацию коррекционно-развивающих занятий [4].

Таким образом, многие авторы в своих работах рассматривают ассистивные технологии как интегрированное понятие, объединяющее вспомогательные средства и услуги, позволяющие нивелировать ограничения, связанные со здоровьем.

Использование в жизни ассистивных технологий человеком с инвалидностью позволяет ему без поддержки и сопровождения самостоятельно выполнять обыденные действия, что определяет его роль в обществе с позиции равенства, достоинства, отсутствия дискриминации. Обеспечение людей с ОВЗ различными ассистивными технологиями лежит на государственных органах. Ассистивные технологии положительно влияют на здоровье людей с инвалидностью и расширяют возможности в социальном аспекте. Применение ассистивных технологий позволяет полноценно развивать инклюзивное образование и способствовать успешной адаптации детей с ОВЗ к социальной жизни [9].

Ассистивные технологии набирают популярность в образовательной среде с использованием инклюзии, но для полноценного и эффективного их применения необходима помощь и внимание со стороны семьи и специалистов по работе с такими технологиями для улучшения жизни и обучения детей с ОВЗ. Наряду с учебной деятельностью в образовательном процессе у детей формируются навыки социализации, коммуникации, способности решать задачи не только в рамках учебного материала, но и в обыденной жизни. Следовательно, вспомогательная функция при ограниченных возможностях по здоровью

увеличивает уровень успешности, независимости и самостоятельности детей в обыденной жизни. В настоящее время ассистивные технологии стали более доступны для детей с ОВЗ.

Существуют разнообразные средства, позволяющие восполнить утраченные или недостающие функции организма:

- сурдоинформационные средства (ассистивные средства, направленные на улучшение качества слуха и речи: программное обеспечение, синтезирующее жесты в текст, речь в текст; слуховые аппараты, кохлеарные импланты и др.) [5];
- тифлоинформационные средства (обеспечивают восполнение утраченной функции органов зрения: экранные лупы; речевой ввод текста с последующим сканированием; программное обеспечение для чтения текста с экрана; тифлокомпьютеры для незрячих; аудиокниги и др.) [8];
- голосообразующие средства (позволяют улучшить нарушенную речь: телетайпные устройства; голосообразующие аппараты для гортани; синтезаторы речи по тексту и др.);
- ассистивные технологии для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата (отслеживающие устройства поворотов головы, взгляда; манипуляторы-мышцы; средства для перелистывания книг, виртуальная клавиатура и др.);
- ассистивные технологии для лиц с умственными, психическими нарушениями в развитии;
- ассистивные технологии для людей с общемедицинскими показаниями [5].

Отметим, что перечисленное разнообразие средств и программного обеспечения не является полным, существуют и другие виды ассистивных технологий, позволяющие обучающимся полноценно находиться и функционировать в социуме. Разнообразие поддерживающих и вспомогательных технологий, расширение выбора по их назначению и применению приводят к различным проблемам по их доступности и использованию, что вызывает необходимость помощи специалиста по их освоению.

При организации деятельности в инклюзии с использованием ассистивных технологий важно следовать следующим принципам: комфортность (обеспечение комфортных условий для маломобильных лиц в образовательном процессе); доступность (беспрепятственная доступность к современным средствам и услугам инклюзивной направленности); эргономичность (учет индивидуальных особенностей человека: возрастных, психофизиологических, психоэмоциональных, антропометрических для проектирования его рабочего места).

Для успешной организации образовательной среды с использованием ассистивных технологий учитель должен ориентироваться на особенности данной технологии: вспомогательные средства повышают базовые навыки, но полностью заменить их не способны; ассистивные технологии являются как образовательным, так и рабочим инструментом; данные технологии обеспечивают доступ к использованию стандартных образовательных

инструментов, что способствует равным возможностям лиц с ОВЗ с другими участниками развивающего процесса; важно оценивать уровень необходимости использования тех или иных вспомогательных технологий у детей с ОВЗ, для этого оценивания приглашаются специалисты, занимающиеся проблемами детей нозологического характера.

Учитель, как ведущий субъект в образовательном процессе инклюзивной среды, должен иметь не только способности, знания, умения и компетенции по работе с детьми с ОВЗ, но и навык управления и работы с различными ассистивными технологиями.

Для подготовки педагогических работников к полноценной работе в инклюзивной образовательной среде с детьми с ОВЗ необходимо обучение на всех ступенях профессионального образования, в том числе – послевузовском. Целенаправленная подготовка не только учителей, но и самих детей с ОВЗ к применению ассистивных технологий позволит качественно улучшить образовательный процесс инклюзии. Анализ ситуации в современных реалиях инклюзивного образования позволяет заключить, что на данный момент такие обучающие центры созданы как при образовательных организациях (университетские технопарки), так и в частном порядке (предоставляется курсовое обучение по освоению работы с ассистивными инструментарием).

Кроме того, важно, чтобы на рабочих местах в образовательных организациях учителя имели доступ к техническим специалистам по работе с ассистивными технологиями для помощи и поддержки в эксплуатации вспомогательных средств и программного обеспечения.

Таким образом, на сегодняшний день инклюзивный образовательный процесс активно развивается и распространяется. Необходимость в обеспечении полноценных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ направляет субъектов образования к внедрению современных средств и технологий по расширению возможностей в образовательном пространстве. Ассистивные технологии обеспечивают восполнение нарушенных или недостающих функций, тем самым позволяют обеспечить независимость и полноценность в образовательном процессе. Готовность учителя к созданию полноценных условий для обучения детей с ОВЗ определяется различными знаниями, умениями и навыками, а также компетенциями в рамках инклюзивного образования.

## Список литературы

1. Ахметшина, И. А. Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде / И. А Ахметшина, А. А. Лосева, Т. Н. Тимохина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63. – С. 36–39.

2. Борозинец, Н. М. Инклюзивный подход как новая парадигма высшего образования в России: реалии и траектории развития / Н. М. Борозинец, В. К. Шаповалов, Н. А. Палиева, Г. Ю. Козловская // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход : сб. статей / под ред. В. В. Рубцова. – Москва : МГППУ, 2018. – С. 14–19.

3. Карпов, А. А. Ассистивные информационные технологии на основе аудиовизуальных речевых интерфейсов / А. А. Карпов // Труды СПИИРАН. – 2013. – С. 114–129.

4. Кулакова, Е. В. Применение ассистивных технологий в практике инклюзивного обучения детей с нарушенным слухом / Е. В. Кулакова // Специальное образование. – 2014. – № 2. – С. 21–29.

5. Набокова, Л. А. Зарубежные «ассистивные технологии», облегчающие социальную адаптацию лиц с нарушениями развития / Л. А. Набокова // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 84–92.

6. Реан, А. А. Ресурсы семьи в социокультурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Реан, А. А. Баранов, А. С. Сунцова // Развитие личности. – 2017. – № 4. – С. 38–56.

7. Ряписова, А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация / А. Г. Ряписова // Вестник Новосиб. гос. ун-та. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 7–20.

8. Соколов, В. В. Краткий обзор современных компьютерных тифлоинформационных средств, которые могут быть использованы в процессе обучения детей с глубоким нарушением зрения / В. В. Соколов // Вестник тифлологии. – 2010. – № 2. – С. 84–87.

9. Florian, L. Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? / L. Florian // Scottish Educational Review. – 2015. – Vol. 47. – P. 5–14.

УДК 376.3

# ДИСТАНЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ

**И. В. Филипович,**
*кандидат педагогических наук, доцент;*
**В. А. Гахович**

**Аннотация**. В статье описаны результаты эмпирического исследования по использованию учителем-логопедом форм дистанционной консультативной работы с родителями детей. Рассмотрены особенности видов и форм дистанционного консультирования, проанализированы возможности и частота применения каждой из них.

**Ключевые слова**: дистанционное консультирование; виды и формы консультирования.

# REMOTE CONSULTING AS A FORM OF WORK OF A SPEECH THERAPIST WITH PARENTS

**I. Filipovich,**
*Grand PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**V. Gakhovich**

**Abstract.** The article describes the results of an empirical research on the use of forms of remote consultative work with parents of children by a speech therapist. The features of types and forms of remote consulting are considered, the possibilities and frequency of application of each of them are analyzed.

**Keywords:** remote consulting; types and forms of consulting.

Педагогическое консультирование или консультативная работа с родителями детей – это важное, и возможно, наиболее часто востребованное направление профессиональной деятельности учителя-логопеда. В нем воплощаются профилактика и предупреждение речевых нарушений в любом возрасте; просвещение, способствующее росту педагогической компетентности родителей в вопросах коррекции и развития детей с расстройствами речи; непосредственные ответы на запросы, связанные с диагностикой, описанием актуального состояния и прогнозированием развития речи.

Любая форма организации консультирования, будь то традиционное кабинетное или дистанционное, строится на запросах родителей и решении насущных вопросов оказания коррекционно-педагогической помощи ребенку со стороны специалистов. Опыт показывает, что родители недооценивают свою роль в оказании коррекционной помощи *своему* ребенку, хотя интуитивно понимают ее необходимость. Кроме того, большинство из них не имеют достаточных знаний для этого, при том, что информация электронных ресурсов

о характере нарушения развития и оказании посильной помощи ребенку весьма распространена, разнообразна и доступна. Так становится очевидной проблема организации целенаправленного дистанционного консультирования родителей по проблемам преодоления или минимизации речевого нарушения [1].

Не каждый специалист, заявляющий о консультировании и использующий информационно-коммуникационные технологии, обладает всеми необходимыми возможностями осуществления консультативной работы. Рассмотрим виды и формы дистанционного консультирования, которые чаще всего используются и определяются на основании способа организации и синхронизации во времени [2].

К индивидуальным формам дистанционного консультирования относят консультации онлайн, как синхронные – в режиме реального времени (переписка в чате, аудио- и видеосвязь), так и асинхронные или отсроченные (ответы на вопросы, помещение на сайт или страничку социальных сетей или мессенджера необходимой информации в виде текста, иллюстраций, видеоролика или гиперссылки на специализированный ресурс).

К групповой синхронной консультации можно отнести тематические или реализуемые по запросу вебинары, обучающие семинары, небольшие родительские конференции или круглые столы, работающие также в режиме «вопрос – ответ». Постоянная информация размещается в хорошо организованных иллюстрированных текстах, презентациях, видеороликах, которые отвечают на высокочастотные запросы и содержат грамотно преподнесенную родителям информацию.

Безусловно, в применении этих видов и форм есть существенные различия и главное из них – это наличие непосредственного отзыва, обратной связи с учителем-логопедом, что точно направлен на разрешение конкретной проблемы без ее примеривания и соотнесения с частным случаем. Однако, расположенная на сайтах или в блогах учителей-логопедов информация хороша тем, что дает ощущение общности, принадлежности к некой группе людей со схожей проблемой. Рассмотрим эти формы дистанционного консультирования более подробно.

*Консультация-онлайн* – это вид синхронного консультирования, которое проводится с помощью использования видеосвязи (Skype, Zoom, Telegram и т.д.). Технологически это представлено как запрос родителя учителю-логопеду, который представляет предложение услуги консультирования ребенка через соответствующую форму на сайте учреждения образования, странице портала или собственном блоге. В процессе видеосвязи специалист проводит оценку развития ребенка, рассказывает родителю о возможностях и трудностях малыша, дает рекомендации по их преодолению.

*Консультация в форме «вопрос-ответ»* – вид асинхронного консультирования, которое осуществляется обычно на сайте учреждения или в блоге специалиста посредством переписки и имеет стандартную форму, в которой родитель может описать свою проблему в любое время, без предварительного согласования по времени, но ожидать свой ответ может от нескольких часов до нескольких дней.

Стоит указать на некоторые различия синхронного консультирования (непосредственный диалог в режиме реального времени) и отсроченный диалог в виде переписки в мессенджере или на странице. Безусловно, чат более динамичен, эмоционален и многие предпочтут скорость общения, а не его реальный результат. Но более достоверной и аргументированной нами считается переписка. В первом случае ведущую роль играет фактор времени, во втором – основательный подход к решению проблемы.

*Вебинар* – форма консультирования и его методического обеспечения, при которой специалист делает видеозапись, посвященной определенному вопросу по развитию ребенка и выкладывает на сайте учреждения, в своем блоге или на канале (YouTube). Вебинар непродолжителен по времени (до 1 часа), проводится с целью повышения компетентности родителей; информация должна подаваться красочно, логично, без сложных специфических терминов; рекомендуется использование графики с пояснением ключевых моментов.

*Обучающий ролик* – непродолжительный по времени видеофрагмент, где специалист на примерах обучает родителя как общаться, во что играть с малышом, показывает, как необходимо делать определенные упражнения, предлагает и демонстрирует варианты игр, пособия. При этом родитель самостоятельно, без осуществления обратной связи, осваивает необходимые знания, приемы, умения и пр.

*Презентация* как форма методического обеспечения консультативной работы учителя-логопеда может быть связана с вебинаром. Эти формы консультирования при желании дополняют друг друга. В презентации информация подается кратко и структурировано: выделяются основные понятия, вопросы, обязательны схемы, графики, диаграммы, рисунки и пр.

*Текстовая информация на сайте* – это контент, раскрывающий определенную, актуальную и весьма востребованную в настоящее время тематику; предназначенный родителям и специалистам, в форме хорошо организованного, доступного и аргументированного текста (в том числе в виде листовки, буклета, тетради и пр.).

Данные формы считаются достаточно часто используемыми, популярными и знакомыми родителям как пользователям. Поэтому для создания мнения о частоте их использования учителями-логопедами учреждений образования и здравоохранения г. Минска различных форм дистанционного консультирования был проведен анализ содержания официальных сайтов (страниц логопедов). Нами было проанализировано 80 страниц интернет-ресурсов: 10 сайтов ЦКРОиР, 20 сайтов детских поликлиник, 20 сайтов учреждений дошкольного образования, 20 сайтов общеобразовательных школ. Для сравнения была изучена консультативная деятельность 10 учителей-логопедов, осуществляющих частную деятельность в блогах социальной сети Instagram. В результате были получены следующие данные.

