

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»
Общественный фонд «Со-таке» (Нур-Султан, Казахстан)

**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ,
ПРАКТИКА, ИССЛЕДОВАНИЯ**

Сборник научных статей
международной научно-практической конференции

Ярославль
2021

УДК 37.013.8
ББК 74.3
С 71

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Специальное образование: Методология, практика, исследования : сборник научных статей международной научно-практической конференции [26 октября 2021 г.] / под науч. ред. Т. Г. Киселевой, В. А. Грошенковой, С. С. Елифантьевой, Г. О. Рощиной. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. – 383 с.
ISBN 978-5-00089-251-4
DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021

В сборник включены работы специалистов в области дефектологического образования из России, Беларуси, Казахстана и Эстонии, которые обсуждались на международной научно-практической конференции, проходившей 26 октября 2021 г на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Материалы издания предназначены профессионалам и всем интересующимся проблемами обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья и подготовки кадров в области специального (дефектологического) образования.

УДК 37.013.8
ББК 74.3

ISBN 978-5-00089-251-4

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
2021

© Авторы статей, 2021

И.В. Филипович

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-3-12

Педагогическая практика в удаленном режиме как современная тенденция образования

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования дистанционного обучения в высшем образовании студентов специальности «Логопедия» в ходе прохождения педагогической практики. Приводятся результаты формирования умений реализации коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими речевые нарушения и их родителями в удаленном режиме, что актуально в сложных эпидемиологических условиях. Представлен контент-анализ эссе-самоотчетов студентов по результатам педагогической практики.

Ключевые слова: удаленное обучение, педагогическая практика, контент-анализ, инструменты информационно-коммуникационных технологий, студенты.

I.V. Filipovich

Pedagogical remote practice as a modern trend of education

Abstract. The article deals with the problem of using distance learning in higher education for students of the specialty "Speech therapy" in the course of teaching practice. The result of the formation of skills in the implementation of correctional and pedagogical work with children with speech disorders and their parents remotely, which is important in difficult epidemiological conditions, is considered. The content analysis of students' self-report essays based on the results of pedagogical practice is presented.

Keywords: distance learning, pedagogical practice, content analysis, information and communication technology tools, students.

Образование, как и психолого-педагогическая деятельность, в эпоху бурного развития информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) и повсеместного использования электронных устройств, получило возможность реализовывать образовательные услуги удаленно. Сложная эпидемиологическая ситуация серьезно повлияла на ускорение массового применения удаленного обучения в оказании образовательных услуг студентам, в том числе педагогических специальностей. В Республике Беларусь порталы высших учебных заведений используют образовательные платформы, которые включены в государственный регистр информационных ресурсов страны. В образовательном процессе Института инклюзивного образования наиболее востребованными являются Moodle и вебинарная комната BBB – BigBlueButton. Отдельные специальности и преподаватели также используют и другие общедоступные платформы, например, Zoom, Skype, Google Meet и др.

Безусловно, любая платформа, используемая в организации дистанционного обучения, имеет свои достоинства и недостатки. Удобство использования платформы зависит от степени ее адаптации к задачам обучения и умения использовать все возможности и функции системы. В рамках освоения знаний специальной педагогики (в том числе и логопедии) опыт дистанционного образования студентов становится хорошим поводом к формированию готовности к применению ими ИКТ в профессиональной деятельности. Тем более, что эпидемиологические ограничения серьезным образом повлияли на проведение педагогических практик, которые являются не только обязательной частью учебных планов, но и проверкой сформированности основных профессиональных компетенций будущих специальных педагогов и учителей-логопедов [Инклюзивные процессы в образовании, 2016].

Использование удаленного обучения в рамках педагогической практики студентов 3-го курса дневной формы получения образования специальности «Логопедия» стало причиной рефлексии и дальнейшего исследования результатов подобного опыта. На основе контент-анализа эссе-самоотчетов студентов, проходивших практику удаленно (101 человек), были сделаны выводы о целесообразности и продуктивности такой формы прохождения

практики, а также необходимости введения в программы практики заданий с использованием ИКТ.

Для начала отметим, что в задачи педагогической практики студентов специальности «Логопедия» входит освоение таких компетенций как овладение коммуникативными навыками и грамотное профессиональное общение; осуществление самообразования и самосовершенствование профессиональной деятельности. Но главная трудность заключалась в том, что в практике, реализованной в удаленном режиме, где выполнялся достаточный объем разнообразных по содержанию заданий каждый день, не было основного – непосредственного, живого и двустороннего общения с детьми, имеющими речевые нарушения. Да, объем и содержание практики студентами были освоены, но насколько удаленное обучение в рамках практики было уместным и полезным?

В этом помогли разобраться результаты контент-анализа 101 эссе студентов на тему «Мой опыт педагогической практики в условиях дистанционного обучения». Для проведения успешного и информативного контент-анализа эссе были выбраны определенные категории и единицы анализа текста. Поскольку тема эссе уже содержала дефиниции «опыт», «педагогическая практика», «дистанционное обучение», их эмпирическими маркерами стали понятия, которые по-разному характеризуют данные категории и выделяются такими свойствами как: уместность, смысловая полнота и надежность [Пашинян, 2012]. Для этого методом случайного отбора были использованы 10 текстов эссе, что позволило сформировать первичную систему единиц анализа общего контента. В нее вошли:

1) слова, передающие эмоциональную оценку базовых дефиниций (позитивный/негативный; полезный/бесполезный; ожидаемый/неожиданный; привычный/непривычный);

2) слова/предложения о полученных студентами в ходе практики знаниях-умениях-навыках, с обязательным упоминанием освоенных ими инструментов информационно-коммуникационных технологий;

3) темы признательности за возможность реализации практики в таком формате, недостатка непосредственного общения с детьми, специалистами учреждения дошкольного образования, где проходила практика, а также родителями детей и сокурсниками;

4) определенная доля текста, содержащая выводы о пользе педагогической практики как непосредственно в учреждении, так и пройденной дистанционно: оценка равнозначности такой замены (через ответы «да», «нет», «приемлемы оба варианта»), а также их сравнение/соотнесение;

5) необычность применения привычной образовательной платформы Moodle (применима ли в решении задач практики или нет, в чем объективировались трудности, что давалось легко и пр.).

Словоформы и цифровые данные, полученные при подсчете выделенных единиц, были сведены в три исследовательских блока. В соответствии с их содержанием исследовательскими вопросами были определены следующие:

1) повлияла ли на получение студентами необходимого педагогического опыта замена педагогической практики, проводимой непосредственно в учреждении образования на дистанционную?

2) как оценивают студенты опыт прохождения практики удаленно?

3) какие выводы сделали студенты по вопросам применения средств удаленного доступа в организации практической работы с детьми дошкольного возраста и их родителями?

Итак, рассмотрим полученные в результате контент-анализа данные [Филипович, 2020].

1. Замена формы педагогической практики с непосредственно в учреждении образования на дистанционную, значительным образом повлияла на получение студентами необходимого опыта. Что подтверждает, представленная в эссе студентов его динамическая оценка, выраженная в диапазоне от непонимания и растерянности до благодарности за предоставленную возможность. Так, по дефинициям «опыт» и «педагогическая практика» преобладала положительная эмоциональная окраска: сам опыт практики был положительно отмечен в 98% случаев посредством 9-ти позитивных понятий, причем в большинстве случаев (74%) он был признан полезным и пригодным к использованию в дальнейшей педагогической деятельности. При этом отрицательная эмоциональная окраска в отношении обобщенного понятия «опыт» упоминается в четыре раза меньше положительной, что указывает на социальную одобряемость оценки с одной стороны, и стремление студентов отметить положительное – с другой. На этом основании можно

сделать вывод о общей положительной оценке опыта, полученного в рамках практики в удаленном режиме.

В отношении именно удаленного формата обучения эмоциональные оценки распределились достаточно ровно: студенты признавали привычность (35%) и современность (20%) введения данного формата, но и сетовали на длительность сидения за компьютером (12%) и жесткую регламентацию выполнения заданий (24%). Как видим, дистанционность не стала критическим фактором при смене активной практики на удаленную, но, тем не менее, была обозначена в высказываниях студентов как необходимость, релевантная вызовам ситуации и требованиям современного образования.

Факт педагогической практики, проходившей в условиях удаленного доступа, был признан удачной альтернативой. В эссе студентов данная практика была обозначена как беспрецедентная (32%), но при этом успешная (14%) и интересная (16%). Однако, судя по эмоциональной окраске высказываний, очевидна первоначальная растерянность и непонимание студентами, как методы удаленной работы на платформе Moodle, которые стали привычными в освоении учебных дисциплин можно использовать в подготовке и главное, осуществлении практической педагогической деятельности.

Следует констатировать, что в общем контексте эссе заметно выражено сожаление о потере возможности прохождения педагогической практики непосредственно в коллективах учреждений образования. Это отразилось в высказываниях студентов о потере таких значимых факторов профессионального опыта как контакт с детьми и взрослыми: педагогическими работниками и родителями (24%). Кроме того, 67% студентов упоминали изменение своего отношения по мере разрешения поставленных задач и, обобщив полученный опыт, признавали его пользу как в образовательном настоящем, так и в профессиональном будущем.

Таким образом, смена формата педагогической практики с непосредственной на удаленную внесла коррективы не только в ее содержание и формы, но и в отношении в ней студентов.

2. Общая оценка полученного опыта прохождения педагогической практики удаленно оказалась достаточно противоречивой. С одной стороны, подавляющее большинство студентов при-

знали, что непосредственное взаимодействие с детьми и педагогами – это и есть главная цель практики. Отсутствие непосредственного эмоционального контакта и обратной связи с детьми перевело коммуникацию пусть на привычный, но имитационный уровень. Однако студенты восприняли ситуацию «удаленки» как новые возможности и перспективы.

Стоит отметить, что самое упоминаемое в текстах эссе понятие - «задание» (99%) Интересно, что оно употреблялось в различном контексте, как в отношении учебного задания, так и задания в рамках коррекционной работы с ребенком или его родителями. Выполнение подобных заданий вызвало самое сильное впечатление у студентов, которое варьировалось от признания технической и методической неготовности к выполнению части заданий (13%) до благодарности за их творческий и креативный характер (27%). Студенты обозначили, что познакомились с новыми формами логопедической работы (11%), увидели их новизну, но при этом соответствие современным тенденциям (37%), а также отметили неременное, но грамотное применение в дальнейшей практической работе (24%). Как видим, результаты подобного анализа показали и студентам, и преподавателям возможности диверсификации коррекционно-педагогической (логопедической) работы в условиях минимизации контакта, дистанционно, на основе сопровождения самостоятельной работы родителей по преодолению речевого нарушения у ребенка. На фоне разнообразия заданий, включавших как комплектование упражнений по коррекции и развитию речи для детей с учетом их возрастных особенностей, так и творческую разработку указаний, рекомендаций и советов родителям студентам стало очевидно, что таким образом стоит пополнять не только методическую сторону практических знаний, но и углублять знания в области организации и адаптации контента.

3. По проблеме применения средств удаленного доступа в организации практической работы с детьми дошкольного возраста и их родителями наиболее теоретически подготовленные студенты (27%) отмечали на ограничения в использовании подобных видов коррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста по причине требований, оговоренных санитарными правилами и нормами (СанПиН) [Санитарные нормы и

правила, 2021]. Многие отмечали возможности преимущественного использования ИКТ в работе по консультированию родителей ребенка (42%) или психолого-педагогического сопровождения семьи (44%). В текстах эссе студентов отмечались трудности переноса прямой речи в грамотно организованный текст. Наиболее позитивно были оценены задания, где фигурировали видеосъемка обращения к родителям на заданную тему или разработка темы чата по обсуждению проблемы развития речи ребенка. Так, студенты легко осуществляли перенос привычной им коммуникации в социальных сетях и посредством гаджетов в профессиональную деятельность учителя-логопеда: появились мысли о логичном создании родительских групп в Viber и Telegram, о размещении на страницах сайта учреждения образования информации по наиболее востребованным вопросам к учителю-логопеду, а также предложения по использованию платформ Zoom или Skype для осуществления непосредственного консультирования, диагностики состояния речи ребенка, наблюдения за его поведением и пр.

Это указывает на быструю адаптацию молодых людей к изменившимся условиям профессиональной деятельности, гибкость в постановке и решении задач в условиях удаленного обучения, готовность к применению нетривиальных способов и инструментов дистанционной работы, в том числе логопедической – по коррекции речевых нарушений у детей.

На фоне результатов педагогической практики, проходившей в удаленном режиме и анализа эссе-самоотчетов студентов, очевидны следующие выводы:

1) на вызовы социальной ситуации, связанной с эпидемиологическими ограничениями, был найден достойный, и, главное, соответствующий времени ответ в виде организации дистанционного прохождения практики;

2) это послужило отличным опытом для постижения студентами специальности «Логопедия» инструментов ИКТ, совершенствования умений и расширения возможностей их использования в специальной педагогике;

3) произошел закономерный запуск творческих замыслов новаций в области удаленной коррекционной (логопедической) работы и разработки идей проектирования контента для нее.

Безусловно, этими выводами ограничиваться не стоит, ведь большое количество частных или локальных задач обнаруживалось по мере освоения студентами новых способов удаленной работы или использования инструментов ИКТ. Так, при анализе видеороликов, выполненных студентами, стали очевидны промахи и недоработки в области риторики или искусства речи самих студентов: плохо интонированный и неритмичный речевой поток, не совсем грамотные позы, жестикация и мимика, избыточная экстралингвистика (вздохи, покашливания, мычание и пр.) – все это указывало на перспективы организации специальных учебных занятий по подготовке видео-обращений для студентов специальностей коррекционной педагогики.

Кроме того, особое внимание и педагоги высшей школы и методисты практики на местах обратили на бездумное использование профессиональной лексики при подготовке текстов консультаций и бесед с родителями детей. Понятно стремление студентов выглядеть убедительными и компетентными, но избыточный непонятными понятиями текст заведомо непригоден для коммуникации или информирования человека, далекого от специальной педагогики или логопедии. Поэтому необходимы учебные занятия по практике коммуникации, где до сознания студентов будут донесены ее основные постулаты преподнесения информации: *информативность* – четкость, емкость и целенаправленность; *истинность* – обоснованность, проверяемость и аргументированность; релевантность – своевременность и адекватность запросу, тематичность; ясность – доступность, понятность и безбарьерность [Гойхман, 2020]. К тому же часть этих правил касается особенностей организации коммуникации в специальной педагогике [Варенова, 2021].

Еще одна проблема была связана с организацией разработанного студентами контента: студенты были ориентированы на выполнение учебных заданий, и структура отвечала последовательности выполняемых задач. Представить общий объем выполненного в ходе практики (направления и последовательность логопедической работы, а также ее преемственность посредством консультирования или информирования родителей; осуществление консультативной практик, профилактической и просветительской деятельности и пр.) удалось далеко не всем студентам, что

отразилось в оценке итогов самой практики. За деревьями не увидели леса: посчитали количество выполненных заданий, но не усмотрели в них цельной системы или комплексности.

Безусловно, картина профессиональной деятельности специального педагога или учителя-логопеда стала бы более цельной и четкой, если бы в ходе практики студенты разрабатывали свой собственный профессиональный блог. В его структуре можно отразить все виды деятельности учителя-дефектолога (логопеда), использовать все возможные инструменты, расширить методическое обеспечение за счет гиперссылок и использования образовательных ресурсов. Такая задача пока кажется мало выполнимой, но реальность вполне способна на новый проблемный вброс, а специальной педагогике снова придется корректно отвечать на вызов, используя опыт адаптации целей и задач под средства и инструменты, адекватные образовательным потребностям детей с особенностями психофизического развития.

Таким образом, на фоне изменившихся условий возможности информационно-коммуникационных технологий, в применении к потребностям специальной педагогики осваиваются и творчески используются в ходе практической работы. В условиях удаленного обучения средства и инструменты ИКТ были применены студентами специальности «Логопедия» в ходе педагогической практики в учреждениях образования. По отзывам студентов, трудности дистанционного варианта взаимодействия в образовательной среде способствовали ряду позитивных моментов: стимуляции интереса будущих специалистов к деверсификации взаимодействия в режиме удаленного доступа, активизации их целенаправленной и систематической поисковой деятельности в рамках самообразования, а также творческому переосмыслению средств и инструментария коррекционной работы, используемых современным специальным образованием и, в частности, логопедией в коррекции нарушений речевого развития.

Библиографический список

1. Варенова Т.В. Введение в специальную педагогику. URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/50263> (дата обращения: 10.09.2021).
2. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. Москва : Инфра-М, 2020. 272 с.

3. Инклюзивные процессы в образовании : материалы Международной конференции, г. Минск, 27-28 октября 2016. Минск : БГПУ, 2016. 408 с.

4. Пашинян И.А. Контент-анализ как метод исследования : достоинства и ограничения // Научная периодика: проблемы и решения. 2012. № 3 (9). С. 13-18.

5. Санитарные нормы и правила: Требования для учреждений дошкольного образования. URL: ddu104grodnoschools.by/pages/sanitarnye-normy-i-pravila-trebovaniya-dlja-uchrezhdenij-doshkolnogo-obrazovaniya (дата обращения: 12.09.2021).

6. Филипович, И.В. Эссе как форма самоотчета в рамках педагогической практики студентов / И.В. Филипович, О.Л. Сапогова, Н.Н. Баль // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2020. № 2 (104). С. 18-21.

УДК 376.1

Р.К. Кайралапова, О.В. Тишина, М.Е. Кайралапова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-12-21

О нормативно-правовых аспектах реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан

Аннотация. В данной статье мы рассмотрим инклюзивное образование как одно из стратегических направлений развития системы образования Республики Казахстан, раскроем основные аспекты развития инклюзивного образования. Проведен анализ нормативно-правой базы по реализации инклюзивного образования в Казахстане, в частности, Закон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования».

Ключевые слова: инклюзивное образование, стратегическое направление, дети с особыми образовательными потребностями, законодательные акты, современные стандарты.

On the regulatory and legal aspects of the implementation of inclusive education in the Republic of Kazakhstan

Abstract. In this article, we will consider inclusive education as one of the strategic directions of the development of the education system in the Republic of Kazakhstan, we will reveal the main aspects of the development of inclusive education. The analysis of the regulatory and legal framework for the implementation of inclusive education in Kazakhstan, in particular the Law "On Amendments and Additions to Certain Legislative Acts of the Republic of Kazakhstan on Inclusive Education".

Keywords: inclusive education, strategic direction, children with special educational needs, legislative acts, modern standards.

В Республике Казахстан образование признано одним из важнейших приоритетов. Уровень благополучия детей в Казахстане является одним из важных показателей национального развития. Принципы государственной политики, гарантирующие равенство и доступность образования всех уровней с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица соответствуют требованию стандарта организации экономического сотрудничества и развития [Концептуальные подходы..., 2015].

В настоящее время в Казахстане растет количество детей с особыми образовательными потребностями. Это видно из статистических данных. Здесь надо отметить, что психолого-медико-педагогическая консультация (далее - ПМПК) – это единственная организация в Республике Казахстан, предоставляющая статистические сведения о детях с ограниченными возможностями в развитии. В области образования учет ведется по посещаемости учебных заведений детьми и подростками с особыми образовательными потребностями. Согласно Национальной образовательной базе данных, условиями для инклюзивного образования в Республике Казахстан в настоящее время есть 20% (1232 из 6159) детских садов; 60% (4207 из 7014 школ) общеобразовательных школ, 30% образовательных учреждений технического и профессионального образования (250 из 821 колледжа).

Согласно статистическим данным Карагандинской психолого-медико-педагогической консультации, в нашей области в 2020 году было выявлено 12879 детей с оппозиционно-вызывающим расстройством, 3997 детей с задержкой психического развития, 4453 ребенка с нарушениями речи. По последним статистическим данным, в нашей стране всего насчитывается более 162 тыс. детей с особыми образовательными потребностями, или 2,7% от общей численности детей.

Таким образом, из вышеприведенной статистики мы видим, что инклюзивное образование активно развивается в Казахстане, в частности, в Карагандинской области. В инклюзивное обучение включаются дети с разными нарушениями психофизического развития: с нарушениями зрения, слуха, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра и комплексными нарушениями развития.

При этом многие нормативно-правовые акты в этой сфере требуют совершенства. В связи с этим президент Республики Казахстан поручил обновить эти нормативы с учетом специфики регионов и современных стандартов, Однако на современном этапе развития образования основным направлением в обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями является инклюзивное образование. Инклюзия – это одна из последних стратегий специального образования. В соответствии с Государственной программой развития образования в Казахстане с 2011 года поэтапно внедряется инклюзивное образование

Инклюзивное образование сформировалось из убеждения в том, что образование является основным правом человека и создает основу для более справедливого общества. Инклюзивное образование – государственная политика, обеспечивающая постоянное совершенствование общего образования, которое должно быть доступно всем без исключения детям (в том числе с особыми образовательными потребностями) и гарантирующая им специальные условия и необходимую социальную и психолого-педагогическую поддержку.

В качестве исторической справки: термин «инклюзивное образование» принес в Казахстан Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики. В 1999 году

Центр совместно с ЮНЕСКО реализовал проект по инклюзивному образованию, а в 2002 году при поддержке Фонда Сорос Казахстан провел научно-практическую конференцию по инклюзивному образованию [Концептуальные подходы..., 2015].

Законодательством Республики Казахстан в соответствии с основополагающими международными документами в области прав человека предусматривается принцип равных прав на образование для всех детей страны. Гарантии права детей на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» [Правовая основа...].

Понятие «инклюзивное образование» сформировалось из убеждения в том, что образование является основным правом человека, оно создает основу для более справедливого общества. Все учащиеся имеют право на образование, независимо от их индивидуальных качеств или проблем [Открытое досье..., 2003]. Во всем цивилизованном мире общество пришло к пониманию, что в соответствии с общечеловеческой моралью и требованием социальной справедливости дискриминация детей в образовании недопустима. Законодательством Республики Казахстан в соответствии с международными документами в области защиты прав детей введены понятие «лица (дети) с особыми образовательными потребностями» (далее - ООП) и принцип равных прав на получение качественного образования всеми обучающимися с учетом индивидуальных возможностей [Елисеева, Ерсарина, 2019].

Инклюзивное образование – относительно новая для образовательной практики Республики Казахстан философия, в которой реализуется принцип «научения жить вместе», построенный на гуманистических началах. Согласно инклюзивному подходу, все учащиеся обучаются в общеобразовательной школе, где создается комфортное адаптивное образовательное пространство, отвечающее потребностям всех без исключения детей. Инклюзивный подход предполагает принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг

в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности, устранение дискриминации в образовании [Разработка принципов..., 2015].

Как мы уже отмечали выше, в настоящее время инклюзивное образование рассматривается как одно из стратегических направлений развития системы образования страны. 25 февраля 2021 года на V заседании Национального совета общественного доверия президент Республики Казахстан отдельно остановился на вопросах формирования инклюзивной общественной среды. В своем выступлении он отметил, что систематическая поддержка инвалидов характерна для прогрессивных и социально ответственных государств. Казахстану необходимо постоянно совершенствовать работу в этом направлении, так как количество детей с особыми образовательными потребностями растет. В то же время действующие нормы функционирования таких специализированных организаций устарели. Он также акцентировал внимание на необходимости обновления нормативных документов в этой сфере с учетом специфики регионов и современных стандартов. Сегодня одна психолого-медико-педагогическая комиссия охватывает 60 тысяч детей. Для повышения эффективности работы эту норму необходимо снизить до 50 тысяч детей. Необходимо улучшить обследование детей раннего возраста, усилить деятельность социальных служб в организациях первичной медико-санитарной помощи. Уполномоченным органам предстоит разработать четкий алгоритм действий в виде единого маршрута для ребенка с особыми потребностями и его семьи. Учитывая наличие в регионах специальных учреждений, они должны обеспечивать все услуги, предоставляемые государством, с момента рождения ребенка. По словам главы государства, Министерству образования и науки необходимо проводить более целенаправленную работу по реализации прав детей с особенностями развития на образование [Глава государства...].

26 июня 2021 президент Казахстана Касым-Жомарт Токаев подписал Закон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» [Закон Республики...].

Данным законопроектом предусматривается, что для детей с особыми потребностями будут адаптироваться учебные программы, для них будут разрабатываться индивидуально-развивающие программы. Нормами закона внедряется государственный образовательный заказ на специальную психолого-педагогическую поддержку и регулируется деятельность служб психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях. Кроме того, документ устанавливает ответственность руководителей организаций образования за нарушение правил приема детей с инвалидностью в образовательные учреждения или не создание условий для них. Законом будет предусмотрен универсальный подход к детям с ограниченными возможностями посредством включения их в образовательную среду через реализацию программ психолого-медико-педагогического обследования и консультаций. Всего предусматривается внесение изменений и дополнений в четыре закона: «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «Об образовании», «О правах ребенка», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» [Токаев подписал...].

Необходимо отметить, что в Республике Казахстан во все «Типовые правила деятельности типов организаций дошкольного, среднего и дополнительного образования» включены нормы обеспечения образовательного процесса для детей с ООП. В соответствии со статьей 24 Конвенции ООН «О правах инвалидов, государственные услуги должны предоставляться по месту жительства ребенка. В связи с этим в Казахстане открываются специальные и инклюзивные классы. Например, в Карагандинской области, наряду со специальными школами-интернатами в системе образования большое внимание уделяется открытию специальных (75) и инклюзивных классов (804) в общеобразовательных школах. До 2025 года планируется открыть 780 инклюзивных классов на базе 205 общеобразовательных школ области [Дауыпбаева, 2020].

В 2016 г. Национальной академией образования имени И. Алтынсарина были разработаны методические рекомендации «Организация обучения детей с особыми образовательными потребностями по восьми категориям в условиях инклюзивного образования». Главной целью методических рекомендаций является

изложение системы требований к организации процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Настоящие методические рекомендации разработаны в соответствии со статьей 30 Конституции Республики Казахстан, нормами Законов Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании» и «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», содержание которых направлено на обеспечение равных прав и возможностей получения среднего общего образования всеми гражданами республики независимо от национальности, языка, пола, социального положения и состояния здоровья [Тишина, 2020].

Хочется отметить и тот факт, что с 2021 года в школах страны введена должность педагога-ассистента. Уже сегодня в образовательных учреждениях среднего уровня работает более 700 человек. Прежде всего, эти специалисты востребованы в инклюзивном образовании, где больше внимания требуется детям с особыми образовательными потребностями. Они помогают учащимся с особыми потребностями привыкнуть к школе [Новая должность...]. Согласно методическим рекомендациям «Психолого-педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах», рекомендованным для использования в общеобразовательных школах Департаментом дошкольного и среднего образования Министерства образования и науки Республики Казахстан, помощь педагога-ассистента рекомендуется учащимся с нарушениями коммуникации и социального взаимодействия; нарушениями поведения [Елисеева, 2019]. Услуги педагога-ассистента предоставляются только детям с особыми образовательными потребностями, которые учатся в общем классе с нормотипичными детьми. Для учащихся с особыми образовательными потребностями, обучающихся в специальных классах общеобразовательных школ и специальных школ, помощь педагога-ассистента законодательством Республики Казахстан не предусмотрена в связи с тем, что в них созданы все специальные учебные условия для детей с ООП и которые отсутствуют полностью в общеобразовательном классе.

Одним из новшеств в этом году является то, что в настоящее время, согласно Государственной программе развития обра-

зования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 гг., «Психолого-медико-педагогические консультации перейдут от «медицинской» к «педагогической» модели. Деятельность ПМПК будет направлена на определение образовательных потребностей детей». Современные подходы к инклюзивному образованию и новые вызовы к деятельности не только обычных школ, но специальных организаций образования, должны основываться на социально-педагогической модели [Ерсарина, 2020].

В отличие от действующей медицинской модели ПМПК, направленной на постановку медицинского заключения, социально-педагогическая модель деятельности ПМПК будет направлена на выявление особых образовательных потребностей детей с целью создания для них специальных условий обучения в организациях образования. Должны внедряться новые направления социально-педагогической модели в работе ПМПК: нарушения должны квалифицироваться в рамках данной модели со смещением вектора от медицинского заключения на психолого-педагогическое, актуальна комплексность обследования в соответствии со стандартами, также умение давать оценку особых образовательных потребностей, расширение поля консультативной помощи для родителей и педагогов организаций образования по вопросам обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, в Республике Казахстан ведется активная работа по совершенствованию нормативно-правовой базы инклюзивного и специального образования. Это, в свою очередь, позволит привести ее в соответствии с принципами Всеобщей декларации прав человека и положениями Конвенции о правах инвалидов.

Библиографический список

1. Глава государства принял участие в пятом заседании Национального совета общественного доверия 25 февраля 2021 года : официальный сайт. URL: https://akorda.kz/ru/events/akorda_news/meetings_and_sittings/glava-gosudarstva-prinyal-uchastie-v-pyatom-zasedanii-nacionalnogo-soveta-obshchestvennogo-doveriya (дата обращения: 20.10.2021).

2. Дауыпбаева У. Актуальные вопросы инклюзивного образования // «Ізденіс» газеті. 2020. № 12 (178). URL: http://www.kopmpk.kz/index.php?option=com_content&view=article

&id=290:gazeta-izdenis-ot-25-06-2020-aktualnye-voprosy-inklyuzivnogo-obrazovaniya&catid=17&Itemid=260&lang=site-ru-kz (дата обращения: 20.10.2021).

3. Елисеева, И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе : методические рекомендации / И.Г. Елисеева, А.К. Ерсарина. Алматы : ННПЦ КП, 2019. 114 с.

4. Ерсарина А.К. Организация деятельности психолого-медико-педагогических консультаций в системе инклюзивного образования : методические рекомендации. Алматы : ННПЦ РСИО, 2020. С. 5-6.

5. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования.

6. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2015. С. 4

7. Новая должность появилась в школах Казахстана - чем займется педагог-ассистент : официальный сайт. URL: <https://ru.sputnik.kz/education/20210908/18076677/novaya-dolzhnost-pedagog-assistent.html> (дата обращения: 20.10.2021).

8. Открытое досье по инклюзивному образованию. ЮНЕСКО, 2003.

9. Правовая основа для инклюзивного образования в Республике Казахстан. URL: www.ektu.kz/media/885723/pravovaya_osnova_io.pdf

10. Разработка принципов инклюзивной педагогики и системы внедрения в практику организаций образования : методические рекомендации. Астана : НАО имени И. Алтынсарина, 2015. 32 с.

11. Тишина, О.В. О некоторых аспектах развития инклюзивного образования в Республике Казахстан : сборник статей V Международной научно-практической конференции, 29-30 октября 2019 г. / О.В. Тишина, З.А. Бигельдина, Р.К. Кайралапова. Томск : ТГПУ, 2020. С. 119-120.

12. Токаев подписал закон об инклюзивном образовании : 26 июня 2021, - новости на Tengrinews.kz : официальный сайт.

URL: https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/tokaev-podpisal-zakon-ob-inklyuzivnom-obrazovanii (дата обращения: 20.10.2021).

УДК 376.1+376.3

Е.А. Лемех

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-21-28

Маркеры, критерии и показатели качества дошкольного образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями

Аннотация. В статье предлагается авторское понимание дефиниции «технология оценки качества дошкольного образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями». Представлены маркеры, критерии и показатели оценки качества дошкольного образования данной нозологической категории в зависимости от компонентов системы оценки качества (оценка качества коррекционно-образовательного процесса, качества условий освоения учебных программ, качества результатов освоения учебных программ в дошкольных группах центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации).

Ключевые слова: дошкольное образование, качество образования, маркеры, критерии, показатели, тяжёлые множественные нарушения, центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Е.А. Lemekh

Markers, criteria and indicators of the quality of preschool education for children with severe multiple disorders

Abstract. The article demonstrates the author's understanding of the definition: "technology for assessing the quality of preschool education for pupils with severe multiple disorders". Markers, criteria and indicators for assessing the quality of preschool education of this nosological category are presented, depending on the components of the quality assessment system (quality assessment of the correctional and

educational process, the quality of the conditions for mastering the curriculum, the quality of the results of mastering the curriculum in the preschool groups of the correction- and development-training centre).

Keywords: severe multiple disorders, preschool education, quality of education, markets, criteria, indicators correction- and development-training centre.

В соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь № 559 от 31.08.1999 г. «Об утверждении Примерного положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» в стране появился новый тип учреждений образования – центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее - ЦКРОиР) [Об утверждении..., 1999]. В 2002-2003 учебном году в данном типе учреждений были открыты первые дошкольные группы для детей с тяжелыми множественными нарушениями (далее - ТМН). В Кодексе Республики Беларусь «Об образовании» определены понятия «множественные нарушения» и «тяжелые множественные нарушения» [Кодекс Республики...]. Они отчасти являются синонимами таких терминов, используемых в других странах, как «комбинированные», «сочетанные», «сложные».

При тяжелом множественном нарушении обязательно наличествует умеренная, тяжелая или глубокая интеллектуальная недостаточность (с начала XXI века в Республике Беларусь используется педагогическая терминология, в соответствии с которой словосочетание «умственная отсталость» не употребляется, вместо него синонимически используется термин «интеллектуальная недостаточность»). Примером тяжелого множественного нарушения является тяжелая интеллектуальная недостаточность и детский церебральный паралич у одного ребенка. При множественном нарушении есть два или более первичных дефекта. Примером множественного нарушения может быть легкая интеллектуальная недостаточность и нарушение слуха у одного ребенка.

Рассматривая проблему качества образования относительно лиц с тяжелыми множественными нарушениями, нужно вспомнить о том, что до конца 90-х годов XX века дети с тяжелыми множественными нарушениями считались необучаемыми, поэтому поднимался вопрос скорее об уходе и присмотре за такими

воспитанниками, чем о собственно обучении, тем более о качестве их образования.

Идет время, меняются взгляды на содержание воспитания и обучения воспитанников с ТМН в условиях ЦКРОиР. В обучение таких детей вкладывается новый смысл: это не просто возможность любого продвижения ребенка вперед, расширение зоны его ближайшего развития, а приобретение компетенций, необходимых для жизни в обществе, то есть жизненных компетенций [Лисовская, 2016; Малофеев, 2020]. Результаты образования воспитанников с ТМН уже представляются как ориентиры, достижение которых не подлежит непосредственной оценке, а позволяет отслеживать минимальные изменения сформированности жизненных компетенций дошкольников данной нозологической группы. На смену вопросу: «Нужно ли обучать детей с тяжелыми множественными нарушениями?» приходят вопросы: «Все ли мы делаем для того, что обучение таких детей было качественным?», «Как определить качество такого образования?» Постепенно возникает противоречие между наличием специального типа учреждения для дошкольников с ТМН, а следовательно, между запросом общества на включение детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в образовательный процесс и невозможностью оценки эффективности такого обучения и воспитания.

В связи с изложенным выше, нами было предпринято исследование о создании системы оценки качества дошкольного образования в условиях ЦКРОиР [Лемех, 2020; Лемех, 2021]. Работа выполнена в рамках НИР по заданию 6.1.01. «Разработать научно-методическое обеспечение развития национальной системы оценки качества образования на уровнях дошкольного, общего среднего и специального образования» подпрограммы «Образование» Государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2020 год.

Объем статьи не позволяет изложить полностью содержание исследования, поэтому мы остановимся только на некоторых аспектах.