Анализ показал значительную проблему в использовании синхронного консультирования государственными учреждениями. *Видео-консультации* представлены только в блогах учителей-логопедов, осуществляющих

индивидуальную деятельность. *Видеоролики* присутствуют на 2-х сайтах, а *презентации* – 8-ми.

Дистанционное консультирование учителя-логопеда *в форме «вопрос-ответ»* представлено на всех ресурсах, но в большинстве случае в формате отсроченной переписки. Это достаточно популярная форма консультативной работы: она используется на 80% ресурсов. В основном в государственных учреждениях используются *текстовые* формы дистанционного консультирования (лидируют страницы логопедов поликлиник). Но текстовая информация недостаточно интересна и привлекательна, а обновляется вместе со всем сайтом, что подтверждает ее формальность.

Таким образом, анализ выявил достаточно четко очерченную проблему – явную нехватку современных форм проведения учителем-логопедом дистанционного консультирования. Можно предположить, что на сайтах государственных учреждений в большинстве случаев располагается только общая, не персонифицированная информация о консультировании учителя-логопеда, а вопросно-ответная форма – привычна, поэтому остается наиболее востребованной родителями, обратившимися за консультацией. Кроме того, использование средств коммуникации в профессиональной деятельности логопеда все еще остается нерегламентированным. Однако прогноз все же оптимистичен – нет ничего более динамичного, чем развитие информационных технологий, а спрос на их использование в различных сферах жизни неуклонно возрастает.

## Список литературы

1. Баулина, М. Е. Сравнительный анализ очного и заочного интернет-консультирования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / М. Е. Баулина // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – №3. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/mpj/2015/n3/baulina.shtml. – Дата доступа: 11.03.2022.

2. Климович, В. Ю. Психологическое онлайн консультирование / В. Ю. Климович [Электронный ресурс] // ФГБУ «НМИЦ ТПМ» Минздрава России. – Режим доступа: https://gnicpm.ru/articles/novosti/psihologicheskoe-onlajn-konsultirovanie.html. – Дата доступа: 12.02.2022.

УДК 376:[ 37.064.1:373.2:003-028.31]-056.264

# СОСТОЯНИЕ ПРАКТИКИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Е. А. Хандрико;**
**С.П. Хабарова,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье представлен анализ результатов анкетирования родителей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по проблеме профилактики нарушений чтения у данной категории детей.

**Ключевые слова:** родители детей дошкольного возраста; общее недоразвитие речи; профилактика; нарушения чтения.

# STATE OF THE PRACTICE OF COUNSELING PARENTS ON THE PROBLEM OF PREVENTION OF READING DISORDERS IN CHILDREN PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

**E. Khandryka**
**S. Khabarova,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article presents an analysis of the results of a survey of parents of children of older preschool age with general underdevelopment of speech on the problem of preventing reading disorders in this category of children.

**Keywords:** parents of preschool children; general underdevelopment of speech; prevention; reading disorders.

В современных условиях гуманизации образования расширяются возможности включения детей с разнообразными речевыми нарушениями в среду общеобразовательного учреждения.

У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются затруднения в формировании не только устной, но и письменной речи, а также коммуникативной деятельности. Все вместе это создает неблагоприятные условия для образовательной интеграции и социализации ребенка в обществе, что может приводить к школьной дезадаптации [2; 3; 6].

Организация активного взаимодействия с родителями является необходимым условием в профилактике нарушений чтения у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. Успешность процесса взаимодействия зависит от учета факторов, влияющих на желание родителей сотрудничать с логопедом и специалистами учреждения дошкольного

образования, а также учета родительской осведомленности в вопросах профилактики нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста [1].

С целью определения уровня мотивации родителей в отношении сотрудничества с логопедом в вопросах профилактики нарушений чтения у детей с общим недоразвитием речи и с учетом исследований Т. Н. Волковской нами была разработана анкета, в которой оценивались следующие показатели:

1) уровень оценки родителями состояния речевого развития своего ребенка;

2) готовность к сотрудничеству, понимание ценности и необходимости коррекционной работы;

3) степень инициативности в организации сотрудничества;

4) продуктивность использования педагогических рекомендаций.

Участниками анкетирования стали 23 законных представителя группы детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста, которые являются группой риска возникновения дислексии в школьном возрасте и требуют профилактической работы в дошкольном возрасте. Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы.

*1. Уровень оценки родителями состояния своего ребенка*:

- все родители адекватно воспринимают состояние своего ребенка, обеспокоены его речевым развитием;
- 78 % детей посещает дополнительные занятия с логопедом, 22 % планируют начинать дополнительные занятия, что свидетельствует об адекватной оценке родителем состояния речевого развития ребенка.

*2. Готовность к сотрудничеству, понимание важности и необходимости коррекционной работы:*

- все родители отмечали важность и необходимость взаимодействия педагогов с родителями в процессе работы с ребенком;
- однако 22 % родителей не готовы уделять свободное время для занятий с ребенком в домашних условиях, отмечая, что данную работу должен выполнять специалист;
- 75 % респондентов отмечают потребность в помощи специалиста в вопросах профилактики нарушений чтения у детей, 10 % не нуждаются в данной помощи, 15% затруднялись в ответе на данный вопрос.

*3. Степень инициативности в организации сотрудничества:*

- 30 % участвующих в анкетировании родителей не проявляли инициативу в организации консультаций и не проявляли интерес к участию в консультациях, организованных логопедом, однако большая часть родителей были инициативны во взаимодействии с логопедом и были удовлетворены полученной помощью;
- часть родителей мотивировали свою пассивность во взаимодействии с логопедом недостатком времени.

*4. Эффективность использования педагогических рекомендаций:*

- большинство родителей ответили положительно на вопрос, о готовности продуктивно использовать рекомендации логопеда по профилактике нарушений чтения у детей;

- отмечается отсутствие поддержки всеми членами семьи необходимости проведения логопедической работы с ребенком в дошкольном учреждении образования;
- большая часть родителей положительно относятся и хотели бы узнавать новые приемы профилактической работы с детьми, также отмечается наличие отрицательного ответа на данный вопрос.

Полученные данные разной степени готовности к сотрудничеству со специалистом дают возможность определить разные уровни родительской мотивации к взаимодействию: высокий, средний и низкий.

Родители с высоким уровнем мотивации обладают адекватным восприятием речевого развития своего ребенка, готовностью к результативному сотрудничеству, понимают значимость и потребность коррекционной и профилактической работы, выражают инициативу к сотрудничеству и готовность выполнять рекомендации логопеда.

Родители со средним уровнем мотивации также обладают высоким уровнем восприятия состояния речевого развития своего ребенка, согласием с потребностью сотрудничества, но при меньшей затрате усилий с их стороны, соглашаются со специалистами, но объясняют бездействие нехваткой времени.

Родители с низким уровнем мотивации обладают адекватным уровнем оценки состояния речевого развития ребенка, но возможность взаимодействия с образовательным учреждением не принимается, выражается непонимание необходимости коррекционной и профилактической работы [1; 4; 5].

Данные проведенного анкетирования также позволили выявить уровень родительской осведомленности в вопросах профилактики нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые характеризуются следующим образом:

- при определении уровня компетенции родителей в вопросе профилактики нарушений чтения 52 % из них отметили, что основным направлением является работа над звукопроизношением, 13% – работа по развитию фонематических процессов, а 35 % – оставили данный вопрос открытым, что свидетельствует о необходимости включения в консультационную работу просветительского направления;
- мнения родителей значительно разделились в вопросе обучения ребенка чтению до школьного обучения: 38 % считает, что ребенок должен уметь читать до школы, так как чтение определяет его успешность обучения в школе; 25 % человек отметили, что ребенок не должен отставать от сверстников и должен научиться читать в дошкольном возрасте; 13 % отметили, что обучение чтению является работой специалистов в школе и ребенок не должен овладевать навыком чтения в дошкольном возрасте; 24 % отметили отрицательное отношение к обучению чтению ребенка в дошкольном возрасте;
- 42 % родителей не обучали детей чтению; остальные родители при обучении чтению испытывали трудности с мотивацией ребенка, усидчивостью и внимательностью, трудностями звуко-буквенного анализа и синтеза и нарушениями звукопроизношения; при этом большинство

родителей использовали интернет-ресурсы для преодоления возникших трудностей и записывали ребенка на дополнительные занятия по обучению чтению;

- значительная доля респондентов отметила потребность в дополнительной информации по профилактике нарушений чтения, и лишь небольшая часть такой потребности не испытывала.

Согласно полученным данным можно проследить поверхностные и фрагментарные представления родителей в вопросах обучения детей чтению, в связи с чем актуальным является разработка рекомендаций с целью повышения уровня компетентности родителей в вопросах профилактики нарушений письменной речи. При организации консультативной работы преимущественными направлениями может быть просвещение родителей и привлечение их к активному участию в мероприятиях по профилактике нарушений чтения, знакомство их с доступными приемами предупреждения нарушений чтения.

Полученные по результатам анкетирования данные позволяют реализовать дифференцированный подход в консультативной работе по профилактике нарушений чтения у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста, учитывая уровень осведомленности и родительской мотивации к взаимодействию с педагогами учреждения дошкольного образования, включая просветительскую работу, работу над родительской заинтересованностью и мотивацией.

## Список литературы

1. Волковская, Т. Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Волковская. – М. : Нац. кн. центр, 2011. – 144 с.

2. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи : пособие / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М. : Нац. кн. центр, 2014. – 96 с.

3. Корнев, А. Н. Психологическая помощь семье как одно из направлений абилитации детей с недоразвитием речи / А. Н. Корнев // Педиатр. – 2012. – Т. 3. – № 4. – С. 49–53.

4. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи : метод. пособие / Л. С. Вакуленко [и др.] ; под ред. Л. С. Вакуленко. – М. : Детство-Пресс, 2011. – 153 с.

5. Шергилашвили, Ю. К. Психологическое консультирование в работе с детьми с нарушениями речи / Ю. К. Шергилашвили, Н. В. Ильинич // Современное образование: мировые тенденции и региональные аспекты : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Могилев, 4 дек. 2015 г. / Могилев. гос. обл. ин-т развития образования ; редкол.: В. Н. Гирина, М. В. Ладутько. – Могилев, 2016. – С. 112–115.

6. Шулекина, Ю. А. Специфика особых образовательных потребностей младших школьников с речевыми нарушениями / Ю. А. Шулекина // Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21–22 марта 2019 г. / Моск. город. пед. ун-т – М. : Парадигма, 2019. – С. 319–324.

УДК 373

# СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ

**Л. В. Цыманова**

**Аннотация.** Коррекционные занятия являются составляющей образовательного процесса, призваны накопить сенсорный, социальный опыт, преодолеть или ослабить имеющиеся нарушения. В статье раскрывается понятие социального поведения, технология планирования коррекционных занятий, методика проведения, формируемые компетенции учащихся.

**Ключевые слова:** социальное поведение; коррекционные занятия; компетенции.

# SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SEVERE MULTIPLE DISABILITIES THROUGH THE IMPLEMENTATION OF REMEDIAL CLASSES

**L. Tsymanova**

**Abstract**. Remedial classes are the part of educational process. They are aimed to accumulate sensory, social experience, overcome or reduce the existing violations. The article reveals the concept of social behavior, remedial lesson planning technology, methods of teaching, formed competences of students.

**Keywords:** social behavior; remedial classes; competencies.

Социокультурная среда нашего общества достаточно демократична и предоставляет человеку возможность развиваться в соответствии с его индивидуальной природой, запрещая те формы поведения, которые создают угрозу для общества. Посредством социализации человек учиться жить и активно взаимодействовать с другими людьми [1]. Социальное взаимодействие может быть разным. Окружающая ситуация развития каждого ребенка определяет его эмоциональное благополучие или неблагополучие, которое влияет на личность ребенка и на его социальное поведение [4]. Поведение – это реакция живого существа на внешние и внутренние изменения. Такая реакция может быть как неосознанной, так и осознанной. Эмоциональные реакции – смех, плач – также являются поведением. Поведение – процесс взаимодействия индивидуумов с окружающей средой, проявляющийся в их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активности. К поведению относятся поступки в рамках каждой деятельности человека и любой формы его общения с другими людьми. Социальное поведение – это совокупность человеческих поведенческих процессов, связанных с удовлетворением физических и социальных потребностей, возникающих как реакция на окружающую

социальную среду. Субъектом социального поведения может быть индивид или группа. Социальное поведение личности – это внешне наблюдаемые поступки, действия индивидов в определенной последовательности, так или иначе затрагивающие интересы других людей, их групп, всего общества. Человеческое поведение приобретает социальный смысл, когда оно включено в общение с другими людьми [1]. В отношении детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями усвоение социального опыта возможно только при непосредственном участии взрослого, который формирует представления о человеческих отношениях, моделях поведения, эмоциях и способах коммуникации, так как структура нарушений данной нозологической группы очень сложна. Дети не всегда реагируют на собственное имя, не чувствуют границ своего тела, не выделяют сверстника в качестве субъекта отношений, с трудом подражают действиям взрослого.

Основными жизненными компетенциями, формируемыми на протяжении обучения учащегося, являются: коммуникативная, личностная, функциональная [2].

Социальная компетенция является первичной, потому что, содействует «очеловечению» ученика, накоплению жизненного опыта. Данная компетенция способствует расширению социальных связей в процессе социального взаимодействия и социально значимой эмоциогенной деятельности, улучшает социальную адаптацию, т.е. приспособление к условиям окружающей среды, другим людям и собственному «Я». Основными методами при формировании способов деятельности являются: деятельность (игра), понимание**,** которые обеспечивают осознание ситуации и необходимых действий [2].

Коммуникативная компетенция рассматривается, как обмен информацией, коммуникация отождествляется с общением по включению в социальное взаимодействие и деятельность (бытовую, учебную, профессионально-трудовую, досуговую и пр.) на вербальной и невербальной основе [2].

Личностная компетенция основывается на признании того, что главным в процессе обучения является воспитание жизнеспособной, социально-нравственной личности [2].

Функциональная (продуктивная) компетенция определяется в специальной педагогике как способность (умение) и готовность успешно функционировать (действовать) в социальной среде, иными словами, способность жить, работать, взаимодействовать [2].

Учебным планом Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для учащихся с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями определены такие направления коррекционных занятий:

- формирование игровой деятельности;
- формирование социального поведения;
- развитие эмоций [6].

Основной целью коррекционных занятий по формированию социального поведения, является включение ребенка в активную жизнедеятельность, расширение его жизненного пространства и социальных связей путем

формирования жизненных компетенций. Главной идеей занятия является использование способов деятельности, умноженные на собственный опыт. Важно, чтобы на первом плане был сам человек, а не нарушения развития. Чем больше давать ребенку упражнений, практических заданий, тем больше собственного опыта будет сформировано у ребенка.

Направление коррекционных занятий по формированию социального поведения является неотъемлемой частью учебного плана центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для учащихся с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями и проводится с учащимися с первого по девятый год обучения. Коррекционные занятия проводит учитель-дефектолог один раз в неделю в классе, а также с учащимися, обучающимися на дому. Работа начинается с диагностических занятий, где важными показателями являются: физическое развитие, особенности мелкой моторики, социальное развитие, контактность, коммуникативность, особенности поведения, навыки самообслуживания, интересы и предпочтения ребенка, состояние игровой деятельности, эмоциональной сферы. Полученные результаты заносятся в диагностическую карту ребенка с тяжелыми множественными нарушениями. Диагностические срезы проводятся трижды: сентябрь, декабрь, май, что позволяет вносить изменения в планирование тематики, содержания занятий. Оценивание происходит по способу выполнения, что выражается в количественных значениях. Анализ полученных результатов интерпретируется как в качественных, так и в количественных показателях.

Планирование коррекционно-развивающей работы по данному виду занятий проводится с использованием перспективного планирования на полугодие, где отражены основные задачи коррекционно-развивающей работы с учащимся, содержание примерных игр, упражнений, календарно-тематического планирования на четверть с указанием конкретных тем, ежедневного планирования. Занятия проводятся в групповой (подгрупповой) форме работы. В исключительных случаях – индивидуально. Коррекционно-развивающая работа организуется поэтапно: установление взаимодействия с ребенком, формирование коммуникативных навыков, закрепление навыков социального поведения. Планируя занятия, учитель-дефектолог работает над такими задачами как восприятие ребенком себя, как личности, субъекта человеческих отношений, реагирование на собственное имя, выполнение простых инструкций, выражение своих эмоциональных реакций, состояний, адекватных ситуациям, проявление «эмоционального интеллекта» к сверстникам, взрослым, проигрывание моделей поведения и пр. Примерной тематикой занятий являются: «Я – мальчик», «Я – девочка», «Наш класс», «Дары осени», «День рождения» и др. При составлении планирования важно учитывать принципы: естественного обучения, телесно-ориентированного обучения, природосообразности, полимодальности, пошагового формирования выполняемых действий, формирования эмоционально-положительного отношения к бытовым действиям, психодинамической разгрузки,

комплексности в обучении. Главной структурной единицей обучения становится способ деятельности [3].

Обучение носит практический характер. Формируемые умения связаны с удовлетворением потребностей социального поведения, взаимодействия в повседневной жизни. В первую очередь формируются способы деятельности, умения, необходимые для практической ориентировки в окружающем мире. Важным условием, способствующим развитию социального поведения, является согласованность работы педагогов, родителей или близких лиц. Темы, изучаемые в классе, закрепляются под непосредственным контролем и руководством взрослого. Коррекционные занятия проводятся в помещении, на воздухе в форме, экскурсий (обществоведческие и природоведческие), целевых прогулок, инструктивных занятий, практических работ, «репетиций поведения» и т.д. Учащиеся с тяжелыми множественными нарушениями участвуют в различных мероприятиях: «Новогодние чудеса», «Спорт для всех», «Сказка для детей», «Веселые старты», экскурсии в зооуголок, выставочные музеи. Учащимся предоставляется возможность побывать в различных ролях, условиях, ситуациях с целью возникновения желания общения и интереса к окружающему миру и людям в нем. Основными методами и приемами на коррекционных занятиях являются: игра, беседа, моделирование игровых ситуаций, сюрпризный момент, альтернативные средства общения и др.

Таким образом, успешность личностного становления, социальной адаптации, саморазвития ребенка с особенностями психофизического развития во многом определяется характером и качеством оказываемой внешней поддержки и помощи. Коррекционная направленность образовательного процесса способствует формированию академических знаний, усвоению социального опыта, развитию эмоциональной сферы.

## Список литературы

1. Ковалец, И. В. Социально-востребованное поведение как необходимое условие социализации детей с интеллектуальной недостаточностью / И. В. Ковалец // Спецыяльная адукацыя. – 2013. – № 1. – С.16–18.

2. Лещинская, Т. Л. Способы и приемы формирования ключевых образовательных компетенций при обучении детей с интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская. – Минск : НИО, 2018. –34 с.

3. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития : моногр. / Т. В. Лисовская. – Минск : Четыре четверти, 2016. –232 с.

4. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под ред. А. Н. Коноплевой. – Минск : Адукацыя і выхаванне. – 2009. – С.113–117.

УДК 376.37

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СО СПЕЦИФИЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВОМ АРИФМЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

**Н. С. Цырулик,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье изложены теоретические основания содержания коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога по профилактике и преодолению нарушений в овладении арифметическими навыками у детей младшего школьного возраста на коррекционных занятиях.

**Ключевые слова:** расстройство арифметических навыков; дискалькулия; коррекционно-развивающая работа; коррекционные занятия.

# THEORETICAL FOUNDATIONS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN WITH A SPECIFIC DISORDER OF ARITHMETIC SKILLS

**N. Tsyrulik,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article outlines the theoretical foundations of the content of the correctional and developmental work of a teacher-defectologist on the prevention and overcoming of violations in mastering arithmetic skills in children of primary school age in correctional classes.

**Keywords:** disorders of arithmetic skills; dyscalculia; correctional and developmental work; correctional classes.

Овладение математикой является сложной задачей для детей с расстройством арифметических навыков, так как у них изначально нарушены или не сформированы необходимые предпосылки для ее усвоения. Такие дети нуждаются в оказании коррекционной помощи учителя-дефектолога, направленной на преодоление имеющегося арифметического дефицита и обогащения математического опыта решения задач, связанных с оценкой и преобразованием количества. Для уточнения содержания коррекционно-развивающей работы с такими детьми обратимся к понятию дискалькулия, ее причинам, механизмам и проявлениям. Специфическое расстройство арифметических навыков по МКБ-10 включает специфическое нарушение навыков счета, которое нельзя объяснить исключительно общим психическим недоразвитием или грубо неадекватным обучением, дефект касается основных вычислительных навыков сложения, вычитания, умножения и деления. В диагностических указаниях к специфическому расстройству арифметических

навыков (дискалькулии) отмечается, что продуктивность в арифметике у ребенка должна быть значительно ниже уровня, ожидаемого в соответствии с его возрастом, общей интеллектуальностью и успеваемостью. Специфичность расстройства заключается в том, что нормальное приобретение навыков нарушено с ранних стадий развития; арифметические трудности могут сопровождаться социо-эмоционально-поведенческими проблемами.

Первичные проблемы при данном расстройстве связаны с процессом принятия и обработки математического содержания, а вторичные – с переживаниями ребенка по поводу арифметических трудностей.

У детей с дискалькулией констатируется недоразвитие теменных отделов коры полушарий головного мозга, в частности, нарушение в работе внутритеменной борозды, что влечет снижение способности решать задачи с количеством (S. Varma, D. Laurillard, B. Butterworth и др.) [3]. Область внутритеменной борозды отвечает за представления о количестве, она активна при обработке информации о количестве объектов во множестве, при сравнении множеств, при оценке количества элементов в небольших множествах без пересчета, при выполнении вычислений. Доказано, что базовые представления о количестве, о составе числа всегда задействованы при выполнении даже элементарных хорошо известных арифметических операций.

Мнения исследователей по поводу прямой связи специфического расстройства арифметических навыков и недоразвития невербальных функций у детей неоднозначны. Утверждается, что влияние этих факторов распространяется на овладение учебными навыками в целом, т.е. они являются неспецифическими (W. Schipper, L. Kaufmann, M. M. Mazzocco и др.), ранние математические способности автономны по отношению к способностям ребенка обучаться чтению. В ряде работ (D. C. Geary, Y. Kovas, A. Ziegler, B. Butterworth) [3] указывается, что способность к оценке количества и к оперированию им представляет собой самостоятельный специфический фактор, который влияет на овладение ребенком представлениями о числе и вычислением. Специфика познавательных действий обусловливается конкретным предметным содержанием. В исследовании И. А. Дубровиной о специфичности математических способностей установлено, что «способность к обобщению уже в младшем школьном возрасте может выступать как специфическая способность к обобщению именно математических объектов» [1, с. 16], в то же время у малоспособных к математике учащихся «отчетливо выражена способность к обобщению нематематического материала» [1, с. 18].

Затруднения детей с дискалькулией разнообразны по своим проявлениям и нередко носят комплексный характер, затрагивая многие аспекты математических знаний, умений и навыков. Типичными являются следующие: 1) отставание в овладении счетной деятельностью; 2) отставание в овладении и использовании способов вычисления (стойкое использование счета); 3) трудности в запоминании арифметических фактов; 4) трудности усвоения количественного значения числа, медленное выполнение элементарных задач, связанных с количествами; 5) трудности пространственной ориентировки; 6) трудности установления связи между цифрой, числом и количеством

(манипулирование математическими символами без понимания стоящего за ними значения); 7) неспособность гибко соотносить различные способы презентации знания и выполнять перевод одной презентации в другую [6].

Ориентируясь на имеющиеся научные взгляды на причины и механизмы дискалькулии, G. Karagiannakis описывает четыре ее типа: 1) дискалькулия, связанная с нарушением представления о количестве (core number): трудности понимания числовой информации, принципа размещения чисел в числовом ряду, счетной деятельности, значения разряда; 2) дискалькулия, связанная с нарушением памяти (memory): трудности извлечения числовых фактов, усвоения математической терминологии, перекодирования устных задач, запоминания промежуточных результатов вычисления, правил, алгоритмов действий; 3) дискалькулия вследствие нарушения мыслительного управления (reasoning), планирования, принятия решения при выполнении математических действий, последовательности шагов в сложных алгоритмах, выполнения логических операций; 4) дискалькулия, связанная со зрительно-пространственными трудностями (visualspatial): трудности интерпретировать пространственную организацию математических объектов, выполнения письменных приемов сложения, вычитания, требующих при записи учета позиции числа, трудности интерпретации графиков, смешение внешне похожих математических символов [4]. На преобладающую симптоматику в картине математических трудностей ориентирована классификация L. Kosč, в которой выделены вербальная, практогностическая, дислексическая, графическая, операциональная дискалькулии. Отмечается, что изолированные формы дискалькулии весьма редкое явление. В исследованиях L. Kaufmann, M.M. Mazzocco разделены понятия первичной (онтогенетической) и вторичной дискалькулии. Первичная, по мнению авторов, возникает в результате индивидуального дефицита числовых и арифметических функций на различных уровнях (поведенческом, когнитивном, нейронном) [5].

Развитие количественных представлений берет свое начало в раннем возрасте. Недостаточную их сформированность возможно обнаружить еще до знакомства детей непосредственно с числом и действиями с числами. Учет онтогенетической последовательности развития количественных представлений выступает важным принципом коррекционно-развивающей работы [2]. Развитие у ребенка способности отвлекаться от качественных свойств предметов, осознавать количество как самостоятельное их свойство, количественные отношения между предметами, зависимость характера изменений количества от выполненных с ним действий поднимет его на более высокую ступень арифметического развития, и происходит это во взаимосвязи с умственным развитием ребенка (Н. А. Менчинская).

Коррекционно-развивающая работа с детьми со специфическим расстройством арифметических навыков включает формирование количественных представлений (умение давать количественную оценку объектам множеств различными способами; устанавливать количественные отношения между множествами объектов; владение способами действий с количеством; понимание связи между способом изменения количества и характера его изменения;

понимание связи между количеством, числом и цифрой; умение словесно обозначить количество, количественные отношения, действия с количеством и количественные изменения; усвоение способов образования и состава числа, счета и вычислительных действий), развитие когнитивных и речевых функций в процессе освоения математических операций. Количественный признак должен стать объектом активных познавательных действий детей.

## Список литературы


1. Дубровина, И. А. Анализ компонентов математических способностей в младшем школьном возрасте : автореф. дис. … канд. пед. наук (по психологии) / И. А. Дубровина ; Научно-исслед. ин-т психологии Академии пед. наук СССР. − М., 1967. – 19 с.
2. Цырулик, Н. С. Учет последовательности развития количественных представлений как принцип коррекционной работы по профилактике дискалькулии у детей / Н. С. Цырулик // Дзіцячы сад – пачатковая школа: вопыт, пераемнасць, перспектывы : сб. ст. / Мозырский гос. пед ун-т ; редкол.: Б. А. Крук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : Мозыр. гос. пед. ун-т, 2020. – С. 157−159.
3. Butterworth, B. Dyscalculia: From Brain to Education [Elektronik resource] / B. Butterworth, S. Varma, D. Laurillard // Science. – 2011. – V. 332. – P. 1049 – 1053. – Режим доступа: https://www.academia.edu/24940456/. – Дата доступа: 23.04.2022.
4. Karagiannakis, G. Mathematical learning difficulties subtypes classification [Elektronik resource] / G. Karagiannakis, A. Baccaglini-Frank, Y. Papadatos // Frontiers in human neuroscience, 2014. – Vol. 8. – Режим доступа: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2014.00057/full. – Дата доступа: 10.06.2022.
5. Kaufmann, L. Dyscalculia from a developmental and differential perspective [Elektronik resource] / L. Kaufmann [et al.] // Frontiersin Psychology. Developmental Psychology. – 2013. – S. 1–5. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/256083993. – Дата доступа: 25.03.2022.
6. Wilson, Anna J. Number Sense and Developmental Dyscalculia [Elektronik resource] / Anna J. Wilson, S. Dehaene. – Режим доступа: https://psycnet.apa.org/record/2007-04220-009. – Дата доступа: 21.05.2022.