В современном понимании термина «педагогическая технология» можно выделить четыре основных позиции: педагогическая технология - средство, то есть производство и применение методи-

ческого инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО; процесс коммуникации, основанный на алгоритме, программе, системе взаимодействия; обширная область знания, опирающаяся на данные социальных, управленческих, естественных наук; многомерный процесс. К последней позиции относится точка зрения Г.К. Селевко: «Педагогическая технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и проводящая к намеченным результатам» [Селевко, 2006, с. 26]. Данное определение выступает рабочим в нашем исследовании. На его основании мы вывели определение технологии оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР.

Под технологией оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР мы понимаем процесс оценки качества коррекционно-образовательного процесса, качества условий освоения учебных программ воспитанниками с тяжелыми множественными нарушениями, качества образовательного результата, полученного в условиях дошкольных групп ЦКРОиР, выстроенный на научной основе, позволяющий анализировать опыт центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, видеть динамику его развития и управлять педагогическими процессами.

Содержание технологии определяется через систему маркеров, критериев, показателей оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР.

Маркер 1. Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах ЦКРОиР.

Критерии эффективности

1.1. Наличие типовых учебных программ. Показатели эффективности: имеются, отсутствуют. Методы: анализ программного обеспечения.

1.2. Наличие программ коррекционных занятий. Показатели эффективности: наличие программ коррекционных занятий; соответствие документа требованиям, предъявляемым к программам; учет структуры дефекта воспитанника с ТМН, индивидуального и дифференцированного подхода к нему. Методы: анализ программного обеспечения.

1.3. Качество индивидуальных учебных программ. Показатели эффективности: наличие индивидуальных учебных про-

грамм (по показаниям); соответствие документа требованиям, предъявляемым к программам; учет структуры дефекта воспитанника с ТМН, индивидуального и дифференцированного подхода к нему. Методы: анализ содержания программ, экспертиза.

1.4. Качество коррекционно-развивающей работы. Показатели эффективности: учет структуры дефекта воспитанника с ТМН, индивидуального и дифференцированного подхода к нему; доступность учебного материала; доступность технологии обучения. Методы: наблюдение, опрос, супервизия, мониторинг.

1.5. Качество взаимодействия педагогов и детей. Показатели эффективности: обстановка эмоционального комфорта и благополучия; педагогически целесообразная атмосфера, установки, стиль, характер взаимодействий между педагогом и дошкольником с ТМН. Методы: наблюдение, анкетирование, опрос, метод экспертных оценок.

1.6. Качество коррекционно-образовательных событий в ЦКРОиР. Показатели эффективности: организация эмоционального, социального и познавательного развития; учет индивидуальности воспитанников. Методы: наблюдение, опрос, метод экспертных оценок.

1.7. Качество организации социального партнерства. Показатели эффективности: использование технологий вовлечения родителей в коррекционно-образовательный процесс. Методы: анкетирование родителей.

1.8. Оценка удовлетворённости субъектов образовательного процесса качеством коррекционно-образовательного процесса. Показатели эффективности: динамика удовлетворённости родителей качеством коррекционно-образовательного процесса; динамика удовлетворённости педагогов качеством коррекционно-образовательного процесса. Методы: опрос, анкетирование, индивидуальные беседы.

Маркер 2. Оценка качества условий освоения учебных программ воспитанниками с ТМН.

Критерии эффективности

1.1. Качество бюджетного и внебюджетного финансирования дошкольного образования в ЦКРОиР. Показатели эффективности: финансовый баланс учреждения образования. Методы: анализ финансирования, экспертиза.

1.2. Качество материально-технической базы ЦКРОиР, необходимой для реализации учебной программы. Показатели эффективности: перечень основного оборудования, игр и дидактических средств обучения; качество предметных ресурсов, отвечающих свойствам вариативности, трансформируемости, насыщенности, безопасности, доступности, полифункциональности. Методы: экспертная оценка материально-технической базы, предметно-развивающей среды.

1.3. Качество пространственных ресурсов в ЦКРОиР. Показатели эффективности: пространственные ресурсы, отвечающие свойствам адаптивности, безбарьерности, личностной ориентированности. Методы: экспертная оценка пространственных ресурсов.

1.4. Качество образовательных установок в коллективе. Показатели эффективности: наличие образовательной концепции в отношении воспитанников с ТМН в ЦКРОиР. Методы: опрос педагогического коллектива.

1.5. Качество научно-методического обеспечения образовательного процесса в дошкольной группе ЦКРОиР. Показатели эффективности: обеспеченность методическими материалами; наличие обобщенного передового опыта; наличие методической и педагогической продукции учителей-дефектологов, воспитателей; участие в профессиональных конкурсах; наличие системной работы с молодыми специалистами. Методы: экспертиза научно-методического обеспечения образовательного процесса

1.6. Качество кадровых условий в дошкольных группах ЦКРОиР. Показатели эффективности: должностной состав; достаточное количество педагогов; необходимый уровень квалификации персонала. Методы: анализ кадрового обеспечения.

1.7. Качество психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ТМН и их семей. Показатели эффективности: наличие всех необходимых специалистов. Методы: опрос, анкетирование субъектов образовательного процесса.

1.8. Оценка удовлетворённости субъектов образовательного процесса качеством условий освоения учебных программ. Показатели эффективности: удовлетворённость родителей качеством условий освоения учебных программ; удовлетворённость педагогов качеством условий освоения учебных программ. Методы: опрос, анкетирование, индивидуальные беседы.

Маркер 3. Оценка качества результатов освоения учебных программ воспитанниками в ЦКРОиР.

Критерии эффективности

1.1. Уровень функционирования воспитанника с ТМН. Показатели эффективности: критический, очень низкий, низкий, достаточный. Методы: мониторинг, наблюдение, беседа.

1.2. Динамика сформированности жизненных компетенций у воспитанника с ТМН. Показатели эффективности: отрицательная динамика, нулевая динамика, репродуктивная динамика, продуктивная динамика.

1.3. Оценка удовлетворённости субъектов образовательного процесса качеством результатов освоения учебных программ. Показатели эффективности: удовлетворённость родителей качеством результатов освоения учебных программ; удовлетворённость педагогов качеством результатов освоения учебных программ. Методы: опрос, анкетирование, индивидуальные беседы.

В настоящее время в соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь №589 от 11.08.2021 г. «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2021-2022 учебном году» под нашим руководством осуществляется республиканский проект «Внедрение системы оценки качества специального образования в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (2021-2024 гг.) на базе 18 центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Результаты работы республиканских площадок при необходимости позволят скорректировать предложенные критерии и показатели качества образования воспитанников с ТМН.

Библиографический список

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. URL: <https://www.pravo.by/main.aspx?quid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 10.05.2017).

2. Лемех Е.А. Современные требования к системе оценки качества дошкольного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями // Адукацыя і выхаванне. 2020. № 8. С. 25-32.

3. Лемех Е.А. Система оценки качества образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями : SWOT-анализ // Адукацыя і выхаванне. 2021. № 3. С. 37-47.

4. Лисовская Т.В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития : монография. Минск : Издательство «Четыре четверти», 2016. 232 с.

5. Малофеев Н.Н. Социокультурные контексты становления практики помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 41. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanaco-41/socio-cultural-contexts-of-the-formation-of-practices-of-care-for-children-with-severe-and-multiple-disabilities> (дата обращения: 24.04.2021).

6. Об утверждении Примерного положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : Приказ Министерства образования Республики Беларусь, 31 августа 1999 г., № 559 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. 1999. № 71. 8/840.

7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 2. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

УДК 376.3

И.С. Зайцев

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-28-36

Актуальные вопросы функциональной грамотности лиц с особенностями психофизического развития в социально-личностной сфере жизнедеятельности

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования функциональной грамотности детей с особенностями психофизического развития. С этой точки зрения рассмотрена такая важная сфера как готовность к профессиональному самоопределению. Представлены позиции готовности к профессиональной деятельности, как значимые составляющие социально-личностной сферы жизнедеятельности, очерчены ориентиры коррекционно-воспитательной работы по формированию готовности к профессиональному самоопределению в условиях психофизических нарушений.

Ключевые слова: критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, устойчивое развитие личности.

I.S. Zaitsev

Topical issues of functional literacy of persons with special psychophysical development in the social and personal sphere of life

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of functional literacy in children with special psychophysical development. From this point of view, such an important area as the readiness for professional self-determination is considered. The positions of readiness for professional activity, as significant components of the social and personal sphere of life, are presented, guidelines for correctional and educational work on the formation of readiness for professional self-determination in conditions of psychophysical disorders are outlined.

Keywords: critical thinking, creativity, communication, cooperation, emotional intelligence, social intelligence, sustainable personality development.

Формирование функциональной грамотности - актуальная задача образовательного процесса, решение которой ориентировано на обеспечение личностного саморазвития человека в качестве активного участника социума, подразумевает определение совокупности теоретических позиций, которые лягут в основу логики построения образовательной деятельности с лицами, имеющими особенности психофизического развития (далее - ОПФР). Реализация такой позиции определит в последующем структуру организации педагогических усилий по формированию функциональной грамотности у учащихся с ОПФР в социально-личностной сфере жизнедеятельности.

Первоначально важно определение конечного результата процесса для очерчивания желаемого выхода всей педагогической деятельности. Решение заявленного достижимо при учете специфики становления в социуме указанной категории детей, что позволит констатировать именно актуальные возможности овладения функциональной грамотностью в социально-личностной сфере. Важен учет того, что любые отклонения от нормального развития в

той или иной мере определяют нарушение общения, поскольку полноценность речевой функции возможна лишь в условиях полноценности психофизического развития в целом. Следовательно, формирование функциональной грамотности в условиях ОПФР – процесс, обеспечивающий личностное развитие с обязательной коррекционно-педагогической работой. Именно это определяет не только значимость, но и специфику коррекционно-педагогической помощи учащимся с ОПФР в формировании функциональной грамотности в социально-личностной сфере жизнедеятельности.

Согласно Т.В. Вареновой и Н.С. Жлудовой, функциональную грамотность следует понимать в качестве способности человека решать задачи в разных сферах жизнедеятельности [Варенова, Жлудова, 2015]. Одной из таких сфер является профессионально-личностная, характеризующая особенности индивида, проявляющиеся в реализации профессиональной деятельности. Обусловлено данное и тем, что функциональная грамотность включает самые широкие сферы социальной жизни, обеспечивающие интеграцию индивида в общество. В свою очередь, интеграция в общество невозможна без готовности к профессиональной деятельности, поскольку профессиональная сфера – неотъемлемая часть социального пространства человека [Карицкая, 2015]. Сказанное отражено и в одной из задач школьного обучения учащихся с ОПФР – подготовке к выбору профессии [Белякова, Клячко, Рязанова, 1987; Колповская, 1980].

Выбор профессии сам по себе еще не является гарантированным показателем того, что индивид готов к самореализации в общественной жизни. Значимым представляется эффективное самоопределение в профессионально-личностной сфере как понимание себя в качестве субъекта профессиональной деятельности, становление в этой деятельности индивидуального стиля жизни. Отмеченное возможно при наличии способности нести ответственность за свои действия и принимать общественно важные решения. Следовательно, эффективность самоопределения в профессиональной деятельности зависит от понимания индивидом собственных возможностей к этой деятельности.

В настоящем очевидна государственная забота о реализации перспектив социально-личностного развития лиц с ОПФР. Именно в этом ракурсе прослеживается необходимость помощи в

первых шагах профессиональной жизни. Такая позиция позволяет рассматривать направленность формирования функциональной грамотности в социально-личностной сфере на развитие тех составляющих, определяющих личностные характеристики индивида, которые представят в последующем возможность выработать у учащихся с ОПФР готовность к профессиональному выбору. Это психофизиологические возможности (возможности психического развития), психологические характеристики, способности и интересы [Васильева, Зборовский, 2012, с. 12].

Функциональная грамотность показывает вероятность адекватного использования приобретенных умений в реальной жизни. Следовательно, возникает вопрос в освоении умений в социально-личностной сфере жизнедеятельности у учащихся с ОПФР с позиции формирования готовности к выбору профессии. Речь не идет об определении конкретного рода профессиональной деятельности, а ставится вопрос именно о становлении тех черт, которые в последующем обеспечат индивиду адекватность выбора в указанной номинации. Поскольку готовность к выбору профессии сама по себе социальна, то важным представляется освоение следующих умений: быть полноправным партнером в ситуации речевого общения; воспринимать себя участником совместной деятельности. Овладение означенными умениями реально при условии обладания учащимися личностными характеристиками, обеспечивающими достижение желаемого результата, то есть компетенциями. К таким следует отнести: способность поддерживать взаимодействие в коллективе; осознавать цели коллективной деятельности. Отмеченное требует усвоения знаний о правилах поведения в коллективе сверстников, о требованиях общества к человеку.

В основе воспитания состояния готовности к любой деятельности – понимание стоящих задач при ее реализации, что требует правильной оценки ситуации, в которой эти задачи будут претворены, то есть наличия критического мышления как конструктивной оценки действительности [Диагностика профессионального самоопределения, 2011, с. 11]. На основании этой оценки человек и организует собственные действия. Следовательно, необходимо у учащихся с ОПФР воспитание способности правильного понимания происходящих социальных явлений, что входит в функциональную грамотность в социально-личностной

сфере жизнедеятельности. На первый взгляд, все отмеченное реализуется в ходе учебного школьного процесса. Если не рассматривать данную позицию широко, а ограничиться именно рамками коллектива, в котором находится такой учащийся, то достаточно и модели уроков по предметам. Другими словами, необходимо создать образец социально желаемого поведения в классе как пример для построения последующей жизнедеятельности. Однако здесь возникает ситуативность, то есть отнесение к конкретному случаю. Социально-личностная сфера жизнедеятельности более широка по отношению к конкретно школьной, поэтому развитие способности правильной оценки различных жизненных явлений требует специально организованной воспитательной помощи.

Эффективность жизни в социуме предполагает готовность находить результативные решения в организации собственной деятельности, то есть креативность. Креативность есть способность определения более совершенных способов решения проблемной ситуации. Это позволяет рассматривать ее в качестве способности к творчеству. Инклюзивное образование как модель создания равных возможностей для обучения нормально развивающихся детей и сверстников с ОПФР уже предлагает последней возможность к проявлению творчества на примере деятельности в различных социальных ситуациях сверстников с нормальным психофизическим развитием. При этом необходимо учесть, что организация инклюзии в образовании основана на учете обеспечения особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР в коррекционно-воспитательной работе, предполагая, следовательно, и специальную педагогическую помощь в формировании креативности.

Пребывание в условиях коллектива продуктивно при условии полноценности обмена информацией его членов через непосредственное общение, то есть – сформированной коммуникации. Для нынешнего подрастающего поколения характерно ограничение общения со сверстниками в реальной жизни, обусловленное компьютеризацией [Психолого-педагогическое сопровождение..., 2019, с. 10-11]. Такое положение указывает на настоятельность приложения педагогических усилий по формированию коммуникативных навыков. Особенно актуально данное в отношении учащихся с ОПФР, испытывающих трудности общения и в силу

своих психофизических характеристик, так как полноценность коммуникативных контактов возможна при нормальном развитии. Все это указывает на необходимость специальной помощи учащимся с ОПФР в направлении обеспечения полноценности общения в условиях инклюзивного образования. Специфика такого процесса заключается в одновременности работы по развитию речи и других психических процессов.

Активная жизнь в коллективе – это всегда сотрудничество его членов, в основе чего лежит ориентир на реализацию общих целей, что представляет собой кооперацию. Кооперация построена на взаимопомощи людей при преодолении разногласий, есть их добровольное объединение с согласованными действиями. По сути, кооперация – равноправное сотрудничество [Ярославцев, 2018, с. 7]. Инклюзивное образование будет действенно при условии равноправия учащихся в выполнении различных задач, что требует осознания индивидом личной ответственности перед коллективом как участника совместной деятельности, поскольку такое осознание ориентирует на принятие общих коллективных задач в значении собственных, что важно в формировании функциональной грамотности в социально-личностной сфере жизнедеятельности.

Готовность к личной ответственности за общую деятельность невозможна без понимания эмоционального состояния окружающих, причин, вызвавших это состояние, то есть без развития эмоционального интеллекта. Последний связан с социально-эмоциональной сферой индивида и подразумевает не просто «чтение» эмоциональных состояний других, но и управление ими [Робертс, Мэттьюс, Зайднер, Люсин, 2004]. Это достаточно высокий уровень развития индивида. В отношении детей с ОПФР следует остановиться именно на понимании эмоций других людей для совершения собственных социально ориентированных действий. Такое понимание возможно на основе верной оценки ситуации, вызвавшей определенные реакции других членов коллектива. Отмеченное и есть одна из составляющих функциональной грамотности лиц с ОПФР в социально-личностной сфере жизнедеятельности в условиях инклюзивного образования.

Правильная оценка различных ситуаций взаимодействия с окружающими в личной жизни основана на понимании действий других людей в ходе общения. В основе формирования социаль-

ного интеллекта лежит интеллект эмоциональный, который является фундаментом для его становления. Социальный же интеллект обеспечивает способность работать в коллективе, что требует присутствия эмпатии [Савенков, 2018]. Сказанное позволяет говорить о необходимости становления способности сопереживания в совместной деятельности. Следовательно, способность к эмпатии есть еще одна значимая составляющая функциональной грамотности учащихся с ОПФР в социально-личностной сфере жизнедеятельности в условиях инклюзии.

Гарантом воспитания приведенных качеств при ОПФР выступает устойчивое развитие личности такого ребенка. Прежде всего, это стабильное индивидуальное развитие с ориентиром на непрерывный прогресс социума. Устойчивое развитие личности позволяет индивиду эффективно взаимодействовать с социальным окружением, что может быть обеспечено выработкой социально приемлемых форм поведения [Короткевич, 2019]. В свою очередь, социально ожидаемое поведение возможно при наличии перечисленных выше универсальных качеств, что характеризует устойчивое развитие личности как интегральное образование. Следовательно, необходимо наметить существенную позицию для приложения педагогических усилий в сфере устойчивого личностного развития. Для учащихся с ОПФР – это воспитание социально желаемого поведения, то есть поведения, не вступающего в противоречия с интересами других лиц, поведения, удовлетворяющего потребности пребывания в обществе. При этом условии возможен разговор о функциональной грамотности учащихся с ОПФР в сфере социально-личностного развития в системе инклюзивного образования.

Сказанное позволяет рассмотреть необходимость организации коррекционно-воспитательной работы по формированию функциональной грамотности у учащихся с ОПФР в социально-личностной сфере жизнедеятельности с ориентиром на вышеупомянутые составляющие по следующим позициям: правильная оценка жизненных явлений; возможность к проявлению творчества; полноценность общения; личная ответственность перед коллективом как участника совместной деятельности; верная оценка ситуации, вызвавшей определенные реакции других членов коллектива; способность к эмпатии; социально желаемое поведение.

Для осуществления означенной работы в коррекционно-воспитательной системе желательно предусмотреть в качестве особой формы ее организации проведение факультативных занятий, ориентированных на получение дополнительных знаний по организации собственной социально-личностной сферы жизнедеятельности. Такие занятия нацелены на подготовку к самостоятельному жизненному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению образования. В структуре школьного обучения означенная форма проведения педагогической работы также ориентирована на повышение у обучающихся интереса к изучаемым учебным предметам, углубление их содержания, активизацию познавательной деятельности, интеллектуальное, духовное и физическое развитие. Факультативные занятия позволяют учащимся с ОПФР преодолеть рамки социально-личностного становления исключительно школьным процессом: это своеобразный мост к реальной жизни. Исходя из такой позиции, необходимо определение формы и тематики факультативных занятий, которую следует разрабатывать на основе учета более широкой жизненной перспективы нежели школьное обучение в условиях инклюзивного образования, а именно, переход к инклюзии как включению в полноценную жизнь социума.

Библиографический список

1. Белякова, Л.И. Задачи и методы профессиональной ориентации, учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л.И. Белякова, А.А. Клячко, Т.В. Рязанова // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи : межвузовский сборник научных трудов. Москва : МГПИ им. В.И. Ленина, 1987. С. 151-156.

2. Варенова, Т.В. Проблема функциональной грамотности в контексте специальной педагогики / Т.В. Варенова, Н.С. Жлудова // Весці БДПУ. Серия 1. 2015. № 4. С. 14-18.

3. Васильева, Л.П. Профессиональная реабилитация: профориентация и отбор на профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями / Л.П. Васильева, К.Э. Зборовский. Минск : Гиуст БГУ, 2012. 124 с.

4. Диагностика профессионального самоопределения / сост. Я.С. Сунцова. Часть 2. Ижевск : Издательство «Удмуртский университет», 2011. 142 с.

5. Карицкая И.М. Профессиональная сфера как часть социального пространства // Вестник Университета. 2015. № 12. С. 266-269.

6. Колповская И.К. К вопросу о социальной адаптации выпускников специальной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. 1980. № 6. С. 13-20.

7. Короткевич, А.В. Универсальные компетенции для устойчивого развития: определение границ и понятий / А.В. Короткевич, В.Н. Лучина // Экология. № 2. 2019. С. 4-12.

8. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве / А.И. Григорьева, Е.С. Арбузова, Т.В. Дьячкова [и др.]. Тула : ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. 216 с.

9. Робертс, Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. вып. 4. С. 3-26.

10. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. № 2. С. 7-15.

11. Ярославцев, А.В. Кооперация : понятие, виды, механизмы создания. Условия для эффективной деятельности потребительских обществ: методические рекомендации / А.В. Ярославцев, Т.А. Ярославцева. Хабаровск : Ассоциация «Совет муниципальных образований Хабаровского края», 2018. 188 с.

УДК 378.1

К.Б. Вовненко, Е.З. Яхнина

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-36-46

Активизация сетевого взаимодействия как важное условие повышения качества подготовки бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»

Аннотация. В статье анализируются актуальные проблемы совершенствования системы сетевого взаимодействия вуза с ор-

ганизациями-партнерами при подготовке бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Представлен опыт работы кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики дефектологического факультета Института детства МПГУ. Описаны направления и формы работы для обеспечения практико-ориентированной направленности подготовки выпускника, в том числе с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, подготовка бакалавров и магистров, направление «Специальное (дефектологическое) образование», организации-партнеры, сотрудничество, практико-ориентированная подготовка, профессиональные компетенции.

K.B. Vovnenko, E.Z. Yakhnina

Networking activation as an important part of the quality training course for bachelors and masters of special (defectological) education

Abstract. The article analyzes the actual problems the improving networking activation of the University with partner organizations in the training course for bachelors and masters of special (defectological) education. The experience of Inclusive Education and Deaf-pedagogy Department of the Defectology Faculty is presented. The training course for practice-oriented postgraduate including e-learning and distance educational technologies are described.

Keywords: networking, training course for bachelors and masters, "Special (defectological) education", partner organizations, cooperation, practice-oriented training, professional competencies.

В настоящее время Московским педагогическим государственным университетом проводится работа по проекту «Научно-методическое обоснование и разработка новых профильных программ подготовки по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 281 от 28 мая 2021 г.).

В рамках этого проекта разрабатывается проблема активизации сетевого взаимодействия с организациями-партнерами как важного условия качественной подготовки бакалавров и магистров.

Одним из важных условий обеспечения качественной подготовки бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое), формирования готовности выпускников быть востребованными на современном рынке труда с учетом сформированных профессиональных компетенций в условиях практико-ориентированного обучения, способствующего активному вхождению молодого специалиста в деятельность учителя-дефектолога, является создание условий для сетевого взаимодействия вуза с организациями общего образования, здравоохранения, социальной защиты и др. Данное направление организации работы вуза реализуется при работе над проектом.

Сетевая форма реализации образовательных программ – это организация обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также с использованием ресурсов иных организаций.

В реализации образовательных программ с использованием сетевого взаимодействия наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, могут участвовать медицинские организации, организации культуры и дополнительного образования, социальные, общественные, физкультурно-спортивные и иные организации, научные институты и центры, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления практико-ориентированного обучения студентов, проведения учебной и производственной практик, осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой.

Разработка и реализация цели, задач, основных направлений и содержания работы организаций сетевого взаимодействия базируется на Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

Целью сетевого взаимодействия организации высшего образования с организациями-партнерами является достижение качественной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата и магистратуры по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Реализация данной цели предполагает решение следующих трех взаимосвязанных задач:

- повышение качества освоения обучающимися всех видов профессиональной деятельности (коррекционно-педагогической,

диагностико-консультативной, исследовательской, культурно-просветительской) на основе эффективной реализации практико-ориентированной подготовки;

- совершенствование профессиональной деятельности организаций, участвующих в сетевом взаимодействии, на основе использования инновационных педагогических технологий как одного из важных условий обеспечения качественной практики студентов, а также организации и проведения преподавателями, студентами и аспирантами научно-исследовательской работы (далее – НИР), практики НИР;

- создание условий для подготовки кадров высшей квалификации из числа педагогических работников образовательных организаций.

Опыт работы кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики дефектологического факультета Института детства МПГУ свидетельствует о том, что повышение качества освоения обучающимися всех видов профессиональной деятельности на основе эффективной реализации практико-ориентированной подготовки предполагает расширение доступа студентов к современным образовательным технологиям и средствам обучения, предоставления обучающимся возможности освоения содержания учебных дисциплин на основе углубленного включенного изучения современной образовательной практики, изучения и освоения передового педагогического опыта, инновационных педагогических технологий. Это способствует повышению конкурентоспособности выпускников на российском и международном рынках образовательных услуг и труда [Алмазова, Костенкова, Яхнина, 2014, с. 103-110; Яхнина, 2019, с. 304-308; Кулакова, Вовненко, 2020, с. 75-82; Кулакова, Яхнина, Вовненко, 2021].

Практико-ориентированная направленность подготовки выпускника реализуется при совместной работе организаций сетевого взаимодействия, способствующих созданию необходимых условий по реализации образовательного процесса прикладной направленности. Одним из результатов указанной работы является создание совместных баз практик и формирование квалифицированного состава педагогических кадров [Яхнина, 2013, с. 144 - 155; 2015, с. 313-320.].

Совершенствование профессиональной деятельности организаций, участвующих в сетевом взаимодействии, предполагает совместную работу с профессорско-преподавательским составом кафедры. Преподаватели участвуют в методической работе организаций сетевого взаимодействия: в педагогических советах образовательной организации, в работе методических объединений, осуществляют систематическое посещение и методический анализ уроков, специальных коррекционно-развивающих и внеурочных занятий, способствующих качественному достижению планируемых результатов образования, предусмотренных в ФГОС ДО, ФГОС НОО обучающихся ОВЗ, ФГОС ООО и др. с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями слуха и их индивидуальных особенностей, совместно планируют, организуют, проводят и совершенствуют работу с родителями (законными представителями) как участниками образовательного процесса. Кроме этого, преподавателями кафедры проводятся вебинары, курсы повышения квалификации и переподготовки, научно-практические конференции разного уровня, в том числе всероссийского, совместные заседания кафедры и организаций сетевого взаимодействия, в том числе по обмену передовым педагогическим опытом и др.

Отметим, что в последнее время активизировалось использование дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в совместной работе с организациями сетевого взаимодействия, в том числе при повышении квалификации педагогических работников с использованием платформы Moodle, открытого программного обеспечения для проведения веб-конференции и создания образовательного пространства Big Blue Button, Microsoft Teams и др. Проводимая работа показала высокую эффективность как в организации взаимодействия с организациями-партнерами, в том числе с точки зрения экономии временных ресурсов педагогическими работниками, так и в результатах совместной деятельности. Проводимые мероприятия способствуют повышению квалификации педагогических кадров, овладению ими инновационными технологиями, в том числе разрабатываемыми сотрудниками кафедры.

Изучение и учет психолого-педагогических трудностей при получении образования с помощью дистанционных технологий позволит находить баланс разных форм организации образова-

тельного процесса бакалавров, магистрантов и обучающихся на программах профессиональной подготовки [Кроткова, Нурлыгаянов, 2020, с. 72-80].

На протяжении многих лет важным направлением совместной работы является разработка и внедрение инновационных технологий, создание совместных экспериментальных площадок и т.д. Педагогические работники из числа профессорско-преподавательского состава кафедры проводят на базе образовательных организаций подготовку учителей-экспериментаторов, осуществляя их сопровождение при определении актуальных проблем специального образования, при планировании, при проведении и мониторинге результатов опытно-экспериментальной работы, оказывают помощь в оформлении ее результатов, формируя резерв для подготовки кадров высшей квалификации. Это связано с решением третьей задачи - создание условий для подготовки кадров высшей квалификации из числа педагогических работников образовательных организаций за счет активизации их участия в опытно-экспериментальной работе кафедр.

Таким образом, сетевое взаимодействие организаций обеспечивает качественную подготовку бакалавров и магистров на основе единых научно-методических подходов к содержанию, организации и методам осуществления профессиональной деятельности, повышение качества образовательно-коррекционного процесса в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, подготовку кадров высшей квалификации.

Реализация сетевого взаимодействия осуществляется на основе договора о сотрудничестве, типовая форма которого представлена в Письме Министерства образования и науки РФ от 28 августа 2015 г. № АК-2563/05 "О методических рекомендациях". При проведении совместной опытно-экспериментальной работы сотрудниками кафедры и образовательной организации, как правило, к основному договору составляется дополнительное соглашение, в котором целесообразно указать темы НИР, задачи опытно-экспериментальной работы, руководителя от вуза и руководителя от образовательной организации, научного руководителя каждой темы, учителей-экспериментаторов, а также составить план работы по каждой теме, в котором нужно отразить этапы, содержание, сроки и планируемые результаты работы.

Отметим, что использование сетевой формы реализации образовательных программ может осуществляться вариативно. Например, на основании договора, который заключается между организациями, указываются основные характеристики образовательной программы, реализуемой с ее использованием: вид, уровень, направленность, выдаваемые документ или документы об образовании и (или) о квалификации, документ или документы об обучении, а также объем ресурсов, используемых каждой из указанных организаций, и распределение обязанностей между ними, срок действия этого договора.

Известно, что одним из основных условий обеспечения качественной подготовки выпускника является осуществление активного и регулярного взаимодействия с профессиональной средой. Это выражается, в том числе в участии работодателей и (или) организаций-партнеров, являющихся заказчиками образовательных услуг, в формировании компетентностной модели выпускника, в реализации модулей практической направленности, входящих в состав образовательной программы, технической обеспеченности образовательного процесса.

Для реализации практико-ориентированной составляющей образовательной программы могут привлекаться специалисты-практики для участия в проведении практических и лабораторных занятий по определенным дисциплинам (модулям), участия в руководстве курсовыми проектами и выпускными работами студентов.

Важное значение придается приглашению кафедрой руководителей образовательных организаций, реализующих АООП ДО, НОО, ООО, СОО, ведущих педагогических работников, в том числе кандидатов педагогических наук, для заседаний итоговой аттестационной комиссии в качестве экспертов уровня сформированности компетенций выпускника.

Организация и содержание подготовки бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», включая компетентностную модель выпускника, учебные планы, рабочие программы дисциплин (модулей), их методическое обеспечение, фонд оценочных средств, программы практик и итоговой аттестации и (или) иные документы) проходят согласование с организациями сетевого взаимодействия, в том чис-

ле с педагогическими советами или иными компетентными структурными подразделениями организаций-партнеров.

Перспективной формой совершенствования сетевого взаимодействия при реализации образовательных программ считаем включение одной (одного) или нескольких дисциплин (модулей), которые реализуются в подобных образовательных программах других образовательных организациях высшего образования. В этом случае образовательная программа, утверждаемая базовой организацией, должна содержать согласование с образовательной организацией-партнером. Готовая дисциплина (модуль) организации-партнера включается в программу базовой организации. Базовая организация на основе договорных отношений направляет своих студентов для освоения данной дисциплины (модуля) в организацию-партнер, а затем засчитывает результаты освоения и соответствующие трудоемкости. Данная образовательная программа может быть реализована с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологии. Реализация образовательной программы в сетевой форме не влияет на срок освоения образовательной программы, который устанавливается в соответствии с ФГОС. Государственная итоговая аттестация по образовательным программам, реализованным в сетевой форме, выдача выпускнику документа об образовании проводится в общем порядке, установленном для обучающихся образовательной организации, в которую он был зачислен. Включение в состав аттестационных комиссий представителей организации-партнера, а также сроки проведения государственной итоговой аттестации по интегрированным образовательным программам регулируются партнерами (вуз-вуз, вуз-школа и т.д.) самостоятельно.

При оформлении договора в качестве направляющей образовательной организации (заказчика) может выступать вуз и (или) образовательная организация, которая направляет обучающегося на сетевую форму реализации образовательной программы (совместных образовательных программ) в вуз. Принимающей организацией (исполнителем) может являться вуз и (или) образовательная или иная организация, которая принимает обучающегося в рамках сетевой формы реализации образовательной программы (совместных образовательных программ).

Другой вариант сетевого взаимодействия возможен с привлечением открытых источников, то есть бесплатных. При этом необходимость заключения договора не возникает. Данный вариант представляет собой следующее: существует перечень онлайн-курсов, открытых (бесплатных) для изучения. Заинтересованная образовательная организация (реципиент) выбирает из перечня открытых (бесплатных) онлайн-курсов те, которые рекомендует прослушать своим студентам без прохождения аттестации и получения сертификата. Затем образовательная организация-реципиент направляет организации-донору, на сайте которой размещен курс, информационное письмо о том, каким студентам и какие онлайн-курсы рекомендованы для прослушивания. Оператор платформы обеспечивает доступ к онлайн-курсу студентам согласно списку. Студент получает доступ к онлайн-курсу как физическое лицо. Преподаватель-работник образовательной организации-реципиента проводит текущий контроль и промежуточную аттестацию; осуществляет организационную, учебно-методическую поддержку студента; выполняет другие виды деятельности по усмотрению своей образовательной организации.

Во время прослушивания студентом онлайн-курса образовательная организация-реципиент продолжает оставаться исполнителем образовательных услуг по отношению к студенту, так как сам по себе открытый онлайн-курс предоставляет студенту возможность получить информацию по предмету, но его просмотр не является образовательной услугой. Образовательную услугу студенту оказывает образовательная организация, в которую он был зачислен для освоения основной профессиональной образовательной программы.

Бесплатное изучение студентами материалов онлайн-курса можно сравнить с чтением книги, просмотром обучающего видеоролика на Youtube и другими способами получения информации по интересующему предмету. Студенты не ограничены в возможности получать знания по предмету за пределами учебных аудиторий: для этого не обязательно заключение какого-либо договора с образовательной организацией-разработчиком курса. При этом со стороны студентов может потребоваться заключение пользовательского соглашения с онлайн-платформой.

Образовательная организация, где обучается студент, несет ответственность перед ним за качество образования независимо от того, используется ли при реализации образовательной программы онлайн-курс другой образовательной организации или нет. Для обеспечения качества образовательной услуги организация, где обучается студент, осуществляет организационную, учебно-методическую и иную поддержку студента на протяжении прослушивания онлайн-курса, а также проводит контроль знаний и промежуточную аттестацию. Следует учитывать, что, если со стороны студента поступает жалоба на качество онлайн-курса, его образовательная организация обязана обеспечить студенту восполнение недостатков (в рамках сопровождения и поддержки освоения дисциплины).

Данные варианты сетевого взаимодействия с организациями-партнерами, реализующими образовательные программы высшего образования, мы рассматриваем как перспективу дальнейшего совершенствования его форм и содержания при подготовке бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», развития творческого сотрудничества вузов.