УДК 376.4

# К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Т. К. Чигирь,**
*Магистр педагогики*

**Аннотация.** В статье представлен анализ подходов к определению содержания понятия «цифровая грамотность» и ее оценке. Предложены варианты заданий для оценки уровня сформированности цифровой грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова:** цифровая грамотность; легкая интеллектуальная недостаточность; оценка сформированности.

# TO THE QUESTION OF ASSESSMENT OF FORMATION DIGITAL LITERACY IN STUDENTS WITH SMALL INTELLECTUAL DIFFICULTY

**T. Chigir,**
*Master of Pedagogy*

**Annotation.** The article presents an analysis of approaches to the definition of the content of the concept of "digital literacy" and its assessment. The options for assessing the level of digital literacy formation in students with mild intellectual disability are proposed.

**Keywords:** digital literacy; mild intellectual disability; assessment of formation.

Интенсивное развитие цифровых технологий вносит изменения в вопросы адаптации и социализации учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, т.к. овладение и присвоение социального опыта, формирование личности идет в двух параллельных плоскостях: в реальном и цифровом мире. На современном этапе развития общества необходимо говорить о цифровой социализации как важной составляющей социального включения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Вопросы формирования цифровой грамотности учащихся приобретают особую актуальность. Возникает противоречие между необходимостью использования знаний, умений в цифровом мире и недостаточной научно-теоретической проработкой методики формирования и оценки сформированности цифровой грамотности.

В силу относительной новизны понятия «цифровая грамотность» на сегодняшний момент не существует единых подходов как к определению его содержания, выделению структурных компонентов, так и к методике оценки ее сформированности. Цифровую грамотность определяют, как:

1) как набор знаний, умений, навыков, мотивации и установок (Л. Р. Баймуратова, О. А. Долгова, Г. Р. Имаева, В. И. Гриценко, К. В. Смирнов, Т. А. Аймалетдинов А. А. Лисенкова О. В. Ельцова, М. В. Емельянова и др.);

2) как базовую компетенцию (В. И. Токтарова, О. В. Ребко и др.);

3) как компетентность или способность, умение, устоявшиеся модели поведения (Д. А. Иванченко, М. В. Кузьмина и др.).

Переход от знаниевой парадигмы образования к компетентностной модели, ориентированной на результат, который будет актуален и востребован в дальнейшей жизни обучающихся, позволяет согласиться с авторами, определяющими «цифровую грамотность» как базовую компетенцию, формирование которой является непрерывным процессом в силу дальнейшего развития и совершенствования информационных технологий.

В отличие от других видов грамотности, по мнению В. С. Князьковой, цифровой грамотности «присуща высокая зависимость от фактора времени». В связи с быстро изменяющимися и расширяющимися возможностями сети Интернет, знания и умения, составляющие цифровую грамотность, имеют «высокую скорость морального износа», подвержены постоянному изменению [5, с. 9]. В этой связи человеку необходимо быть готовым к деятельности в изменяющихся условиях.

Значимым для понимания содержания понятия «цифровая грамотность» является выделение его структурных элементов. В научном дискурсе по данному вопросу авторы сходятся в выделении следующих основных компонентов:

- знаниевого (когнитивный компонент, грамотность, компетенции);
- деятельностного (потребление, уверенное пользование, работа или навыки работы, технико-технические риски и возможности);
- ценностного (отношение и установки, навыки оценивания, безопасность, грамотность, культурный и гражданский компоненты).

В образовательных стандартах общего среднего образования результаты освоения содержания образовательных программ учащимися (личностные, метапредметные, предметные) прописываются через знания и умения. Метапредметные результаты отражают «готовность к познавательной деятельности». Образовательный стандарт Специальное образование (основные нормативы и термины) одной из задач получения специального образования регламентирует «формирование у учащихся с особенностями психофизического развития готовности к трудовой деятельности, самостоятельному жизненному выбору и активной адаптации в социуме, созидательному и ответственному участию в жизнедеятельности семьи, общества и государства» [7, с. 4].

Понятие «готовность к деятельности» в психологической литературе рассматривается как «активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задания» [3, с. 65]. В педагогике «готовность» определяется как «вооруженность человека необходимыми для успешного выполнения действий знаниями, умениями и навыками, экстренная реализация имеющейся программы действий в ответ на появление определенного сигнала» [6, с. 65].

В отношении учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью мы может говорить о цифровой грамотности как о грамотности, которая включает структурные компоненты, оценка которых осуществляется через комплекс элементарных знаний и умений междисциплинарного характера в области цифрового потребления, а также готовность применять их на практике для решения повседневных задач. Где готовность рассматривается как установка для устранения препятствий, возникающих в результате выполнения действий, а также придание ему личностного смысла.

Д. А. Дубовер, А. В. Дмитрова, Д. И. Ющенко выделяют основные подходы к оцениванию уровня сформированности цифровой грамотности:

- в зависимости от оцениваемых индикаторов
- в зависимости от содержательного наполнения заданий/вопросов [2, с. 11–12].

Чаще всего в качестве инструментария оценки выступают опросы, анкетирование (Цифровая грамотность педагога «Аналитический центр НАФИ», Индекс цифровой грамотности РФ «Центр интернет-технологий» и т.д.). Реже предлагается выполнение тестовых заданий, направленных на решение ситуаций из жизни.

На наш взгляд в оценке сформированности цифровой грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью необходимо оптимальное сочетание опроса и практических заданий, позволяющих учащимся решать конкретные задачи в цифровой среде. Это позволит реализовать принцип связи обучения с жизнью и имеющимся жизненным опытом учащихся, т.к. одной из особенностей этой категории учащихся является трудность переноса изученного опыта в новую ситуацию.

Исходя из сферы применения цифровой грамотности (профессиональной или повседневной деятельности) рядом исследователей принято выделять уровни ее сформированности: бытовой (базовый) и профессиональный. Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова выделяют три уровня цифровой грамотности учащихся (базовый, средний, продвинутый), а О. В. Ельцова – пять уровней (продвинутый, выше базового, базовый, ниже базового, развивающийся) [4, с. 117].

Исходя из психофизических особенностей учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью и их потенциальных возможностей, с учетом дифференцированного подхода в обучении, Н. Н. Глазкова выделяет два уровня предметных результатов освоения учебного предмета «Информатика» данной категорией учащихся: минимальный и достаточный [1, с. 52]. Минимальный уровень, по мнению автора, является обязательным для большинства учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью и при планировании и организации образовательного процесса рекомендует ориентироваться на него.

На наш взгляд, такой подход снижает требования к уровню предметных результатов освоения учебного предмета и не способствует развитию учащихся, т.к. происходит потеря качественной составляющей. Исходя из понимания неоднородности состава группы учащихся с легкой интеллектуальной

недостаточностью, стоит говорить о трех уровнях, что даст большую возможность для варьирования содержания учебного предмета в зависимости от возможностей обучающихся.

Формирование цифровой грамотности учащихся, получающих образование в учреждениях общего среднего образования, традиционно рассматривается через преподавание учебного предмета «Информатика». Для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью такими возможностями и контекстно связанным с формированием цифровой грамотности является учебный предмет «Элементы компьютерной грамоты».

На сегодняшний день Национальным институтом образования рекомендованы к использованию в образовательном процессе по учебному предмету «Информатика» для учреждений общего среднего образования дидактические и диагностические материалы из серии «Компетентностный подход». По учебному предмету «Элементы компьютерной грамоты» таких контрольно-измерительных материалов нет.

В качестве инструмента для оценки сформированности цифровой грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью могут выступать практико-ориентированные задания. Варианты заданий составлены в соответствии с содержанием учебной программой по учебному предмету «Элементы компьютерной грамоты».

Задание 1. Тебе необходимо создать пароль для своей странички в социальной сети. Определи какой пароль будет надежным (Выбери один ответ).

Варианты ответов:

1) твое имя или фамилия;

2) твоя дата рождения;

3) кличка любимого питомца;

4) произвольный набор символов, состоящий из латинских букв, специальных символов и цифр.

Задание 2. На сайте организации размещен образец заявления о приеме на работу в формате Word. Тебе необходимо его заполнить. Твои действия?

Варианты ответов:

1) стану заполнять заявление на сайте;

2) скачаю образец заявления и заполню его на листе бумаги ручкой;

3) скачаю образец заявления и заполнению его в текстовом редакторе Word, сохраню файл;

4) заполню на листе бумаги ручкой, глядя на образец с сайта.

Такие практико-ориентированные задания позволяют оценить все компоненты цифровой грамотности, т.е. практическое применение полученных теоретических знаний при изучении учебного предмета. Такой формат предложенных заданий может выступать как в качестве оценивающего, так и в качестве обучающего задания.

Таким образом, в современных условиях диверсификации системы специального образования формирование цифровой грамотности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью становится актуальной

необходимостью для успешной адаптации с цифровой реальности. При оценке цифровой грамотности стоит использовать как опросы, так и оценку в виде решения практико-ориентированных заданий.

## Список литературы


1. Глазкова, Н. Н. Психофизиологические аспекты обучения информатике старшеклассников с умственной отсталостью / Н. Н. Глазкова // Вестн. психофизиологии – 2018. – № 2. – С. 50–57.
2. Дубовер, Д. А. Отечественные и зарубежные инструменты оценки цифровой грамотности / Д. А. Дубовер, А. В. Дмитрова, Д. И. Ющенко // Межд. жур-л эконом. и образов. – 2020. – Т.6. – № 1. – С. 5–16.
3. Дьяченко, М. И. Психологический словарь / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Минск : Бел. гос. ун-т, 1976. – 176 с.
4. Ельцова, О. В. Методологические подходы к формированию цифровой грамотности обучающихся / О. В. Ельцова // Совр. высш. школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13. – № 2. – С. 115–121.
5. Князькова, В. С. Интеллектуальный потенциал электронной экономики Республики Беларусь: методические подходы к оценке и направления развития : автореф. дис. … канд. эконом. наук : 08.00.05 / В. С. Князькова ; Бел. гос. ун-т информат. и радиоэлектрон. – Минск, 2021. – 31 с.
6. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике: междисциплинарный / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ, 2005. – 447 с.
7. Образовательный стандарт Специальное образование (основные нормативы и термины). – Введ. РБ 11.06.2010. Минск : Минобр, 2010. – 40 с.

УДК 159.992

# НЕЙРОДИНАМИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ

**Н. В. Чурило,**
*кандидат психологических наук, доцент*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме дефицита активационных (нейродинамических) компонентов деятельности у детей с трудностями обучения. Анализируются когнитивные особенности детей с нарушениями развития, для которых характерна симптоматика активационного дефицита.

**Ключевые слова**: дефицит внимания; нейродинамические компоненты деятельности; I энергетический блок мозга; скорость переработки информации.

# NEURODYNAMIC INDICATORS ACTIVITIES OF CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

**N. Churilo,**
*PhD in Psychology, Associate Professor*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of deficiency of activation (neurodynamic) components of activity in children with learning difficulties. The cognitive features of children with developmental disorders, which are characterized by activation deficit symptoms, are analyzed.

**Keywords:** attention deficit; neurodynamic components of activity; I energy block of the brain; speed of information processing.

В современных нейрокогнитивных исследованиях большое внимание уделяется проблеме установления причин и механизмов возникновения у ребенка трудностей освоения школьных навыков. Данной проблеме посвящены работы Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глозман, Н. К. Корсаковой, Ю. В. Микадзе, Н. В. Пылаевой, А. В. Семенович и др. При этом результаты исследований в основном характеризуют развитие функций II и III блоков мозга согласно структурно-функциональной модели мозга А. Р. Лурия. Значительно меньше исследований посвящено изучению функций I энергетического блока мозга, обеспечивающего общую активацию организма и психический тонус. В некоторой степени данный факт связан с трудностями подбора адекватного инструментария для оценки нейродинамических показателей деятельности. В традиционном нейропсихологическом обследовании такая оценка осуществляется путем наблюдения за выполнением всех проб, уделяя особое внимание графическим и моторным заданиям. Показателями для анализа являются колебания внимания и работоспособности, истощение ребенка,

трудности вхождения в задание, наличие компенсаторных микро- или макрографии, гипо- или гипертонуса [1–6].

Вместе с тем, данные исследований А. Р. Агрис, Т. В. Ахутиной, Н. В. Пылаевой свидетельствуют о том, что симптомы нарушений функций I блока мозга в той или иной степени выраженности присутствуют практически у всех детей с трудностями обучения. Слабость функций регуляции активности проявляется у детей в виде сниженной работоспособности, повышенной утомляемости, колебаний внимания, высокой истощаемости. Практически во всех случаях нарушение функций I блока мозга приводит к нарушениям в деятельности II и III блоков мозга и, соответственно, других компонентов высших психических функций [1; 2].

В работах, описывающих нейропсихологические особенности детей с нарушением нейродинамических показателей деятельности, представлены два варианта парциальной несформированности высших психических функций – дети с высоким и низким психическим тонусом [5]. Дети первой группы характеризуются сниженным периодом устойчивости и концентрации внимания, колебаниями работоспособности и продуктивности деятельности, проявлениями гиперактивности и импульсивности, высокой эмоциональной лабильностью. При этом в моторной сфере присутствуют симптомы недостаточного тонического обеспечения, нарушения зрительно-моторной координации, дистонии и синкинезии. В целом, дефицитарна произвольная регуляция психической деятельности, что в некоторой степени может быть преодолено путем использования внешних опор и усилением мотивационного компонента деятельности.

Детям с низким психическим тонусом свойственны повышенная утомляемость и истощаемость, на фоне которых может возникать импульсивность. Однако основной стратегией поведения у них является общая пассивность и избегание выполнения заданий. При этом компенсация истощаемости за счет повышения мотивации и стимуляции достигается значительно труднее. В качестве симптомов выступают – левосторонние латеральные и сенсорные предпочтения, гипотонус, дефицит произвольной регуляции, особенно на фоне утомления. Как правило, неврологическое обследование (ЭЭГ) выявляет у таких детей дефицит в работе среднего уровня ствола головного мозга. Нарушение регуляторного компонента деятельности имеет в данном случает вторичный характер, что сказывается на мотивационно-волевой и эмоционально-личностной регуляции поведения.

По мнению А. В. Семенович [6], нарушения высших психических функций у детей из первой группы связаны с функциональным дефицитом базальных ганглиев, что приводит к неравномерности продуктивности, снижению активности в целом, высокой импульсивности, отвлекаемости и эмоциональной лабильности. При этом признаки дефицита I блока мозга сочетаются с функциональным дефицитом процессов переработки кинестетической информации (II блок мозга), серийной организации движений и действий, программирования, регуляции и контроля (III блок мозга).

Второй вариант данного нарушения связан с функциональной слабостью стволовых структур и обозначается как «дизгенетический». Основная симптоматика связана в данном случае с нестабильностью психического функционирования и проявляется в виде трудностей вхождения в задание, колебаний свойств внимания, неустойчивостью работоспособности, быстрой истощаемостью и низким темпом деятельности. Дефицит фоновых компонентов деятельности находит свое отражение в моторных реациях – дистониях, глазодвигательных нарушениях, синкинезиях, ригидных телесных установках. В процессе нейропсихологической диагностики у ребенка отчетливо проявляются нарушения межполушарного взаимодействия в реципрокных пробах и множество аблилатеральных проявлений; дефицит зрительно-пространственного и квазипространственого анализа и синтеза приводит к формированию нетипичных стратегий переработки зрительной информации; выявляются модально-неспецифические нарушения мнестических процессов и системные нарушения речи. Результаты нейропсихологического обследования свидетельствуют о том, что дефицитарность правого полушария имеет вторичный характер, а левого – третичный характер по отношению к первичной дефицитарности стволовых образований.

По мнению А. Р. Агрис, Т. В. Ахутиной, Т. В. Пылаевой для двух групп детей характерны нарушения эмоционально-личностной регуляции в виде эмоционального инфантилизма, тревожных реакций, протестной агрессии, манипулятивного поведения [1; 2].

В зарубежных исследованиях понятия «нейродинамика» и «активация» практически не используются. Чаще всего трудности в обучении у ребенка классифицируются по характеру нарушенного навыка. Так, выделяют нарушения чтения, письма и счета, что соответствует распространенным терминам «дислексия», «дисграфия», «дискалькулия». Наряду с данными категориями используется классификация трудностей на вербальные и невербальные, что связано с дефицитом в переработке информации определенного типа. Дети с вербальными трудностями наряду с нарушениями в переработке слухоречевой информации демонстрируют нарушение управляющих функций мозга, что, в основном, характерно для относительной дефицитарности левого полушария. Дети с невербальными трудностями имеют дефицит переработки зрительной, тактильной информации, а также трудности усвоения сложных моторных навыков. Данные нарушения в большей степени характерны для дефицитарности правого полушария.

Наиболее близким к терминам «нейродинамика» и «активация» в зарубежных исследованиях является понятие «когнитивная нагрузка» (processing load), которое непосредственно связано с понятием «скорость переработки информации» (processing speed). Данные термины чаще всего используются для характеристики рабочей памяти, являющейся одной из составляющих системы управляющих функций мозга. Уровень когнитивной нагрузки определяется сложностью задания, условиями его предъявления (наглядная схема или вербальная инструкция) и объективными принципами конструирования и автоматизации когнитивных схем, используемых для

обработки заданной информации, а также соотношением автоматических и контролируемых процессов, задействованных в решении поставленной задачи. Оценка скорости переработки информации в стандартном психометрическом обследовании возможна с помощью субтеста «Шифровка» (тест структуры интеллекта Векслера), различных вариантов корректурной пробы, теста Струпа, а также методик «Следование по маршруту» (Trail-making test), «Быстрое автоматизированное называние» (Rapid Atomatized Naming), «Стоп-сигнал» (Stop Signal task), модификаций теста длительного выполнения (Continious Performance Task), направленного на поиск целевых букв и цифр в рядах символов. Высокая скорость переработки информации характеризуется высокой продуктивностью и быстротой выполнения данных тестов.

В настоящее время в научной литературе накоплено большое количество данных, отражающих влияние скорости переработки информации на характер возникновения школьных трудностей. Так, по мнению исследователей, существует тесная связь между скоростью переработки информации и формированием навыков чтения и понимания прочитанного: медленный темп переработки информации снижает беглость чтения, возникает необходимость чрезмерного произвольного контроля; медленное энергозатратное чтение, в свою очередь, приводит к когнитивной нагрузке, что приводит к затратам ресурсов рабочей памяти, которых остается недостаточно для анализа и понимания смысла прочитанного. Данный феномен в когнитивной психологии обозначается эффектом «бутылочного горлышка».

Согласно данным исследований P. Tallal, существует взаимосвязь между темповыми дефицитами деятельности и речевыми нарушениями ребенка. По мнению автора, ребенку с речевыми трудностями необходимо значительно больше времени на различение нескольких звуков, в то время как у детей нормотипичной выборки этот процесс протекает значительно быстрее. Снижение скорости слухоречевой информации приводит к тому, что часть фонематических характеристик не успевает пройти обработку и теряется, вследствие чего ребенок воспринимает звуки с искажениями [7].

В теории R. Hari, H. Renvall возникновение дизлексии связывается с замедленным переключением внимания в звене отвлечения (высвобождения) внимания от текущего объекта и последующего его включения в переработку других данных. Нейропсихологическая диагностика позволяет выделить данные особенности с помощью методик, направленных на оценку фонематического восприятия (например, проба «Понимание слов, близких по звучанию») [8].

Снижение темповых характеристик информации и нарушения внимания, по мнению исследователей, также характерно для детей с трудностями освоения счетных навыков. В исследованиях установлено, что у детей с дискалькулией выявляется дефицит подсистем управления вниманием, которая обеспечивает произвольной избирательное внимание, а также бдительности, ответственной за состояние избирательной готовности к появлению определенных стимулов.

Данные исследований по проблеме утомляемости и истощаемости позволяют делать выводы о том, что состояние утомления в большей степени влияет на управляющие функции, в частности, на эффективность процессов

планирования и контроля. В работах японских исследователей установлено, что учащихся младших классов с высокой утомляемостью характеризует дефицит переработки двигательной информации, более старших школьников – слабость рабочей памяти и нарушение процессов переключения и распределения внимания. В то же время, значимым предиктом возникновения высокой истощаемости является снижение скорости переработки зрительной информации и дефицит системы внимания [9].

Таким образом, дефицит сложных процессов генерализованной и локальной активации, обеспечивающийся структурами I блока мозга, регулируемые системами восходящих и нисходящих взаимодействий, приводит к нарушениям когнитивного функционирования ребенка и низкой школьной успеваемости. В настоящее время установлена достаточно высокая частота встречаемости симптомов дефицита нейродинамических компонентов деятельности у детей с трудностями освоения школьных навыков. По мнению исследователей, такие дети составляют до 60 % от общего числа неуспевающих школьников. Решение данной проблемы связано, в том числе, с широким внедрением методов нейропсихологической диагностики и коррекции в школьную практику и систему помощи ребенку с нарушениями развития.

## Список литературы


1. Агрис, А. Р. Проявления дефицита активационных компонентов деятельности у детей с трудностями обучения / А. Р. Агрис // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 2. – С. 29–35.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева // Нейропсихология сегодня / Под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – С. 160–170.
3. Глозман, Ж. М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж. М. Глозман. – М. : Генезис, 2016. – 336 с.
4. Микадзе, Ю. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников / Ю. В. Микадзе, Н. К. Корсакова. – М. : ИнтелТех, 1994. – 64 с.
5. Семаго, Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Недостаточное развитие / Н. Я. Семаго, О. Ю. Чиркова. – М. : Генезис, 2019. – 288 с.
6. Семенович, А. В. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ / А. В. Семенович, С. С. Умрихин, А. А. Цыганок // Журн. ВНД человека. – 1992. – Т. 42. – Вып. 4. – С. 655–663.
7. Tallal, Paula. The role of temporal processing in developmental language-based learning disorders: Research and clinical implications / P. Tallal, S. L. Miller, W. M. Jenkins, M. M. Merzenich // Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention. – 1997. – P. 49–66.
8. Hari, R. Impaired processing of rapid stimulus sequences in dyslexia / R. Hari, H. Renvall // Trends in Cognitive Sciences. – 2001. – № 5. – P. 525–532.
9. Mizuno, K. Prism adaptation therapy enhances rehabilitation of stroke patients with unilateral spatial neglect: a randomized, controlled trial / Katsuhiro Mizuno, T. Tsuji, T. Takebayashi, T. Fujiwara, K. Hase, M. Liu // Neurorehabil Neural Repair. – 2011. – № 25. – P. 711–720.

УДК 371.14:376

# ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ КЛАССОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**В. А. Шинкаренко,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы организации и содержания повышения квалификации учителей-предметников классов интегрированного обучения и воспитания. Акцентируется задача формирования у учителей-предметников компетентности в области учета особых образовательных потребностей учащихся.

**Ключевые слова:** повышение квалификации; учитель-предметник; интегрированное обучение и воспитание.

# ORGANIZATIONAL AND CONTENT ASPECT PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SUBJECT TEACHERS OF INTEGRATED LEARNING AND EDUCATION CLASSES

**V. Shinkarenko,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article deals with the issues of organization and content of advanced training for subject teachers in classes of integrated education and upbringing. The task of developing subject teachers' competence in taking into account the special educational needs of students is emphasized.

**Keywords:** advanced training; subject teacher; integrated training and education.

Практика реализации образовательных программ специального образования в классах интегрированного обучения и воспитания стала уже традиционной и будет продолжена согласно новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании [2]. Поэтому вопросы повышения квалификации учителей, работающих в этих классах, сохраняют свою актуальность. Наши рекомендации относительно повышения квалификации учителей-предметников ориентированы на решение задач их профессионального совершенствования в области преподавания конкретного учебного предмета (что отличает данную категорию учителей от учителей начальных классов) с учетом особых образовательных потребностей (далее – ООП) учащихся.

Считаем необходимым обратить внимание на целесообразность разработки и реализации образовательных программ повышения квалификации, содержание которых ориентировано именно на отдельные категории педагогических работников, в т. ч. учителей-предметников.

Опыт участия в реализации образовательных программ повышения квалификации привел нас к выводу о том, что в рамках весьма ограниченного объема учебного времени удовлетворить образовательные запросы разнородной аудитории слушателей (воспитателей, социальных педагогов, учителей начальных классов, учителей-предметников) весьма проблематично.

В организационном плане возможность реализации образовательных программ повышения квалификации, ориентированных на достаточно дифференцированную аудиторию слушателей, в настоящее время подкрепляется использованием преимуществ не только дистанционных технологий, но и дистанционной формы получения образования. Последняя предусматривает, что содержание образовательной программы осваивается обучающимися преимущественно самостоятельно, но при этом обеспечивается их взаимодействие с педагогическими работниками на основе использования дистанционных образовательных технологий [2, ст. 16, п. 4].

Сразу укажем, что использование этих технологий позволяет преподавателям заблаговременно выявить профессиональные запросы слушателей. Дифференциация же состава слушателей существенно сужает круг проблем, которые они ставят перед преподавателем. Например, на II ступени общего среднего образования все учебные предметы учащимся с трудностями в обучении преподаются согласно учебным программам учреждений общего среднего образования. Поэтому у учителей-предметников, работающих с этими учащимися, не возникают вопросы, связанные с планированием и проведением уроков по разным учебным программам, которые типичны для учителей начальных классов.

Независимо от формы получения образования, в которой реализуется образовательная программа повышения квалификации, можно выделить следующие ее содержательные блоки:

1) нормативные правовые основы организации образования лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР);

2) понятие ООП и их группы;

3) учет учителем ООП учащихся с ОПФР.

В рамках первого из указанных блоков акцент целесообразно сделать на самостоятельном изучении слушателями действующих нормативных правовых документов. Эффективным средством контроля результатов деятельности слушателей может быть тестирование, например, с использованием возможностей системы дистанционного обучения MOODL.

Конкретное содержание второго и третьего блоков, по нашему мнению, должно включать инвариантный и вариативный компоненты.

В рамках инвариантного компонента мы рекомендуем ознакомление слушателей с понятием ООП и их классификациями. Необходимо обеспечить достаточно свободную ориентировку слушателей в современной специальной литературе, в которой рассматривается данный вопрос. При этом важно иметь в виду, что выделение ООП осуществляется на основе психологического знания, что требует обращения слушателей к учебным пособиям по основам специальной психологии.

Содержание вариативного компонента ориентируется на конкретный контингент слушателей. В идеальном варианте это могут быть учителя, преподающие один и тот же предмет, например, трудовое обучение. Что же касается состава учащихся, с которыми они работают, то нужно иметь в виду, что в значительной части случаев он является переменным. Если в текущем учебном году у конкретного учителя обучаются учащиеся одних категорий, то в следующем учебном году это могут быть учащиеся других категорий. Кроме того, разные слушатели обычно работают с разными категориями учащихся с ОПФР.

Нужно принимать во внимание, что в специальной литературе рекомендации по обучению тому или иному учебному предмету некоторых категорий учащихся с ОПФР могут быть не представлены. Например, мы не обнаружили таких рекомендаций в области методики трудового обучения учащихся с трудностями в обучении и с тяжелыми нарушениями речи, обучающимися на II ступени общего среднего образования. Поэтому важно формировать у слушателей умение выполнять педагогическое изучение учащихся для определения их ООП. Применительно к приведенному выше примеру оно направлено на выявление мотивации учебно-трудовой деятельности учащихся, их возможных специфических затруднений в усвоении технико-технологических сведений, общетрудовых умений и приемов выполнения технологических операций.

Однако в рамках методик трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью адресованные учителю рекомендации, учитывающие их специфические ООП, представлены достаточно полно, в частности, в наших публикациях [3; 4]. Фактически рассматриваются следующие ООП: в выделении значительного объема учебного времени (в VI–X классах – минимум 6 часов в неделю), необходимого для получения общетрудовой подготовки; в специальном педагогическом руководстве, обеспечивающем коррекционно-развивающую направленность трудового обучения; в соблюдении дифференцированного и индивидуального подхода.