Таким образом, на кафедре инклюзивного образования и сурдопедагогики дефектологического факультета Института детства МПГУ подготовка выпускников по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» осуществляется при тесном взаимодействии с организациями-партнерами. Результаты проведенной работы, в том числе качество подготовки выпускников, свидетельствуют о ее эффективности и необходимости дальнейшего развития и совершенствования.

Библиографический список

1. Алмазова, А.А. Совершенствование компетентностной модели бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / А.А. Алмазова, Ю.А. Костенкова, Е.З. Яхнина // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 103-110.

2. Кроткова, А.В. Психолого-педагогические трудности дистанционного освоения образовательных программ по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» / А.В. Кроткова, И.Н. Нурлыгаянов // Дефектология. 2020. № 5. С. 72-80.

3. Кулакова, Е.В. Современные концептуальные, содержательные и организационно-методические подходы к подготовке сурдопедагогических кадров в Московском педагогическом государственном университете / Е.В. Кулакова, Е.З. Яхнина, К.Б. Вовненко // Высшая школа : научные исследования : материалы Межвузовский международный конгресс, 4 февраля 2021 г. Москва : Издательство «Инфинити», 2021. 246 с.

4. Кулакова, Е.В. Сурдопедагог : вчера, сегодня, завтра. Современные подходы и технологии специальной педагогики : сборник научных статей / Е.В. Кулакова, К.Б. Вовненко / под ред. Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. Москва : МПГУ, 2020. С. 75-82.

5. Яхнина Е.З. Подготовка бакалавров к профессиональной деятельности в области развития слухового восприятия и произносительной стороны речи у лиц с нарушениями слуха // Образование лиц с нарушением слуха: достижения и актуальные проблемы : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. Москва : МПГУ, 2019. С. 304-308.

6. Яхнина Е.З. Новые подходы к формированию компетенций студентов в области педагогических технологий развития устной речи у лиц с нарушениями слуха // Преподаватель XXI век. 2013. № 1. Часть 1. С. 144-155.

7. Яхнина Е.З. Развитие профессиональных компетенций студентов в процессе педагогической практики по обучению восприятию и воспроизведению устной речи детей с нарушениями слуха // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал. 2015. № 5 (68). С. 313-320.

СЕКЦИЯ 1.
МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТРАДИЦИЙ К НОВАЦИЯМ

УДК 376.3

Е.П. Хаустова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-47-53

**Практика «добаюкивания» как модель организации
развивающей среды для детей и молодежи
со специальными потребностями**

Аннотация. Статья знакомит с новым подходом – практикой «добаюкивания», которая осуществляет комплексное воздействие с помощью методов музыкальной и телесной терапии, помогая справляться со сложными психологическими состояниями и расстройствами, создавая для людей разного возраста комфортную среду. Автор показывает, как этот способ может различным образом развивать и поддерживать детей и молодежь со специальными потребностями.

Ключевые слова: «добаюкивание», мир колыбельной, воздействие колыбельной, музыкальная терапия, телесная терапия.

Ye.P. Haustova

The practice of "supplemental lulling" as a model for organizing a developing environment for children and youth with special needs

Abstract. The article introduces a new approach - the practice of "supplemental lulling", which carries out a complex effect using the methods of music and body therapy, helping to cope with complex psychological conditions and disorders and creating a comfortable environment for people of different ages. The author shows how this method can develop and support children and youth with special needs in various ways.

Keywords: "supplemental lulling", lullaby space, lullaby effects, music therapy, body therapy.

Музыкальная терапия является одним из хорошо изученных и разработанных методов оказания помощи в процессе развития детей и молодежи со специальными потребностями. Музыкальные программы развития, пение, успокаивающие мелодии, действия под музыку, воспроизведение ритма и игра на музыкальных инструментах – все эти и многие другие способы поддержки и реализации личности людей с особыми потребностями уже многократно апробированы в разных странах [Базарный, 2009, с. 25-28]. С другой стороны, телесная терапия, физические упражнения, танцы, культура прикосновений и объятий - это также хорошо проработанная тема в связи с оказанием помощи детям, подросткам и молодежи с различным спектром заболеваний и особенностями развития. Активно изучается и рассматривается для работы с такими категориями людей нарративная терапия, сказкотерапия, в частности. На занятиях с детьми, имеющими особенности развития, часто практикуются припевки, прибаутки и другие поэтические и песенные формы фольклорного происхождения [Овчинникова, Кузнецова, Горбачева, 2011, с. 41-46]. В данной статье мы обращаем внимание на комплексное воздействие, которое оказывает разработанный подход «добаюкивания», включающий работу с ребенком или с человеком более старшего возраста через пространство колыбели.

Колыбельная песня, по словам К. Юнга [Данн, 2008, с. 211-240], является одной из древнейших форм психотерапии. Она существует сотни тысяч лет и глубоко не только связана с культурой и традициями, но и нашла отражение в коллективном бессознательном, в индивидуальной памяти и в «прапамяти» каждого человека. В рамках апробации колыбели для взрослых LullaBed® в течение 2,5 лет на базе Психологического Реабилитационного центра LullaBed®, Таллинн, Эстония [Хаустова, 2021, с. 234] мы убедились, что восприятие колыбельной и позитивная реакция на нее не зависит от индивидуального опыта слушания материнских песен в младенческом возрасте. Однако потребность в слушании колыбельной как успокаивающей и поддерживающей мелодии выходит далеко за рамки воздействия музыкальной терапии. Исследования немецких и японских специалистов [Rossetti, Canga, 2013, с. 451-468] показали, что колыбельная для людей любого, в том числе пожилого возраста, для взрос-

лых пациентов больниц обладает седативным эффектом и меняет отношение человека к пугающим событиям и процессам. Однако указанные исследования ограничивались только воздействием самой колыбельной песни.

«Добаюкивание» как особый подход к психологической поддержке и практической помощи обладает комплексным эффектом, так как сочетает воздействие музыки и ритма укачивания в специально разработанной кровати-колыбели универсального размера.

Как отражается этот процесс в сознании любого человека, какое пространство возникает вокруг колыбели? На этот вопрос давно ответила антропология и фольклористика. Само качание колыбели воспроизводило в миниатюре обряд просьбы об урожае, о хорошей погоде, с повторяющимися взмахами вверх и вниз, устанавливающими взаимосвязь между небом и землей. Таким образом, качание люльки имеет корни в древней культуре человечества и нашей родовой памяти как некое действие, описывающее мировую космогонию, знакомящую ребенка с устройством мира [Евтушенко, 2016, с. 174-177]. Этому же были посвящены и сами тексты колыбельных песен.

Колыбельная песня приводит и ставит вокруг ребенка целый мир образов, описывает устройство общества, природы и семьи. Здесь своя иерархия, свои добрые и злые силы, свое изображение настоящего и будущего. Образы колыбельной как бы собираются вокруг люльки ребенка и знакомят его с большим миром, куда он однажды вступит. Колыбельные песни различаются по своим центральным образам. Среди них есть такие, которые рассказывают о люльке, колыбели, «величают» ребенка, показывая его как центр мира, как желанного гостя в этом мире [Евсеев, 1962, с. 166]. Другая версия – это колыбельная, где пестунья приглашает различных животных - голубей, кота, собачку – помочь укачать ребенка или, наоборот, прочит их не мешать укачивать ребенка. Третий тип колыбельных – это такие песни, в которых обращение идет не к ребенку или к мифическим животным, а к самом Сну, Дреме, Угомону. Они выступают важными господами, которых мать уговаривает прийти и дать сладкий сон ее дитяtku. Другой тип, который мы уже назвали, это колыбельные о будущем ребенка. Колыбельная может быть песней о самой матери,

о ее проблемах, о заботах, об ее усталости. Наконец, колыбельная может нести угрожающие образы, перечислять опасности для ребенка, вплоть до его смерти, что является традиционной формой «оберега», отвода от младенца реальной опасности [Головин, 2001, с. 43].

Таким образом, колыбельная песня является своеобразным «ключом», который «закрывает», помещает глубоко в нашем сознании целый клад позитивных и комфортных представлений о себе и о мире, набор важных базовых представлений и рекомендаций. Среди них есть также своеобразные «кейсы», в которых демонстрируется отношение к страхам, к опасностям, причем в стилистике колыбельной эти страхи нивелируются, представляются как нечто обыденное или даже имеющее позитивную сторону.

В колыбельной песне четыре важных аспекта:

1. Это традиционный прием убаюкивания, закрепленный на протяжении миллионов лет в восприятии человека как символ его безопасности, покоя. Данный тип воздействия проявляется через физический процесс укачивания.

2. Это метафорическая картина мира, вкладывающая в сознание ребенка представления о его мирном настоящем и счастливом будущем, о наличии кого-то важного, кто заботится о нем, отгоняет зло. Такой выглядит колыбельная на уровне семантики.

3. Это музыкальное воздействие, в котором ритм, особенности пропевания и повторов, модуляция влияют на глубокие уровни восприятия, создавая рефлекторный эффект успокоения, забывтья – это происходит благодаря каналам восприятия музыки, ее терапевтическому эффекту.

4. Это важный канал установления прочных эмоциональных отношений между ребенком и членами его семьи, чаще всего мамой, через который ребенок усваивает модель коммуникации, возможность делиться своими переживаниями, адресовать тревогу и запросы на поддержку другому человеку.

Практика «добаюкивания» построена на том, что положительный опыт, бережный и поддерживающий, развивающий и насыщенный важными понятиями мир колыбели мы воспроизводим для человека старше младенческого возраста и помогаем ему использовать позитивные образы и новые эмоциональные связи, впечатления, понятия в его жизни. Ассоциативная работа мозга,

как показала наша практика, «подключает» к понятиям и впечатлениям от процесса «добаюкивания» другие стороны мозга. Поэтому данный подход обладает как терапевтическим, так и развивающим эффектом. Как и другие арт-терапевтические подходы, музыкальная терапия колыбельной песни через образы и метафоры преобразует представления слушателя о мире и гармонизирует его физическую и психическую природу [Мелик-Пашаев, 2013, с. 6-9].

В работе с детьми, с подростками, с молодыми людьми с особенными потребностями важно компенсировать возможные проблемы, такие, как недостаток внимания, замедленное развитие, нехватка позитивных контактов. В то же время «добаюкивание» эффективно работает с такими проблемами, как тревожность, гиперактивность, энурез, симптомы аутического спектра. У детей и подростков повышается чувство безопасности, готовность к общению.

В то же время происходит освоение образов, понятий, которые упоминаются в колыбельной. Это происходит в максимально естественной обстановке, как могло бы происходить в раннем детстве. Образ заботящихся, поддерживающих специалистов закрепляется за теми, кто организует и проводит процедуру для пациента любого возраста. Эти люди вызывают доверие и могут, обсуждая эмоции и опыт ребенка или подростка после сеанса, оказать ему дополнительную помощь в осознании своих потребностей и чувств.

Важен подбор текстов колыбельных песен. В нашей аудиотеке несколько сотен вариантов, как этнографических, так и модифицированных. В рамках исследований, которые сейчас проводятся в рамках проекта LulloBed® в Великобритании, в Эстонии, во Франции и в других странах Европы, мы планируем уточнить характер формирования через сеансы «добаюкивания» конкретных понятий, образов, установить, с какой семантикой и метафорами связываются те или иные элементы колыбельной.

Наша практика подтвердила, что данный подход в течение 3-6 сеансов снимает многие сопутствующие состояния детей и подростков с особенными потребностями, такие, как страх коммуникации, агрессия, неумение концентрировать внимание. В то же время, по свидетельству родителей, дети и молодые люди дома

продолжали реагировать с большим интересом на определенные объекты, предметы, которые оказались для них связаны с пространством колыбельной. В настоящее время мы исследуем вместе с группой лингвистов и логопедов воздействие колыбельных для формирования словаря общения у возрастных категорий от 3 до 35 лет.

Таким образом, мы можем рекомендовать практику «добаюкивания» в качестве терапевтического, развивающего, поддерживающего подхода, который на сегодня можно рассматривать как вспомогательный.

Библиографический список

1. Базарный В.Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. Москва : Редакция журнала «Пульс», 2009. С. 25-28.
2. Головин В.В. Организация пространства новорожденного // Родины, дети, повитухи в традициях народной культуры / сост. Е.А. Белоусова. Москва : Российский гуманитарный университет, 2001. С. 43.
3. Данн К. Карл Юнг : израненный лекарь души // Развитие личности. 2008. № 3. С. 211-240.
4. Евсеев В.Я. Колыбельные песни карел и других прибалтийско-финских народов // Труды Карельского филиала Академии наук СССР. Выпуск 35. Вопросы литературы и народного творчества. Ленинград : Наука, 1962. С. 166.
5. Евтушенко Э.А. Проблема архетипической структуры русской колыбельной песни // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. Т. 18. 2016. № 2(2). С. 174-177.
6. Мелик-Пашаев А. Искусство не для искусства, или от терапии к арт-профилактике // Искусство в школе. 2013. № 1. С. 6-9.
7. Овчинникова, Т.С. Изучение влияния музыкальных ритмов на человека / Т.С. Овчинникова, Т.Г. Кузнецова, М.В. Горбачева // Музыкальная психология и психотерапия. 2011. № 4 (25). С. 41-46.
8. Хаустова Е.П. Мир колыбели как особый культурно-психологический феномен и возможности его комплексного воз-

действия на взрослых пациентов // Сказка и Миф. 2021. № 1 (5). С. 234.

9. Dr. Anita Collins. The Lullaby Effect : The science of singing to your child. Publicious Pty Ltd, 2018. P. 42-60.

10. Rossetti A., Canga B. Environmental music therapy : rationale for 'multi-individual' music psychotherapy in modulation of the pain experience // Music and Medicine : Integrative Models in the Treatment of Pain, eds Mondanaro J.F., Sara A.G. New York : Satchnote Press, The Louis Armstrong Center for Music and Medicine, 2013. С. 451-468.

УДК 376.3

Е.В. Усенкова, О.А. Широкова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-53-58

Использование информационно-коммуникационных технологий в развитии сенсомоторных навыков у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Аннотация.

Распространение информационно-коммуникационных технологий в логопедической практике позволяет открывать новые варианты обучения, что позволяет добиться более высоких результатов в коррекционной работе, чтобы устранить нарушения речевого и сенсорного развития детей. У детей формируется целостное представление об окружающем мире, социальной и культурной жизни, собственной личности. Осуществляется формирование знаний, касающихся самых разных направлений, совершенствуется способность к тому, чтобы принимать решения в соответствии с собственными знаниями и опытом, создаются навыки взаимодействия с другими людьми разных возрастов.

В статье предложены различные варианты использования информационно-коммуникационных технологий в формировании сенсомоторных навыков у детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, игровые технологии, интерактивные технологии, ком-

пьютерные игры, сенсомоторные навыки, дети с особенностями психофизического развития.

E.V. Usenkova, O.A. Shirokova

The use of information and communication technologies in the development of sensorimotor skills in preschool children with speech disorders

Abstract. The dissemination of information and communication technologies in speech therapy practice makes it possible to open up new training options, which makes it possible to achieve better results in correctional work in order to eliminate violations of speech and sensory development of children. Children develop a holistic view of the world around them, social and cultural life, and their own personality. The formation of knowledge concerning a variety of areas is carried out, the ability to make decisions in accordance with their own knowledge and experience is improved, skills of interaction with other people of different ages are created. The article offers various options for the use of information and communication technologies in the formation of sensorimotor skills in children with speech disorders.

Keywords: information and communication technology, game technologies, interactive technologies, computer games, sensorimotor skills, children with special psychophysical development.

В настоящее время все чаще коррекционные педагоги применяют информационно-коммуникационные технологии с целью преодоления различных нарушений развития у детей разного возраста. В рамках коррекционной работы часто применяются медиаобразовательные средства, игровые компьютерные технологии. Благодаря компьютерным технологиям обеспечивается наглядность материала для занятий: он становится более привлекательным с эмоциональной точки зрения, многофункциональным. Результативность работы логопеда повышается, если имеет место применение комплекса педагогических приемов и методик, в которых задействованы компьютерные программы и презентации.

Благодаря информационно-коммуникационным технологиям возможной становится реализация определенных принципов,

которые позволяют улучшить результаты коррекции нарушений речи. К их числу относятся следующие:

Принцип полисенсорного подхода. Основной упор идет на восприятие через зрение и слух. Материал демонстрируется на мониторе, в процессе работы с которым осуществляется формирование стойких визуально-кинестетических и визуально-аудиальных условно-рефлекторных связей центральной нервной системы, что содействует формированию правильных речевых навыков.

Принцип системного подхода предполагает возможность коррекции и совершенствования навыков произношения, просодических речевых компонентов, фонематического анализа, лексико-грамматических языковых средств, артикуляционной и мелкой моторики, связности речи.

Принцип развивающего и дифференцированного обучения детей, когда можно обеспечить объективность определения заданий для детей, имеющих различные логопедические проблемы.

Принцип системности и последовательности обучения предполагает наличие возможности применения знаний и умений более высокого уровня.

Принцип доступности обучения, предусматривающий применение методов и приемов работы в соответствии с возрастными особенностями детей.

Принцип индивидуального обучения дает возможность проводить занятия в подгруппах или в индивидуальном режиме.

Принцип объективной оценки результатов деятельности ребёнка., Результаты деятельности ребенка можно увидеть на экране.

Принцип воспитывающего обучения дает возможность с помощью компьютерных технологий развивать волевые и нравственные качества, мотивирует деятельность ребенка.

Принцип интерактивности компьютерных средств обучения. Компьютерные программы применяются вместе с обратной связью.

В основе общего умственного развития ребенка лежит сенсомоторное развитие. Дети, которые демонстрируют нормальное развитие, к поступлению в школу должны обладать сформиро-

ванной системой сенсорных эталонов. У них должны иметься комплексы перцептивных действий.

Мелкая моторика и речь развиваются лучше, если для работы, направленной на коррекцию речевых нарушений, применяются интерактивные проекторы Хабр. Благодаря им осуществляется взаимодействие с изображением, которое демонстрируется, например, рисунки на данном изображении, его перемещение. Как правило, проекторы оснащены сенсорным экраном, что позволяет совершенствовать точность пальцев, мелкой моторики.

Проекторы могут быть разными. Они предназначены для того, чтобы осуществлять взаимодействие как с интерактивным экраном, так и с телеэкраном. Ребенок видит себя на нем, следует заданиям по выполнению определенных движений. Это приводит к тому, что осуществляется формирование общей двигательной моторики, внимание становится более концентрированным, ребенок лучше овладевает собственным телом.

Реализация новых методик для специального образования требует наличия планшетов или компьютеров, ноутбуков, интерактивных столов и досок.

Программный комплекс «Мерсибо плюс» содержит девяносто три упражнения, подходящих для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Он подходит для совершенствования фонематического и неречевого слуха, для изучения окружающего мира, для развития связной речи. В данных играх дети узнают буквы, учатся читать и писать, совершенствуют логические навыки и внимание, память, счет. Кроме этого, упражнения способствуют совершенствованию мелкой и общей моторики.

Игры подходят для нормотипично развивающихся детей, а также для тех, кто имеет проблемы с интеллектом, речью, сенсорным развитием. Игры могут обладать разной сложностью, но есть игры на скорость, свободные по темпу. Имеется возможность настроить игры, что позволяет сделать задачи педагога более широкими или узкими [Ковалько, 2007, с. 234].

Программный продукт «Specialeducationtools», сокращенно «SET», или «Специальные образовательные средства». Это среда, которая применяется для составления развивающих заданий. Она предназначена для того, чтобы решать логопедические задачи; отличается простотой и настраиваемостью; содержит графические,

текстовые и звуковые материалы. Обучение позволяет сохранить материалы, которые приобретают форму готовых наборов изображений, звука и анимации. Любое изображение может сопровождаться инструкциями, произносимыми голосом, пояснениями, указаниями. Визуальный контроль в рамках программы осуществляется посредством отслеживания длительности, громкости, частотных голосовых изменений, фонематических спектров.

Программное обеспечение «Fast ForWord» предназначено для того, чтобы корректировать восприятие речи на слух, позволяет совершенствовать фонематический слух, внимание, когнитивные функции. В основе программы лежит постоянное произнесение фонем в различном темпе. В основе данной программы лежит технология обработки речи в цифровом режиме. В программе работают в течение пяти дней, затем следует два свободных дня. В основе тренировок лежит принцип нейропластичности мозга. Можно выбрать интенсивный или регулярный режимы. Упражнения приводят к совершенствованию основных когнитивных навыков.

Использование компьютерных технологий дает возможность сформировать у ребенка любознательность, целостное представление об окружающем мире, его социальной и культурной составляющих, о собственной личности. Помимо этого, осуществляется формирование знаний, касающихся самых разных областей, совершенствуется способность к тому, чтобы принимать решения в соответствии с собственными знаниями и опытом, формируются навыки взаимодействия с другими людьми разных возрастов. У детей совершенствуются речевые способности, мышление, мелкая и общая моторика. Более совершенным становится воображение и конструктивное мышление. Дети демонстрируют большую самостоятельности в деятельности [Говиц, Зворыгина, Поддьяков, 1998, с. 118]. Кроме того, педагог может осуществлять решение различных задач, которые направлены на коррекцию и развитие детей, имеющих речевые нарушения.

Таким образом, обучающие компьютерные программы являются эффективным методом обучения детей, имеющих проблемы в речи.

Библиографический список

1. Бурачевская Н.И. Формирование произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми наруше-

ниями речи с использованием интерактивных игр // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы II Международной научно-практической конференции, 21 февраля 2017 г. Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет, 2017. С. 8-10.

2. Бурачевская О.В. Интерактивные приемы развития лексико-грамматической базы речи у детей дошкольного возраста // Актуальные задачи педагогики : материалы VII Международной научной конференции, апрель 2016 г. Чита : Молодой ученый, 2016. С. 113-117.

3. Бурачевская, О.В. Прогрессивные технологии в коррекционно-развивающей работе логопеда / О.В. Бурачевская, Т.В. Бурачевская // Информационные и коммуникационные технологии в образовании и науке : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, 24-28 апреля 2017 г. Бирск : ФГБОУ ВО БФ БашГУ, 2017. С. 33-42.

4. Говиц, Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю.М. Говиц, Е.В. Зворыгина, Н.Н. Поддьяков. Москва : Линка-Пресс, 1998. 328 с.

5. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии : школьник и компьютер. Москва : Вако, 2007. 302 с.

6. Кузьмина Е.В. Использование информационных технологий в работе учителя-логопеда общеобразовательной школы. Москва : Сфера, 2008. 128 с.

7. Лизунова Л.Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи. Пермь : ПКИПКРО, 2009. 60 с.

УКД 376.3

С.А. Шабалина, Д.В. Сатина

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-58-64

Цифровые технологии в работе учителя-логопеда

Аннотация. Для обучения, воспитания, развития и, при необходимости, коррекции нарушенного развития у детей - поколения, растущего в условиях информационно насыщенной среды, назрела необходимость изменения в системе образования (в том

числе, специального образования). На первый план выходит информатизация сферы образования. В статье представлен обзор имеющихся в настоящее время платформ для организации коммуникации и инструментов, обеспечивающим переход в онлайн-режим коррекции речевых нарушений.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровизация, ИКТ-компетентность, коррекционная работа, речевые нарушения.

S.A. Shabalina, D.V. Satina

Digital technology at the work of a speech therapist

Abstract: For the education, development and, if necessary, correction of children's impaired development - generation growing in an information-rich environment, there is a need to change the education system, including special education. The emphasis is the computerization of education. The article provides an overview of currently available communication platforms and tools for online speech correction.

Keywords: digital technologies, digitalization, ICT competence, correctional work, speech disorders.

Федеральные государственные образовательные стандарты декларируют переход на новое качество образования, которое соответствует современным социально-экономическим условиям, сложившимся в нашей стране. Национальные проекты в сфере образования последних лет определяют задачи динамичного внедрения информационно-коммуникационных технологий (далее - ИКТ) во все области образовательной среды.

В своем послании Федеральному собранию президент страны 1 марта 2018 года внес ясность о перспективе развития системы образования: «Нужно переходить к принципиально новым, в том числе индивидуальным технологиям обучения, уже с ранних лет прививать готовность к изменениям, к творческому поиску, учить работать в команде, что очень важно в современном мире, навыкам жизни в цифровую эпоху» [Петрова, Бондарева, 2019].

Таким образом, информатизация образования выступает сейчас как одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования. ИКТ призваны сыграть уникальную роль в повышении качества образования [Мельникова,

Грошенкова, 2020; Панова, 2013]. В связи с этим возникает потребность формирования ИКТ-компетентности педагогов, в том числе учителей-логопедов [Елифантьева, Мельникова, 2020; Киселева, Новикова, Карцева, 2019].

Согласно определению М.Б. Лебедевой и О.Н. Шиловой, ИКТ-компетентность - «это способность индивида решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий» [Лебедева, Шилова, 2004, с. 95].

ИКТ-компетентность современного учителя-логопеда выступает характеристикой профессионализма, педагогического мастерства. Применение в коррекционной работе информационно-коммуникационных технологий определяет творческое развитие педагога, повышает результативность логопедической работы по устранению речевых нарушений.

Представители «старой школы» логопедии с трудом принимали возможность переноса коррекционной работы в режим онлайн-занятий. Но события последних лет, связанные с карантинными мероприятиями, наглядно показали, что проведение логопедической работы по устранению речевых нарушений у детей возможно в дистанционном формате.

Помимо этого, в настоящее время на смену поколению Z идет новое поколение альфа (дети, которые родились после 2010 г.). Это цифровое поколение детей. У них нет желания интегрироваться в образовательный процесс, в котором нет цифровых технологий. Социализация этих детей происходит через социальные сети. Цифровые коммуникации позволяют общаться с детьми из разных городов и стран, находить своих единомышленников для обсуждения компьютерных игр, музыки, блоггеров. Современный ребенок мобилен и практичен, он старается «прокачать» все сферы своей личности [Макарова, 2021].

В настоящее время учитель-логопед становится коучем в цифровом пространстве, используя различные инструменты для организации и проведения коррекционных занятий по видеосвязи: групповые скайп-уроки, стримы в соцсетях, Zoom и т.д. Для легкого перехода в дистанционный формат ведения занятий у специалиста должны быть сформированы следующие умения: уметь разрабатывать индивидуальную программу коррекционной рабо-

ты для ребенка с учетом его нарушений и потребностей; вносить корректировки в программу коррекционной работы по мере устранения речевых нарушений; грамотно и структурированно преподносить ребенку-логопату материал; удерживать внимание ребенка перед монитором на протяжении всего занятия, с обязательными динамическими паузами для профилактики зрительного напряжения; разбираться в современных технологиях онлайн-коррекции.

К платформам для организации коммуникации и к инструментам, обеспечивающим переход в онлайн-режим для коррекции речевых нарушений относятся следующие:

1) Zoom. Позволяет организовывать онлайн-встречи до 100 участников в видео-формате. В бесплатной версии время сессии - до 40 минут. В платной (15 долларов в месяц) этого ограничения нет, но можно расширить количество участников.

2) G Suite (Hangouts) - инструмент Гугла для организационной коммуникации G Suite образовательная организация (далее - ОО) может подключить его бесплатно. По умолчанию можно организовать встречу на 25 человек (в период карантина доступ расширен до 100). Плюс данной системы в том, что дополнительно Google Classroom предлагает много других инструментов для учителей-логопедов. У всех участников должен быть email или gmail. Это самый удобный инструмент, однако нужно для начала использования подключить всю ОО.

3) Microsoft teams - это бесплатный сервис до 150 участников. Можно присутствовать на встрече, подключившись и с телефона, и с компьютера. Пользователям нужна будет учетная запись в Microsoft, что может считаться «минусом» данного сервиса.

Каждый специалист может выбрать наиболее удобную платформу для проведения онлайн-занятий с учетом количества детей, присутствующих на занятии; устройства, с которого осуществляется видео-звонок; цели занятия.

Для поддержания интереса ребенка на протяжении всего занятия можно использовать следующие полезные сервисы:

1) Wordwall - сервис интерактивных упражнений с шаблонами, которые можно использовать для загрузки собственного учебного контента. Создаваемые задания по коррекции нарушений речи можно персонифицировать: ребенок укажет свои дан-

ные, благодаря чему несложно отследить результаты работы каждого из детей. Есть шаблоны для создания игр на развитие мыслительных операций (группировка, классификация, исключение и т.д.) и коррекцию речи (совпадение, поиск слов, викторина, случайное колесо и др.).

2) Learning Apps - сервис, с помощью которого легко создавать интерактивные упражнения для проверки знаний учащихся (при коррекции нарушений письменной речи). Можно самостоятельно придумать задание на основе одного из шаблонов, которые предлагаются в приложении или воспользоваться библиотекой с большим количеством готовых игровых упражнений по разной тематике. Например, при выборе категории «Русский язык» можно найти упражнения на дифференциацию звуков по глухости и звонкости, твердости и мягкости, определение места звука в слове и другие.

3) Miго – виртуальный аналог классической доски. С его помощью можно не только показать что-либо ребенку, но и провести увлекательное, интерактивное занятие. Можно писать на доске текст, прикреплять картинки, файлы различного типа (pdf, ppt и др.), стикеры, рисовать, писать формулы от руки и создавать интеллект-карту по шаблонам или «с нуля».

4) Paint 3D - новый графический редактор из Windows 10. В нем можно выбрать различные кисти (и другие инструменты) и рисовать ими. С помощью кнопки «2D» есть возможность создавать двумерные фигуры, например, квадрат. Справа находится кнопка «3D», которая понадобится при необходимости добавить к имеющемуся изображению различные 3D-модели (людей, животных и др.) и фигуры (сферу, куб и др.). В Paint 3D есть полезная функция - вырезание, удаление, копирование объектов с любых фотографий.

5) PowerPoint – программа для создания презентаций с огромными возможностями. Презентации PowerPoint состоят из слайдов. Каждый отдельный слайд может содержать текст, изображения и другие медиафайлы. Например, аудиоклипы и видео. Внутри слайдов можно настраивать анимацию любых объектов. Между слайдами можно тоже включать эффекты, анимированные переходы, чтобы сделать презентацию более привлекательной. При создании учебных пособий в PowerPoint можно использовать

снимки экрана (статические изображения экрана) или записывать свои действия на экране.

При организации удаленной работы по коррекции речевых нарушений всех участников необходимо собрать в режиме видеоконференции. В таком случае можно увидеть всех, дать обратную связь, поддержать, то есть выстроить аналог «живой» коммуникации. При проведении логопедом онлайн-занятий дидактический материал сопровождается красочной презентацией или игрой в интерактивном сервисе, что мотивирует ребенка на достижение результата, благодаря чему повышается эффективность коррекционной работы.

Таким образом, в сфере образования с каждым годом возрастает значимость глобальной сети Интернет. Онлайн-коррекция речевых нарушений стала особенно востребованной в последние месяцы. Многим родителям (законным представителям) детей-логопатов удобно обращаться к логопеду в дистанционном режиме, так как не нужно тратить время на сборы ребенка и на дорогу на логопедические занятия; нет привязки к конкретному месту для проведения занятий; родители (законные представители) имеют возможность наблюдать за занятием ребенка и получать регулярную обратную связь от логопеда.

Библиографический список

1. Елифантьева, С.С. Проектная деятельность на основе ИКТ как средство междисциплинарной интеграции в процессе профессиональной подготовки педагога / С.С. Елифантьева, И.И. Мельникова // Герценовские чтения. Начальное образование. 2020. Т. 11. вып. 2. С. 170-177.

2. Киселева, Т.Г. Информационные технологии в системе профессионального образования при подготовке педагогов-дефектологов / Т.Г. Киселева, А.В. Новикова, С.С. Карцева // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск : Издательство «Зебра», 2019. С. 348-355.

3. Лебедева, М.Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? /

М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова // Информатика и образование. 2004. № 3. с. 95-100.

4. Макарова И.А. Воспитание в эпоху цифровизации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (154). С. 41-46.

5. Мельникова И.И. Использование компьютерных программ на логопедических занятиях с обучающимися с ментальными нарушениями / И.И. Мельникова, В.А. Грошенкова // Технологии сопровождения специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Международной научно-практической конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 188-198.

6. Панова Е.С. Формирование ИКТ-компетентности педагогов современной школы // От теории к практике реализации ФГОС. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ikt-kompetentnostipedagogov-sovremennoy-shkoly> (дата обращения: 20.10.2021).

7. Петрова, Н.П. Цифровизация и цифровые технологии в образовании / Н.П. Петрова, Г.А. Бондарева // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 353-355.

УДК 376.3

Л.А. Силаева

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-64-70

Логопедическая работа с дошкольниками с общим недоразвитием речи по развитию эмоциональной сферы как предпосылки для формирования эмоционально-оценочной лексики

Аннотация. Автор статьи обращает внимание на то, что в настоящее время у многих детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи различной этиологии наблюдаются особенности в развитии эмоциональной сферы. Это препятствует полноценному взаимодействию дошкольников с общим недоразвитием речи с окружающим миром, дети испытывают затруднения в кон-

троле и выражении своих эмоциональных состояний вербальными и невербальными средствами, имеют проблемы с пониманием и употреблением слов с эмоциональной нагрузкой, отмечается несформированность эмоционально-оценочной лексики в словаре детей. Автор указывает, что важным этапом формирования эмоционально-оценочной лексики у дошкольников с общим является предварительная работа по развитию выразительных паралингвистических средств общения, умений воспринимать эмоциональные состояния других людей и выразить собственные чувства и переживания.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное развитие, паралингвистические средства общения, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

L.A. Silaeva

**Speech therapy work with preschoolers with ONR
on the development of the emotional sphere as prerequisites
for the formation of emotional-evaluative vocabulary**

Abstract. The author of the article draws attention to the fact that at present, many preschool children with general speech underdevelopment of various etiologies have features in the development of the emotional sphere. This prevents the full-fledged interaction of preschoolers with general speech underdevelopment with the outside world, children experience difficulties in controlling and expressing their emotional states by verbal and non-verbal means, have problems understanding and using words with an emotional load, the lack of formation of emotional-evaluative vocabulary in the children's dictionary is noted. The author points out that an important stage in the formation of emotional-evaluative vocabulary in preschoolers with a common is preliminary work on the development of expressive paralinguistic means of communication, the ability to perceive the emotional states of other people and express their own feelings and experiences.

Keywords: emotions, emotional development, paralinguistic means of communication, preschool children, general speech underdevelopment.

Речь напрямую взаимосвязана с интеллектуальным и эмоциональным развитием личности. Эмоции, как отмечал С.Л. Рубинштейн, это особая субъективная форма существования человека, развитие его потребностей, выражение его восприятия окружающего мира [Рубинштейн, 2000, с. 614].

Человек выражает своё эмоциональное состояние вербальными и невербальными средствами коммуникации. За счёт своего экспрессивного компонента эмоции, которые прежде всего отображаются на лице, вступающего в диалог, способствуют установлению контакта с другими людьми, помогают определённым образом воздействовать на них.

Поведение человека основано на эмоциях, выразительные движения помогают создать первое впечатление о человеке, оказывают определённое влияние на того, кто является субъектом восприятия эмоций, передают «сигналы» о внутреннем состоянии говорящего [Маслечкина, 2015, с. 231-236].

Способность человека к эмоциональному общению является важной составляющей коммуникации. Правильное восприятие эмоционального состояния других людей, умение выразить паралингвистическими средствами свои намерения, чувства, мысли – необходимое условие для правильного восприятия информации и взаимопонимания в любых отношениях [Арнольд, 2004, с. 197-210].

При изучении вопроса чувственного восприятия дошкольниками с общим недоразвитием речи эмоционального состояния других людей и способностей выражать собственные эмоциональные состояния паралингвистическими средствами общения было зафиксировано: у детей наблюдаются нарушения развития эмоциональной сферы, недостаточно дифференцированы понятия об эмоциональных состояниях, эмоции примитивны, слабо развиты, маловыразительны, однообразны.

Согласно исследованиям, проведёнными нами в ЛОГАУ «Лужский комплексный центр социального обслуживания населения», были выявлены особенности восприятия эмоциональных состояний других людей и использования паралингвистических средств общения (мимики, пантомимики) детьми с общим недоразвитием речи.

Способность восприятия эмоциональных состояний других людей исследовалась с помощью методики Н.Я. Семаго «Эмоци-

ональные лица», которая направлена на оценку возможности точного эмоционального состояния [Семаго, 2011].

Анализ результатов диагностики показал, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи затрудняются в распознавании эмоциональных состояний других людей, неправильно оценивают то или иное эмоциональное состояние. Из 14 обследуемых детей высокий уровень понимания и вербализации всех эмоциональных состояний не смог показать ни один ребёнок, у 36% детей выявлен средний уровень понимания, у 64% детей отмечен низкий уровень понимания и вербализации эмоциональных состояний.

Исследования эмоций дошкольников с общим недоразвитием речи и способность выразить эмоциональное состояние паралингвистическими средствами проводилось по методике В.М. Минаевой [Минаева, 2003].

Результаты исследования показали следующее: 43% детей с общим недоразвитием речи выражали своё или запрашиваемое эмоциональное состояние неадекватно, используя нетипичные средства пантомимики для обозначения данной эмоции; 36% частично справились с заданием; 21% не смогли выполнить задание.

Логопедическая работа с группой детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи была направлена на формирование их эмоционально-чувственной сферы, понятий о собственных эмоциональных состояниях, на развитие способности выражать своё эмоциональное состояние паралингвистическими средствами (мимикой и пантомимикой).

По мнению Л.С. Выготского, важная роль в развитии эмоциональной сферы человека принадлежит деятельности, которая может влиять как опосредованно, так и непосредственно, как это происходит, например, в игровой деятельности ребёнка [Выготский, 1999]. Основная деятельность детей дошкольного возраста – игровая, поэтому работа по формированию чувственного восприятия эмоциональных состояний других людей и развитие способностей выражать своё эмоциональное состояние паралингвистическими средствами (мимикой и пантомимикой) проводилась в игровой форме с использованием практических, наглядных, словесных методов, с применением знаково-символического моделирования.

Практические методы включали в себя различные упражнения и игры, целью которых было формирование чувственного восприятия эмоций, развитие внешних эмоциональных проявлений, имитационных действий. С помощью таких упражнений, как «Повтори и изобрази мимикой», «Изобрази настроение детей, изображённых на картинке мимикой и жестами», «Прослушай и изобрази мимикой и жестами настроение героев стихотворения» у дошкольников формировалось адекватное эмоциональное реагирование на ту или иную ситуацию, развивались умения выражать собственные эмоции паралингвистическими средствами [Ковалец, 2003].

При многократном повторении практических упражнений происходит закрепление в памяти успешно выполненных двигательных действий, которые запоминаются и впоследствии отрабатывается точность их воспроизведения. От подражательно-исполнительских упражнений (совместно с логопедом) дошкольники с общим недоразвитием речи в дальнейшем переходят к конструктивным и творческим.

Эмоциональное развитие дошкольников осуществляется в единстве с развитием психических процессов – мышления, памяти, восприятия, воображения в сюжетных играх, драматизациях [Ежкова, 2010]. Содержательную основу этих игр составляют произведения детской художественной литературы, загадки со стихотворным текстом, рассказы учителя-логопеда. В логопедической работе нами использовались игры Т.А. Данилиной, Н.С. Ешковой, И.В. Ковалец, Н.Л. Кряжевой, А.Д. Вильшанской: «Смешинки и злючки», «Встреча настроений», «Тренируем эмоции», «Облака», «На рыбалке» [Данилина, 2004; Ешкова, 2010, Ковалец, 2003; Вильшанская, 2020].

В рамках программы логопедической работы проводились занятия, цель которых заключалась в знакомстве детей с разными эмоциями, в развитии умений выражать свои эмоции посредством мимики, в развитии выразительности жестов. Кроме того, нами использовались игры-беседы «Пиктограммы», «Узнай настроение» и пр. [Данилина, 2004; Ешкова, 2010]. Участие дошкольников в играх-драматизациях способствовало формированию навыков создания выразительных образов, развитию умений самостоятельного проявления эмоций (радости, страха, печали, злости, удивления). В процессе игр дошкольники учились принимать на

себя роли героев, распознавать персонажей и подражать им. Игры подбирались с учётом возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей и постепенно усложнялись с учётом зоны ближайшего развития [Выготский, 1999].

В работе по формированию чувственного восприятия эмоций использовалось знаково-символическое моделирование - схематическое изображение эмоций. Так, игра «Портрет» предусматривала расширение представлений детей об эмоциях, обучение определять, дифференцировать эмоциональные состояния (радость, грусть, страх, удивление, злость и т. д.) по внешним признакам, формирование умения схематично изображать эмоции. На заранее подготовленных шаблонах с овалами детских лиц дошкольники изображали эмоциональное состояние, описанное в прочитанном учителем-логопедом произведении, либо выражали собственное эмоциональное состояние, применяя ранее полученные знания о проявлениях эмоций.

Отметим, что программа логопедической работы по развитию чувственного восприятия эмоционального состояния других людей и формированию умений выразить собственное эмоциональное состояние при помощи паралингвистических средств общения направлена на дальнейшее формирование эмоционально-оценочной лексики у детей с общим недоразвитием речи, поскольку речевому акту всегда предшествует мыслительная деятельность в виде эмоционального образа [Шаховский, 2019].

Итак, логопедическая работа с дошкольниками с общим недоразвитием речи по развитию эмоциональной сферы как предпосылки для формирования эмоционально-оценочной лексики способствует формированию познавательных процессов, становлению волевых качеств, развитию мотивационной сферы и общему личностному росту детей.

Библиографический список

1. Арнольд, М. Б. Чувства и эмоции как динамические факторы интеграции личности / М. Б. Арнольд, Дж. А. Гассон // Психология эмоций : хрестоматия / сост. В. Вилюнас. Санкт-Петербург : Питер, 2004. С. 197-210.

2. Вильшанская А.Д. Тематический словарь в картинках. Мир человека. Я и мои чувства, настроение, эмоции. Москва : Школьная пресса, 2020. 20 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций : пособие для практических работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. Москва : Айрис-пресс, 2004. 160 с.
5. Ешкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста / Н.С. Ешкова. Москва : Владос, 2010. 49 с.
6. Ковалец И.В. Азбука эмоций : практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере. Москва : Владос, 2003. 136 с.
7. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей : популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль : Академия развития, 1996. 208 с.
8. Маслечкина С.В. Выражение эмоций в языке и речи // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 3. С. 231-236. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-emotsiy-v-yazyke-i-rechi> (Дата обращения: 29.09.2021)
9. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Москва : Аркти, 2003. 48 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. 712 с.
11. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. Санкт-Петербург : Речь, 2011, 373 с.

УДК 376.1+376.3

Л.С. Русанова, Е.Ф. Рабина, Е.И. Гончаренко

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-70-79

**Педагогическая диагностика психоречевого
развития детей раннего возраста**

Аннотация. В статье описывается важность проведения ранней своевременной диагностики, трудности, с которыми сталкиваются специалисты на этапе диагностического обследования, а также необходимость оказания коррекционной помощи на ранних

этапах становления и развития ребенка. В статье представлены основные аспекты педагогической диагностики психоречевого развития детей раннего возраста, описаны параметры оценки психоречевого развития ребенка третьего года жизни и балльная оценка каждого параметра.

Ключевые слова: ранний возраст, психоречевое развитие детей, диагностика, параметры оценки, диагностика.

L.S. Rusanova, E.F. Rabina, E.I. Goncharenko

Pedagogical diagnostics of psychoverbal development of young children: modern view of the problem

Abstract. The article describes the importance of early and timely diagnosis, the difficulties faced by specialists at the stage of diagnostic examination, as well as the need to provide corrective assistance at the early stages of the formation and development of a child. The article presents the main aspects of pedagogical diagnostics of the psychoverbal development of young children, describes the parameters for assessing the psychoverbal development of a third year child and the scoring of each parameter.

Keywords: early age, psycho-speech development of children, diagnostics, assessment parameters, diagnostics.

В настоящее время активно развивается и совершенствуется направление коррекционной педагогики, связанное с ранней помощью детям от 0 до 3-х лет. К сожалению, все чаще специалисты сталкиваются с невозможностью оказания своевременного коррекционного воздействия, поскольку существует мнение, что до 3-х лет ребенок может «перерасти» трудности в развитии и освоении форм познания окружающего мира. Однако не стоит забывать, что коррекционная помощь, оказанная ребенку на раннем этапе становления и развития, дает возможность предупредить и исключить сложности на более поздних этапах, а также своевременно выявить и компенсировать нарушения, тем самым изменив судьбу ребенка даже при серьезных врожденных нарушениях психофизического и психоречевого развития [Информационно-методические материалы..., 2016].

На сегодняшний день ранняя диагностика детей от рождения до 3-х лет и оказание им своевременной коррекционной помощи является одним из самых приоритетных направлений и в системе модернизации специального образования, и в становлении отечественной дефектологии [Волосовец, 2003]. В настоящий момент разработано множество диагностических и коррекционных методик, позволяющих оценить психоречевое развитие детей. Но, несмотря на широкое распространение различных методических и практических пособий, направленных на обеспечение педагогов информационным материалом для работы с детьми раннего возраста, создание новых учебно-методических продуктов актуально и востребовано. Ранняя диагностика психоречевого развития детей чрезвычайно важна и крайне необходима, что определяется важнейшим свойством нервной системы ребенка – пластичностью (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, Э.И. Леонгард, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Е.А. Стребелева и др.).

Оценка психоречевого развития детей раннего возраста, а также описание теоретико-методологических подходов к изучению развития детской речи становится на сегодняшний день одним из стратегических направлений развития детской дефектологии и, в частности, логопедии [Конева, Русанова, 2020].

Актуальным является раннее выявление факторов риска возникновения речевых нарушений у детей от рождения до 3-х лет, их профилактика, описание основных речевых закономерностей в контексте онтогенеза развития и дифференциальная диагностика нарушений речевого развития различного генеза у детей раннего возраста.

В отечественной и зарубежной психологии и педагогике существуют различные шкалы для оценки нервно-психического развития детей (О.В. Баженова, Н. Бейли, А. Гезелл, Р. Гриффитс, Э.Л. Фрухт и др.), а также психолого-педагогические методики (А.В. Горюнова, М. А. Калинина, Г. В. Козловская, Г. В. Пантюхина, К.Л. Печора, О.Г. Приходько, Е.А. Стребелева, Э.Л. Фрухт и др.) [Косенкова, 2012].

Несмотря на многообразие материала для оценки нервно-психического развития детей раннего возраста, многолетний опыт диагностической работы показывает, что у специалистов различного профиля возникают значительные трудности, связанные с

особенностями нервной системы детей и их речевыми возможностями, а также с недостатком актуальных диагностических материалов для проведения эффективного исследования актуального уровня психоречевого развития детей.

Основными причинами трудностей, возникающих в процессе диагностической работы являются, во-первых, высокая психическая и физическая истощаемость детей, в силу чего с ребенком возможно взаимодействовать в течение весьма ограниченного времени, во-вторых, слабое владение детьми активной речью, что существенно ограничивает диапазон диагностических средств и, в-третьих, несовершенство современного стимульного диагностического материала и его частичное несоответствие возрастным нормам психоречевого развития детей раннего возраста.

Трудности педагогов в оценке психоречевого развития детей раннего возраста могут быть связаны и с тем, что нормы речевого развития, представленные в отечественной логопедии, не в полной мере соответствуют современной речевой реальности, в которой воспитываются дети от рождения до трех лет.

Важной, на наш взгляд, является проблема дифференциации собственно речевого и общего интеллектуального развития ребенка. Выявление первичности и вторичности речевых нарушений в процессе диагностики является решающим фактором при определении специальных условий и программы обучения и воспитания детей раннего возраста в дошкольных образовательных организациях, а также необходимых направлений комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи. В связи с этим возникает необходимость разработки новых диагностических методик для оценки психоречевого развития детей раннего возраста.

Педагогическая диагностика психоречевого развития детей раннего возраста «Маленькие ладошки» разработана для проведения комплексного обследования речи ребенка от рождения до трех лет и включает в себя описание теоретико-методологических основ оценки психоречевого развития детей раннего возраста, методические рекомендации для проведения диагностики, балльную оценку, протоколы обследования. Важно, что стимульный диагностический материал для проведения обследования подо-

бран с учетом санитарно-гигиенических норм и психофизических особенностей детей раннего возраста [Русанова, Рабина, 2021].

Исходными позициями при разработке данной методики стали положения отечественных психологов о том, что психика ребенка развивается через усвоение и присвоение общественного опыта в процессе активной деятельности. При этом учитывалось, что ведущей деятельностью в раннем возрасте является предметная. При подходе к отбору методик берется во внимание тот факт, что для ребенка раннего возраста ведущим способом усвоения общественного опыта является подражание действиям взрослого. При оценке действий ребенка важной теоретической основой явилась концепция Л.С. Выготского о двух уровнях умственного развития: актуальном (достигнутом к настоящему моменту) и потенциальном (связанном с зоной ближайшего развития). Зона ближайшего развития является не только важным показателем перспектив развития ребенка под воздействием обучения, но и имеет большое диагностическое значение при оценке психоречевого развития детей раннего возраста [Чиркина, 2000].

Методы и приемы оценки психоречевого развития детей раннего возраста на протяжении многих лет апробировались в государственном общеобразовательном учреждении Ярославской области «Центр помощи детям» в процессе диагностической и консультативной работы.

Педагогическая диагностика психоречевого развития детей раннего возраста является частью учебно-методического комплекта по психолого-педагогическому сопровождению детей от 0 до 3-х лет и их родителей «Маленькие ладошки». Материалы могут быть применимы при организации и проведении индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста в организациях, оказывающих услуги ранней помощи; в организациях дополнительного образования; в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; на консультационных пунктах дошкольных образовательных организаций на этапе подготовки ребенка раннего возраста к постоянному посещению образовательной организации, а также на этапе адаптации ребенка к детскому саду.

Для детей первого года жизни при сборе данных об особенностях доречевого этапа развития целесообразно использовать

опрос родителей или анкетирование, а также наблюдение за ребенком [Трауготт, 1994]. Для детей второго года жизни мы предлагаем использовать непродолжительное по времени обследование на основе индивидуальной карты развития ребенка [Русанова, Рощина, 2020], а для детей третьего года жизни проводится более углубленная качественно-количественная диагностика психоречевого развития.

Диагностика психоречевого развития детей осуществляется по 15 параметрам. Оценка параметров психоречевого развития ребенка от 2-х лет до 2-х лет 6 месяцев проводится при выполнении 9 различных заданий, а с 2-х лет 6 месяцев до 3-х лет - на основе выполнения ребенком 10 заданий. Основные параметры оценки психоречевого развития ребенка 3-его года жизни представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Параметры оценки психоречевого развития ребенка 3-его года жизни

№ п/п	Параметры оценки психоречевого развития ребенка	
	2 года – 2 года 6 месяцев	2 года 6 месяцев – 3 года
1.	Целостное восприятие предметного изображения на картинке.	
2.	Зрительно-моторная координация.	Ориентировка на величину.
3.	Ориентировка на цвет.	
4.	Ориентировка на форму.	
5.	Зрительное восприятие трех предметных изображений.	Зрительное восприятие и классификация трех предметных изображений, отличающихся цветом.
6.	Понимание обращенной речи – пассивный словарный запас (слова, предложения из двух слов).	
7.	Использование в речи существительных, обозначающих предметы бытового назначения – активный словарный запас.	
8.	Использование в речи существительных, обозначающих названия животных.	
9.	Выделение отдельных частей предмета (части тела/лица – голова, руки, ноги, живот (глаза, нос, рот, уши).	
10.	Использование в речи глаголов.	
11.	Употребление в речи слов различной слоговой структуры.	
12.	Понимание предлогов «в»,	Понимание предлогов «в»,

	«на», «под».	«на», «под», «за».
13.	Употребление в речи предложений из двух-трех слов.	
14.	Употребление и понимание вопросительных слов «где?», «куда?».	
15.	Понимание и дифференциация существительных единственного и множественного числа.	Понимание слов с уменьшительно-ласкательным значением.

Задания № 1-4 (1-5) направлены на оценку сенсорного развития ребенка, понимание обращенной речи и позволяют определить уровень выполнения ребенком раннего возраста невербальных заданий. Задания № 5-9 (6-10) позволяют оценить речевое развитие ребенка (употребление в активной речи существительных, глаголов, прилагательных, употребление в речи слов различной слоговой структуры, понимание предлогов, употребление вопросительных слов и т.д.).

Следует обратить внимание, что из-за высокой психической и физической истощаемости детей раннего возраста, слабого владения активной речью, выполнение некоторых заданий позволяет оценить действия ребенка сразу по двум параметрам [Конева, Русанова, 2020]. Параметры оценки психоречевого развития оцениваются в баллах от 4 до 1. Определенный балл включает в себя особенности проявления каждого параметра психоречевого развития ребенка, указывает на степень его развития, что облегчает понимание качественной характеристики психоречевого развития ребенка.

Балльная оценка позволяет отразить постепенное последовательное становление параметров психоречевого развития детей раннего возраста:

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание, самостоятельно и правильно его выполняет (высокая степень сформированности психоречевого развития).

3 балла ставится, если ребенок начинает сотрудничать со взрослым, понимает и принимает задание, задания выполняет с направляющей помощью, некоторые задания выполняет самостоятельно после диагностического обучения (средняя степень сформированности психоречевого развития).

2 балла ставится, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, но самостоятельно задание выполнить не может, при выполнении заданий нуждается во всех видах помощи, при этом помощь взрослого малоэффективна, в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения самостоятельно выполнить задание не может (низкая степень сформированности психоречевого развития).

1 балл ставится, если ребенок не сотрудничает со взрослым, продуктивный контакт затруднен, ребенок не понимает задание, не стремится к его выполнению (начало качественных изменений в психоречевом развитии).

Суммарное количество баллов при выполнении ребенком предъявляемых заданий является важным показателем качества и степени сформированности параметра психоречевого развития ребенка раннего возраста.

Задания предлагаются ребенку в игровой форме с учетом постепенного возрастания уровня трудности – от наиболее легких к более сложным. Общим правилом использования методики является обязательное предъявление детям комплекса диагностических заданий в соответствии с их физиологическим (паспортным) возрастом. Далее, убедившись в том, что задания для нормативного физиологического возраста недоступны ребенку для выполнения, рекомендуется путем индивидуального подбора определить подходящий диагностический комплект для выявления фактического уровня психоречевого развития ребенка.

В методике подробно описаны все задания, инструкции, приведена балльная оценка каждого параметра, представлены протоколы оценки развития детей и описаны группы детей в соответствии с результатами оценки в баллах, рассмотрены качественно-количественные результаты обследования на примере конкретных диагностических случаев. Кроме того, в диагностическом комплекте разработан стимульный материал высокого качества с продуманной системой хранения для долговременного использования.

Таким образом, одной из актуальных проблем психологии и педагогики является разработка, апробация и унификация диагностических методик психоречевого развития детей раннего возраста. Проведение своевременной диагностики развития детей ран-

него возраста позволит не только оценить уровень психоречевого развития ребенка, но и получить объективные данные о динамике его развития. Мы уверены, что качественная диагностика, своевременная психолого-медико-педагогическая помощь детям раннего возраста, включение родителей в реализацию индивидуальных комплексных программ сопровождения ребенка будут способствовать минимизации имеющихся недостатков и проблем в детском развитии, а в ряде случаев позволят их устранить, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка.

Библиографический список

1. Волосовец Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России // Дефектология. 2003. № 4. С. 5-6.
2. Информационно-методические материалы по ранней помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / сост. Ю.А. Разенкова. Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2016. 85 с.
3. Конева, Е.В. Речевое развитие детей как предмет психолого-педагогической экспертизы / Е.В. Конева, Л.С. Русанова // Ярославская психологическая школа : история, современность, перспективы : сборник материалов Всероссийской научной конференции, 8-10 октября 2020 г. / отв. ред. А.В. Карпов. Ярославль : ЯрГУ; Филигрань, 2020. С. 601-605.
4. Русанова, Л.С. «Маленькие ладошки» : педагогическая диагностика психоречевого развития детей раннего возраста / Л.С. Русанова, Е.Ф. Рабина. Ярославль : Аппарель-Полиграфия, 2021. 128 с.
5. Русанова, Л.С. Индивидуальная карта развития и сопровождения ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / Л.С. Русанова, Г.О. Рощина. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2020. 80 с.
6. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят. Санкт-Петербург : Аркти, 1994. 21 с.
7. Чиркина Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей // Альманах Института коррекционной педагогики. 2000. Альманах № 2. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/k-probleme-rannego-raspoznavaniya-i> (Дата обращения: 01.05.2020).

8. Шкалы оценки психомоторного развития детей: современный взгляд на проблему / Е.Г. Косенкова [и др.]. // Охрана материнства и детства. 2012. № 2 (20). С. 113-118.

УДК 376.3+373.2

Ю.М. Васина

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-79-83

Развитие образной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством компьютерных технологий

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании компьютерных технологий в процессе развития образной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Раскрываются особенности развития памяти у детей с нарушением развития. Описываются критерии и диагностический инструментарий для выявления уровня развития образной памяти у детей с данным нарушением. Проанализированы серии компьютерных обучающих программ, направленных на развитие основных свойств образной памяти.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, компьютерные технологии, образная память, задержка психического развития, компьютерные обучающие игры.

Yu.M. Vasina

The development of figurative memory in older preschool children with mental retardation through computer technology

Abstract. The article discusses the use of computer technologies in the development of figurative memory in older preschool children with mental retardation. The features of memory development in children with developmental disorders are revealed. Criteria and diagnostic tools for identifying the level of development of figurative memory in children with this disorder are described. A series of computer training programs aimed at developing the basic properties of figurative memory are analyzed.

Keywords: senior preschool children, computer technologies, figurative memory, impaired mental function, computer educational games.

Важнейшим компонентом психической деятельности человека является память. Память – один из важнейших психических процессов, заключающийся в накоплении, в сохранении и в воспроизведении имеющейся информации. Именно память способствует формированию, сохранению и приобретению важнейших знаний умений и навыков.

В жизни ребенка память играет огромную роль, так как нормальная её функциональность обеспечивает правильное развитие и обучение, усвоение знаний об окружающем мире, овладение определенными привычками, манерами и нормами поведения и т.д.

Изучением проблемы роли памяти в жизни человека занимались научные педагоги и психологи, такие, как И. П. Павлов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Э. Крепелин, А. А. Смирнов, П. И. Зинченко, П. П. Блонский, П. Я. Гальперин, Ю. Б. Гиппенрейтер, И. В. Дубровина, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Р. С. Немов и др.

Компьютерные технологии являются инновационным средством, позволяющим мотивировать ребенка к процессу обучения. Воспроизведение одной и той же информации значительно отличается в связи с наличием различных интересов, целей и жизненного опыта ребенка. Именно компьютерные обучающие игры способны в простых, доступных формах целенаправленно осуществлять процесс сохранения и воспроизведения учебной информации.

Дошкольный возраст благоприятен для развития образных форм познания. Образная память занимает центральное основополагающее место среди других форм познания [Васильева, 2017, с. 36].

Изучением образной памяти у детей с задержкой психического развития занимались такие педагоги и специальные психологи, как Т. А. Власова, Е. Е. Дмитриева, Т. В. Егорова, Р. С. Немов, М. С. Певзнер и др. [Литвак, 2009].

Прочность и точность сохранения информации у детей с задержкой психического развития довольно низкая: зачастую

происходит утеря определенных элементов, появляются различные пропуски, нарушение логики сбора информации и др. Дошкольники лучше запоминают наглядный материал, чем аналогичный по своему содержанию вербальный материал.

Компьютерные игры помогают в расширении представлений ребенка об окружающем мире и выполняют функцию систематизации знаний ребенка, развития его мыслительных операций [Комарова, 2013].

Для изучения уровня сформированности образной памяти у детей старшего возраста с задержкой психического развития были подобраны следующие диагностические методики: «Узнавание фигур» (А. Н. Бернштейн), «Образная память» (Л. Ф. Симонова), «Изучение произвольной и произвольной памяти» (П. И. Зинченко), «Особенности зрительной памяти» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик) [Забрамная, 2003]. В основу подбора диагностических методик легли следующие критерии: объем памяти, точность воспроизведения, скорость воспроизведения и избирательность.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволил сделать вывод о необходимости коррекционной работы по развитию образной памяти у детей с задержкой психического развития посредством внедрения компьютерных технологий в процесс обучения дошкольников.

В ходе реализации формирующего этапа эксперимента была предложена программа В. И. Варченко, А. Б. Лариной, Л. И. Клетновой «Уроки Логозаврии: весело и быстро готовимся к школе», которая позволяет развивать у детей качества произвольного внимания, образную память. Выполняя задания, дети могут слушать и изучать, лучше запоминать буквы и звуки. Можно предложить детям проговаривать звук после выполнения задания [Васина, 2021, с. 43-44]. Игры и задания предусматривают работу над ошибками после их выполнения, что позволяет закреплять звуки и буквы, тренирует устойчивость внимания, память. Задания на классификацию предметов по разным основаниям, составление картинки из последовательно появляющихся частей, нахождение картинок с одинаковым количеством предметов и пр. помогает развивать внимание, образную память ребенка. Достоинство программы также в том,

что все картинки красочные, реалистичные, что позволяет задействовать сохраненный зрительный анализатор. Яркие изображения привлекают непроизвольное внимание детей, на основе которого развивается произвольное внимание. Для программы выбраны игры легкого уровня сложности, которые предназначены для дошкольников.

В дополнение к представленному программному обеспечению была внедрена в процесс обучения дошкольников программа А.С. Пономаренко «Комплексная программа развития интеллекта», которая также позволяет развивать у детей качества произвольного внимания, образную память. Методика «Поиск заданной последовательности», «Заполни таблицу» формирует у детей работоспособность и устойчивость к монотонной деятельности, образную память, ее избирательность, концентрацию, объем, а методика «Продолжи узор» - усидчивость и внимание детей. Дети подчиняют правилам игры свои действия, концентрируются на них, на самом задании, на игровом процессе внимание, стремятся к достижению результатов.

Разрабатывая условия проведения занятий с данными компьютерными обучающими программами, мы выделили ряд требований:

1. Постепенное усложнение интерактивных заданий и воспринимаемого материала.
2. Создание на каждом занятии положительного эмоционального фона при работе с компьютерными играми (музыкальное одобрение работы, словесное подбадривание ребенка).
3. Использование заданий с таким содержанием, которое будет побуждать ребенка к актуализации сформированных способов повышения точности, избирательности и скорости воспроизведения предметов, а также способов увеличения объема памяти.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов работы показал положительную динамику в развитии образной памяти у детей с нарушением развития. В работе с детьми с задержкой психического развития компьютерная обучающая игра делает процесс обучения эмоционально окрашенным, поддерживает интерес ребенка к заданию. Данное средство обучения эффективно в работе с детьми с нарушением развития, способствует преодолению трудностей.

Библиографический список

1. Васильева Е.Е. Связь образной памяти и зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста. URL: <http://www.ppsacademy.ru/wp-content/uploads/2017/05/061.pdf> (дата обращения: 27.10.2021).
2. Васина Ю.М. Особенности использования информационных технологий в процессе обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Цифровые технологии на службе педагогики и психологии : сборник статей XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Коломна, 2021. С. 41-45.
3. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие для психолого-педагогических комиссий. Москва : Владос, 2003. 32 с.
4. Комарова И.И., Туликов А.В. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. Москва : Мозаика-Синтез, 2013. 192 с.
5. Литвак А.Г. Образная память у дошкольников. Москва : Просвещение, 2009. 316 с.

УДК 373.3+376.2

Т.Б. Пивоварчик

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-83-89

Разноуровневое содержание обучения при формировании поддерживающе-коммуникативных навыков у учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития

Аннотация. В статье определены предпосылки совершенствования содержания обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, проанализированы существующие учебные программы для детей данной категории в Республике Беларусь с точки зрения определения целей и содержания обучения, а также наличия результативного компонента, представлена попытка определения оснований для выявления уровней проектирования разноуровневого содержания обучения. Автор указывает

методы обучения коммуникации детей с тяжелыми множественными нарушениями: базальная коммуникация, система альтернативной коммуникации, система поддерживающей коммуникации с традиционными программами развития устной речи.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, разноуровневое обучение, содержание обучения, уровневый подход, методы обучения коммуникации.

T.B. Pivovarchik

Multilevel learning content in the formation of supportive and communicative skills in students with severe multiple developmental disabilities

Abstract. The article defines the prerequisites for improving the educational content of children with severe multiple developmental disabilities, analyzes the existing curricula for children of this category in the Republic of Belarus in terms of defining the goals and content of education, as well as the presence of an effective component, presents an attempt to determine the grounds for identifying the design levels of multilevel content. learning. The author indicates the methods of teaching communication for children with severe multiple disorders: basal communication, an alternative communication system, a system of supportive communication with traditional programs for the development of oral speech.

Keywords: children with severe multiple developmental disabilities, multilevel learning, learning content, tiered approach, communication teaching methods.

В Республике Беларусь более двадцати пяти лет дети с тяжелыми множественными нарушениями развития включены в процесс обучения, что позволяет говорить об успешном решении проблемы доступности образования. Создано национальное программно-методическое обеспечение образовательного процесса данной категории детей. Для системы образования характерен переход от этапа фиксации нарушений к этапу создания условий для развития возможностей ребенка с особенностями психофизического развития. Доступность образования как педагогическая проблема не потеряла своей значимости. Возникает необходи-

мость совершенствования содержания обучения, его апгрейд с учетом следующих тенденций:

- приоритет формирования жизненной компетентности в сравнении с академическими знаниями для обучающихся с тяжелой инвалидностью [Концепция развития ... , 2019, с. 120; Лисовская, 2016, с. 232],

- большая ориентированность на обучающегося, развитие ребенка, чем на учебную дисциплину,

- внимание к овладению ребенком деятельностью как частью собственного культурного опыта [Лещинская, Радионова, 2012, с. 38-45];

- чуткость к самореализации учащегося;

- учет социального прогноза, который понимается в отношении детей с тяжелыми множественными нарушениями как оценка возможной степени самостоятельности ребенка в повседневной жизни, его дальнейшего жизнеустройства и доступной занятости [Гайдукевич, 2011, с. 8-20],

- вариативность, неоднородность категорий детей с особенностями психофизического развития, поиск оснований для дифференциации вариантов развития внутри одной нозологической группы.

В настоящее время ряд ученых определяет разнообразные образовательные потребности детей внутри одной нозологической группы как основание для создания различных условий при организации обучения для определенной нозологической категории детей и для выделяемых групп детей внутри одной категории (А. Я. Абкович, Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников, И. Ю. Левченко) [Коробейников, Бабкина, 2017, с. 3-13; Левченко, Абкович, 2017, с. 14-21].

Педагогическая практика также формулирует запрос на совершенствование содержания обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития путем его дифференциации с учетом выявляемых качественно различающихся вариантов развития детей внутри одной категории. В прошлом педагогами брался ориентир на усвоение ребенком максимума учебного содержания, теперь – на определение минимума, который является основой для дальнейшего продвижения ребенка в овла-

дении жизненными навыками, учебной деятельности. Для проведения эффективного учебного занятия с учащимися с тяжелыми множественными нарушениями развития требуется отбор содержания, которое будет соответствовать уровню обучаемости ребенка и обеспечит повторяемость результатов, их воспроизводимость при сохранении здоровья ребенка.

В национальном программном обеспечении реализация уровневого подхода к описанию образовательных результатов учащихся центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации нашла свое отражение в учебных программах, предложенных белорусскими учеными (В. А. Барков, М.В. Былино, Ю.В. Захарова, Ю.Н. Кислякова, О.В. Клезович, И.В. Ковалец, Т.А. Лещинская, Т.В. Лисовская, В.А. Шинкаренко), в том числе по учебному предмету «Коммуникация». В данных программах предлагается два уровня учебных достижений (базовый, ниже базового). При обучении учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития содержится посыл к составлению индивидуальных программ обучения. В программах «Поддерживающее общение», «Сенсорная стимуляция» для воспитанников с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями, воспитывающимися в условиях дома-интерната [Воспитание и обучение ... , 2007, с. 216] определено три уровня предполагаемых достижений детей: низкий, средний, выше среднего. Таким образом, в национальном программно-методическом обеспечении образовательного процесса с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития дифференцируется только результативный компонент.

Мы рассматриваем разноуровневое содержание обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития как условие формирования жизненных навыков: бытовых, поддерживающе-коммуникативных и ситуационно-поведенческих. Профессионализм педагога заключается в определении общих сфер коррекционной работы при соблюдении индивидуальных интересов каждого учащегося и в подборе круга единых учебных ситуаций, позволяющих включить в деятельность и в общение каждого учащегося. Констатируется невозможность использования линейных технологий и необходимость дифференциации сущности коррекционной работы с детьми с вариативными

особенности в рамках одной группы – детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Определены четыре уровня изучения программного материала учащимися с тяжелыми множественными нарушениями развития:

первый уровень – содержание программного материала определяется возможностью совершенствования манипулятивной деятельности в процессе эмоционального общения со взрослым, формирования готовности к удовлетворению витальных потребностей совместно со взрослым, появлением преднамеренной коммуникации и положительного отношения к действиям взрослого при обучении и уходе;

второй уровень – содержание программного материала определяется возможностью выполнения предметно-специфических и предметно-опосредованных действий в процессе эмоционального общения со взрослым, появлением действий по подражанию, дифференциацией коммуникативных, появлением взаимодействия с соблюдением очередности, предвосхищением постоянно повторяющихся событий, увеличением времени демонстрации социально приемлемого поведения на фоне хорошего физического состояния;

третий уровень – содержание определяется возможностью выполнения предметно-опосредованных действий в процессе предметной деятельности, доступностью выполнения действий по показу, проявлением самостоятельной инициативы в доступной деятельности, коммуникативном взаимодействии, вовлеченностью в процесс общения и возможностью работы в группе, развитием произвольности поведения в знакомой обстановке;

четвертый уровень – содержание учебного материала детерминируется возможностями осуществления игровой деятельности с элементами учебной; доступностью выполнения действий по жестовой и/или речевой инструкции, способностью к инициированию деятельности, взаимодействием с окружающими, доступной произвольной регуляцией поведения в различных условиях.