С аналогичной ситуацией могут столкнуться учителя и других учебных предметов. Поэтому организаторам повышения квалификации нужно заранее сориентироваться в составе слушателей и, соответственно, в научно-методическом обеспечении их профессиональной деятельности. Такая подготовительная работа будет важной предпосылкой удовлетворения конкретных профессиональных запросов слушателей.

При обучении учащихся с ОПФР могут обнаруживаться проблемы, связанные не только с усвоением учебного материала. Следует обратить внимание слушателей и на то, что учащиеся могут нуждаться в специальной поддержке личностного развития, в частности, вследствие недостаточно сформированных самооценки и уровня притязаний, низкой критичности, неумения контролировать эмоциональные проявления, проблем социального взаимодействия, проявляющихся, например, в процессе коллективной деятельности.

Учебные занятия, даже если они проводятся с использованием технологий интерактивного обучения, не будут достаточно эффективны, если слушатели самостоятельно не работают с литературой. Мы рекомендуем предлагать им определенную программу предварительной подготовки к занятиям под руководством преподавателя. Фактически речь идет о самообразовании слушателей. Для его организации советуем ознакомиться с подготовленными коллективом авторов методическими рекомендациями, в которых раскрывается как понятие ООП, так и самообразовательная деятельность учителей учреждений, работающих с учащимися с ОПФР [1]. Эффективным шагом будет и подготовка рекомендательных списков литературы, в особенности доступной в электронном формате в сети Internet.

## Список литературы


1. Методические рекомендации по самообразованию учителя в области специальных методик обучения учащихся с особенностями психофизического развития / М-во образования Республики Беларусь, УО «БГПУ им. М. Танка», Ин-т инклюзивного образования ; [сост. : В. А. Шинкаренко и др.]. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2020. – 21 с. – Деп. в БГУ 24.11.2020, № 014324112020. – Режим доступа: https://elib.bsu.by/handle/123456789/251457. – Дата доступа: 07.06.2022.
2. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании : Закон Респ. Беларусь, 14 января 2022 г. № 154-З [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0. – Дата доступа: 05.02.2022.
3. Теория и методика трудового обучения учащихся 6–10 классов вспомогательной школы : пособие для учителей трудового обучения вспомогательной школы и классов интегрированного обучения / В. А. Шинкаренко [и др.]; под ред. В. А. Шинкаренко. – Минск : ИВЦ Минфина, 2008. – 55 с.
4. Шинкаренко, В. А. Организация трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью (6–10 классы) : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. А. Шинкаренко. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2014. – 96 с.

УДК 376.42

# РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

**В. А. Шинкаренко,**
*кандидат педагогических наук, доцент;*
**Л. В. Бартновская;**
**И. В. Дядюк**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования профессионального просвещения для развития речи младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью. Приводятся рекомендации по проведению коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

**Ключевые слова:** речь; интеллектуальная недостаточность; профессиональное просвещение.

# SPEECH DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SMALL INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION

**V. Shinkarenko,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor;*
**L. Bartnovskaja;**
**I. Dyadyk**

**Abstract.** The article discusses the possibilities of using vocational education for speech development of primary school students with mild intellectual disability. Recommendations are given for corrective and developmental work in this direction.

**Keywords:** speech, intellectual disability, vocational education.

Коррекционная работа, направленная на развитие речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью, предполагает решение комплекса взаимосвязанных задач. Это определяется тем, что даже при легкой интеллектуальной недостаточности страдает развитие всех сторон и функций речи [3]. Для развития речи учащихся данной категории используются учебные занятия, коррекционные занятия, специально организованная внеурочная деятельность. Важно, чтобы информация, в работе с которой решаются задачи развития речи, была не только разнообразной, но и социально значимой. Этому требованию в полной мере отвечает информация о мире профессий, изучение которой составляет основное содержание профессионального просвещения.

Профессиональное просвещение – обязательная составляющая профессиональной ориентации. В работе с младшими школьниками, в том числе

с интеллектуальной недостаточностью, ее основное содержание составляет формирование элементарной ориентировки в мире профессий [1; 2].

Безусловно, объем сведений, которые могут усвоить учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, существенно ниже в сравнении с тем, с которыми знакомятся их сверстники с сохранным интеллектом. Но это сведения, которые близки к опыту учащихся, необходимы не только для решения задач профориентации, но и обеспечения их социальной ориентировки. Изучение этих сведений может эффективно использоваться для решения коррекционно-развивающих задач, включая задачи развития речи.

В научно-методической литературе выделяются следующие структурные компоненты профессиональной информации, изучение которых рекомендуется обеспечивать при ознакомлении учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью с миром профессий: название профессий; их назначение и необходимость для общества; характерные внешние признаки, по которым можно распознать работника определенной профессии (типичная производственная обстановка, рабочая одежда, используемые средства труда); основные обязанности работника и выполняемые им работы; результаты деятельности; значимые для работы качества личности; возможные места работы [4; 5].

Обеспечение усвоения учащимися соответствующих представлений и знаний предполагает активизацию их речи. При этом ставятся задачи ее развития: обогащения и активизации словарного запаса; формирования синтаксической структуры высказываний; формирования умений диалогической и монологической речи; развития планирующей функции речи. Рассмотрим реализацию названных задач.

Развитие словарного запаса может осуществляться за счет знакомства с названиями рабочей одежды, материалов, профессий, инструментов, приспособлений и других средств труда, работ и технологических операций и использования этих названий в активной речи.

При формировании синтаксической структуры высказываний необходимо учитывать, что даже старшеклассники с легкой интеллектуальной недостаточностью предпочитают использовать в речи простые, малораспространенные предложения. Поэтому их необходимо специальным образом стимулировать к использованию более сложных конструкций, предлагать воспроизводить их сначала по образцу и с помощью, а затем и самостоятельно.

Для развития умений диалогической речи при проведении различных мероприятий (бесед профинформационной направленности, экскурсий, встреч с представителями разных профессий и др.), а также уроков и коррекционных занятий мы рекомендуем педагогам использовать специально организованные диалоги, в процессе которых у учащихся формируются умения как отвечать на поставленные вопросы, так и задавать вопросы собеседнику.

Успешность ответов на поставленные вопросы зависит как от состояния речевых умений учащегося, так и от понимания вопроса, наличия представлений, которые требуется воспроизвести в ответе. Поэтому продуктивному включению

учащихся в беседу должна предшествовать работа по накоплению этих представлений. Например, беседу о профессии повара целесообразно предварить экскурсией в школьный пищеблок.

Очень важно стимулировать учащихся к постановке вопросов собеседнику. Такая задача может решаться в рамках предварительной подготовки учащихся к различным мероприятиям. Например, в подготовительный период проведения внутришкольной экскурсии, знакомящей учащихся с профессией дворника, у учащихся актуализируются представления о данной профессии, намечается определенный план наблюдений и уточняется, о чем бы учащиеся хотели спросить у дворника. После этого педагог распределяет вопросы, которые учащиеся зададут дворнику в процессе экскурсии.

Одним из средств развития монологической речи мы рассматриваем пересказ текстов о профессиях. Он может быть организован на учебных занятиях (например, на уроках по учебному предмету «Человек и мир», ряд из которых посвящается именно ознакомлению с профессиональным трудом людей), на коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности, во внеучебное время в рамках различных мероприятий профинформационной направленности.

В качестве примера приведем разработанный нами текст рассказа о профессии овощевода, ориентированный на учащихся IV–V классов.

«Овощевод – это рабочий, который занимается выращиванием различных видов овощей. Мы знаем, что овощи нужны для питания каждого человека.

Свою работу овощевод выполняет в рабочей одежде. Он может трудиться и поле, и в теплице. Овощевод занимается подготовкой почвы и семян, выращиваем рассады, выполняет посев и посадку овощных растений, собирает выращенный урожай, выполняет некоторые другие работы. В своей работе он использует разные ручные инструменты и приспособления – лопаты, грабли, мотыги и другие.

Овощевод должен быть уметь видеть, как растут и развиваются растения, то есть быть наблюдательным. Он должен быть ответственным, так как ошибки в его работе могут привести к потерям урожая и качества овощей, которые мы употребляем. Профессия овощевода нужна не только в сельской местности, но и в городах. Во многих городах имеются большие теплицы, в которые требуются овощеводы».

Как можно видеть, в небольшом по объему рассказе получили отражение различные структурные элементы информации о профессии. Рассказ педагога необходимо подкреплять наглядной информацией. Это могут быть изображения названных предметов и работ на рисунках либо слайды мультимедийной презентации.

Может использоваться и коллективное составление рассказа по вопросам педагога с опорой на наглядность. После этого педагог воспроизводит рассказ в целостном виде и затем организует его пересказ учащимися. Для повышения качества пересказа и формирования у учащихся умений излагать информацию

системно и в определенной логической последовательности может опять-таки использоваться опора на предъявляемые изображения.

С учащимися IV–V классов, которые имеют уже достаточно сформированные навыки чтения, может быть использован и прием пересказа по совместно составленному или предложенному педагогом плану. Использование плана будет полезным и при составлении рассказа «по цепочке». Такие рассказы содействуют не только овладению умениями собственного монологического высказывания, но и умением воспринимать в логической последовательности высказывания других людей.

Соответственно, развитие планирующей функции речи может осуществляться в связи с развитием умений монологической речи. Мы рекомендуем использовать обучение рассказам о достаточно хорошо знакомых учащимся профессиях по плану, который также не является новым и включает указанные выше структурные элементы информации о них.

Таким образом, изучение в процессе профессионального просвещения профессиональной информации мы рассматриваем как возможное эффективное средство развития речи младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью. В свою очередь, формирование умений словесной репрезентации полученной профессиональной информации мы выделяем как значимое условие повышения эффективности профессионального просвещения данной категории учащихся.

## Список литературы

1. Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению // Спец. адукацыя. – 2016. – № 5. – С. 3–7.

2. Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь, М-ва экономики Респ. Беларусь, М-ва образования Респ. Беларусь, 31 марта 2014 г., № 15/27/23 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2020.

3. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

4. Шинкаренко, В. А. Профессиональная ориентация младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью / В. А. Шинкаренко, Е. В. Никонович, А. Ю. Репникова // Народная асвета. – 2021. – № 6. – С. 41–45.

5. Шинкаренко, В. А. Формирование у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью представлений и знаний о профессиональной деятельности людей / В. А. Шинкаренко, М. А. Марчик // Весці БДПУ. Сер. 1. – 2019. – № 4. – С. 22–26.

УДК 376

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНКЕТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

**О. В. Югова,**
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Аннотация.** В статье раскрывается тема анкетирования как метода эмпирического исследования. Представлена типология анкет и опросников, рекомендации к их составлению, преимущества и недостатки данного метода. Указаны основные блоки анкеты для родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития.

**Ключевые слова:** консультирование семьи; анкетирование родителей; дети с нарушениями развития.

# USING OF QUESTIONNAIRES IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONSULTING OF THE FAMILY OF A CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS

**O. Yugova,**
*PhD in Pedagogy, Associate Professor*

**Abstract.** The article reveals the topic of the questionnaire as a method of empirical research. The typology of questionnaires, recommendations for their compilation, advantages and disadvantages of this method are presented. The main blocks of the questionnaire for parents raising children with developmental disorders are indicated.

**Keywords:** family consulting; questioning of parents; children with developmental disorders.

В рамках психолого-педагогической диагностики и консультирования могут быть использованы приемы эмпирического исследования действительности, которые обеспечивают сбор, накопление, классификацию и обобщение информации по проблеме, выбранной для изучения.

Из ряда эмпирических исследований можно выделить анкетирование, которое является разновидностью опроса и является методом сбора первичных материалов. В нем ставятся и достигаются цели на основании анализа письменных ответов респондентов о состоянии сторон воспитательного процесса, об отношении к различным явлениям, мнениях и оценках события, выявлении взаимоотношений, отношении к видам деятельности и различным поручениям. Анкета представляет собой метод с жесткой логической структурой [2].

При составлении анкеты нужно подбирать вопросы, ответы которых точно характеризуют исследуемое явление. Возможно при этом использовать прямые и непрямые вопросы. При разработке анкет и опросников нужно учитывать то, что вопросы должны быть специально организованы и перекрывать друг друга по содержанию, что поможет проверить достоверность ответов.

Анкетирование должно помогать участнику достоверно отвечать на вопросы, не внушая ответы, а для этого нужно правильно выполнять построение вопросов. Также респонденты будут откровеннее отвечать на вопросы, если будут уверены, что анкетирование не будет «использовано против них», в этом поможет анонимное анкетирование или анкеты без указания фамилии [2].

Выделяют следующие классификации видов анкет:

- по числу респондентов выделяют индивидуальные, групповые, аудиторные, массовые анкеты;
- по полноте охвата различают сплошное анкетирования всех представителей выборки и выборочное – только часть представителей выборки;
- по типу контактов с респондентом анкетирование может быть очным с его присутствием и без него, то есть заочным (онлайн).

Достоверность данных анкетирования определяется количеством опрошенных лиц.

Можно выделить следующие преимущества анкетирования: быстрая скорость получения информации, относительно небольшая трудоемкость процедуры проведения, возможность организации массовых исследований, отсутствие влияния исследователя на ответы респондентов [4].

Среди недостатков анкетирования можно отметить неточность в формулировках вопросов анкетирования, которые приводят к ошибочным ответам; недоумение и механические ответы без серьезных раздумий при обилии сходных вопросов; низкую мотивированность участников, что приводит к угадыванию нужных для исследователя ответов; при организации очного анкетирования возможна плохая организация, шум.

При разработке вопросов анкеты важно придерживаться следующего: продумывая вопросы, следует прогнозировать возможные ответы; вопросы не должны превышать компетентности и возможностей памяти респондентов, вызывать отрицательных эмоций и задевать их самолюбие, навязывать чужое мнение, содержать сложные формулировки, термины и аббревиатуры. Вопросы следует группировать по разделам в логической последовательности, нейтрально формулировать, не подталкивать опрашиваемых к тому или иному ответу [1; 3].