Разноуровневое содержание обучения, отраженное в проекте учебной программы по учебному предмету «Коммуникация» для учащихся I – IV классов, содержит дифференциацию всех компонентов учебной программы. Содержание обучения определено для четырех уровней изучения программного материала. Целевой, содержательный, результативный компоненты программы дифференцированы с учетом уровня сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков.

В проекте программы по учебному предмету «Коммуникация» определены следующие направления работы: развитие основных каналов коммуникации; развитие понимания речи и ситуации обследования; развитие коммуникативного поведения и использование коммуникативного инструментария. Данные направления позволяют удовлетворить вариативные образовательные потребности данной категории учащихся.

Уровень сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков у учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития также определяет основные методы обучения коммуникации [Методика учебно-воспитательной..., 2009]. Для учащихся в соответствии с выделенными уровнями сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков соответственно основными методами обучения коммуникации будут выступать базальная коммуникация, система альтернативной коммуникации, система альтернативной и/или поддерживающей коммуникации с традиционными программами развития устной речи.

Таким образом, образовательной парадигмой выступает обучение, при котором достигается соответствие цели и содержания обучения индивидуально-личностному смыслу развития ребенка. При гармонизации, соразмерности целей и содержания появляется адресность, персонализация образовательного процесса, создаются условия для повышения субъектности ребенка, реализации потенциальных возможностей и достижение максимально возможного результата обучения для каждого ребенка. Одним из путей реализации данной установки является реализация уровневого подхода и конструирование разноуровневого содержания обучения детей с особенностями психофизического развития.

Библиографический список

1. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов / под ред. Т.В. Лисовской. Минск : НИО, 2007. 216 с.
2. Гайдукевич С.Е. Педагогические ценности современного специального образования // Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира / С.Е. Гайдукевич, В.В. Радыгина, С.Н. Феклистова [и др.]. Минск : БГПУ, 2011. С. 8-20.
3. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общ. ред. Н.Н. Малофеева. Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. 120 с.
3. Коробейников, И.А. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Дефектология. 2017. № 2. С. 3-13.
4. Левченко, И.Ю. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения / И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович // Дефектология. 2017. № 2. С. 14-21.
5. Лещинская, Т.Л. Компетентностный подход в обучении детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т.Л. Лещинская, В.И. Радионова // Вестник адукацыі. 2012. № 5. С. 38-45.
6. Лисовская Т.В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития : монография. Минск : Издательство «Четыре четверти», 2016. 232 с.
7. Методика учебно-воспитательной работы в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко [и др.]. Минск : БГПУ, 2009. 276 с.

А.З. Романчук

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-90-97

**Развитие познавательного интереса обучающихся
с интеллектуальными нарушениями к урокам русского языка
и литературного чтения**

Аннотация. В статье описаны особенности познавательной сферы обучающихся с интеллектуальными нарушениями, а также представлены результаты экспериментального исследования, направленного на оценку и развитие познавательной активности обучающихся старших классов с умственной отсталостью легкой степени. Кроме того, автором обозначены эффективные методы, приемы и средства работы по формированию познавательного интереса у обучающихся шестых-восьмых классов с интеллектуальными нарушениями на уроках русского языка и литературного чтения.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, легкая степень умственной отсталости, познавательный интерес, познавательная активность, уроки русского языка, уроки литературного чтения, метод проектов.

A.Z. Romanchuk

**Development of the cognitive interest of students with intellectual disabilities in the lessons of the Russian language
and literary reading**

Abstract. The article describes the features of the cognitive sphere of students with intellectual disabilities, and also presents the results of an experimental study aimed at assessing and developing the cognitive activity of senior students with mild mental retardation. In addition, the author outlines effective methods, techniques and means of working on the formation of cognitive interest in students of the sixth-eighth grades with intellectual disabilities in the lessons of the Russian language and literary reading.

Keywords: intellectual impairment, mild mental retardation, cognitive interest, cognitive activity, Russian language lessons, literary reading lessons, project method.

В современном образовательном пространстве проблема развития интереса обучающихся к учебной деятельности продолжает оставаться актуальной, поскольку познавательный интерес является значимым фактором для формирования активности и успешности обучения в школе. Низкий уровень развития познавательной сферы является ключевой особенностью обучающихся с умственной отсталостью. Для них характерны быстрая истощаемость ресурсов внимания, снижение объема памяти, эмоциональная неустойчивость, отсутствие интеллектуальных мотивов, снижение внешних мотивов учебной деятельности [Бгажнокова, 1987].

Одним из основных факторов формирования познавательного интереса в учебной деятельности является создание условий, обеспечивающих обучающимся успех в учебной работе, ощущение радости и пути продвижения от незнания к знанию, от неумения к умению [Морозова, 1969]. Этой проблеме уделяли большое внимание в своих трудах выдающиеся отечественные психологи и педагоги, такие, как А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, Л.С. Выготский, Н.Г. Морозова, К.Д. Ушинский и др. Но в данных исследованиях недостаточно подробно описаны методы, направленные на развитие познавательного интереса обучающихся с интеллектуальными нарушениями, приемы побуждения детей рассматриваемой категории к познавательной активности.

С октября 2019 года по май 2021 года нами была организована экспериментальная работа в 6-8-х классах по формированию и развитию познавательного интереса обучающихся с умственной отсталостью легкой степени к урокам русского языка и литературного чтения. В ходе экспериментальной работы решались следующие задачи: расширение и углубление программного материала; развитие познавательного интереса к русскому языку и чтению как учебным предметам; побуждение потребности у обучающихся к самостоятельной работе по расширению познавательного кругозора и контролю над своей речью.

На первоначальном этапе эксперимента был выявлен уровень познавательного интереса обучающихся по следующим кри-

териям: проявляет интерес к урокам русского языка и литературного чтения; проявляет самостоятельность; любознателен; эмоционально активен; задает вопросы.

У значительной части обучающихся с интеллектуальными нарушениями наблюдалось преобладание низкого уровня познавательного интереса (Таблица 1).

Таблица 1

Уровни развития познавательного интереса обучающихся 6-8-х классов с умственной отсталостью легкой степени по результатам констатирующего этапа эксперимента

№	Ученик	Показатели					Общее кол-во баллов	Средний балл	Уровень развития познавательного интереса
		Проявляет интерес	Проявляет самостоятельность	Любознателен	Эмоционально активен	Задает вопросы			
1.	Ребенок 1	2	2	3	1	2	10	2,0	средний
2.	Ребенок 2	1	0	1	1	1	4	0,8	низкий
3.	Ребенок 3	4	3	3	3	4	17	3,5	средний
4.	Ребенок 4	0	1	0	0	0	1	0,7	низкий
5.	Ребенок 5	4	5	4	4	3	20	4,0	выше среднего
6.	Ребенок 6	2	2	2	1	3	10	2,0	средний
7.	Ребенок 7	5	5	5	5	5	25	5,0	выше среднего
8.	Ребенок 8	3	3	4	3	3	16	3,2	средний
9.	Ребенок 9	1	1	2	1	1	6	1,2	низкий
10.	Ребенок 10	1	1	1	1	3	5	1,0	низкий
11.	Ребенок 11	4	3	4	3	3	20	4,0	выше среднего
12.	Ребенок 12	4	5	4	3	4	20	4,0	выше среднего
13.	Ребенок 13	1	1	0	1	0	4	0,8	низкий

Как видно из Таблицы 1, у значительной части обучающихся отмечается низкий уровень познавательного интереса. Лишь у 31% обучающихся (4 ученика) отмечается уровень развития познавательного интереса выше среднего.

Развитие познавательной деятельности обучающихся с интеллектуальными нарушениями зависит от множества факторов, в том числе и от того, насколько наглядным и доступным является учебный материал. Развивать и поддерживать интерес обучающихся с интеллектуальными нарушениями можно только через включение их в активную познавательную и творческую деятельность.

Проведение каждого урока предполагало частую смену видов деятельности, при этом соблюдался принцип от простого к сложному [Аксенова, 1999; Теплинская, 2017]. Кроме традиционных методов, нами использовались и нетрадиционные методы. Так, успешное развитие познавательного интереса к урокам русского языка у обучающихся с интеллектуальными нарушениями обеспечивалось через такие виды работ, как эмоционально окрашенная дидактическая игра, работа с пословицами и поговорками, рифмовками, разгадывание загадок, ребусов, кроссворды, творческие задания, создание ситуаций новизны и актуальности, «мозговые штурмы», проблемные ситуации. Данные виды работы позволяли показать обучающимся, насколько увлекателен, разнообразен, неисчерпаем мир русского языка.

На уроках литературного чтения больше внимания уделялось игровому аспекту. Литературные игры (викторины, шарады, кроссворды, игры со словами, ролевые игры и др.) способствовали развитию воображения и памяти, формировали у обучающихся с интеллектуальными нарушениями способность к эмоциональному восприятию, побуждали интерес к чтению. Успешному усвоению содержания текста и его пониманию способствовали письменные викторины, которые создавали дополнительную мотивацию для осознанного восприятия и чтения текстов.

Одним из успешных приемов формирования и развития познавательного интереса являлось также включение обучающихся в театральную деятельность [Киселева, 2006]. Школьники всегда заинтересованно относятся к предложению принять участие в инсценировках или игре-драматизации. Чаще всего материалом для инсценировок служили тексты программных произведений, а так-

же рассказы и стихи известных детских писателей и поэтов. В процессе работы над содержанием текста и активизацией словарного запаса отмечалось более детальное и внимательное изучение и анализ текста, который направлен на выработку навыков техники чтения, на уточнение и углубление понимания читаемого: сюжетно-следственной стороны, причинно-следственных связей, мотивов поступков действующих лиц и их характеров. Умственно отстающие дети испытывают трудности в понимании описанных в произведении фактов, явлений, событий. Инсценировка помогала усвоению обучающимися с интеллектуальными нарушениями содержания прочитанного, более точному запоминанию, пересказу его содержания близко к тексту, эмоциональному выступлению на сцене.

Новым методом в усвоении учебного материала и развитии познавательного интереса обучающихся являлся метод проектов. Ценность этого метода заключается в том, что школьники применяют усваиваемый материал в новой усложненной ситуации, проявляют творческое отношение к выполнению заданий [Теплинская, 2017]. Так, участвуя в нравственно-патриотическом проекте «Дети блокадного Ленинграда», ребята получили новые знания о подвиге советского народа в Великой Отечественной войне, повысили свой образовательный уровень и интерес к историческому прошлому. Свое понимание и отношение к войне выразили в сочинении-рассуждении «Что я знаю о войне?». Кроме того, творческие способности обучающихся были продемонстрированы на открытом внеклассном занятии «Дети блокадного Ленинграда» и в краевом видео-конкурсе «Январский гром».

На повышение уровня познавательного интереса школьников в рамках экологического воспитания был направлен социально значимый проект «Мы в ответе за тех, кого приручили». Анкетирование «Что я знаю о бездомных животных?», проведенное с обучающимися, показало, что дети всегда проявляют интерес к домашним животным. Животным, которые остаются без дома, они сочувствуют и готовы помочь им любыми средствами. Ребята читали самостоятельно книги, смотрели телепередачи, рассказывали сюжеты о бездомных животных (в 17% семей взрослые и дети заботятся о животных, которых подобрали на улице), в рисунках, фотографиях отражалось их эмоциональное состояние и отношение к этой проблеме. В проекте «Мы в ответе за тех, кого приручи-

ли» искреннюю заинтересованность проявили родители. Они помогли ребятам отвечать на поставленные вопросы при анкетировании и в написании мини-сочинения «Мое любимое животное», использовали сведения книг, Интернета, личный жизненный опыт.

Поиск новых путей и средств повышения эффективности познавательного интереса выделяет одним из приоритетных в этом направлении наряду с традиционными использование средств информационно-компьютерных технологий. Современные школьники воспитаны на элементах компьютерных технологий. В связи с этим необходимо сочетать традиционное обучение и современные информационные технологии, благодаря которым можно совершить виртуальную экскурсию на родину писателя или поэта, услышать чтение отрывков из произведений профессиональными актерами, расширить свой кругозор. Применение электронных учебных материалов не только знакомит школьников с предметным миром, но и способствует развитию их информационной компетентности и коррекции познавательной сферы.

Контрольный срез экспериментальной работы, проведенный в мае 2021 года, показал следующие результаты, представленные в Таблице 2.

Таблица 2

Уровни развития познавательного интереса обучающихся 6-8-х классов с умственной отсталостью легкой степени по результатам контрольного этапа эксперимента

№	Имя ученика	Показатели					Общее кол-во баллов	Средний балл	Уровень развития познавательного интереса
		Проявляет интерес	Проявляет самостоятельность	Любопытен	Эмоционально активен	Задает вопросы			
1.	Ребенок 1	4	4	4	3	5	20	4,0	выше среднего
2.	Ребенок 2	3	2	2	2	2	11	2,2	средний
3.	Ребенок 3	5	4	4	5	4	22	4,4	выше среднего

									него
4.	Ребенок 4	2	2	1	0	1	6	1,2	низкий
5.	Ребенок 5	5	5	5	5	5	25	5,0	высокий
6.	Ребенок 6	3	3	2	1	3	12	2,4	средний
7.	Ребенок 7	5	5	5	5	5	25	5,0	высокий
8.	Ребенок 8	5	5	5	5	5	25	5,0	высокий
9.	Ребенок 9	4	3	2	1	3	13	2,6	средний
10.	Ребенок 10	4	2	3	1	4	14	2,8	средний
11.	Ребенок 11	5	5	5	5	5	25	5,0	высокий
12.	Ребенок 12	5	5	5	5	5	25	5,0	высокий
13.	Ребенок 13	3	3	2	1	1	10	2,0	низкий

Как видно из Таблицы 2, высокий уровень познавательного интереса на уроках русского языка и литературного чтения отмечается у 5 обучающихся (39%), уровень выше среднего – у 2 обучающихся (15%), средний уровень продемонстрировали 3 обучающихся (23%), низкий уровень – 2 обучающихся (15%).

Экспериментальная работа показала, что система педагогических воздействий учителя способствовала значительному повышению и развитию уровня познавательного интереса обучающихся с нарушением интеллекта к русскому языку и литературному чтению, формированию у всех обучающихся способности к усвоению новых знаний, новых способов деятельности, привела к заметным положительным изменениям в приобретении учебных компетенций обучающимися.

Библиографический список

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. Москва : Владос, Коррекционная педагогика, 1999. 320 с.
2. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника. Москва : Просвещение, 1987. 94 с.
3. Киселева, Л.С. Обучение школьников старших классов театрализованной игре посредством инсценировки : пособие для

руководителей и практических работников / Л.С. Киселева, Т.А. Данилина. Москва, 2006. 208 с.

4. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей: монография. Москва : Просвещение, 1969. 280 с.

5. Теплинская А.А. Нетрадиционные методы коррекции нарушений у обучающихся с ОВЗ. Москва : Прогресс, 2017. 176 с.

УДК 376.3+376.1

С.А. Шабалина, А.С. Дьячкова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-97-103

Комплексный подход к коррекции дислексии у младших школьников с задержкой психического развития

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения эффективности коррекционной работы по устранению дислексии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Описаны методы диагностики, основные направления и содержание коррекционной работы, обоснована необходимость вовлечения в этот процесс не только логопеда, учителей русского языка и литературы, но и педагогов дополнительного образования. Приведены некоторые приемы работы по коррекции дислексии у младших школьников с задержками психического развития. Обозначены перспективы коррекционной работы в данном направлении.

Ключевые слова: задержка психического развития, дислексия, нарушение чтения, младшие школьники, коррекционная работа, комплексный подход.

S.A. Shabalina, A.S. Dyachkova

An integrated approach to the correction of dyslexia in primary schoolchildren with mental retardation

Abstract. The article discusses the problem of improving the effectiveness of correctional work to eliminate dyslexia in children of

primary school age with mental retardation. The methods of diagnostics, the main directions and content of correctional work are described, the need to involve in this process not only a speech therapist, teachers of the Russian language and literature, but also teachers of additional education is substantiated. Some methods of work on the correction of dyslexia in younger schoolchildren with mental retardation are given. In the article outlines the prospects for correctional work in this direction.

Keywords: mental retardation, dyslexia, reading disorder, primary school students, correctional work, integrated approach.

Процесс чтения - один из наиболее важных и сложных навыков, которыми овладевает человек в процессе жизни. Ребенок начинает процесс овладения чтением задолго до прихода в первый класс, слушая речь окружающих, свою собственную, видя объявления, рассматривая книги – все это ведет его к письменной речи.

Изучение дислексии является актуальным направлением уже на протяжении почти двух десятилетий: продолжают исследования в уточнении механизмов этого расстройства, ведется поиск оптимальных путей ее преодоления и профилактики. По разным данным, специфическое расстройство процесса чтения имеется у 5% - 25% (по данным разных ученых) нормотипичных младших школьников и у 62% младших школьников с задержкой психического развития [Лалаева, Серебрякова, 2004, с. 37].

Дети с задержкой психического развития (далее - ЗПР) гораздо чаще сталкиваются с проблемами в овладении письменной речью, что обусловлено временным парциальным недоразвитием высших психических функций. В соответствии с данными ФГБ-НУ «Институт коррекционной педагогики РАО» число детей с ЗПР составляет около 6% от числа всех учащихся младших классов, что составляет 1,5 миллиона. Многие ученые такие, как В.А. Ковшиков, Е.В. Мальцева, С.Г. Шевченко и др., отмечали у таких детей большую распространенность нарушений речи. Эти опатогенетические факторы нарушений речи у детей с ЗПР полиморфны, однако, прежде всего, они связаны с особенностями психомоторного развития [Лалаева, Венедиктова, 2004, с. 115]. На современном этапе вопросы диагностики и коррекции дислексии остаются актуальными и сложными. Дислексия в

настоящее время рассматривается как нарушение процесса чтения, при котором наблюдаются стойкие затруднения и отклонения в технике чтения. Как указывает А.Н. Корнев, дислексия – это специфическое частичное нарушение усвоения процессов чтения, проявляющееся в многочисленных специфических ошибках, обусловленное несформированностью высших психических функций и требующее специальной психолого-педагогической коррекции [Корнев, 1997, с. 27].

В последние годы у младших школьников, в том числе с задержкой психического развития (далее - ЗПР), встречается «смешанная» форма дислексии. Эти специфические нарушения чтения, по мнению большинства отечественных ученых, таких, как Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, С.Н. Костромина, Р.И. Лалаева и др., возникают как в результате общего недоразвития всех компонентов речевой функциональной системы, так и в связи с недостаточной сформированностью зрительного восприятия и зрительно-моторных представлений. «Смешанная» форма дислексии сложнее других поддается коррекции, так как в ней сочетается нарушение и смысловой, и технической стороны речи [Иншакова, 2008, с. 191].

Экспериментальное исследование по выявлению и коррекции специфических ошибок чтения у младших школьников с ЗПР проводилось с 2020 по 2021 гг. на базе общеобразовательной школы города Ярославля. В нем принимали участие 18 младших школьников в возрасте 10-11 лет (учащиеся 3-х и 4-х дополнительных классов), имеющие задержку психического развития, специфическое нарушение процесса чтения, обучающиеся по адаптированной образовательной программе для детей с ЗПР, вариант 7.2. Из них 9 учащихся – испытуемые контрольной группы, и 9 – экспериментальной. Исследование процесса чтения проводилось по дифференциальной диагностике Р.И. Лалаевой [Лалаева, Венедиктова, 1997, с. 21], для диагностики речевых нарушений использовалась методика Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [Фотекова, 2000, с. 18].

По результатам диагностики мы получили следующие результаты: у детей имеются трудности в моторной реализации высказывания (замены звуков, перестановки слогов и т.д.); нарушения фонематического анализа и синтеза; возникают трудности в

процессах словоизменения и словообразования; наблюдается нарушение лексико-грамматического строя речи; понимание текста в 60% случаев находится на низком уровне; скорость чтения соответствует возрастной норме.

По результатам диагностики мы сформулировали приоритетную задачу для проведения коррекционной работы - произвести устранение нарушений чтения у младших школьников путем активизации всех доступных способов получения и переработки информации. При этом педагогическое воздействие на детей и коррекция нарушенных функций осуществляются в комплексе. Дети посещают логопедические занятия, уроки русского языка и литературы, а также дополнительные занятия, такие, как ритмика, актерское мастерство, уроки изобразительного искусства, которые дают представление о системе работы по коррекции и совершенствованию речи. Учителя школы создают условия для формирования и развития у детей умения находить нужный речевой материал. Еще одно направление деятельности по коррекции дислексии у младших школьников – это просветительская работа среди для педагогов.

Наше экспериментальное исследование направлено на поиск оптимальных методик коррекции процесса чтения и гармоничного развития ребенка с ЗПР, в рамках которого были использованы различные направления коррекционно-логопедической работы, внедряемые на уроках русского языка и литературы, ритмики, актерского мастерства, изобразительного искусства.

В коррекционном процессе мы выделяем несколько этапов работы: 1. Уточнение артикуляции «западающих» звуков, формирование правильного произношения, введение в речь поставленных звуков [Корнев, 1997, с. 76]. 2. Развитие речевого дыхания. 3. Развитие общей и ручной моторики, а также зрительно-моторной координации [Чиркина, 2007, с. 58]. 4. Развитие зрительного восприятия [Корнев, 1997, с. 164]. 5. Развитие чувства ритма, темпо-ритмической памяти. 6. Развитие фонематических процессов.

Так, например, на первом этапе, посвященном уточнению артикуляции звуков, мы включали следующие упражнения. На занятиях внеурочной деятельности «Актерское мастерство» дети обыгрывали сказку «О язычке» (артикуляционная гимнастика).

На занятиях внеурочной деятельности «Ритмика» вырабатывали четкость произнесения всех звуков в сопровождении музыки. Использовались такие упражнения, как «Озвучь животное». На индивидуальных и подгрупповых логопедических занятиях регулярно проводили артикуляционную гимнастику, продолжали этапы постановки и автоматизации звуков.

Второй этап был направленный на развитие речевого дыхания. В работу включены следующие виды работы: физминутки, упражнения для развития речевого дыхания, физиологического дыхания: «Ветер», «Подыши одной ноздрей», «Ладошки», «Насос» и др. Физкультминутки мы проводим во время перемены и в минуты отдыха на уроках русского языка и литературы.

Третий этап включал работу по развитию общей и ручной моторики, зрительно-моторной координации. Данный этап длился 6 недель. Основная работа проводилась на уроках изобразительного искусства с использованием приемов развития межполушарного взаимодействия, приемов дорисовывания картин, автоматизации простых действий (застегивание пуговиц, завязывание шнурков). На занятиях ритмикой решались задачи данного этапа, такие, как развитие общей моторики и координации движений. Использовались упражнения «Ручеек», «Маятник», «Звонок», «Прыжки» и т.д.

Развитию зрительного восприятия был посвящен четвертый этап. На уроках русского языка в соответствии с изучаемой темой урока учащимся предлагалось выполнить упражнения (время на уроке, отведенное для данных заданий не превышает 7 минут): добавить недостающий элемент буквы; выделить буквы, наложенные друг на друга (написать или назвать); поиск букв, состоящих из одинакового количества элементов; поиск слов, спрятанных в одном слитном потоке букв, по-разному расположенному в пространстве; разделение слитного текста на слова и предложения и т.д.

На логопедических занятиях использовались элементы упражнений, проводимых на уроках русского языка: сказать, чего не стало, что изменилось; разложить буквы/фигуры/цифры в первоначальной последовательности и т.д.; поиск графически схожих букв в тексте (например, подчеркнуть все буквы «к», потом - «х»;

«д», «з» и т.д.); чтение текстов с использованием линейки (для улучшения концентрации внимания на месте чтения).

На уроках изобразительного искусства учащиеся выполняли следующие задания: рисование схожих по написанию буквы, «украшение» их словами на данную букву; вырезание из бумаги, изготовление оригами и поделок, посвященных определенной букве; складывание букв из элементов.

Развитие чувства ритма, темпо-ритмической памяти происходило на пятом этапе. Данный этап включался в работу с 8 недели обучения и продолжался до окончания коррекционной работы. На уроках музыки, ритмики проводились такие упражнения, как «Ритмическое эхо» (в разных его интерпретация) и «Ритмический диктант».

Шестой этап - развитие фонематических процессов. Согласно принципу поэтапного формирования умственных действий по П.Я. Гальперину [Гальперин, 1966, с. 261] мы воспитываем любую психическую функцию через прохождение нескольких этапов: от действия с опорой на наглядной до автоматического выполнения данного действия [Русецкая, 2007, с. 119]. Для коррекции ошибок при чтении на уровне слова и предложения мы проводили следующие логопедические упражнения на уроках чтения и на логопедических занятия (по 2 раза в неделю): чтение по первым буквам заданных слов, после чего ученик должен составить новое слово и выбрать нужную картинку; чтение перевернутых слов/фраз с последующим заучиванием; чтение слов по цифрам (из букв основного слова, пронумерованных цифрами, необходимо составить новые слова); нахождение из группы слов лишнего сначала в обычных условиях, потом в усложненных, в том числе в квадрате, заполненном буквами (наложенными, недописанными); работа с деформированным предложением/текстом; чтение слов и словосочетаний с прикрытой (недописанной) верхней/нижней половинкой. На занятиях по актерскому мастерству (один раз в неделю) использовались два последних упражнения с последующим заучиванием и обыгрыванием.

Проведя итоговую диагностику уровня сформированности навыка чтения у учащихся экспериментальной и контрольной групп, мы выяснили, что участники экспериментальной группы повысили свои навыки чтения в среднем на 33%, когда участники

контрольной группы - лишь на 12%. Использование логопедических методов и приемов работы, адаптированных для занятий на самых разных предметах, участие всех специалистов образовательного учреждения способствует реализации комплексного подхода к коррекции дислексии.

Библиографический список

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. Москва : Наука, 1966. С. 259-276.
2. Иншакова А.Г. Различные типы дислексии и их взаимосвязь с нарушениями речевого развития у младших школьников // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14. вып. 2. С. 190-196.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург : МиМ, 1997. 286 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. Москва : Просвещение, 1983. 136 с.
5. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. Москва : Владос, 2004. 304 с.
6. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. Ростов-на-Дону: Феникс, Санкт-Петербург : Союз, 2004. С. 224
7. Лалаева, Р.И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. Санкт-Петербург : Образование, 1997. 105 с.
8. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин : монография. Санкт-Петербург : Каро, 2007. 192 с.
9. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. Москва : АРКТМ, 2000. 55 с.
10. Чиркина Г.В. Теория и практика устранения дислексии - логопедический аспект проблемы / Г.В. Чиркина // Дефектология. 2007. № 1. С. 57-58.

Л.В. Заверткина, Н.Ю. Борунова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-104-109

Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с легкой умственной отсталостью в условиях школы-интерната

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы изучения и формирования коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта, обучающихся в специальных (коррекционных) школах; описывается специфика общения умственно отсталых младших школьников, направления коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных навыков у учащихся для успешной социализации. Доказывается, что общение играет важную социальную роль в жизни детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: школьники, социальное развитие, общение, умственно отсталые дети, особенности коммуникации, специальное образование.

L. V. Zaverkina, N. Yu. Borunova

Formation of communication skills in primary schoolchildren with mild mental retardation in a boarding school

Abstract. The article discusses the issues of studying and forming communication skills among junior schoolchildren with intellectual disabilities studying in special (correctional) schools; describes the specificity of communication of mentally retarded primary schoolchildren, the direction of correctional and pedagogical work on the formation of communication skills among students for successful socialization. Communication has been proven to play an important social role in the lives of children with mental retardation.

Keywords: schoolchildren, social development, communication, mentally retarded children, communication features, special education.

Формирование всесторонне развитой личности находится в прямой зависимости от полноценности речевого общения и меж-

личностного познания, которое соответствует социальным нормам поведения? развивает организаторские и коммуникативные качества личности.

Общение – это важнейший вид человеческой деятельности, одно из основных условий для развития ребёнка, для формирования его личности, направленное на познание и оценку самого себя посредством других людей. Современная социально-педагогическая и коррекционная практика опирается на психолого-педагогические исследования, которые теоретически обосновывают сущность и значимость коммуникативных умений в развитии ребенка. Основу многих исследований составляет концепция деятельности, разработанная В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним и др. В ее русле М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская определяют общение как коммуникативную деятельность, которая способствует психическому развитию ребенка. Проблемы формирования коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, С.Д. Забражная, А.Р. Маллер, Л.М. Шипицина и др. Среди зарубежных авторов можно выделить У. Кристен, Л. Ньюканен, Х. Рюкле и др.

У большинства людей процесс общения происходит без каких-либо трудностей. Однако есть категория, которая не может использовать речь для полноценного общения: несовершенство умений, связанных с использованием речи как средства общения является характерной особенностью учащихся с нарушением интеллекта (О.К. Агавелян, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Е.И. Разуван и др.). У учеников с нарушением интеллекта эмоции отличаются нестабильностью. Эмоциональные реакции ученика бедны, их проявления носят негативный характер, что устойчиво влияет на все формы социальных контактов с окружающими людьми [Выготский, 2003].

Дети с умственной отсталостью не обладают необходимым уровнем социальной зрелости, являющейся одним из важнейших этапов готовности к обучению: у них отсутствует потребность в общении со сверстниками, умение контролировать свое поведение, а также способность исполнять роль «ученика» в ситуации школьного обучения [Бойков, 2005; Дмитриева, 2005].

В школьном возрасте детям с легкой степенью умственной отсталости трудно поддерживать беседу, так как они не всегда хорошо понимают собеседника. У них отмечается слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. Исправление недостатков общения у детей с ограниченными возможностями здоровья происходит медленно и неравномерно [Агавелян, 1998].

При всём многообразии основных компетенций школьников, которыми они должны овладеть, в том числе и у школьников с интеллектуальной недостаточностью, являются сформированные коммуникативные навыки, что учитывается и современным образовательным стандартом.

Модернизация системы специального образования в связи с внедрением ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предполагает в качестве одного из важнейших критериев эффективности учебно-воспитательного процесса формирование у школьников коммуникативной компетенции как основы их успешной адаптации в обществе [Приказ Минобрнауки...]. Важнейшим условием обучения ребенка с умственной отсталостью по первому или второму варианту стандарта является готовность к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию со сверстниками и педагогами.

Для успешной социализации ребёнка с умственной отсталостью необходимо овладение ими определёнными жизненными компетенциями. Как показывает практика, ребёнку с такими нарушениями трудно овладеть навыками самообслуживания без специально созданных условий.

Социальная адаптация выпускников с ограниченными возможностями здоровья - одна из основных задач школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Успешность подготовки к самостоятельной жизни в обществе зависит не только от приобретения ими определенных знаний по общеобразовательным предметам и профессионально-трудовой деятельности, но и от того, насколько сформированы коммуникативные умения. У детей с умственной отсталостью длительно и с большим трудом формируются потребности во взаимодействии с

коллективом учеников. Есть некоторые особенности в выборе партнеров из детского коллектива для речевого общения. Учащиеся предпочитают детей одного с ними пола и без выраженных неврологических нарушений [Емельянова, 2009; Лозован, 2003].

Мы провели исследование коммуникативных навыков у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости на базе специальной (коррекционной) школы-интерната для обучающихся с умственной отсталостью г. Ярославля.

По данным наблюдения за внеурочной деятельностью, школьники с легкой умственной отсталостью спокойно реагируют на ситуацию общения на уроке, вступают в контакт, дают краткие ответ, спрашивают учителя. Методика Г.А. Цукерман «Рукавички», направленная на проверку умения взаимодействовать в парах и выявление причин, препятствующих взаимодействию. Задача - закрасить рукавички так, чтобы они образовали пару. Результаты выполнения задания мы оценивали по нескольким критериям: умение сотрудничать и оказывать помощь друг другу. Анализ результатов показал, что во внеурочной деятельности у детей с легкой умственной отсталостью коммуникация выстраивается активней, чем в учебной, позволил сформулировать методические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у младших школьников в условиях-школы-интерната:

1. Обучение детей с умственной отсталостью должно осуществляться в повседневной жизни путем интеграции естественных для детей видов деятельности, главной из которых является игра. Важным назначением игры является развитие психологического и эмоционального состояния ребёнка, основных психических процессов, волевых и нравственных качеств личности, социализации.

2. Работа в парах – обязательный метод работы, который необходимо начинать с первых дней обучения в начальной школе на любом уроке. Для успешной работы необходимо выполнение одного задания, тогда ребёнок может проявлять инициативу, свободно общаться. Работая в парах, дети показывают положительный результат в изучении учебного материала.

3. Организация работы в группах, обеспечивающая совместную деятельность, в которую объединяются ученики по 3-6

человек для выполнения учебного задания. Формируются группы по разным признакам: по желанию, по выбору «лидера», по выбору педагога, по обстоятельствам. Здесь важно не принуждать детей к групповой работе, не показывать своё отношение к ребёнку, не желающему работать в этом виде деятельности. Ещё одно правило: не требовать от детей тишины во время групповой работы, но замечание самому шумному ученику сделать необходимо. Такой вид работы позволяет ребёнку с умственной отсталостью получить навыки общения, сотрудничества, взаимопомощи, учит контролировать свою работу в группе, придерживаться определённых правил.

Итак, общение играет важную социальную роль в жизни детей с умственной отсталостью. Именно оно влияет на становление их личности, способствует социализации и интеграции в группу сверстников. Только путем специального обучения и воспитания в условиях школы-интерната можно достичь значительных успехов в формировании коммуникативных навыков.

Библиографический список

1. Агавелян М.Г. Оpozнание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 1998. 20 с.
2. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. Санкт-Петербург : Каро, 2005. 288 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург : Лань, 2003. С. 205-220.
4. Дмитриева Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2005. 53 с.
5. Емельянова И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 20 с.
6. Леонтьев А.А., Психология общения. Москва : Смысл, Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.

7. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «Модэк», 1997. 384 с.

8. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2003. 19 с.

9. Маллаев, Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, О.А. Бажукова. Санкт-Петербург : Речь, 2009. 160 с.

10. Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

УДК 376.3

Л.В. Заверткина, А.Е. Полякова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-109-114

Современные методы работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в дошкольной образовательной организации

Аннотация. В статье рассмотрены современные нетрадиционные методы работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в дошкольной образовательной организации, такие, как игры В. Воскобовича, использование камешков «Марблз», Су-Джок-шариков. Доказано, что созданные игры помогают решить коррекционные и логопедические задачи в работе с дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи. Автор приводит данные первичной и вторичной диагностики речи детей старшей и подготовительной группы детского сада.

Ключевые слова: нетрадиционные методы, коррекция речи, дети дошкольного возраста, тяжелые нарушения речи, логопедическая работа.

Modern methods of working with children with severe speech impairments in a preschool educational organization

Abstract. The article discusses modern non-traditional methods of working with children with severe speech impairments in a preschool educational organization, such as V. Voskobovich's games, the use of Marbles stones, Su-Jok balls. It has been proven that the games created help to solve correctional and speech therapy problems in working with preschoolers with severe speech disorders. The author provides data on the primary and secondary diagnostics of the speech of children of the senior and preparatory groups of kindergarten.

Keywords: non-traditional methods, speech correction, preschool children, severe speech disorders, speech therapy work.

В современном мире мы сталкиваемся с проблемой нарушения речи Причины, обуславливающие возникновение различных речевых нарушений, разнообразны. Первичным фактором может послужить нарушение внутриутробного и постнатального развития. Вторичным же фактором выступает социальная среда, усугубляющая состояние ребенка, в том числе педагогическая запущенность. Одним из речевых нарушений являются тяжелые нарушения речи (далее - ТНР), которые выражаются грубым недоразвитием всех сторон речи при сохранном интеллекте.

У детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи не сформирован полноценный словарный запас, нарушено звукопроизношение, отмечаются трудности в различении сходных по звучанию звуков, недоразвитие лексико-грамматического строя речи, несформированность произвольных предметных движений и действий, моторной координации, дефицит зрительной и слуховой памяти, недостаточный уровень процессов внимания, нарушение формирования самоконтроля и произвольной регуляции поведения.

Коррекция и развитие вышеуказанных компонентов крайне необходима для того, чтобы ребенок смог выражать свои мысли и эмоции, общаться со сверстниками, в дальнейшем успешно социально адаптироваться в обществе [Минаева, Зинюхина, 2021].

Своевременная диагностика, вовремя начатая логопедическая работа помогают избежать вторичных нарушений. Работа учителя-логопеда ведется как с детьми, так и с родителями, ведь они - неотъемлемая часть образовательного процесса. Модели работы с семьей могут быть разнообразными: детско-родительский стол, педагог-родитель-ребенок и семейный клуб. Только сотрудничество педагогического коллектива детского сада с родителями может принести положительный и наиболее действенный результат в образовании детей.

Детям с ТНР необходимо постоянно поддерживать интерес к обучению: такой ребенок не активен на занятиях, часто проявляет негативизм к образовательной деятельности. Это та проблема, с которой рано или поздно может столкнуться любой специалист дошкольной образовательной организации.

В рамках эмпирического исследования мы провели диагностику речи у 15 воспитанников подготовительной и старшей группы, имеющих ТНР, на базе дошкольной образовательной организации. Результаты показали нарушения звукопроизношения у 100% детей. Самыми распространёнными являлись нарушения сонорных звуков, затем свистящих и шипящих звуков.

При исследовании состояния фонематического слуха и восприятия выяснилось, что 85% испытуемых с трудом различали фонемы фонетически и артикуляционно близких звуков, затруднялись в дифференциации свистящих и шипящих звуков, сонорных звуков. С заданиями на звукобуквенный анализ и синтез воспитанники справлялись с большим трудом, лишь 10% детей могут его произвести с незначительным количеством ошибок. Объём активного словаря, уровень развития грамматического строя и связной речи у всех детей не соответствовал возрастной норме.

Исследование эмоциональной сферы и неречевых психических функций показало, что у 90% детей с ТНР эмоциональные реакции неадекватны и неустойчивы, дети делают ошибки при ориентации в пространстве, затрудняются сложить картинку из 6-8 разрезов и складывать фигуры из 6-7 палочек по памяти.

Для повышения эффективности коррекционно-образовательного процесса, педагогу приходится постоянно искать методы работы, способные заинтересовать и увлечь ребенка с ТНР на занятии. В связи с этим в работе с детьми с тяжёлыми

нарушениями речи, наряду с традиционными методами, используются инновационные педагогические, которые решают следующие задачи: развитие всех компонентов речи через разные виды анализаторов (зрительный, обонятельный, тактильный, температурный, вкусовой, слуховой); повышение интереса и положительного эмоционального настроения детей к занятиям; включение в работу сохранных и активизации нарушенных психических функций; создание ситуации успеха для каждого ребенка [Банди, Лейн, Мюррей, 2018].

Наиболее интересными методами по развитию речи детей с ТНР, применяемыми педагогами дошкольной образовательной организации, являются развивающие игры В.В. Воскобовича «Фиолетовый лес» и «Коврограф». Игры В.В. Воскобовича помогают развивать связную речь ребенка, обогащать и активизировать словарь, отработать грамматические конструкции, обучать грамоте, развивать мелкую и артикуляционную моторику, просодическую сторону речи, формировать базисные представления об окружающем мире, математические понятия, звукобуквенный анализ и синтез, развивать у ребенка познавательный интерес и исследовательскую деятельность, наблюдательность, воображение, память, внимание, мышление и творчество.

Игры, разработанные на основе этих пособий, учитывают интересы ребенка, помогают ему совершать новые открытия в ходе увлекательного игрового процесса и получать эмоциональное удовлетворение от выполненных задач. Добрые герои сказок помогают ребенку в игровой форме не только развить речь в целом, но и учат ребенка взаимодействию со сверстниками, общению и взаимопониманию. Вместе с коррекцией звукопроизношения, моторики и просодики, развивается речь и личность ребенка в целом. Выполняя игровые задания, ребенок получает новые знания и тренирует основные навыки. Развивающие игры Воскобовича включают в себя все необходимые материалы, инструменты и приспособления, с помощью которых можно создать многофункциональную развивающую и обучающую среду для детей, нуждающихся в особых условиях образования [Фролова, 2021].

Другой нетрадиционный метод работы, применяемый нами в образовательной деятельности с детьми на логопедических занятиях, - камешки «Марблс». Они позволяют развивать речь,

мышление, общение и воображение детей разного возраста, способствуют развитию сенсорных эталонов. Задачи, которые решаются при использовании камешков на логопедических занятиях разнообразны: развитие мелкой моторики; развитие ориентировки на плоскости листа; формирование умения согласовывать прилагательные и числительные с существительными; обогащение словарного запаса и др.

Еще одним инновационным и нетрадиционным методом работы является использование Су-Джок-шариков. Наряду с обычными играми, направленными на развитие мелкой моторики, в логопедической работе можно использовать Су-Джок-терапию, которая позволяет развивать тактильную чувствительность, повысить потенциальный энергетический уровень ребенка, обогащает его знания о собственном теле, развивает мелкую моторику.

В играх с шариком и кольцами можно использовать речевой материал по лексическим темам. Выполняя упражнения самомассажа в игровой форме, дети получают заряд позитива и хорошего настроения. Играя, ребенок не только получает удовольствие и радость, но и закрепляет навыки, которыми он недавно овладел, познает окружающий мир, изучает цвета, форму, свойства материала и пространство [Теречева, Павлова, 2019].

По результатам повторной диагностики выяснилось, что у 70% воспитанников отмечается положительная динамика в уровне сформированности звукопроизношения. Фонематический слух, восприятие, звукобуквенный анализ и синтез улучшились у 85% детей, а результаты работы над активным словарем, грамматическим строем и связной речью - у 60%. У 100% испытуемых положительная динамика отмечалась и при обследовании эмоциональной сферы, неречевых психических функций и мелкой моторики.

Итак, использование различных игр и развивающих упражнений позволяет эффективно решать задачи дошкольного образования детей, имеющих нарушения речи.

Библиографический список

1. Банди, А. Сенсорная интеграция: теории и практика / А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей. Москва : Теревинф, 2018. 768 с.
2. Теречева, М.Н. Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья /

М.Н. Теречева, Л.Н. Павлова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2019. № 2. С. 201-211.

3. Минаева, Н.Г. Исследование уровня развития осязания и мелкой моторики дошкольников с общим недоразвитием речи / Минаева Н.Г., Зинюхина А.В. // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-3. С. 10-15.

4. Фролова И.Н. Опыт использования игр и игровых пособий и заданий В.В. Воскобовича учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми с ОВЗ // Вестник науки и образования. 2021. № 7-1 (110). С. 52-54.

УДК 376.3+376.1

Е.В. Мальшева, Е.С. Теплякова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-114-120

**Коррекционная логопедическая работа
в дистанционном формате**

Аннотация. Авторы статьи доказывают, что дистанционные формы проведения логопедических занятий значительно упрощают процесс межличностной коммуникации, устраняют многие проблемы психологического характера. Анализируется необходимость трансформировать работу учителя-логопеда, перестроить привычный ход занятий с учетом требований времени, быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, максимально извлекая положительные возможности из дистанционной работы для помощи детям с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: дистанционная форма обучения, онлайн-занятия, дистанционный коррекционно-образовательный процесс, дети с речевыми нарушениями, информационно-коммуникационные технологии.

E.V. Malysheva, E.S. Teplyakova

Correctional logopedic work in a distance format

Abstract. The authors of the article prove that remote forms of conducting speech therapy classes greatly simplify the process of in-

terpersonal communication, eliminate many problems of a psychological nature. The authors analyze the need to transform the work of a speech therapist, rebuild the usual course of classes, taking into account the requirements of the time, quickly respond to a changing situation, maximizing positive opportunities from remote work to help children with speech disorders.

Keywords: distance learning, online classes, distance correction and educational process, children with speech impairments, information and communication technologies.

Пандемия (COVID-19) поставила педагогов, детей, родителей в новые и совсем необычные условия взаимодействия. Произошла большая перестройка всего учебного процесса. Методы очного и контактного обучения стали недоступны [Захарова, 2013].

Применение информационных компьютерных технологий на всех уровнях образования, в том числе и в специальном образовании, становится отличительной особенностью [Киселева, Карцева, 2018; Новикова, 2021; Теплякова, Кукинова, 2020]. Одним из перспективных направлений в области коррекционной педагогики является организация дистанционного обучения.

Дистанционное обучение – это взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфическими средствами Internet-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [Пьянников, 2010].

Наиболее благоприятной для дистанционного обучения категорией из числа детей с ограниченными возможностями здоровья являются дети с нарушениями речевого развития. У таких детей чаще всего в достаточной мере сформированы познавательные процессы и способность взаимодействовать в рамках учебных занятий. Даже дошкольники способны активно заниматься от 15 до 30 минут (в зависимости от возраста и особенностей поведения). Для детей с речевыми нарушениями существует множество интерактивных игр, способных мотивировать ребенка и разнообразить работу логопеда в работе над словарным запасом, грамматическим строем речи, связной речью.

Однако при постановке звуков дистанционная работа будет иметь определенные трудности. Постановка звуков имеет несколько видов «опор»: визуальную (показ артикуляции логопедом, показ руками, показ муляжей и артикуляционных профилей), слуховую (акустических образ звука), кинестетическую (формирование кинестетических опор), осязательную (температурные и вибро-тактильные ощущения). Если с визуальной и акустической опорами в дистанционном формате работа не представляет особых трудностей, то кинестетические и осязательные опоры возможно сформировать только при активной помощи родителей, которым логопед должен все подробно объяснить [Зудина, 2018].

В рамках данного направления активно разрабатываются модели дистанционных логопедических занятий для детей и взрослых с различными речевыми патологиями. Дистанционное логопедическое занятие – это особая форма организации занятия, при которой специалист руководит индивидуальной или групповой деятельностью учащихся с помощью комплекса дидактических материалов на основе информационных, коммуникационных и специальных обучающих технологий, предназначенных для организации всех видов коррекционной деятельности учащегося по усвоению отдельной темы, представленных удаленно в сети Internet или демонстрируемых посредством видеоконференций.

При организации дистанционного логопедического занятия, логопед опирается на помощь родителей: они становятся «правой рукой» специалиста, но по ту сторону экрана. Учитель-логопед и родитель работают вместе.

Дистанционная работа в рамках коррекционно-логопедических занятий возможна в различных формах:

- онлайн-занятия (первичные или поддерживающие для тех детей, которые уже занимались очно);
- готовые уроки в режиме автоматического воспроизведения (учебные фильмы, мультфильмы и т.п.);
- онлайн-консультирование родителей и педагогов;
- получение онлайн-консультации у других педагогов, в том числе, супервизия для молодых специалистов;
- онлайн-вебинары и мастер-классы. Например, школа осознанного родительства: лекции педагогов-экспертов по вопросам воспитания и обучения детей с особенностями развития;

- трансляции мероприятий, родительских собраний (решает вопросы информирования родителей);

- онлайн-встречи с семьями, которые могут продемонстрировать успешный опыт реабилитации детей со сложностями развития [Захарова, 2013].

При проведении занятий онлайн педагогу необходимо учитывать некоторые особенности работы. Например, дикторы советуют надевать какую-нибудь яркую деталь одежды для привлечения внимания. Темп занятия должен быть достаточно высокий, чтобы поддерживать интерес ребенка перед экраном. К работе привлекаются куклы, игрушки, мультимедийные пособия и др. В конце занятия желательно предусмотреть поощрение, например, короткий мультфильм или интерактивную игру.

При подготовке онлайн-занятия важно соблюдать следующие этапы:

1. Планирование занятия в соответствии с индивидуальной программой развития ребенка.

2. Четкое планирование занятия, его этапов, оценка времени на каждый этап занятия.

3. Подбор и подготовка игр и заданий.

4. Информирование родителей о необходимых во время занятия принадлежностях (карандаши, бумага и др.), игрушках, заданиях.

5. Обсуждение с родителями времени и условий проведения занятий (отсутствие посторонних, домашних животных, отключение техники и т.п.).

6. Проведение занятия.

7. Домашнее задание.

8. Обратная связь (рефлексия с родителем) [Лынская, 2016].

При помощи простых действий во время занятия на компьютере можно изменить степень трудности, характер задания, адекватные возможностям самого «сложного» ребенка. Многие методики, успешно использовавшиеся ранее, теперь положены на компьютерную основу. Специалисту важно посмотреть на свою работу с новых позиций, переосмыслить методические приемы, обогатить знания и умения, которыми он владеет.

Логопеду стоит обратить внимание на то, что ребенок может уставать во время онлайн-занятия, поэтому стоит придерживаться некоторых правил:

- соблюдать требования СанПина по времени правождения занятий (для дошкольников: младшая группа - 10-15 мин., средняя группа - не более 20 мин., старшая группа – не более 25 мин., для школьников - не более 40 мин.);

- улучшить изображение через веб-камеру - обеспечить хорошее освещение лица; не стоит садиться спиной к окну или спиной к люстре, не нужно загораживать источники света;

- проводить занятия следует преимущественной утром либо до 16.00, так как ребенок в это время максимально настроен на обучение;

- не перегружать экран обилием анимации и иллюстраций, чтобы не раздражать глаза;

- проводить физкультминутки так же, как и при традиционном обучении;

- игровая форма занятия предотвращает усталость ребенка, повышает заинтересованность в получении новых знаний.

Учитель-логопед несет ответственность за качество обучения, поэтому ему необходимо быть методически и содержательно подготовленным к осуществлению образовательного процесса, уметь работать с программным обеспечением, сервисами сети Интернет, владеть дистанционными методиками преподавания и знанием особенностей построения образовательного процесса в виртуальной среде.

Для проведения педагогом дистанционного занятия в любом из режимов необходимо следующее:

- выстроить индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка за счет возможности выбора уровня и вида представления материала и согласовать его с заказчиком;

- разработать конспекты занятий и подготовить демонстрационный и раздаточный материал к занятиям с элементами видео и аудио, с включением иллюстраций и анимации;

- организовать щадящий режим обучения, нормируя количество времени, проводимого за компьютером;

- обязательно включить родителей в процесс обучения ребенка, выработать совместную политику общения.

При разработке конспектов занятий следует учитывать следующие особенности: сложность оказания эмоционально-волевого влияния на обучающегося (суггестивные способности);

сложность в умении определить эмоциональное состояние ребенка по его внешнему виду, жестам, мимике, движениям (перцептивные способности); невозможность встретиться глазами с собеседником через веб-камеру; сложность в пояснении словами запахов, вкусов и т.д.

Необходимо продумать и выбрать наиболее удобный способ доставки учебного материала. С родителями (законными представителями) обговаривается заранее, каким образом им будет доставляться учебный материал к данному занятию. Это может быть скачивание файла и распечатка, использование прочих мессенджеров. Важно подготовить методические рекомендации для родителей (законных представителей) к данному занятию.

При виртуальном обучении педагог нередко сталкивается с трудностями психологического порядка: неумение ребенка вести себя в ходе педагогического мероприятия перед камерой, сложности в личном общении; установление межличностных контактов между участниками образовательного процесса; создание благоприятного психологического климата при реализации образовательных программ дошкольного образования с использованием дистанционных образовательных технологий; соблюдение норм и правил телекоммуникационного этикета. У обучающихся в ходе онлайн-обучения может возникнуть психологический дискомфорт по причине нахождения в непривычной среде, изолированность от сверстников, желание скрыть истинные чувства.

В связи с этим перед педагогом стоит ряд педагогических задач: обучиться преодолевать информационные барьеры, сетевому этикету; повысить мотивацию обучающегося; знать и использовать многообразные формы работы, создающие положительный эмоциональный настрой.

Принципы построения дистанционного обучения дошкольников: продумывание времени восприятия материала, так как не весь учебный материал может быть понятен с первого раза; вовлечение ребенка постепенно (сначала родителю желательно просмотреть материал самостоятельно, затем продемонстрировать материал ребенку, помня о том, что для дошкольника занятие - это игра, развлечение); сопровождение ребенка с учетом сложности задания, интереса и др.

Таким образом, среди форм дистанционного обучения в логопедической работе можно выделить онлайн-консультации, интерактивные уроки и занятия, онлайн-мастер-классы и тренинги, родительские собрания в формате онлайн. Несомненным плюсом таких форм обучения является доступность и возможность не прерывать обучение детей и родителей в период карантинных мероприятий.

Библиографический список

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. Москва : Академия, 2013. 192 с.

2. Зудина А.М. Дистанционное взаимодействие учителя-логопеда и семьи // Молодой ученый. 2018. № 45 (231). С. 242-243. URL: <https://moluch.ru/archive/231/53620/>.

3. Киселева, Т.Г. Модель формирования ИКТ-компетенции у студентов педагогических специальностей / Т.Г. Киселева, С.С. Карцева // За качественное образование. Материалы III Всероссийского форума (с международным участием). Саратов : Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, 2018. С. 246-251.

4. Лынская М.И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ // Логопед в детском саду. 2016. № 6 (13). С. 52-54.

5. Новикова А.В. Совершенствование ИКТ-компетенций студентов при работе в дистанционном формате // Особый ребенок: обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей международной научно-практической конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 418-421.

6. Пьянников М.М. К вопросу о понятиях «дистанционное обучение» и «дистанционное образование» // Педагогика. Гуманитарный вектор. 2010 № 1. С. 41-45.

7. Теплякова, Е.С. Сайт «виртуальный детский сад «Мишутка» как средство осуществления образовательной деятельности дошкольников / Е.С. Теплякова, Е.А. Кукинова // Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии: очное и дистанционное : сборник научных статей межрегиональной научно-практической конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 100-106.

СЕКЦИЯ 2.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕДИКО-
БИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.2+376.3

О.Ю. Федосова, А.Ю. Гордиевский

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-121-130

Специфика речевого развития дошкольников с разными формами детского церебрального паралича

Аннотация. Логопедические нарушения на фоне общей двигательной дисфункции детей с детским церебральным параличом резко снижают их коммуникативные способности, значительно ограничивая возможность социализации в современном обществе. В комплексном исследовании, проведённом с участием детей с детским церебральным параличом в возрасте шести-семи лет, установлено наличие взаимосвязи между патологическим состоянием нервной системы и спецификой двигательных и речевых расстройств. Учёт в ходе педагогической работы сочетанной симптоматики детского церебрального паралича обеспечивает раннее прогнозирование речевых расстройств, прежде всего дизартрического характера, и обеспечивает возможность полноценного выбора основных направлений и специфических приемов логопедической работы.

Ключевые слова: дизартрия, детский церебральный паралич, логопедическая работа, двигательные расстройства, речевые расстройства.

О.Ю. Fedosova, A.Yu. Gordievskii

**The specifics of speech development of preschoolers
with different forms of cerebral palsy**

Abstract. Speech therapy disorders against the background of general motor dysfunction of children with cerebral palsy dramatically reduce their communicative abilities, significantly limiting the possi-

bility of socialization in modern society. In a comprehensive study conducted with the participation of children with cerebral palsy aged six to seven years, the presence of a relationship between the pathological state of the nervous system and the specifics of motor and speech disorders was established. Taking into account the combined symptoms of cerebral palsy in the course of pedagogical work provides early prediction of speech disorders, primarily of a dysarthric nature, and provides an opportunity for a full-fledged choice of the main directions and specific techniques of speech therapy.

Keywords: dysarthria, cerebral palsy, speech therapy, movement disorders, speech disorders.

Церебральный паралич за последние годы стал одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы у детей. По данным С.А. Немковой и соавторов, частота встречаемости данной патологии в России достигает шести на тысячу новорожденных [Немкова, 2017, с. 32-37].

В сложной структуре нарушений у детей с церебральным параличом значительное место занимают речевые расстройства, среди которых 80% приходится на различные формы дизартрий, обусловленные органическим поражением структур мозга [Архипова, 1989, с. 18-44; Мастюкова, Ипполитова, 1985, с. 82-112; Смирнова, 2020; Фомичева, Волосовец, 2001, с. 35-154].

Специфика речевых нарушений и интенсивность их проявления в первую очередь зависят от тяжести и локализации церебральных поражений. Основу речевой патологии при детском церебральном параличе (далее – ДЦП) составляет не только морфологическое повреждение структур центральной нервной системы, но и дисгетерохронное формирование или недостаточное развитие кортикальных отделов, ответственных за реализацию речевой и психической деятельности [Шипицина, Мамайчук, 2001, с.51-111].

В ходе изучения взаимосвязи между речевыми и кинетическими расстройствами у дошкольников с ДЦП был проанализирован комплект медико-психолого-педагогической документации двадцать детей в возрасте от 6 до 7 лет без учёта половой принадлежности, включающий исследование анамнестических данных, изучение истории болезни детей, находившихся на лечении в неврологическом отделении Городской детской больницы №2

городского округа Самара, а также амбулаторных карт «История развития ребенка» (учётная форма № 112).

Для исследования речевого статуса детей были подвергнуты анализу двадцать речевых карт, позволяющих установить характер формирования речи на доречевом этапе. На основании обследования экспрессивной и импрессивной сторон речи определялись уровни речевого развития.

Для проведения комплексной диагностики специфики речевых и двигательных расстройств у детей с церебральным параличом нами была использована методика, предложенная И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько [Левченко, Приходько, 2001, с. 63-81]. Эта схема специализирована для работы с лицами, имеющими двигательные нарушения.

В ходе анализа двигательных нарушений на основе оценки характера неврологической симптоматики нами обнаружены у детей следующие формы ДЦП: диплегическая – была характерна для 10 человек (50%), атонико-астатическая – для 7 человек (35%) и гемипаретическая, оказавшаяся характерной для трёх человек, или 15% детей от общей выборки. У каждого из обследованных детей мы наблюдали легкие или умеренно выраженные моторные дисфункции на фоне различной степени снижения мышечной силы.

Для детей с атонико-астатической формой ДЦП была характерна гипотония, определяющая следующее состояние органов артикуляционного аппарата: губы вялые, неплотно смыкающиеся, рот приоткрыт, язык распластан в ротовой полости, интенсивной слюноотделение. В результате уменьшения тонуса мышц апоневроза неба, формируется гиперназальность, обусловленная недостаточной подвижностью небной занавески и невозможности полного прижатия её к задней стенке зева. У 10% от общей выборки детей отмечались дискоординационные расстройства, проявляющиеся в нарушении соразмерности и точности артикуляционных движений, трудности в чередовании и сохранении артикуляционных поз, что является характерным признаком атонико-астатической формы детского церебрального паралича.

Таким образом, у детей с атонико-астатической формой ДЦП выявлялись признаки статической и динамической атаксии, отражающейся в нарушении артикуляционной моторики. Оцени-

вая специфику неврологических проявлений, у детей с данной формой ДЦП, мы установили мозжечковую дизартрию.

У 50% детей исследованной выборки обнаружена диплегическая форма ДЦП. Для неё характерно нарушение тонуса артикуляционной мускулатуры. Так, у четырёх детей данной выборки отмечался гипертонус мышц губ и языка, а у шести дошкольников с диплегической формой ДЦП обнаружена дистония с преобладанием спастичности при произвольных движениях.

Установлена различная степень проявления дистонии. Для половины детей данной выборки дистония проявлялась только при выраженной артикуляционной нагрузке, у одного ребенка с диплегической формой ДЦП обнаруживались выраженные изменения тонуса артикуляционной мускулатуры не только при произвольных движениях, но и в состоянии покоя. В ходе совершения произвольных движений у него отмечалось значительное повышение мышечного тонуса, а в покое проявлялась выраженная гипотония. Вместе с этим мы фиксировали патологические синкинезии, проявляющиеся одновременным сокращением мускулатуры языка. Описанные выше неврологические признаки непосредственно указывают на вовлечение в патологический процесс подкорковых структур мозга [Мастюкова, Ипполитова, 1985; Schölderle, 2021, p. 444-449]. У данного ребенка были обнаружены признаки проявления пирамидной недостаточности, выраженные в центральном парезе лицевого и подъязычного нервов и проявляющиеся в недостаточной иннервации губ и языка. Данная форма патологической иннервации проявляется в снижении подвижности язычной мускулатуры, приводящей к недостаточности подъема кончика языка. Это значительно затрудняет произношение язычно-зубных и язычно-губных звуков. Помимо перечисленного, для патологий подобной природы характерна гиперсаливация, а также оральные синкинезии и патологические синкинезии верхних конечностей.

Для шести детей с диплегической формой ДЦП нами установлен корково-подкорковый компонент неврологических расстройств, на основании чего для них была диагностирована подкорковая и корково-подкорковая разновидности дизартрии.

У четырех дошкольников с диплегической формой ДЦП обнаружены признаки изолированной пирамидной недостаточно-

сти. Такие признаки обуславливают парез и паралич по центральному типу седьмой и двенадцатой пар черепномозговых нервов. Для этих детей оказалась характерной спастичность мышц губ, указывающая на дисфункцию лицевого нерва, а также отклонение высунутого языка, указывающая на дисфункцию подъязычного нерва. Кроме того, нами обнаружены отставание угла рта при улыбке и асимметрия носогубных складок.

У двоих детей данной выборки отмечалась значительная степень выраженности описанных симптомов, проявившаяся в интенсивной спастичности корня языка, значительной девиации его в сторону, адинамия кончика языка. В то же время спастичность мускулатуры губ была выражена в незначительной степени. Данные явления наблюдались на фоне повышенной секреторной активности слюнных желёз. Для этих детей также оказался характерным комплекс патологических рефлексов орального автоматизма, имевший большую интенсивность со стороны поражения.

Совокупность неврологических признаков этих двух детей указывает на наличие корковой формы дизартрии. Кроме того, нами установлено два случая псевдобульбарно-подкорковой дизартрии. Несколько чаще и в равных соотношениях (у троих детей данной выборки) обнаруживались подкорковая и корково-подкорковая формы дизартрии.

Гемипаретическая форма церебрального паралича установлена для троих детей обследованной выборки. Для двоих из них в неврологическом статусе отмечен правосторонний гемипарез, обусловленный поражением левого полушария, а у одного - левосторонний, обусловленный дисфункцией правого полушария головного мозга. Для каждого из детей данной выборки оказалось характерным повышение тонуса скелетной мускулатуры по пирамидному типу.

У дошкольников с правосторонним гемипарезом обнаружена девиация языка вправо в совокупности с гипертонусом его правой половины, а также сглаженность носогубной складки с правой стороны лица. Данные морфологические изменения сочетались с функциональными отклонениями в виде незначительного усиления слюноотделения и комплекса оральных синкинезий. Для ребенка с левосторонним гемипарезом подобная симптоматика установлена для левой стороны языка и лица. Необходимо

отметить, что у детей с правосторонним гемипарезом обнаружено более выраженное нарушение импрессивной и экспрессивной речи, проявляющееся не только дизартрической симптоматикой, но и расстройствами языкового уровня речи. Мы связываем этот феномен с поражением специфических речевых полей, локализованных в левом полушарии. Совокупность неврологических симптомов детей данной выборки указывает на наличие корковой формы дизартрии.

Таким образом, для описанной выше симптоматики стволово-мозжечковой локализации установлена взаимосвязь между проявлением дизартрии и формой ДЦП. Для семи детей общей выборки моторный дефект, в том числе для артикуляционных мышц, в виде спастичности обусловлен разноуровневым поражением пирамидного тракта. В то время как у шести детей отмечается сочетанное поражение экстрапирамидного и пирамидного трактов.

Для исследования речевого статуса дошкольников нами произведен качественный анализ характера речевых нарушений, в ходе которого были определены четыре группы детей, различающихся по степени сформированности функции речи.

В первую группу детей, имеющих проявления псевдобульбарно-подкорковой и мозжечковой дизартрий, вошло два ребенка. Для них характерно грубое недоразвитие речевой функции на всех уровнях. Данные анамнеза указывают на то, что доречевое развитие протекало у них с выраженной задержкой. Проведенный эксперимент показал, что эти дошкольники используют лепетные слова и звукоподражания («ав-ав», «бо-бо») а также ограниченное количество глаголов и существительных («лёт» - самолет, «ку» - кукла), существенно искаженных в звуковом оформлении. В речи таких детей преобладают предложения из одного-двух слов, сопровождающиеся мимикой и жестами.

Грамматические связи в их речи сформированы на начальном уровне. Понимание речи этими детьми ограничено и носит ситуативный характер. Не менее значительно нарушена у этих дошкольников и звуковая сторона речи. Все звуки имеют назальный оттенок, при этом гласные становятся редуцированными, а согласные [д], [т] смазаны и при произнесении смягчаются. В то же время переднеязычные согласные [в], [м], [ф], благодаря избыточному тону круговой мышцы рта, приобретают в процессе

произнесения выраженный взрывной характер. Необходимо отметить, что для этих детей характерно грубое нарушение фонематического восприятия.

Во вторую группу мы включили четверых детей, из которых у двоих установлена мозжечковая дизартрия, у одного - корковая и у одного - подкорковая формы дизартрии. В ходе проведенного эксперимента исследования было обнаружено, что понимание обращенной речи находится у них на базовом, бытовом уровне. У детей с мозжечковой дизартрией особенностью экспрессивной устной речи явилась скандированность и замедленность на фоне нарушения модуляции. В то же время у дошкольника с подкорковой дизартрией установлена назализация речи. Для него были характерны нарушения речевой просодики и темпа. Вместе с активной жестикуляцией, лепетными словами и звуковыми комплексами этот ребенок использует общеупотребительные слова, которые обозначают предметы, их признаки и действия, в беседе - простые, двух-трехсложные предложениями с начатками грамматического конструирования («я играю с маши»). Кроме того, в речи этого ребенка отмечаются значительные ошибки в использовании грамматических форм. К ним относятся ошибки в понимании рода, числа, предложно-падежных форм. Для этого ребенка в равной степени характерно нарушение звукопроизношения согласных и гласных звуков. Ухудшение иннервации мышц губ обуславливает нарушение произношения лабиализованных гласных звуков [о], [у], а также губно-губных смычных согласных звуков [б], [б'], [п], [п'], [м], [м']. Нарушение движения языка назад детерминирует значительные трудности образования заднеязычных звуков [к], [г], [х] и ряда гласных звуков нижнего и среднего подъема [а], [э], [о].

Для ребенка с корковой дизартрией было характерно отсутствие в речи переднеязычных согласных звуков [ж], [ш], [р], а также нарушение гласных звуков переднего ряда [э], [и]. Кроме того, в незнакомых словах он допускал пропуски согласных, которые были сохранены в изолированном произношении. Для речи этого дошкольника оказалось характерным нарушение слоговой структуры слов, выражающейся в сокращении количества слогов и звуков в словах сложной со слоговой структурой («избушка-изушка», «мышка-мыша»). У этого ребенка было обнаружено

нарушение фонематического восприятия, звукового анализа слов и искажение звуко-слоговой структуры слова.

В третью выделенную группу вошло максимальное количество детей, составляющих 70% от общего объема выборки. Среди них оказался один ребенок с псевдобульбарно-подкорковой дизартрией, один - с подкорковой дизартрией, два - с легкой степенью подкорковой дизартрии, три - с корково-подкорковой формой дизартрии, по четыре человека - с корковой и с мозжечковой формами дизартрии. Доречевое развитие этих детей, по данным анамнеза, соответствовало возрастной норме. Они использовали развернутую фразовую речь и не испытывали затруднения в назывании предметов, их признаков и действий. Дети легко составляли рассказ по сюжетной картинке, рассказывали о своей семье.

Важно отметить, что у всех дошкольников с корково-подкорковой дизартрией установлены трудности в словообразовании имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. У троих детей данной выборки на фоне дистонии и низкой подвижности губ меняется форма и размер преддверия рта, что оказывает влияние на резонаторные возможности при воспроизведении звуков. В группе детей с легкой степенью корковой дизартрии нами обнаружены недостатки лексико-грамматического оформления речи. Для этих дошкольников были характерны трудности в использовании антонимов, затруднении в подборе прилагательных к имени существительному, сложности в согласовании прилагательных с существительными.

У одного ребенка с псевдобульбарной формой дизартрии мы установили фонетико-фонематическое недоразвитие. Данная логопедическая патология обуславливает спастическое смещение языка в задний отдел полости рта, что приводит к искажению звучания свистящих [з], [с], [ц] и шипящих [ш], [щ], [ж] согласных звуков, а также гласных звуков переднего ряда [и], [э]. При этом мягкие варианты этих звуков остаются сохранными.

На основании таких симптомов, как скандированность и замедленность речи, нарушение модуляции, для троих детей была диагностирована легкая степень мозжечковой дизартрии. Дошкольники этой выборки не оперируют наречиями, редко употребляют обобщающие слова и слова с переносным значением. В предложениях они произвольно используют предлоги и союзы.

Нарушения звукопроизношения носят у них незначительный характер, выявляется смазанность наиболее дифференцированных переднеязычных согласных. При данной форме дизартрии речь приобретает толчкообразный характер, с затуханием голоса к концу фразы. Фонематическое восприятие этих детей остаётся сохранным, однако фонематический синтез и анализ не соответствует возрастной норме. Дети с подобной патологией имеют сложности в звуковом анализе слов с дефектно произносимыми звуками. У них развита связная монологическая речь.

Таким образом, анализ результатов экспериментального исследования позволил установить взаимосвязь между характером двигательных нарушений у детей с разными формами ДЦП и спецификой речевых расстройств.

1. У большинства дошкольников (65%), участвующих в экспериментальном исследовании, были определены спастические формы детского церебрального паралича. Анализ неврологической симптоматики позволил констатировать у них наличие корковой, подкорковой и корково-подкорковой формы дизартрий. При атонико-астатической форме ДЦП наиболее частотной оказалась мозжечковая форма дизартрии.

2. Изучение речевого статуса детей с разными формами ДЦП показало несформированность полного комплекса компонентов экспрессивной речи у 95% детей. Это дало основание квалифицировать ОНР разного уровня. Несформированность фонетико-фонематических компонентов речи обнаружена лишь у одного ребенка. Специфика нарушений произносительной стороны речи обуславливалась патогенезом разных форм дизартрии.

3. Установленные особенности двигательной сферы дошкольников с разными формами ДЦП, симптоматику и патогенез речевых нарушений необходимо учитывать при определении стратегии коррекционно-логопедической работы.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. Москва : Просвещение, 1989. 76 с.

2. Левченко, И.Ю. Технология обучения и воспитания детей с нарушением опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О.Г. Приходько. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.

3. Мастюкова, Е.М. Нарушения речи у детей с церебральным параличом / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. Москва : Просвещение, 1985. 190 с.
4. Немкова, С.А. Детский церебральный паралич / С.А. Немкова, В.Г. Болдырев, А.С. Сорокин, В.Н. Курбатов // Медицинская сестра. 2017. № 7. С. 32-37.
5. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР. Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2020. 320 с.
6. Фомичева, М.Ф. Основы дошкольной логопедии / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 200 с.
7. Шипицина, Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицина, И.И. Мамайчук. Москва : Дидактика Плюс, 2001. 272 с.
8. Schölderle, T. Dysarthria syndromes in children with cerebral palsy / T. Schölderle, E. Wolfram, W. Ziegler // Developmental Medicine & Child Neurology. V. 63. Issue 4. April 2021. P. 4.

УДК 376.3+376.1

Т.Г. Киселева, Е.Р. Савадян

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-130-136

Готовность родителей к психолого-педагогическому сопровождению ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития

Аннотация. Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Представлены результаты исследования готовности родителей к принятию ребенка с нарушениями в развитии. В качестве психодиагностического инструмента использовалась анкета В.В. Ткачевой «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии». Описаны этапы эмоционального травмирования членов семьи. Проанализированы и сформулированы трудности, с кото-

рыми сталкиваются родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья. Намечены направления просветительской работы с родителями, воспитывающими ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, интеграция, тяжелые множественные нарушения развития, готовность родителей к принятию ребенка, эмоциональное травмирование семьи, трудности воспитания ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.

T.G. Kiseleva, E.R. Savadyan

Readiness of parents to psycho-pedagogical support of children with severe multiple developmental disorders

Abstract. This article is dedicated to a problem of psycho-pedagogical support of families, upbringing children with severe multiple developmental disorders. The results of research are presented with the help of application form of V.V. Tkachyova. "The definition of educational skills of parents of children with developmental disorders." In this article are briefly described different stages of emotional damages of family members. The difficulties with which parents, upbringing children with limited health opportunities face daily, are analyzed and formulated in this research.

Keywords: psycho-pedagogical support, integration, severe multiple developmental disorders, willingness of parents to accept a child, emotional trauma of the family, difficulties of raising a child with severe multiple developmental disorders.

В настоящее время проблема психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с тяжелыми множественными нарушениями в развитии является одной из актуальных и требует особого внимания. Специфика нарушений психического здоровья умственно отсталых и отдельных категорий детей со сложными нарушениями развития (нарушения слуха, зрения, двигательной патологии, расстройствами аутистического спектра, в структуре дефекта которых присутствует стойкое снижение интеллектуальной деятельности) характеризуется, в первую очередь, выраженным недоразвитием высших корковых функ-

ций, инертностью психических процессов, тотальным недоразвитием познавательной деятельности при стойком дефиците абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения, о чем пишут в своих исследованиях Т.А. Власова, В.В. Воронкова, И.Ю. Левченко, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, В.В. Ткачева, Ж.И. Шиф и др. [цит. по: Ткачева, 2014]. Важно отметить, что в современной дефектологии существует несколько подходов к классификации нарушенного развития: по сочетанию первичных нарушений (Т.В. Розанова); в зависимости от структуры нарушения (В.Н. Чулков); по возможности адаптации к окружающему миру (Т.А. Басилова, Н.А. Александрова) и др. [цит. по: Павлова, Переверзева, 2021]. Многообразие подходов и классификаций осложняет на практике дифференциацию таких детей и выбор методов коррекции, особенно реализуемой в рамках семейной терапии.

Интеграция в общество ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее - ТМНР) невозможна без интеграции в общество его семьи и нормализации ее жизни. Часто родители детей с ТМНР оказываются один на один со множеством проблем финансового, правового, морально-этического и психологического плана: они не ориентируются в предлагаемых реабилитационных технологиях, многим не хватает знаний об их правах на медицинскую помощь и социальную поддержку. Порой родители не знают, как выразить любовь к такому ребенку, затрудняются определить свою роль в новой, сложной жизненной ситуации, не умеют создать условия, позволяющие ребенку нормально развиваться и обучаться [Шумская, 2021]. Исследования В.В. Ткачевой и ее соавторов позволили сформулировать периодизацию эмоционального травмирования членов семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с ТМНР: «первичное» травмирование родителей – состояние шока; травмирование других членов семьи, лонгизация травмирования, резкое изменение сложившегося жизненного стереотипа и «вторичное» травмирование матери как возможное посттравматическое стрессовое расстройство [Ткачева, 2021]. Этот подход был выбран в качестве методологии исследования готовности родителей к психолого-

педагогическому сопровождению ребенка с тяжелыми множественными нарушениями в развитии.

На базе МОУ «Туношёнская средняя школа имени Героя России А.А. Селезнёва» Ярославского муниципального района было проведено исследование, в котором принимали участие семьи, воспитывающих детей с ТМНР. Особенности развития обучающихся с ТМНР были представлены сложными нарушениями, включающими умственную отсталость разной степени выраженности с сенсорными и двигательными нарушениями. Дети обучались на дому по индивидуальному учебному плану и специальной индивидуальной программе развития (далее - СИПР). В качестве диагностического инструментария нами была использована анкета В.В. Ткачевой «Определение воспитательских умений у родителей детей с ОВЗ». Данные исследования представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Оценка воспитательских умений родителей, воспитывающих ребенка с ТМНР

	Эмоциональное принятие - отвержение ребенка	Рациональное понимание - непонимание проблем ребенка	Адекватные - неадекватные формы взаимодействия
Родитель 1	8	8	7
Родитель 2	8	8	7
Родитель 3	6	7	7
Родитель 4	6	7	7
Родитель 5	7	7	6
Родитель 6	7	7	6
Среднее	7,00	7,33	6,67

Анализ данных анкеты «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» показал, что у родителей, воспитывающих детей с ТМНР, в наибольшей степени сформировано рациональное понимание проблем, связанных с развитием своего ребенка. Эту закономерность мы связываем с тем фактом, что дети с ТМНР практически с рождения находятся под патронажем врачей, педагогов и иных специалистов, которые в совокупности объясняют родителям причины

нарушений, особенности развития такого ребенка. Такая комплексная и всесторонняя информация по вопросам развития ребенка с ТМНР способствует осознанию и пониманию родителями своего ребенка. Но рациональное понимание проблем не всегда гарантирует эмоциональное принятие как самого ребенка, так и проблем в его развитии. Вследствие такого расхождения в рациональном и эмоциональном компоненте воспитательного процесса со стороны родителей можно наблюдать формальное выполнение предписаний врачей, педагогов, психологов, дефектологов. Родитель занимается с ребенком без эмоционального включения, что влияет на мотивацию ребенка при выполнении как лечебных, так и коррекционно-развивающих упражнений. Не всегда ребенок с ТМНР осознает и понимает свое состояние, не всегда понимает суть обращенной к нему речи, но эмоциональную окраску, тон речи, а также невербальные проявления родителей в процессе коммуникации ребенок способен понять на подсознательном уровне. Эмоциональное непринятие родителей своего ребенка провоцирует капризы, непослушание, отторжение ребенком как помощи со стороны родителей, так и самих родителей. Такая взаимосвязь рационального и эмоционального компонентов в воспитательном процессе ребенка с ТМНР приводит к внутрисемейным конфликтам и эмоциональному травмированию членов семьи, воспитывающей ребенка с ТМНР.

Наибольшие трудности, как показали результаты нашего исследования, возникают у родителей при выборе форм и методов взаимодействия со своим ребенком. Родители испытывают существенные затруднения в психолого-педагогических методиках и технологиях в коррекционной работе и общении со своим ребенком. Неумение добиться от ребенка поставленной задачи приводит к частым эмоциональным срывам родителей, что не способствует нормализации внутрисемейной обстановки и доверительному общению.

В ходе исследования нам удалось увидеть трудности и переживания, с которыми сталкиваются ежедневно семьи, воспитывающие детей с ТМНР: трудности формирования навыков самообслуживания и социализации ребенка; эмоциональное выгорание родителей и других членов семьи; трудности в организации

досуговой деятельности ребенка и семьи; проблемы медицинской помощи и социальной поддержки.

Анализируя вышесказанное, мы видим, что в современном обществе существует острая необходимость в создании системы психолого-педагогической помощи семьям лиц с ТМНР, начиная от рождения и в течение всей жизни, с целью оказания им квалифицированной помощи и поддержки. Эту задачу можно решить, если в образовательных организациях, где обучаются дети с ТМНР, создавать родительские клубы или кружки, в которых специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог), учителя и воспитатели могли бы информировать родителей об особенностях психофизического развития детей, о способах и приемах обучения и воспитания ребенка. Наиболее востребованными, с нашей точки зрения, будут тренинги общения, в которых будут принимать участие родители вместе со своими детьми. Под руководством специалистов на таких тренингах можно будет отработать навыки взаимодействия в конкретных бытовых ситуациях, помочь родителям сформировать у своего ребенка соответствующие навыки, а также способствовать эмоциональному принятию родителями своего ребенка.

Групповые тренинги стоит дополнять индивидуальной программой сопровождения, разработанной для каждой семьи, воспитывающей ребенка с ТМНР. Такая комплексная работа по сопровождению ребенка с ТМНР, в которой родители выступают полноправными субъектами сопровождения, мы уверены, даст устойчивую положительную динамику развития ребенка.

Библиографический список

1. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.
2. Павлова, Н.Н. К вопросу о разработке индивидуальной программы коррекционной работы с ребенком, имеющим тяжелые множественные нарушения развития / Н.Н. Павлова, М.В. Переверзева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2021. № 1. С. 35-48.
3. Ткачева, В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья /

В. Ткачева, Е. Архипова, Г. Бутко. Москва : Издательский центр «Академия», 2014. 272 с.

4. Ткачева В.В. Этапы травмирования семьи ребенка с нарушениями развития // Дефектология. 2021. № 2. С. 3–13.

5. Шумская Н.А. Защитные механизмы матерей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Дефектология. 2021. № 1. С. 58–66.

УДК 376.4+376.1

Л.Ф. Тихомирова, С.А. Волосова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-136-143

Социальное взаимодействие педагогов с родителями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как необходимое условие для профессионального самоопределения подростков

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам инклюзивного образования: профессиональному самоопределению подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных образовательных учреждениях. Авторы отмечают, что одним из необходимых условий для профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья является взаимодействие педагогов и родителей, которое способствует интеграции субъектов взаимодействия, их взаимообогащению и развитию, а также дальнейшему осуществлению единого подхода к формированию профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: подростки с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное самоопределение, социальное партнерство и социальное взаимодействие с родителями, запросы родителей, механизмы преодоления разобщенности педагогов и родителей в процессе формирования профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья.

**Social interaction of teachers with parent's students
with disabilities as a prerequisite for professional
self-determination of adolescents**

Abstract: The article is devoted to current issues of inclusive education: professional self-determination of adolescents with disabilities in inclusive educational institutions. The authors note that one of the necessary conditions for professional self-determination of adolescents with disabilities is the interaction of teachers and parents, which contributes to the integration of subjects of interaction, their mutual enrichment and development, as well as the further implementation of a single approach to the formation of professional self-determination of adolescents with disabilities.

Keywords: adolescents with disabilities, professional self-determination, social partnership and social interaction with parents, parents' requests, mechanisms to overcome the disunity of teachers and parents in the process of forming a professional self-determination of adolescents.

В системе общего образования субъектов Российской Федерации в настоящее время ведется целенаправленная работа по формированию и совершенствованию научно-методического сопровождения программы предпрофильной, профильной и профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом принципов дифференцированного обучения и модульной организации учебного процесса.

Выбор будущей профессии является одним из первых самостоятельных шагов человека в условиях личной и социальной значимости. Процессу профессионального самоопределения и его высокой значимости посвящены исследования ряда ученых, таких, как Е. Климова, Е. Гусевой, В. Колобашкина, В. А. Поляковой, А.А. Куценко, К. Платонова, С.Н. Чистяковой, В.Ф. Родичева и др. Ученые рассматривают разные аспекты подготовки к выбору профессии у подростков и молодых людей [Гусева, 2017; Климов, 1990; Полякова, 1987; Чистякова, 2010]

При всем этом выявлена недостаточная разработанность проблемы профориентационной работы с детьми с ограниченными воз-

возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы. Это и инициирует исследование, направленное на поиск особенностей профориентационной работы с учащимися старших классов, имеющими ограниченные возможности здоровья, в инклюзивной школе.

Таким образом, разделяя изложенные взгляды специалистов, ученых и практиков о необходимости работы по предлагаемым ими направлениям, считаем, что не всякий профессиональный выбор подростка с ограниченными возможностями здоровья будет оправданным в силу того, что проблема выбора профессионального пути осложняется состоянием здоровья и требует длительного времени изучения особенностей здоровья, медицинских противопоказаний к выбору профессии, видов и форм работ деятельности, не говоря уже об исследовании мотивов, ценностных ориентаций, особенностей психических процессов человека и изучения мира профессий. Выход из сложившейся ситуации мы видим в создании специальных условий, способствующих формированию готовности лиц с ограниченными возможностями здоровья и профессиональному самоопределению на этапе, предшествующему вузовскому обучению, а именно – в инклюзивной школе. Одним из важнейших условий считаем взаимодействие педагогов и родителей.

Объект исследования - профессиональное самоопределение подростков, имеющими ограниченные возможности здоровья, в условиях инклюзивной школы.

Предмет исследования - условия необходимые для профессионального самоопределения подростков, имеющих ограниченные возможности здоровья в инклюзивной школе.

Цель исследования – рассмотреть стороны и формы социального взаимодействия педагогов с родителями для формирования профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы, оценить эффективность работы.

В соответствии с поставленной целью, объектом и предметом исследования были определены следующие задачи исследования: проанализировать состояние разработанности проблемы профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, рассмотреть социальное взаимодействие с родителями, воспитывающими подростков с ограниченными возможностями здо-

ровья, как условие для успешного формирования профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Для решения поставленных в исследовании задач используются следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической и нормативной литературы по проблеме исследования, анкетирование, опрос, статистические методы обработки данных.

В исследовании приняли участие 20 лиц с ограниченными возможностями здоровья с различными ограничениями здоровья (сенсорные нарушения, нарушения опорно-двигательного аппарата и другие нарушения органов и систем организма), их родители и 4 преподавателя.

Понятие «взаимодействие» научной литературе определяется как согласованная деятельность по достижению поставленных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи [Руденский, 2000]. Е.В. Руденский определяет взаимодействие как процесс, который складывается из физического контакта, совместного перемещения в пространстве, совместного группового или массового действия, состоящего из духовного невербального информационного контакта [Руденский, 2000].

Взаимодействие по типу общности сохраняет совокупность связей и отношений в гармоническом единстве. Данное обстоятельство чрезвычайно важно для становления профессиональной компетентности субъектов социального взаимодействия, для выработки их единой ответственной профессиональной позиции [Тихомирова, 2015].

Социальное взаимодействие по типу общности несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства как ее коллективного субъекта. Понятно, что в таком качестве она не возникает стихийно: ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из ее участников.

Взаимодействие педагогов и родителей способствует, во-первых, интеграции субъектов взаимодействия, их взаимообогащению и развитию, во-вторых, дальнейшему осуществлению единого подхода к формированию профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Считаем, что в основе взаимодействия субъектов деятельности по формированию профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья должны лежать следующие принципы: *принцип социального партнерства*, когда формирование между субъектами взаимодействия особого типа отношений основано на взаимоуважении, на признании реальных и значительных потенциальных возможностей каждого из социальных партнеров в реализации общей цели, на подлинной заинтересованности в тесной совместной работе по ее достижению; *принцип комплексног характера взаимодействия*, основным условием соблюдения которого является обоснованное и профессиональное использование социальных технологий (технологий социального партнерства), позволяющих на практике обеспечить конструктивное взаимодействие путем определения зоны общей ответственности и мобилизации имеющихся ресурсов; *принцип профессионализма* в решении задач по формированию профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья [Нежданова, 2020; Тихомирова 2020]; *принцип нацеленности на эффективный результат деятельности*, когда высокий конечный результат невозможен без дружной, слаженной работы, мобилизации кадрового и материального потенциала, реализации продуманной и взвешенной стратегии и тактики решения поставленных задач.

Следует отметить, что мы понимаем взаимодействие как процесс, предполагающий активную позицию всех его участников. В связи с этим необходимо, чтобы и педагоги, и родители обладали достаточным уровнем знаний в области формирования профессионального самоопределения у подростка с ограниченными возможностями здоровья [Поляков, 1987; Руденский, 1997; Тихомирова, 2015; Тихомирова, 2015].

На первом этапе исследования нами была проведена диагностика перспектив профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья, а также опрос родителей. Для обобщенной и целостной оценки, самооценки перспектив профессионального и личностного развития подростков с ограниченными возможностями здоровья нами использовался открытый опросник Климова. В результате проведенного опроса установлено, что 33% подростков с ограниченными

ми возможностями здоровья не собираются задумываться о профессиональном самоопределении, 67% подростков хотели бы задуматься, но пока у них нет никаких мыслей и представлений о личных профессиональных перспективах.

В ходе беседы с подростками и их родителями были выявлены профессиональные намерения подростков и пожелания их родителей, объяснялась цель исследования, задачи, описывались методы и приемы работы с подростками, прогнозируемые итоги. В ходе опроса подростков и их родителей мы установили, что имеются незначительные расхождения в выборе профессиональных жизненных планов у родителей и у детей. В частности, невысокий показатель выбора в сторону стать не работающим, отмечен нами как у родителей, так и у подростков. Высок процент не определившихся с выбором профессии детей, что говорит о низком уровне трудовой мотивации и о низкой информированности в мире профессий и специальностей. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной и систематической профориентационной работы с подростками с ограниченными возможностями здоровья с целью их успешного профессионального определения в самостоятельной жизни.

На втором этапе исследования изучили уровень готовности педагогов к проведению профориентационной работы с подростками с ограниченными возможностями здоровья. В планировании и организации этого этапа мы опирались на рекомендации Е.А. Неждановой и Л.Ф. Тихомировой [Нежданова, 2020; Тихомирова, 2020]. В результате опроса педагогов мы установили, что 90% опрошенных нуждаются в повышении уровня знаний в области профориентационной работы и профессионального самоопределения, поэтому в планировании мероприятий этого этапа нами была предусмотрена разработка профориентационного курса для учащихся 9 класса «Самоопределение и выбор профессии», а также семинаров для педагогов, работающих с этими подростками.

Параллельно проводилось обучение родителей навыкам общения с ребенком, позволяющим уменьшить состояние психологического дискомфорта, повышалась информированность родителей о потенциальных возможностях ребенка, о его перспективах в социуме. Педагогический коллектив работал над созданием адаптивной среды для подростков с ограниченными возмож-

ностями здоровья, участвующих в исследовании, создавая ситуации успешности в учебной и трудовой деятельности, формируя общественно ценные потребности и интересы, навыки адекватного поведения и отношения к жизненным обстоятельствам.

На третьем этапе (аналитическом) был проведен повторный анализ личных профессиональных перспектив, который показал, что 53,7% подростков после проведенных занятий определились в своих жизненных целях, стали адекватно оценивать свои возможности; у них было сформировано собственное мировоззрение, способность строить жизненные планы и выбирать способы их реализации. Еще 30% подростков имели достаточно конкретные варианты выбора, мысли и представления, но затруднились в их обосновании. Лишь 16,3% не имели представлений, но стали задумываться о необходимости профессионального самоопределения. Различия показателей до и после профориентационной работы достоверны (использован критерий Стьюдента, $P < 0,05$).

В результате бесед с подростками установлено, что на характер трудоустройства и обучения после школы в определенной мере оказывают влияние семейные традиции, профессии родителей. Некоторые родители неправильно оценивают возможности и способности своих детей, ориентируют их на недоступную деятельность или на другие профессии, не вполне соответствующие специальным способностям ребенка. Нами установлено, что при выборе профессии 20% выпускников ориентируются не только на советы педагогов, родителей, друзей, но и на самостоятельный выбор.

Таким образом, разработанные профориентационные мероприятия и рекомендации по сопровождению профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде, система взаимодействия с родителями являются эффективными.

Библиографический список

1. Гусева, Е.И. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе (из опыта работы школы № 80 г. Ярославля) / Е.И. Гусева, О.И. Мигович, Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 43-49.

2. Климов Е.А. Как выбирать профессию. Москва : Просвещение, 1990. 160 с.

3. Нежданова Е.А. Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии // Специальное и инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения : материалы Международной научно-практической конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 52-59
4. Поляков В.А. Школа и выбор профессии. Москва : Педагогика, 1987. 176 с.
5. Руденский Е.В. Социальная психология. Москва : Инфра-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 1997. 180 с.
6. Тихомирова, Л.Ф. Изучение готовности педагогов к работе в условиях инклюзии / Л.Ф. Тихомирова, Е.А. Нежданова. Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020 № 2 (84). С. 4-13.
7. Тихомирова, Л.Ф. Социальное взаимодействие родителей и педагогов в процессе формирования отношения к здоровью и навыков здорового образа жизни у школьников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Ф. Тихомирова, Н.М. Бурькина // Ярославский педагогический вестник. Том 2. 2015. № 2. С. 152-159.
8. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение: выбор профиля обучения и профессии : учебное пособие для учащихся 9-ых классов / С.Н. Чистякова, В.Ф. Родичев. Москва : Академия, 2010. 175 с.

УДК 376.1+376.4

С.А. Волосова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-143-149

**Обучение в инклюзивном образовательном учреждении:
отношение родителей**

Аннотация. В статье изложены результаты исследования отношения родителей к обучению их нормально развивающихся детей вместе со сверстниками с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образовательного учреждения. Полученные данные разрешили сделать сравнительный анализ информированности родителей об обучении в инклюзивном образовательном учреждении, возможностей обучения их ребенка

в школе, представлений родителей о трудностях, которые испытывает ребенок в процессе совместного обучения.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образовательное учреждение, толерантность, безбарьерная среда, отношение родителей.

S.A. Volosova

Studying in an inclusive educational institution: the attitude of parents

Abstract. The article presents the results of a study of the attitude of parents to teaching their normally developing children together with peers with special educational needs in an inclusive educational institution. The data obtained allowed us to make a comparative analysis of the parents' awareness of learning in an inclusive educational institution, the opportunities for their child to study at school, and the parents' ideas about the difficulties that the child experiences in the process of joint learning.

Keywords: children with special educational needs, inclusive educational institution, tolerance, barrier-free environment, the attitude of the parents.

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями (далее - ООП) в России определяет инклюзивное образование как обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс типично развивающихся детей, в том числе лиц с ООП, посредством создания условий с учетом индивидуальных способностей, познавательных возможностей обучающихся. Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ООП обуславливает необходимость создания для них адекватного образовательного процесса именно в общеобразовательном учреждении [Вахтель, 2009, с. 27]. В основе инклюзивного образования лежит идея обеспечения равного доступа к образованию всех детей, ориентирующаяся на создание специальных условий организации образования детей с ООП совместно с детьми, не имеющими нарушений. Внедрение инклюзивного образования сталкивается не толь-

ко с трудностями организации безбарьерной среды, но и с проблемами социального свойства: недостаточной готовностью или отказом педагогов, распространенными стереотипами и предрасудками, а также детей и родителей принять новую образовательную ситуацию, новые ценности и принципы образования [Тихомирова, 2015, с. 157-158; Мельникова, Елифантьева, 2021].

В статье 18 Закона РФ «Об образовании» говорится: родители являются первыми педагогами [Федеральный закон..., 2012]. Проблемы детей с ООП вызывают большой интерес как в зарубежной (Э. Эриксон, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), так и в отечественной (Д.Б. Эльконин, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) психолого-педагогической науке. В их работах обоснованы принципиальные положения об особенностях развития психических процессов у детей разного возраста, роли коррекционного воспитания в подготовке к школе, механизмов формирования их социально-коммуникативной активности. В исследованиях ученых изучалась история становления и развития отдельных направлений специального образования детей с особыми потребностями. Одновременно анализировалась история возникновения научных взглядов на те, или иные проявления аномального развития и средства их педагогической коррекции. Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием [цит. по: Волосова, 2020, с. 65-66].

С целью выявления особенностей отношения родителей нормально развивающихся детей к совместному обучению с детьми с ООП нами было проведено анкетирование. Исследование проводилось на базе МОУ «Средняя школа № 25 имени Александра Сивагина» г. Ярославль в период с 2019 по 2021 годы.

Мы провели исследование отношения родителей к проблеме инклюзивного обучения. С этой целью была разработана анкета, содержащая несколько логических разделов, внутри которых вопросы были сгруппированы в определенные блоки. Первый раздел был посвящён уровню знакомства с проблемой инклюзивного обучения с моделями обучения и отношению родителей к совместному обучению детей с ООП и детей типично развивающихся. Вопросы следующего блока были направлены на изучение

условий, при которых возможно создание комфортности обучения в модели инклюзии. Необходимые условия исследовались с помощью вопросов: 1. Как Вы думаете, какие специалисты вместе с учителем нужны для обучения учащихся с проблемами в развитии и нарушениями здоровья в обычной школе? 2. Как, на Ваш взгляд, должна быть организована работа школы с родителями в условиях инклюзивного обучения? 3. Считаете ли Вы, что все дети, несмотря на особенности здоровья, могут участвовать во внешкольных мероприятиях?

Далее исследовалось, насколько соотнесены учебные требования и возможности учеников в своей школе. Родителей просили оценить, ответственно ли подходят учителя их школы к тому, чтобы оказывать максимальную помощь каждому ученику, одинаково ли относятся учителя ко всем учащимся в классе, в том числе к тем, кто имеет проблемы в развитии и состоянии здоровья.

Следующий блок вопросов был направлен на изучение представлений родителей о достоинствах и недостатках образования детей совместного обучения с типично развивающимися детьми, трудностей, которые могут встретиться в работе классов инклюзивного обучения, на выявление мировоззренческого отношения к введению инклюзивного образования.

Последний раздел был посвящен сбору информации о родителях (пол, возраст, количество детей в семье). Всего в анкетировании приняли участие 45 родителей. Из них - родители в возрасте от 30 до 50 лет, имеющие в равном соотношении по одному и по два ребёнка в семье.

На основании анкетирования были выявлены особенности отношения родителей к проблеме инклюзивного обучения. Так, знакомы с понятием «инклюзивное обучение» 49% опрошенных родителей, 54% родителей считают, то дети с ООП могут учиться вместе с обычными детьми, причём такое обучение желательно с 1-го по 11-й класс (так считают 63% родителей). Ответы родителей свидетельствуют о недостаточной осведомлённости о различных моделях обучения. Большинство родителей считает, что для обучения учащихся с ООП необходимы педагог-психолог (77% родителей) и специальный педагог (43% родителей). Для родителей в школах должны проводиться психологические тренинги (51% опрошенных родителей) и психологическое консультирова-

ние (55% опрошенных родителей) с целью повышения компетентности в вопросах воспитания и общения с детьми. Родители единодушны в том, что, несмотря на особенности здоровья, все дети могут участвовать во внешкольных, в том числе в спортивных мероприятиях: такое мнение разделяют 68% родителей, принявших участие в анкетировании. Анализ результатов анкетирования показал, что в целом родители удовлетворены тем, как учителя школы учитывают возможности детей в обучении. 61% опрошенных считают, что учителя школы ответственно подходят к оказанию максимальной помощи каждому ученику, одинаково относятся ко всем учащимся в классе (40% опрошенных), а затрудняются ответить на данный вопрос 37% родителей. Однако родители очень осторожны в составлении прогноза относительно влияния инклюзивного обучения на взаимоотношения между детьми. 54% родителей затрудняются оценить изменения в отношениях между детьми. Среди недостатков инклюзивного обучения участники опроса называют следование модным тенденциям в образовании (17% родителей) и возможность навредить учащимся с особыми потребностями, если с ними неграмотно будут организованы занятия (48% опрошенных родителей). Мнение о том, что обучение станет более эффективным в результате изменений, которое принесёт инклюзивное образование, принявших участие в анкетировании, только 12% родителей.

Результаты анкетирования позволили узнать, как родители оценивают возможности инклюзивного образования: инклюзивное обучение способствует воспитанию отзывчивости и понимания у детей типично развивающихся – 68% опрошенных родителей. По вопросу о том, должно ли инклюзивное образование стать частью нашей культуры, ответы распределились следующим образом: согласны с данным утверждением – 49% опрошенных родителей, не согласны – 3% родителей, затрудняются ответить – 44% опрошенных родителей.

Таким образом, результаты исследования отношения родителей к введению инклюзивного образования показали следующее:

а) родители выразили положительное отношение к совместному обучению детей с ООП и детей типично развивающихся: 54% родителей одобряют идею инклюзивного обучения;

б) родители понимают необходимость создания определённых условий для совместного обучения детей с ООП и детей типично развивающихся (совместное участие детей во внешкольных и спортивных мероприятиях, психологические тренинги для родителей, совместная работа социального педагога и учителя и т.д.);

в) родители испытывают некоторые затруднения при оценке влияния инклюзивного обучения на взаимоотношения между детьми (57% родителей не уверены, как могут измениться эти отношения);

г) половина опрошенных родителей разделяет мнение о том, что введение инклюзивного образования должно стать частью нашей культуры, немного меньшая часть (48% родителей) затрудняется при ответе на этот вопрос.

Приведенные факты убеждают, что введение инклюзивного образования не может быть быстрым и решаемым только в рамках общеобразовательной школы. Нельзя не считаться с тем, что значительная часть детей в соответствии с выбором родителей обучается в специальных школах (школах-интернатах). Требуется система мер по обеспечению открытости этих учреждений образования, установлению контактов с обычными школами в целях создания условий для нормального, естественного развития детей с ООП и повышения толерантного к ним отношения [Дементьева, 2012, с. 183-184]. На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят 29.12.2012]. URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 11.03.2021).

2. Вахтель Г. Инклюзивное обучение детей с проблемами в развитии как актуальное направление образовательной политики и подготовке педагогических кадров в Германии // Социальная педагогика. 2009. № 1. С. 27.

3. Волосова С.А. Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми младшего школьного возраста с ограничен-

ными возможностями здоровья в образовательном учреждении // Специальное и инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения : материалы межрегиональной научно-практической конференции // под науч. ред. Л.Ф. Тихомировой, Т.Г. Киселевой, В.А. Грошениковой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. С. 65-66.

4. Дементьева, И.Ф. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы / И.Ф. Дементьева, С.А. Сопыряева // Народное образование. 2012. № 4. С. 183-184.

5. Мельникова, И.И. Подготовка учителя для начального инклюзивного образования / И.И. Мельникова, С.С. Елифантьева // Герценовские чтения. Начальное образование. 2021. Т. 12. вып. 1. С. 175-179.

6. Тихомирова, Л.Ф. Социальное взаимодействие родителей и педагогов в процессе формирования отношения к здоровью и навыков здорового образа жизни у школьников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Ф. Тихомирова, Н.М. Бурькина // Ярославский педагогический вестник. Т. 2. Психолого-педагогические науки. 2015. № 2. С. 157-158.

УДК 376.1+376.4

Н.М. Бурькина, С.А. Волосова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-149-155

Организация работы в классе в инклюзивной среде

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности эффективной организации работы в классе в инклюзивной среде. Раскрываются варианты предоставления выбора детям с различными интеллектуальными возможностями в соответствии с индивидуальными интересами, особенностями каждого ребенка и стилем обучения. Особое место в статье уделено формированию положительного климата в классе, формированию сообщества учащихся и выработке правил поведения.

Ключевые слова: инклюзивные классы, базовые способности, эффективная индивидуализация, центры обучения, положительный климат.

Organizing classroom work in an inclusive environment

Abstract. This article examines the features of effective organization of classroom work in an inclusive environment. The options for providing a choice to children with different intellectual abilities in accordance with individual interests, the characteristics of each child and the learning style are revealed. A special place in the article is given to the formation of a positive climate in the classroom, the formation of a community of students and the development of rules of behavior.

Keywords: inclusive classes, basic abilities, effective individualization, learning centers, positive climate.

Важнейшими принципами программ, ориентированных на ребенка, являются признание и принятие интересов, индивидуальных компетенций, стилей обучения и культурных ценностей всех детей. Одинаково важно научить ребенка тому, как учиться, дать ему возможность развить собственный потенциал, а не просто сообщить ему, что нужно знать [Бурыкина, 2004, с. 131].

В 21 веке конкурентоспособными являются те отрасли, где рабочие смогут решать сложные задачи и разрабатывать более совершенные технологии для реализации производственных задач. Безусловно, необходимо, чтобы учащиеся овладели базовыми знаниями. Но не менее важно и глубокое концептуальное понимание, а именно, те знания, которыми будет владеть учащийся намного дольше того момента, как сдаст экзамен или пройдет тестирование [Овчинникова, 2017, с. 102].

Знание, понимание и принятие индивидуальной манеры учения каждого ученика необходимо учителю для планирования обучающей среды. Различные варианты управления классом и его работой, а также варианты планирования программы представляют собой успешную стратегию обучения, обеспечивающую индивидуализацию обучения. Варианты предоставляют возможность выбора, соответствующего индивидуальным интересам, особенностям детей и их стилям обучения. Они отражают разнообразие предлагаемых учителем способов формирования одного и того же умения. Выбор может осуществляться различными способами:

разнообразными подходами к занятиям; разнообразием используемых материалов; разнообразием ситуаций и взаимодействий.

У учащихся разные подходы и интеллектуальные возможности к обучению, поэтому главной задачей учителя является выявление потребностей каждого ребенка в классе. Учителя должны осознавать наличие различных стилей обучения у детей и создавать такую среду в классе, которая бы учитывала индивидуальный стиль обучения каждого ребенка. Наилучшим способом это можно сделать в естественной обучающей среде. Следовательно, классное пространство должно максимально воспроизводить такую среду. Понятие «способности» должно избавиться от мистического ореола и превратиться в функциональное понятие, которое проявляется в жизни человека в различной форме. В 1984 г. профессор Гарвардского университета Говард Гарднер выступил против традиционного понимания способностей, заявив, что в культуре способности определяются слишком узко. В своей книге «Склад ума» он выделяет семь базовых способностей [цит. по: Тихомирова, 2014, с. 143]:

1. *Лингвистические способности* включают эффективное употребление слов, устно или на письме, практическое пользование языка.

2. *Логико-математические способности* предполагают эффективное использование чисел и рассуждений, восприимчивость к логическим закономерностям и отношениям, демонстрирует взаимосвязь причин и следствий.

3. *Пространственные способности* - способность адекватного восприятия визуально-пространственного мира и осуществления преобразований, основанных на этом восприятии, восприимчивость к цвету, линии, форме, пространству и к отношениям между этими элементами.

4. *Телесно-кинестетические способности* - умение пользоваться телом для выражения мыслей и чувств, способность использовать руки для производства и преобразования вещей, конкретные физические способности: координация, равновесие, ловкость, сила, гибкость и скорость.

5. *Музыкальные способности* воспринимать, различать, преобразовывать и выражать музыкальные формы, восприимчивость к ритму, тону и мелодии музыкального произведения.

6. *Межличностные способности* воспринимать и различать настроение, намерения, мотивацию и чувства других людей, реакция на выражение лица, голоса и жесты.

7. *Внутриличностные способности* - самопознание и способность к адаптивному поведению на основании этих знаний, к адекватной самооценке, осознание собственного настроения, намерений, мотивации, темперамента и желаний; способность к самодисциплине, самопониманию и самооценке.

Теория множественных способностей Гарднера открывает путь к использованию многообразия стратегий обучения в классе. Эта теория позволяет учителям разрабатывать инновационные стратегии обучения, которые признают и развивают различные типы способностей и особенности каждого ребенка. Теория множественных способностей предполагает, что ни один набор стратегий обучения не может быть эффективным во всех случаях.