Правильно разработанные анкеты должны соответствовать критериям надежности и валидности, а также, вопросы должны быть проверены по следующим параметрам: наличие вариантов, предоставляющих возможность не отвечать на вопрос, типа «затрудняюсь ответить»; добавление графы «другой ответ» с пустыми строками к закрытым вопросам; организация понятной инструкции техники заполнения, логического соответствия смысла формулировки вопроса и шкалы измерения; расшифровка непонятных слов

и терминов; соответствие вопроса компетентности опрашиваемых; корректировка числа вариантов ответов, проверка вопросов на тактичность.

В анкетировании должна также прослеживаться композиция. Начинать рекомендуется с простых вопросов, с целью установления контакта и введения в курс дела. Далее происходит переход к сложным вопросам, а в конце анкеты следует расположить простыми и разгрузочные вопросы. Необходимо постараться избегать влияния предшествующих вопросов на последующие, а также однотипных вопросов, способствующих утомлению респондента.

Этапы разработки анкеты: определить содержание, перевести основные гипотезы исследования в вопросную форму, определить содержания отдельных вопросов; выбрать подходящий тип вопросов: открытые или закрытые; определить количество и очередность вопросов; разработать контрольные, фильтрующие, а также формирующие доверие респондента к интервьюеру вопросы, устраняющие проблемы с неспособностью или нежеланием отвечать; сформулировать вопросы; расположить вопросы в правильном порядке; разработать оформление анкеты; провести первичное тестирование анкеты; устранить недостатки, выявленных при первичном тестировании.

Метод анкетирования широко применяется в практике психолого-педагогического консультирования семей, воспитывающих детей различных возрастных категорий с нарушениями развития (О. Е. Громова, 2009; О. В. Югова, 2011; Е. А. Стребелева, Е. А. Кинаш, 2019; И. Г. Вечканова, О. В. Югова, 2020; Н. Б. Новикова, Н. Л. Лестова, 2020; О. Н. Липатова, 2021) [5].

Целью анкетирования в консультативной практике семей детей с нарушениями развития является изучение анамнестических данных, истории развития ребенка, информации об условиях жизни и воспитания ребенка в семье, особенностей семьи и внутрисемейных отношений, родительских позиций, родительского запроса на образовательные и коррекционные услуги и других потребностей. Целесообразно составлять и предлагать семье разные опросники в зависимости от возраста ребенка.

Первый блок анкеты следует посвятить изучению информации о ребенке: анамнестических данных, течении беременности и родов, состоянии здоровья, раннем развитии (познавательном, речевом, социальном и моторном), предпочтениях и особенностях ребенка, опыте его социализации и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, полученных психолого-педагогических и медицинских услугах.

Второй блок анкеты включает вопросы, касающиеся семьи ребенка: ее структура, ресурсное состояние, родительский запрос и позиция, особенности семейного воспитания и детско-родительских отношений, предпочтительный формат взаимодействия и другие параметры, влияющие на построение стратегии сопровождения и подбор необходимых услуг и специалистов.

Анкетирование рекомендуется проводить на предварительном этапе, до первой личной консультации с семьей и диагностики ребенка. Это позволяет сэкономить время очной консультации, заполнять ее неторопливо и вдумчиво, не отвлекаясь, а также обеспечить специалиста информацией, исходя из которой

будет определен запрос, выбрана та или иная тактика консультирования, заданы дополнительные вопросы родителям.

Метод анкетирования является продуктивным методом психолого-педагогического исследования и дополняет другие методы: беседу, наблюдение, эксперимент и др. Анкетирование может быть использовано на этапе первичного консультирования семьи для сбора необходимой информации и в процессе последующего сопровождения семьи и ребенка.

## Список литературы


1. Грецкая, С. А. Методические рекомендации по проведению анкетирования : метод. пособие / С. А. Грецкая. – Ноябрьск. – 2014. – 16 с.
2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
3. Липчиу, Н. В. Методология научного исследования / Н. В. Липчиу, К. И. Липчиу. – Краснодар : КубГАУ, 2013. – 290 с.
4. Маллаева, Т. И. Анкетирование как современный метод научно-педагогического исследования / Т. И. Маллаева, Н. В. Турковская // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. победителей III Междунар. науч.-практ. конф. «Наука и Просвещение», Пенза. – 2017. – С. 177–180.
5. Югова, О. В. Анкетирование в консультативной практике при организации ранней помощи семье ребенка с нарушениями развития / О. В. Югова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 5. – С. 501–509.

УДК 376 – 056.36

# REFLECTIVE ACTIVITY IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK ON THE FORMATION OF SOCIAL EMOTIONS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

**V. Khvoynitskaya**

**Abstract**. The article presents a description of the reflective activity organized in the system of correctional and pedagogical work on the formation of social emotions in students with mild intellectual disability.

**Keywords**: formation; social emotions; reflective activity; remedial lessons.

The modern social order in the field of education has brought to the fore a systematic-activity approach, provided by updating the purpose, content and means of education with the obligatory creation of conditions that initiate students' actions for self-development. In special education, this trend finds expression in filling the content of correctional and pedagogical work with existential meanings, aimed not only at improving the cognitive activity of students with special needs of psychophysical development, but also at the qualitative transformation of their emotional, motivational and existential spheres, at the formation of social behaviour.

One of the stages of correctional and pedagogical work on the development of the emotional sphere of students with intellectual disabilities is the formation of social emotions. L. S. Vygotsky, pointing out the extreme complexity of the structure of intellectual underdevelopment, determined the place of emotional disorders in this structure and outlined the path for the formation of social emotions [1].

Social emotions are the product of socialisation. They are formed due to the complex interdependent influence of external and internal determinants of emotional development and are the highest phase of the ontogeny of emotions. The systematic-activity approach in correctional and pedagogical work on the formation of social emotions in students with intellectual disabilities assumes compliance with certain conditions. First, it is necessary to take into account the general and specific characteristics of the emotional development of students in this category. Secondly, we need to develop an effective methodology focused on the transformation of experiences of an affective-organismal level into experiences of a higher order, contributing to the establishment of stable emotional relationships with the social world. Thirdly, the approach assumes the use of specific activities that contribute to a qualitative transformation, enrichment of the spectrum of emotions at each stage of their ontogenesis. The implementation of the systematic-activity approach in correctional and pedagogical work with teenager students with mild intellectual disabilities is ensured by involving them in playing, evaluative, debatable and reflective activities. Each of these activities involves the emergence of a variety of experiences that enrich the process of emotional development. At the same time, the emergence of social emotions is facilitated by modeling and analysis of life situations that reflect the

characteristics of social and emotional relationships with people around, i.e., reflective activity.

Reflective activity is understood as the process and result of self-reflection made by the participants of pedagogical interaction of their behavior, their mental states and their own practical experience [2]. Since reflective activity teaches to analyse one's own emotional state, evaluate one's own emotions, helps to build an active attitude towards others, it reveals and deepens the subjective content of an individual. Reflective activity in the work on the formation of social emotions consists in the *expression and introspection of socially conditioned emotional experiences*, *social behaviour while realising one's activity* [3]. The leading methods of reflective activity are an observation, an analysis, an evaluation, drawing up an emotional portrait.

In accordance with our methodology, teenager students with intellectual disabilities are included in reflective activity at all stages of the remedial lesson: the development of an adequate emotional response, social and emotional development, and relaxation [4]. Moreover, it is taken into account that interest in what is happening and ongoing activities is determined by emotional perception and largely depends on the situation. This is the so-called situational activity, characterized by a rapid loss of interest after solving a particular problem. This situation is due to the lack of stable skills of independent work in students with intellectual disabilities and their preference for reproductive activities; it requires a fundamental selection of methods, techniques and means of forming social emotions.

Filling in «The Calendar of Emotions» precedes the remedial lesson. The essence of reflective activity at this stage is a kind of introspection of students' emotional state, carried out with the help of colour diagnostics. The teacher asks students to assess their mood one by one. The following questions are used to start the exercise: "What was your mood when you came to class?", "What is your mood right now?", "How do you feel?". Then the students are asked to choose a colour that matches their mood and «mark» their emotional state in the *Calendar* with this colour. «Marking» involves painting over a certain segment in the paper calendar with a pencil, a felt-tip pen, or using a colored symbol (a flower, a bird, a petal, etc.) in the layout calendar for the same purpose. For emotional reflection, the following assessment options are used:

- a joyful, cheerful mood – yellow colour;
- well-balanced, calm – green colour;
- anxious, nervous – purple colour;
- angry, aggressive – black colour.

The success of this work is facilitated by the involvement of students in the mutual assessment of their emotional state. This technique improves reflective activity, as it requires attention to classmates, their experiences and the reasons for these experiences, demonstration of communicative behaviour skills. For example, a student comes to class in a good, even elated mood, but marks his condition with black on purpose. The defectologist clarifies the reason why the child chose this colour, and finds out that the student decided to play a joke. Then the teacher gets involved in the situation, does not criticise, but draws the classmates' attention to their friend's emotional state and asks to give an assessment to this student. As practice has shown,

such situations arise when students have mastered the self-assessment algorithm. The desire to play a joke shows positive changes in correctional and pedagogical work, because humour is a sign of social emotions.

The formation of social emotions requires a sufficient level of development of basic emotions; therefore, at the stage of development of an adequate emotional response, the essence of reflective activity lies in the experience and awareness of basic emotions, the activation of which will be carried out through the purposeful connection of sensory analysers. The development of an adequate emotional response involves the introduction of a sensory stimulus into the sensory field of a child, as well as the expression and awareness of the spectrum of emotions in this regard. The defectologist stimulates visual, sound, tactile, taste, olfactory sensations, and students define a sensory stimulus with a word or gesture, form their sensory experience and learn to use it in social behaviour, improve positive autostimulation skills. Whatever the technique is used – an unobtrusive sensory impact, an unpleasant sensory impact, an unexpected sensory impact, the use of a dynamic sensory stimulus, etc. – it is aimed at experiencing a certain emotion or several emotions. In the process of developing an adequate emotional response, the range of emotional experiences of students with intellectual disabilities is enriched, and the following skills are formed:

- the ability to determine the source of emotion, its modality;
- the ability to focus on emotional experiences;
- the ability to adjust the intensity of emotional response;
- the ability to differentiate subtle shades of emotional reactions.

At the stage of social and emotional development, students are involved in reflective activities when performing tasks for decoding and expressing emotions, for colour and sound projection of emotional states. Students recognise and name various mimic-pantomime formulas of emotions, and then «connect» to other people's emotional states, reproducing them according to the model, according to the conditional scheme, and the given situation. In such exercises, the receptive and reproductive levels of reflective activity predominate. For example, when completing the task «Fairytale Heroes», students first determine the emotional state of the hero of the reproduction, the illustration, the photograph, the video clip, and then, putting themselves in the place of a particular hero, express the hero’s state. Such reflective introspection helps them to understand:

- what another person is experiencing;
- why the person is experiencing this particular emotional state;
- what line of behaviour the person will choose in connection with this experience.

The ability to put oneself in the place of another person arises on the basis of an innate neurophysiological mechanism due to a specially organised correctional and pedagogical work.

The culminating stage of the remedial lesson is the solution of problem situations. The inclusion of students in staging (role-playing) emotionally coloured social situations creates optimal conditions for the formation of social emotions. The student «lives» the emotional context of the situation and carries out self-observation and introspection, denoting emotions both in words and with facial expressions with pantomimic reinforcement. Solving problem situations requires a productive level

of reflexive activity. For example, the situation «At the school competition». Proposed conditions are the following: «Despite the excellent speed (of cross-country skiing, track and field running, cycling, etc.), you finished second, literally two seconds behind the leader, because he pushed you at the last turn. Everyone congratulates the winner, rocks the winner in the arms. What will you do?

- You will leave with grievance;
- You will loudly accuse the winner of dishonest behaviour;
- You will congratulate the winner together with everyone, because the guy is strong and can beat you;
- You will sincerely congratulate the winner, because he pushed you by accident;
- You will tell your physical education teacher about your feelings so that the teacher resolves the situation».

But for the formation of social emotions, it is not enough to make a choice of behaviour from the proposed one. The main thing is to role-play the situation, to complete the task «Show me what you will do».

The formation of persistent skills of reflective activity in students with intellectual disabilities is a necessary condition for understanding themselves, their experiences, and causes of their experiences. However, tasks for analysing the nature and actions of other people, heroes of literary works prevail in the work with students of this category. The tasks of a reflexive nature, offered students in the system of correctional and pedagogical work on the formation of social emotions, their emotional richness, short duration, open the way to understanding themselves and other people, allow them to overcome the stuck on reproductive activity, which is typical for situational activity of students with intellectual disabilities and develop productive activity.

## References

1. Vygotsky, L. S. Emotions and their development in childhood / L. S. Vygotsky // Lectures on psychology / L. S. Vygotsky. – St. Petersburg. : SOYUZ, 1997. – P. 74–102.

2. Pedagogical encyclopedic dictionary / Pod red. V. E. Kemerova : – M. : Akademiya, 2002. – 864 p.

3. Khvoynitskaya, V. Ch. Patterns, mechanisms and pedagogical conditions for the formation of social emotions in students with mild intellectual disability / V. Ch. Khvoynitskaya. – Vestnik MGIRO. – 2020 – № 2. – P. 30–36.

4. Khvoynitskaya, V. Ch. Methods of correctional and pedagogical work on the formation of social emotions in students with mild intellectual disability / V. Ch. Khvoynitskaya // Appendix to the scientific and methodological journal «Vestnik MGIRO». – 2020. – №. 1. – P. 45–51.

# СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АВАГЯН Арменуи**
Кандидат педагогических наук, доцент
Центр непрерывного образования АРМАВ, г. Ереван, Республика Армения.
Директор
avagyan.aspu@gmail.com

**АКУЛИНА Анастасия Викторовна**
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация
Младший научный сотрудник
Akulina@ikp.email

**БАРТНОВСКАЯ Лидия Владимировна**
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Студентка Института инклюзивного образования
shv-54@tut.by

**БОГИНСКАЯ Юлия Валериевна**
Доктор педагогических наук, доцент
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, Российская Федерация
Заведующий кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения
yuliya-boginskaya@ya.ru

**БРЫКОВА Александра Сергеевна**
Кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
brykava_als@mail.ru

**БЫЧЕНОК Марина Ивановна**
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования
Mar-khotko@yandex.ru

**ВАЛИТОВА Ирина Евгеньевна**
Кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь
Профессор кафедры социальной работы
irvalitova@yandex.ru

**ВАРЕНОВА Тамара Васильевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
varta2055@gmail.com

**ВЕЛИЕВА Светлана Витальевна**
Кандидат психологических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Российская Федерация
Доцент кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии
stlena70@mail.ru

**ВОЛЧЕК Инна Витольдовна**
Учреждение образования «Ждановичская специальная общеобразовательная школа-интернат», г.п. Ждановичи, Республика Беларусь
Директор
zhd-i@minsk-region.edu.by

**ГАЙДУКЕВИЧ Светлана Евгеньевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования
gaidukevich.s@mail.ru

**ГАМАНОВИЧ Виктория Эдуардовна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
vicgamon@mail.ru

**ГАХОВИЧ Виктория Алексеевна**
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Института инклюзивного образования
gahovichvika@yandex.by

**ГЛАЗКОВА Наталья Николаевна**
Кандидат педагогических наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
Доцент кафедры олигофренопедагогики
gvvgnn@yandex.ru

**ГОРБУНОВА Наталья Владимировна**
Доктор педагогических наук, профессор
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), г. Ялта, Российская Федерация
Директор
Natalya-gor2008@yandex.ru

**ГРОМОВА Наталия Владимировна**
Государственное учреждение «Республиканский научно-практический центр психического здоровья», г. Минск, Республика Беларусь
Научный сотрудник, методист
natasha-777@tut.by

**ДАЛИВЕЛЯ Ольга Вячеславовна**
Кандидат биологических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Заведующий кафедрой педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
dalivelya@mail.ru

**ДЕНИСОВА Ольга Александровна**
Доктор педагогических наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Российская Федерация
Заведующий кафедрой дефектологического образования, директор Ресурсный учебно-методический центр Северо-Западного Федерального округа
devnisova@inbox.ru

**ДОБРОГОСТ Тамара Александровна**
Государственное учреждение образования «Средняя школа №98 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь
Учитель-дефектолог
toma.kasianieko@mail.ru

**ДРОЗДОВА Нина Викторовна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры логопедии Института инклюзивного образования
ninadrozdova3@gmail.com

**ДЮСЕНБАЕВА БибигульАмангельдиновна**
НАО Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева, г. Петропавловск, Республика Казахстан
Старший преподаватель
zmovkebaewa@mail.ru

**ДЯДЮК Ирина Викторовна**
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Студентка Института инклюзивного образования
shv-54@tut.by

**ЖМАЧИНСКАЯ Наталья Леонидовна**
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
zhmach317@mail.ru

**ЗАБЕЛИЧ Диана Николаевна**
Кандидат педагогических наук
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Заведующий кафедрой специальной педагогики Института инклюзивного образования
diana.zabelich@tut.by

**ЗАХАРЭВІЧ Іван Иванавіч**
Дзяржаўная ўстанова адукацыі “Навучальна-педагагічны комплекс Эйгердаўскі дзіцячы сад-сярэдняя школа”, аг. Эйгерды, Рэспубліка Беларусь
Настаўнік-дэфектолаг
ivan.zakharevich2021@internet.ru

**ЗМУШКО Антонина Михайловна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», г. Минск, Республика Беларусь
Заведующий кафедрой специальной и инклюзивной педагогики
amzg@mail.ru

**ИВАНОВСКАЯ Ольга Геннадиевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
Доцент кафедры логопедии
logoped544@yandex.ru

**ИШМУРАТОВА Елена Михайловна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования
ilena93@mail.ru

**КАЛМЫКОВА Елена Анатольевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный университет», г. Курск, Российская Федерация
Заведующий кафедрой специальной психологии и коррекционной педагогики
obor46@mail.ru

**КИРИЛЕНКО Мария Александровна**
Магистр психологических наук
Учреждение образование «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск, Республика Беларусь
Методист
kirilenkomary47@gmail.com

**КИСЕЛЕВА Алеся Валерьевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
fcat72@mail.ru

**КИСЛЯКОВА Юлия Николаевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Декан факультета управления и профессионального развития педагогов Института повышения квалификации и переподготовки
yulinakolavna@tut.by

**КЛЕЗОВИЧ Ольга Валерьевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Декан факультета дополнительного профессионального образования Института повышения квалификации и переподготовки
klezovicholga@tut.by

**КОЛЯДА Оксана Петровна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования
OKoliada@mail.ru

**КОНОПЛИЦКАЯ Мария Александровна**
Государственное учреждение образования «Ясли-сад №16 «Светлячок» г. Жодино», г. Жодино, Республика Беларусь
Воспитатель дошкольного образования
sinozhsek@gmail.com

**КОТЫШЕВ Илья Андреевич**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), г. Ялта, Российская Федерация
Аспирант
kotyshev020897@gmail.com

**КРИВЕНЯ Ольга Петровна**
Dětské studio "Veselé prstíčky" Prague, Czech Republic
Учитель-логопед
diana.zabelich@tut.by

**КРИВУТЬ Марина Леонидовна**
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь
Заведующий лабораторией «Центр идей и практик в целях устойчивого развития»
krivut@mail.ru

**КРЫСОВ Александр Васильевич**
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация
Аспирант, специалист-консультант
aleks249433@yandex.ru

**КРЮКОВСКАЯ Наталья Владимировна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь
Заведующий кафедрой теории и методики специального образования
nim-ta@mail.ru

**КУТЕПОВА Елена Николаевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация
Заместитель директора Института проблем инклюзивного образования
kutepovaen@mgppu.ru

**ЛЕМЕХ Елена Анатольевна**
Кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования
vea.68@mail.ru

**ЛЕХАНОВА Ольга Леонидовна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Российская Федерация
Доцент кафедры дефектологического образования, заместитель директора Ресурсный учебно-методический центр Северо-Западного Федерального округа
lehanovao@mail.ru

**ЛОСЕВА Снежана Михайловна**
Кандидат педагогических наук
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
Доцент
karlik_73@mil.ru

**МАКОЗЕБ Андрей Максимович**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, Российская Федерация
Студент 3-го курса психолого-педагогического факультета
makozeb200@yandex.ru

**МАМОНТОВА Кристина Викторовна**
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
магистрант Института инклюзивного образования
chrificia19@gmail.com

**МАМОНЬКО Ольга Владимировна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования
olga-m15@tut.by

**МОВКЕБАЕВА Зульфия Ахметвалиевна**
Доктор педагогических наук
НАО Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан
Директор ресурсного консультативного центра по инклюзивному образованию для вузов Республики Казахстан
zmovkebaewa@mail.ru

**МОГИЛЕВЦЕВА Ирина Дмитриевна**
Социальный центр г. Ниццы, Французская республика
Психолог
mahileutsava.iryna@gmail.com

**НАВИЦКАЯ-ГАВРИЛКО Виктория Михайловна**
Кандидат психологических наук
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования
v_navitskaya@mail.ru

**НАУМЕНКО Оксана Анатольевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
n.oksana@rambler.ru

**НЕКРУТА Валерия Анатольевна**
Кадровое агентство «Sherlocks-team ТМ», г. Минск, Республика Беларусь
Менеджер по персоналу
misislera2@mail.ru

**ПАВЛОВА Анна Сергеевна**
Кандидат психологических наук
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация
Доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии
pavlova-a.c@mail.ru

**ПАВЛОВИЧ Екатерина Николаевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования
prokopik_e@mail.ru

**ПАЙЛОЗЯН Жанна Арутюновна**
Доктор педагогических наук, доцент
«Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна», г. Ереван, Республика Армения
Доцент кафедры логопедии и восстановительной терапии
«Лицей Ширакаци» международный научно-образовательный комплекс
Консультант логопедической службы
paylozyan@gmail.com

**ПАХОТОВА Александра Михайловна**
Магистр
Государственное общеобразовательное учреждение «Республиканский учебно-реабилитационный центр», г. Луганск
Практический психолог
pahotova00@mail.ru

**ПЕСОЦКАЯ (Лобец) Лидия Сергеевна**
Общество с ограниченной ответственностью «Коррекционно-развивающий центр «МАЯК», г. Минск, Республика Беларусь
Педагог-психолог
lidalobets@mail.ru

**ПЕТУХ Дарья Валентиновна**
Магистр
Учреждение образования «Ясли-сад № 557», г. Минск, Республика Беларусь
Учитель-дефектолог
mangust99@inbox.ru

**ПЛАКСА Елена Анатольевна**
Учреждение образования «Несвижский государственный колледж имени Якуба Коласа», г. Несвиж, Республика Беларусь
Преподаватель
Plaksa.Elena@mail.ru

**ПРИЛЕПКО Юлия Владимировна**
Кандидат психологических наук, доцент
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, Российская Федерация
Доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики
prilepko.yulyu@yandex.ru

**ПРИХОДЬКО Оксана Георгиевна**
Доктор педагогических наук, профессор
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация
Директор Института специального образования и психологии, заведующий кафедрой логопедии
ogprihodko@mail.ru

**РЗАЕВА Жанна Вячеславовна**
Государственное научное учреждение «Институт истории Национальной академии наук Беларуси», г. Минск, Республика Беларусь
Научный сотрудник
gannkarz@mail.ru

**РУДНИК Валентина Михайловна**
Государственное учреждение образования «Ясли-сад №16 «Светлячок» г. Жодино», г. Жодино, Республика Беларусь
Учитель-дефектолог
emmav@tut.by

**САРГСЯН Лия Самвеловна**
Магистр
«Лицей Ширакаци» международный научно-образовательный комплекс, г. Ереван, Республика Армения
Логопед
emilyatadevosyan@mail.ru

**СВИРИДОВИЧ Ирина Александровна**
Кандидат педагогических навук, дацент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования
irina_sv2212@mail.ru

**СЕМЁНОВА-Ёрш Лариса Олеговна**
Учреждение образования «Вспомогательная школа-интернат № 10 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь
Учитель
larissa_sy@mail.ru

**СЕЧКОВСКАЯ Лидия Григорьевна**
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования
slg23@tut.by

**СИДЕЛЬНИКОВА Татьяна Леонидовна**
Муниципальное автономное образовательное учреждение «Центр образования № 42», г. Вологда, Российская Федерация
Учитель начальных классов
zibezo@yandex.ru

**СИЛИВОНЧИК Татьяна Александровна**
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Магистрант Института инклюзивного образования
korenko2009@mail.ru

**СИМАЕВА Ирина Николаевна**
Доктор психологических наук, профессор
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград, Российская Федерация
Профессор-консультант
ISimaeva@kantiana.ru

**СМУРАГА Мария Алексеевна**
Магистр педагогических наук
Государственное учреждение образования «Средняя школа № 4 имени П.И. Батова г. Слонима», г. Слоним, Республика Беларусь
Учитель-дефектолог
marusia0579@mail.ru

**СОЛОВЬЕВА Ольга Алексеевна**
Кандидат педагогических наук
Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск, Республика Беларусь
Заместитель начальника центра развития профессионального образования
Olyasol1980@gmail.com

**СУНЦОВА Александра Сергеевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, Российская Федерация
Доцент кафедры педагогики и педагогической психологии
st.ped@mail.ru

**СЫС Людмила Александровна**
Кандидат педагогических наук
Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь
Докторант
syliudmila@mail.ru

**СЫЧЕВА Инна Сергеевна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
inna651@mail.ru

**ТАДЕВОСЯН Эмилия Радиковна**
Кандидат педагогических наук, доцент
«Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна», г. Ереван, Республика Армения
Доцент кафедры логопедии и восстановительной терапии
«Лицей Ширакаци» международный научно-образовательный комплекс
Логопед
emilyatadevosyan@mail.ru

**ТУРКМЕНОВА Альфия Рустамовна**
«Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами», г. Ташкент, Республика Узбекистан
Преподаватель кафедры логопедии
alfiyaturkmenova@mail.ru

**ФЕКЛИСТОВА Светлана Николаевна**
Доктор педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Заместитель директора Института инклюзивного образования по научно-методической работе
feklsv@mail.ru

**ФЕТИСОВ Александр Сергеевич**
Доктор педагогических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Российская Федерация
Заведующий кафедрой социальной педагогики
Natalya-gor2008@yandex.ru

**ФИЛИПОВИЧ Инна Владимировна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры логопедии Института инклюзивного образования
raeva-in@yandex.ru

**ХАБАРОВА Светлана Петровна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
sv-habarov@tut.by

**ХАНДРИКО Екатерина Анатольевна**
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Магистрант Института инклюзивного образования
Ekaterina_handriko@mail.ru

**ХВОЙНИЦКАЯ Виолетта Чеславовна (Khvoynitskaya V. Ch.)**
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования
violettanio@yandex.by

**ЦЫМАНОВА Людмила Владимировна**
Государственное учреждение специального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Барановичского района», аг. Мирный, Республика Беларусь
Учитель
ckroir@bar-roo-edu.brest.by

**ЦЫРУЛИК Надежда Семеновна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Республика Беларусь
Доцент кафедры специальной педагогики и методики дошкольного и начального образования
nadja11121@gmail.com

**ЧИГИРЬ Татьяна Константиновна**
Магистр педагогики
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
tatyana_chigir@mail.ru

**ЧУРИЛО Наталья Вячеславовна**
Кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
Anv-96@tut.by

**ЧУРКИН Александр Иванович**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград, Российская Федерация
Аспирант
ALChurkin@stud.kantiana.ru

**ШИЛОВИЧ Елена Анатольевна**
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования
shilovich.e@mail.ru

**ШИНКАРЕНКО Владимир Анатольевич**
Кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования
shv-54@tut.by

**ШЛЯМ Ольга Борисовна**
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
Заместитель директора по учебно-воспитательной работе
gbou25spb@mail.ru

**ЮГОВА Олеся Вячеславовна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация
Доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии
Kor.ped@inbox.ru

**ЮРЕВИЧ Екатерина Михайловна**
Магистр педагогических наук
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Старший преподаватель кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования
zet151@yandex.by