Спланированная активная методика, формы работы, обеспечивающие вовлечение ребенка в деятельность и в процесс обучения, ориентированная на него, может обеспечить детям возможность развиваться и расти различными способами. Эффективная индивидуализация может быть достигнута наличием центров обучения, которые отражают текущие интересы и академические потребности детей. Центры обучения разрабатываются на основе ряда критериев, а их формы могут быть различными. Для развития обучения в малых группах посредством исследовательской работы, для формирования самостоятельности и активной вовлеченности центры могут использоваться как для работы детей индивидуально, в парах или в малой группе. Каждый центр должен предусматривать многоуровневые (конкретные, графические, абстрактные) виды деятельности и быть обеспечен материалами, удовлетворяющими индивидуальные потребности и стили. Центры дают возможность детям с разными способностями и особенностями развития получать новые умения на базе предыдущего опыта, возможность свободно перемещаться по классу и самостоятельно продвигаться по пути познания. Группы в рамках класса должны быть разнородными.

При обучении, ориентированном на ребенка, существует некоторый обязательный набор материалов для класса. Кроме этого, в центре есть дополнительные (факультативные) материа-

лы, которые могут предлагаться детям постепенно в течение года. Следовательно, группы должны объединяться по функциональному признаку и быть привлекательными для детей.

Основными центрами для детей начальной школы являются следующие: центр грамотности, письма, науки, математики, искусства и драмы. Эти центры должны быть расположены так, чтобы исключить соседство центров, предусматривающих шумные виды деятельности с центрами, где дети должны работать сосредоточенно, в тишине. Каждый центр должен быть оснащен соответствующими материалами. Необходимо также продумать организацию и использование временных центров и центров, предназначенных для высоко мобильной деятельности. Такие центры нужно организовывать при изучении конкретных тем по предметам, а после прохождения темы они должны разбираться.

Долгосрочной целью обучения в инклюзивном классе является формирование и сохранение у детей потребности учиться всю жизнь. Мы как работники образования отвечаем за то, чтобы помочь детям сформировать и выработать пять характеристик, которые сделают их «учениками на всю жизнь» [Бурькина, 2018, с. 175]:

1. Творчество - желание идти на риск, частота, спонтанность и оригинальность мыслить, интерес к исследованиям, чувство юмора, способность анализировать, гибкость

2. Продуктивность - умение довести дело до конца, способность к оценке, концентрация, упорство, мотивация, инициативность, способность к анализу.

3. Любознательность - интерес к исследованиям, способность к экспериментированию, желание узнать, развитое мышление, умение анализировать, умение оценивать.

4. Сотрудничество - склонность к размышлению, позитивное отношение, чувство связи с другими, ответственность.

5. Эмпатия - толерантность, понимание, способность обмениваться информацией с другими, терпение, принятие других, умение размышлять.

Педагог должен планомерно и последовательно знакомить детей со всеми материалами в классе: с карандашами, мелками, красками, играми, научным оборудованием, книгами. После ознакомления с материалом весь класс может обсудить, как и где

нужно хранить тот или иной предмет. Например, если ученики закончили обсуждение работы с клеем, можно решить, где лучше его хранить.

Для того чтобы дети успешно пользовались материалами ежедневно, нужно наклеить на них ярлычок в виде картинки, сделать подпись с названием материала. Такие ярлычки должны быть на полках или коробках, где хранятся материалы. Это очень важно не только для детей с типичным развитием, но и для детей с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивный класс, ориентированный на ребенка, во многом отличается от обычного класса. Одним из наиболее значимых различий является то, как регулируется или управляется поведение ребенка. В традиционном классе правила разрабатывает учитель, а дети должны эти правила выполнять. В случае нарушения правил следует наказание. В традиционной модели детей не приучают к самоконтролю, не дают им возможности выбора. В классе, ориентированном на ребенка, дети развивают самоконтроль и имеют возможность выбора. Более того, они помогают вырабатывать правила поведения в классе, принимают решения о распределении своего времени в течение дня. Участие в выработке правил способствует росту чувства ответственности у детей [Бурыкина, 2019, с. 107].

Важно, чтобы дети понимали, что правила и процедуры так же, как и законы, необходимы для обеспечения безопасности людей, прав и свобод личности, они являются ориентиром правильного поведения. Дети должны понимать, что правила нужны членам сообщества для того, чтобы знать, что они должны делать, а не для того чтобы запрещать им что-то.

В классе, ориентированном на ребенка, учителя всегда должны помогать детям приобретать чувство идентичности и самооценности, узнавать о культурных ценностях других и становиться частью сообщества учащихся. Это достигается посредством совместной деятельности детей в больших и малых группах, умением работать над общими проектами. Данный опыт помогает детям сблизиться со своими сверстниками, научиться сотрудничеству, не критиковать других и уважать друг друга.

Положительный климат в классе основан на атмосфере доверия, чувстве принадлежности сообществу, участии в принятии

решений, добром отношении со стороны сверстников, энергии учителя. Положительный климат предполагает включенность, обмен и заботу, поощрение и высокие ожидания по отношению к каждому ребенку. Другими словами, он создается за счет формирования чувства сообщества. Каждый день учителя должны собирать детей вместе. Это нужно, чтобы дети рассказывали друг другу о своей работе, обменялись мнениями и порадовались успехам друг друга, чувствовали ответственность.

Ответственность – одна из самых главных вещей, которую учитель может дать своим ученикам. Он помочь развить им чувство ответственности за собственную жизнь, за учебу, за сообщество, в котором они живут [Ромашова, 2017, с. 118]. Педагог в классе, ориентированном на ребенка, имеет возможность помочь детям ощутить чувство ответственности за свою учебу, использовать право выбора, мотивировать их на творчество и познание, но при этом развивать каждого ученика в соответствии с его интеллектуальным уровнем.

Библиографический список

1. Бурькина Н.М. Социально-педагогическая поддержка учащихся с особыми проблемами в общеобразовательной школе : дис.... канд. пед. наук Кострома, 2004. 153 с.
2. Бурькина Н.М. Обоснование необходимости социально педагогического сопровождения инклюзивного обучения // Экономика и управление: проблемы, решения. 2018. Т. 4. № 4. С. 170-180.
3. Бурькина Н.М. Социально-педагогическая поддержка детей с отклонениями в развитии // Экономика и управление: проблемы, решения. 2019. Т. 1. № 1. С. 105-114.
4. Овчинникова Л.И. Исторические основы инклюзивного обучения // Вопросы образования и науки. 2017. № 3. С. 102-104.
5. Ромашова А.А. Правовые основы инклюзивного обучения // Вопросы образования и науки. 2017. С. 117-119.
6. Тихомирова Л.Ф. Организационно-методические условия инклюзивного обучения // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 4. С. 141-144.

Т.Г. Киселева, Н.А. Кузнецова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-156-164

Модель социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями, находящиеся на индивидуальном обучении

Аннотация. В статье раскрывается механизм социализации и социальной адаптации школьников с интеллектуальными нарушениями через включения в среду нормотипичных сверстников, поскольку инклюзивное образование рассматривается как одно из условий внедрения ФГОС образования детей с интеллектуальными нарушениями. Особое внимание требуют дети с тяжелыми нарушениями, которые обучаются на дому. Для социализации таких детей авторами разработана и теоретически обоснована модель включения школьников с ограниченными возможностями здоровья, находящихся на индивидуальном обучении, в среду нормотипичных сверстников. Данная модель представлена тремя блоками, которые описывают цели, задачи, подходы, принципы, формы, условия реализации, а также критерии и методы оценки результатов.

Ключевые слова: инклюзия, индивидуальное обучение, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, социальная адаптация, модель социализации.

T.G. Kiseleva, N.A. Kuznetsova

Model of socialization of students with intellectual disabilities in individual education

Abstract. The article reveals the mechanism of socialization and social adaptation of students with intellectual disabilities through the inclusion of normotypical peers in the environment, since inclusive education is considered as one of the conditions for the implementation of GEF education of children with intellectual disabilities. Children with severe disabilities who study at home require special attention. For the socialization of such children, the authors developed and theoretically substantiated a model for the inclusion of schoolchildren with

disabilities in individual education in the environment of normotypical peers. This model is represented by three clusters that describe goals, objectives, approaches, principles, forms, conditions of implementation, as well as criteria and methods for evaluating results.

Keywords: inclusion, individual learning, students with intellectual disabilities, social adaptation, model of socialization.

Одним из важнейших направлений современной социальной политики в Российской Федерации является обеспечение государственных гарантии на получение образования всем детям, в том числе и детям с нарушениями в развитии. Важно отметить, что Закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает возможность обучения и воспитания школьников с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Особую группу детей с ОВЗ составляют обучающиеся общеобразовательных школ, которые получают основное общее образование на дому. Согласно Приказу Министерства здравоохранения РФ от 30 июня 2016 г. № 436н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому», основным контингентом школьников, обучающихся индивидуально, являются дети, имеющие интеллектуальные нарушения. Именно эта категория детей стала предметом нашего анализа в теоретическом и практическом плане [Приказ Минздрава РФ от 30.06.2016 № 436н].

Несмотря на индивидуальный подход и результативность в предметном освоении программы, домашнее обучение имеет существенный педагогический недостаток – это ограниченность социальных контактов, то есть круг общения ребенка чаще всего сводится только к членам семьи и одному учителю, таким образом социальная адаптация школьников с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся на дому, может быть значительно затруднена. Это связано с тем, что ограниченные возможности здоровья ведут к проблемам в развитии, физической, интеллектуальной, эмоциональной и социальной сфер, что затрудняет в целом процесс социализации и социальной адаптации.

В настоящее время целевым ориентиром образования детей с интеллектуальными нарушениями является ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Приказ Министерством образования и науки Российской Федерации № 1599 от 19.12.2014 г.]. Данный стандарт регламентирует требования к образованию детей конкретного вида дизонтогенеза с учетом степени тяжести нарушения. Характерной особенностью ФГОС нового поколения является её социализирующая доминанта – направленность на развитие социально-нормативных возрастных характеристик, на достижение личностных результатов в освоении образовательных программ, на формирование жизненных компетенций [Бородина, Цилицкий, 2017]. Концептуальные положения ФГОС для детей с нарушениями интеллекта рассматривают академический компонент формируемых результатов образования как накопление ребенком потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и в будущем. При этом предполагается, что впоследствии ребенок сможет самостоятельно выбрать из накопленного необходимые ему знания, умения и навыки для личного и социального развития. Таким образом, мы можем сделать вывод, что социализация и социальная адаптация являются целевыми ориентирами обучения детей с ОВЗ, в том числе детей с интеллектуальными нарушениями, особенно эти направления актуальны для школьников, обучающихся на дому.

В 2019 году Всероссийской организацией родителей детей-инвалидов был проведен масштабный социальный опрос. Одним из его направлений было получение информации об организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, реальных и желаемых. По данным опроса 36,8% школьников с ОВЗ обучаются в общеобразовательных школах, 35,2% – в коррекционных школах, 15,6% – в школах интернатах, 8,7% – в специальных коррекционных классах общеобразовательной школы, 3,8% – не обучаются вообще [Мониторинг ВОРДИ].

Предпочтительными формами организации обучения родители выбрали коррекционные школы - 45,88%, инклюзивное образование в общеобразовательной школе - 37,19%, интегрированное обучение в общеобразовательной школе - 17,34%, другое - 12,39%. Также важно отметить, что 41,14% школьников (кроме

тех, кто ответили, что нигде не обучаются) обучаются на дому или вне школы. При этом, большинство детей числятся в коррекционном классе (38,3%) или в инклюзии (20,6%), часть оформлены на дому, но ходят в школу на индивидуальные занятия (13,8%), часть числятся в инклюзии, но выведены на обучение на дому (4,9%), оставшиеся дети обучаются очно-заочно, дистанционно, либо находятся на семейном обучении [Мониторинг...].

Значительным показателем для нас стали данные, что большинство родителей детей с ОВЗ, находящихся на индивидуальном обучении, а именно 73,5% хотели бы, чтобы их дети получили образование в очной форме [Мониторинг...].

В рамках нашего исследования было проведено анкетирование родителей школьников с интеллектуальными нарушениями, которые обучаются индивидуально, нормотипичных школьников – участников волонтерского отряда. Всего было опрошено 30 родителей детей, получающих образование на дому. Анкетирование показало, что большинство опрошенных родителей (86,6%) хотели бы, чтобы ребенок участвовал в жизни школы и общества. Причинами такого решения указали следующие: возможность общаться со сверстниками, включиться в общество, смена обстановки, подготовка к дальнейшей жизни, организация досуга ребенка и др. Важными условиями родители посчитали наличие тьютора или ассистента, доступные для детей формы такого взаимодействия, чтобы дети чувствовали себя уверенно.

Опрос нормотипичных школьников из волонтерского отряда был направлен на оценку знаний о детях с особенностями; готовность участвовать в акциях помощи детям с ОВЗ, организовать праздники, мастер-классы. Всего было опрошено 23 школьника от 12 до 17 лет. Все опрошенные школьники знают о детях с особенностями, но большая часть знаний основывается на информации из фильмов, книг, телевизионных передач, лично знакомы с детьми, имеющими особенности развития только 1 человек, что составило 4% всех опрошенных. Готовность участвовать в акциях помощи, а также организации праздников, мастер-классов и других видах деятельности с детьми, имеющими особенности развития выразили 12 человек – 52,1% опрошенных.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что доля детей с ОВЗ, обучающихся индивидуально достаточно вы-

сока, несмотря на то, что родители таких детей хотели бы обучаться очно, участвовать в жизни школы и общества наравне с нормотипичными детьми, обуславливая это в первую очередь возможностью социализации и социальной адаптации для своих детей. Также стоит отметить, что в общеобразовательных школах среди участников волонтерских отрядов есть дети, которые готовы активно взаимодействовать со сверстниками, имеющими особенности развития. На основе полученных данных нами была разработана модель, которая позволит организовать включение детей с интеллектуальными нарушениями в социум.

Данная модель представлена тремя основными блоками: *концептуально-целевым*, включающим цель, задачи, принципы и подходы к реализации данной модели; *содержательно-технологическим*, включающий в себя описание субъектов, участвующих в процессе социализации, организационно-педагогические условия, а также формы построения процесса включения; *критериально-результативным*, предусматривающим разработку критериев и систему оценки достижения планируемых результатов.

Разработанная нами модель социализации базируется на следующих принципах: принцип гуманистической направленности социально-реабилитационного процесса; единства диагностики и коррекции; опоры на ведущую деятельность; обучения деятельности; развития; овладения культурой; опоры на положительные и сильные стороны личности ребенка; психологической комфортности.

В основе создания данной модели лежат следующие подходы:

1. *Аксиологический подход*, в котором человек, личность рассматривается как наивысшая ценность общества, самоцель общественного развития.

2. *Деятельностный подход*, рассматривающий человека как активного субъекта, который познает и преобразует мир и самого себя в процессе деятельности.

3. *Системно-структурный подход* (организация целостной педагогической системы коррекционно-развивающей и образовательной среды).

4. *Личностно-ориентированный подход*, который позволяет и дает возможность более полной реализации внутренних

ресурсов на основе взаимопомощи, сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Концептуально-целевой блок предусматривает максимальную социализацию и социальную адаптацию школьников с интеллектуальными нарушениями, находящихся на индивидуальном обучении, путем включения их в среду нормально развивающихся сверстников.

Задачи: расширение социальных контактов школьников с ОВЗ, обучающихся на дому; развитие жизненных компетенций как основы социализации и социальной адаптации; создание и помощь в реализации ценностно-смысловых ориентиров; разъяснение и помощь в выполнении принципов нормального существования в современном обществе.

Содержательно-технологический блок предполагает, что основными субъектами данной системы будут являться, с одной стороны, школьники с интеллектуальными нарушениями, обучающиеся на дому, с другой, социум, который может быть представлен нормотипичными сверстниками, другими взрослыми. Кроме этого, субъектами социализации ребенка с интеллектуальными нарушениями являются педагоги, психологи, дефектологи и другие специалисты, взаимодействующие с ребенком с интеллектуальными нарушениями. Их основная функция – организационная. Сотрудничество всех субъектов взаимодействия направлено на организацию единого интегрированного пространства для социализации школьников с интеллектуальными нарушениями, которое включает в себя:

- нормативно-правовое сопровождение процесса, представленное ФГОС образования детей с интеллектуальными нарушениями;

- программно-методическое оснащение, заключающееся в разработке АООП, СИПР, программы курса внеурочной деятельности, направленной на социализацию ребенка с ОВЗ;

- консультативно-диагностическое сопровождение всех участников процесса включения;

- организацию профессиональной, педагогически целесообразной образовательной среды;

– создание комфортной, доступной, вариативной предметно-пространственной среды.

Для успешного функционирования данной модели целесообразно выделить следующие организационно-педагогические условия:

1. Разработка программы курса внеурочной деятельности, целью которой будет являться социализация и социальная адаптация школьника с интеллектуальными нарушениями, обучающегося на дому. Данная программа должна содержать цель, задачи, планируемые результаты, которые могут предполагать овладение ребенком с ОВЗ теми или иными жизненными компетенциями, а также методы и формы организации включения.

2. Постепенное включение ребенка с интеллектуальными нарушениями в среду нормотипичных сверстников, а также сознательно дозированное расширение и усложнение среды жизнедеятельности ребенка, т.е. интеграция в более сложное социальное окружение. Принципиальным является определение степени усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ребенку, т.е. может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие.

3. Подготовка нормотипичных сверстников к взаимодействию со школьниками, имеющими нарушения в развитии. Это условие объясняется тем, что процесс инклюзии является двусторонним, где с одной стороны ребенок с ОВЗ, а с другой - социум. Такая подготовка может осуществляться в форме бесед, классных часов, тренингов.

4. Использование доступных для ребенка с интеллектуальными нарушениями форм взаимодействия, а также форм, которые будут интересны для всех субъектов инклюзии.

5. Организация процесса включения должна проходить под руководством специалистов, которые будут иметь специальную подготовку, например, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, тьюторов и др. Соблюдение данного условия позволит избежать ситуаций, угрожающих психическому или физическому здоровью кого-либо из субъектов инклюзии.

Отдельно стоит отметить формы организации включения, указанные в Письме Министерства образования и науки Российской Федерации «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ», в которых целе-

сообразно проводить включение: кружок, студия, игра, встреча, концерт, спектакль, экскурсия, туристический поход, субботник, мастер-класс и др. [Письмо Министерства образования и науки РФ от 14.12.2015 г. № 09-3564]. Использование данных форм предполагает различную степень включения ребенка с интеллектуальными нарушениями, а также предусматривает различные виды деятельности, позволяющие помочь школьникам с интеллектуальными нарушениями социально адаптироваться и развить жизненные компетенции.

Критериально-результативный блок предполагает, что основными критериями для оценки результатов процесса социализации мы выделили следующие: сформированность жизненных компетенции; низкий уровень тревожности и агрессии; адекватный уровень самооценки. Для оценки результативности модели социализации мы используем анкетирование родителей (законных представителей), наблюдение, беседа, методику оценки уровня самооценки «Лесенка».

Планируемым результатом реализации данной модели должно стать «введение ребенка в социум и культуру», поскольку развитие даже самого «проблемного» ребенка в контексте культурных и социальных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задает ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает желание, а во многих случаях и готовность взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию в сообществе.

В рамках апробации данной модели будет организовано сотрудничество с ЯРООИ «Лицом к миру» и волонтерским отрядом МОУ «Средняя школа №87». На данный момент проведена предварительная работа в форме бесед, тренингов, направленных на подготовку волонтеров к взаимодействию с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, а также разработан перспективный план мероприятий, направленных на взаимодействие школьников с интеллектуальными нарушениями и нормотипичных сверстников.

Библиографический список

1. Бородина, В.А. Тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (теоретические основы) / В.А. Бородина, В.С. Цилицкий. Челябинск : Изд-во Южно-Уральского

государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017. 117 с.

2. Мониторинг доступности образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью. URL:

<https://vordi.org/alsi/2019%20Monitoring%20Obrazovanie%20VORDI%2011.pdf> (дата обращения: 07.10.2021г.)

3. О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ : Письмо Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 09-3564. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71187190/> (дата обращения: 07.10.2021).

4. Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому : Приказ Минздрава РФ от 30.06.2016 № 436н (Зарегистрировано в Минюсте РФ 20.07.2016 № 2916).

5. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : утвержден Министерством образования и науки Российской Федерации (Приказ № 1599 от 19 декабря 2014 г.). Москва : Просвещение, 2019. 78 с.

УДК 376.3

Л.Ф. Тихомирова, Е.С. Ханова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-164-170

Анализ результатов исследования сформированности коммуникативных навыков у слабовидящих дошкольников

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме формирования коммуникативных навыков у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста в инклюзивной группе. В статье описывается диагностическое исследование сформированности коммуникативных навыков у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения в сравнении с нормально развивающимися детьми. Авторы анализируют результаты диагностики, дают качественную и количественную оценку результатов, доказывают значительные различия в сформированности коммуника-

тивных навыков у детей с нарушением зрения и нормально развивающихся сверстников.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, слабовидящие дети, средний дошкольный возраст, диагностика, оценка результатов.

L.F. Tikhomirova, E.S. Khanova

Analysis of the results of the study of the formation of communicative skills in impudent preschoolers

Abstract. This article is devoted to the actual problem of the formation of communication skills in visually impaired children of middle preschool age in an inclusive group. The article describes a diagnostic study of the formation of communication skills in children of middle preschool age with visual impairment in comparison with normally developing children. The authors analyze the results of diagnostics, give a qualitative and quantitative assessment of the results, prove significant differences in the formation of communication skills in children with visual impairment and normally developing peers.

Keywords: communicative skills, visually impaired children, middle preschool age, diagnostics, evaluation of results.

Наличие зрительных отклонений является одним из вариантов нарушенного онтогенеза. Нарушение зрения, возникшее в раннем возрасте, оказывает заметное влияние на психологическое развитие ребенка в дальнейшем: у детей ограничены познавательные, учебные, поведенческие и социально-коммуникативные возможности. Зрительный дефект является одним из наиболее сложных и тяжелых по своим последствиям в развитии ребенка. Зрительный анализатор организует и корригирует работу всех систем организма, поэтому нарушения его деятельности негативно сказываются на работе всех других анализаторных систем. Современная система образования призвана воспитывать, обучать и развивать детей с ОВЗ в специальных условиях, учитывая особые образовательные потребности данных детей, так как они сталкиваются с трудностями в игре, в приобретении учебных навыков, в общении со сверстниками и взрослыми.

Проблемами изучения формирования коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения занимались такие исследователи, как А.М. Виленская, Л.С. Волкова, М.И. Земцова, Г.В. Григорьева, В.П. Гудонис, Р.А. Курбанов, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Е.Н. Ромашкина и др. [цит. по: Григорьева, 1998; Ромашкина, 2012; Зорина 2010].

Коммуникативные навыки – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая [Лашкова, 2013; Скитская, 2013].

Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с нарушениями зрительной функции показывает, что эти дети малоактивны, обычно не проявляют инициативу в общении. В результате нарушается процесс межличностного взаимодействия, что ведет к проблемам развития и обучения. Для умения поддерживать разговор и согласовывать свои действия с партнером детям с нарушениями зрения очень важно овладеть процессом диалогического общения, так как в старшем дошкольном возрасте диалог используется достаточно широко как средство контакта, взаимопонимания, обмена опытом.

Отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию детской тревожности (Л.Р. Мунирова, С.В. Проняева, Е.Г. Савина, О.С. Степина, О.А. Черенкова и др.).

Г.В. Григорьевой было проведено эмпирическое исследование, согласно которому развитие процессов коммуникации у детей с нарушениями зрения проходит значительно медленнее, чем у детей без отклонений. Также в их общении преобладает внеситуативно-познавательная форма общения. Данная форма позволяет детям в большей степени получить данные качественного характера об окружающем мире. Переход к внеситуативно-личностной форме невозможен по причине недостаточного развития познавательной сферы. Также автор говорит о том, что у таких детей в процессе общения со взрослыми недостаточно развит или вовсе отсутствует перцептивный компонент, то есть взаимодействие [Григорьева, 1998].

Диагностическое исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад 210» г. Ярославля. Детский сад является комбини-

рованным для нормально развивающихся детей и детей с нарушениями зрения. В исследовании приняли участие 2 группы детей: дети среднего дошкольного возраста с нарушением зрения, пребывающие в условиях инклюзии, в количестве 8 человек и нормально видящие дети среднего дошкольного возраста в количестве 8 человек.

Нами был осуществлен подбор диагностических методик для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у детей среднего дошкольного возраста. Были отобраны такие методики: «Метод наблюдения» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова), фиксированное интервью «Беседы Ю.В. Филлиповой», «Метод проблемных ситуаций».

«Метод наблюдения» Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой предполагал оценку по следующим критериям: инициативность ребенка в общении, чувствительность к воздействиям сверстника и преобладающий эмоциональный фон в поведении детей.

Оценка результатов по первому критерию показала следующие значения. У 38% детей с нарушением зрения инициативность отсутствует: дети не проявляют активности, играют в одиночестве или пассивно следуют за другими. У 25% детей с нарушением зрения инициативность выражена слабо - дети редко проявляют активность. У 37% детей со зрительным нарушением инициативность развита в средней степени: дети проявляют активность, но не бывают настойчивы. В то время как 25% детей с нормальным развитием имеют высокий уровень инициативности: они активно привлекают сверстников к совместной деятельности, предлагают различные виды взаимодействия. 50% детей имеют средний уровень, 12% - низкий.

Оценка результатов по второму критерию показала следующие значения. У 12% детей с нарушением зрения отсутствует чувствительность к воздействиям сверстников – ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников. 63% детей имеют слабую чувствительность, лишь в редких случаях реагируя на предложения сверстников, предпочитая индивидуальную игру. 25% детей со зрительным нарушением имеют среднюю чувствительность, не всегда отвечают на предложения сверстников. Результаты оценки проявления чувствительности нормально развиваю-

щихся сверстников следующие: 63% детей имеют высокий уровень чувствительности: дети с удовольствием откликаются на инициативу сверстников, 37% детей имеют среднюю чувствительность.

Оценка преобладающего эмоционального фона дала следующие значения. 25% детей с нарушением зрения имеют негативный эмоциональный фон, 50% - нейтральный, 12,5% - нейтрально-деловой и 12,5% - позитивный. Лишь 12% детей с нормотипичным развитием имеют нейтральный эмоциональный фон, 25% - нейтрально-деловой, 63% - позитивный.

Применение U-критерия Манна-Уитни для оценки различий между двумя группами детей по всем критериям показало статистическую значимость различий между детьми с нарушением зрения и детьми с нормальным развитием.

Методика «Беседы Ю.В. Филипповой» предполагала семь вопросов, оценивающих уровень сформированности знаний правил и норм поведения, общения детей со взрослыми и сверстниками. Оценивались три компонента: желание и умение ребенка вступать в контакт; умение организовывать общение; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Оценка результатов по первому критерию показала, что дети среднего дошкольного возраста с нарушением зрения, в отличие от нормально развивающихся сверстников, хуже вступают в контакт, проявляют недоверие к окружающим, общение со сверстниками характеризуется избирательностью и половой дифференциацией. Лишь 12,5% детей с нарушением зрения имеют высокий уровень, в то время как среди нормально развивающихся детей высокий уровень имеют 50%.

Оценка результатов по второму критерию показала, что дети с нарушением зрения менее инициативны в организации общения, некоторые из них не учитывают желания сверстников, настаивают на своем, в общении со взрослыми проявляют скованность, нежелание отвечать на вопросы.

Низкий уровень сформированности умения организовывать общение имеют 50% детей с нарушением зрения, а также 50% имеют средний уровень, высокий уровень не выявлен у данной категории детей. 50% нормально развивающихся детей имеют

высокий уровень сформированности умений организовывать общение: они охотно включаются в совместную деятельность, принимают на себя функцию организатора, по своей инициативе обращаются к старшим.

Оценка результатов по третьему критерию показала, что дети с нарушением зрения имеют недостаточное представление об элементарных нормах и правилах поведения в общении, нормально развивающиеся дети выполняют правила культуры общения со взрослыми и сверстниками.

50% детей с нарушением зрения имеют низкий уровень по данному критерию, 50% - средний, а 88% нормально развивающихся детей имеют высокий уровень сформированности знаний норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Общий балл по методике «Беседы Ю.В. Филипповой» следующий: высокий уровень сформированности знаний норм и правил общения имеют 100% нормально развивающихся детей, 25% детей с нарушением зрения имеют низкий уровень и 75% - средний уровень. Применение U-критерия Манна-Уитни для оценки различий между двумя группами детей показало статистическую значимость различий между детьми с нарушением зрения и детьми с нормальным развитием.

«Метод проблемных ситуаций» оценивал умение детей взаимодействовать друг с другом по следующим критериям: степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника; характер участия в действиях сверстника; характер и степень выраженности сопереживания сверстнику; характер и степень проявления просоциальных форм поведения. Анализ результатов по данной методике показал значительные различия между детьми среднего дошкольного возраста с нарушением зрения и их сверстниками с нормальным развитием.

Дети с нарушением зрения были менее заинтересованы во взаимодействии со сверстником, чаще давали негативные оценки его действиям, охотно поддерживали отрицательную оценку взрослым действиям сверстника, чувствуя свое превосходство над ним, дети с нарушением зрения неохотно уступали сверстнику. Дети с нормальным развитием, напротив, активно наблюдали за действиями сверстника, давали позитивные оценки его работе,

делились и помогали. Применение U-критерия Манна-Уитни для оценки различий между двумя группами детей по «Методу проблемных ситуаций» по четырем критериям показало статистическую значимость различий между детьми с нарушением зрения и детьми с нормальным развитием.

Таким образом, полученные результаты диагностического исследования доказывают значительные различия в сформированности коммуникативных навыков у детей с нарушением зрения и нормально развивающихся сверстников.

Библиографический список

1. Григорьева Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения // Дефектология. 1998. № 5. С. 76-87.

2. Зорина С.С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения // Специальное образование. 2010. № 4. С. 20-26.

3. Лашкова Л.И. Формирование коммуникативных качеств у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2013. № 3. С. 8-12.

4. Ромашкина, Е.Н. Использование информационно-коммуникативных здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида / Е.Н. Ромашкина, Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2 № 4. С. 111-114.

5. Скитская Л.В. Научно-педагогические основы коммуникативного общения и особенности его развития у детей дошкольного возраста // Педагогика и психология образования. 2013. № 2. С. 50-57.

6. Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 128 с.

7. Шипицина Л.М. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. Для детей от 3 до 6 лет. Азбука общения. Санкт-Петербург : Детство Пресс, 2000. 384 с.

Т.Г. Киселева, А.Е. Матаулина

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-171-179

Особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного исследования особенностей общения у детей с задержкой психического развития и нормотипичных сверстников. В основу методологии исследования положен подход Г.М. Андреевой, выделявшей три компонента в структуре общения: перцепцию, коммуникацию и интеракцию. Сравнение с нормотипичными сверстниками позволило авторам выделить необходимые педагогические условия организации инклюзивного образовательного пространства, обеспечивающие формирование коммуникативной компетентности дошкольников с нарушениями в развитии. Для проведения исследования авторы выбрали диагностические методики, в равной мере применимые в работе как с нормотипичными детьми, так и детьми с нарушениями в развитии.

Ключевые слова: комплексный подход, социально-коммуникативные навыки, ребенок дошкольного возраста, нормотипичные дети, дети с задержкой психического развития, инклюзивное образование.

T.G. Kiseleva, A.E. Mataulina

Peculiarities of communication skills formation in preschoolers with delayed mental development

Abstract. The article presents the results of a comparative study of communication features in children with delayed mental development and normotypical children. The research methodology is based on the approach of G.M. Andreeva, who distinguished three components in the structure of communication: perception, communication and interaction. Comparison with normotypic peers allowed the authors to highlight the necessary pedagogical conditions for the organization of an inclusive educational space, which ensure the formation of

communicative competence of preschoolers with developmental disabilities. To conduct the study, the authors chose diagnostic techniques equally applicable in working with both normotypic children and children with developmental disabilities.

Keywords: integrated approach, communicative skills, preschool child, normotypical children, children with mental developmental delay, inclusive education.

Во многих психолого-педагогических исследованиях отмечается снижение коммуникативных навыков у детей и подростков, тогда как в образовательных стандартах социально-коммуникативная компетентность ребенка обозначена как один из ключевых результатов образования [Шабалина, 2018]. Противоречие между требованиями к результатам и реальными достижениями в коммуникативной сфере отмечаются у нормотипичных детей. У детей с задержкой психического развития (далее - ЗПР) этот разрыв оказывается ещё более существенным. Инклюзивное образование, при котором нормотипичные дети обучаются совместно с детьми, имеющими те или иные нарушения в развитии, еще больше заострило обсуждаемую проблему. Несформированность навыков общения со сверстниками не позволяет ребенку с ЗПР полноценно контактировать с нормотипичным сверстником. Слабые коммуникативные навыки нормально развивающегося ребенка не позволяют ему быть толерантным в процессе межличностного взаимодействия. Таким образом, заявленное в нормативных документах инклюзивное образование на практике трансформируется в «параллельное» сосуществование нормотипичных детей и детей с ЗПР.

Для организации исследования интерес представляют подходы, содержащие операционализацию рассматриваемого понятия. Так, Р.К. Терещук [Терещук, 1989] определила следующие параметры коммуникативной деятельности: социальная чувствительность, коммуникативная инициатива, эмоциональное отношение, коммуникативное взаимодействие. Л.Р. Мунирова [Мунирова, 1992] выделяет три группы коммуникативных навыков: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные. В структуре коммуникативных навыков А.В. Хуторской [Хуторской, 2016] выделял три компонента обще-

ния: мотивационно-личностный, когнитивный и поведенческий. М.И. Лисина [Лисина, 2009] - компоненты коммуникативной успешности: когнитивный; эмотивный и поведенческий. Лонгитюдное исследование Sigman, Ruskin, Arbelle, Corona, Dissanayake, Espinosa & Robinson [Continuity and change..., 1999], выполненное на разных нозологических группах (аутизм, синдром Дауна, задержка развития) свидетельствует о том, что формирование коммуникативных и игровых навыков в дошкольном возрасте может иметь долгосрочные последствия для последующей языковой и социальной компетентности в этих группах детей. К аналогичным выводам пришли Hazen & Black [Hazen & Black, 1989], проводя исследование на нормотипичных дошкольниках, показав взаимосвязь коммуникативных паттернов и социального статуса ребенка в группе. Gottman, Gonso & Rasmussen [Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975] продолжили исследование Hazen & Black на школьниках и обнаружили достоверную взаимосвязь между социальными навыками, социальным взаимодействием и популярностью ребенка среди сверстников.

С.Я. Рубинштейн [Рубинштейн, 2016] доказала, что у детей с ЗПР отмечается низкая речевая активность, бедность речевого общения. Тем не менее, данных, детально описывающих коммуникативную компетентность детей с ЗПР, явно недостаточно, что затрудняет процесс интеграции и социализации детей данной категории, выступает причиной низкой эффективности инклюзивного образования. На устранение указанных дефицитов было направлено данное исследование.

Основываясь на классификации Г.М. Андреевой [Андреева, 1980], было проведено исследование сформированности коммуникативной компетентности у нормотипичных дошкольников, их сверстников с ЗПР. Для диагностики были использованы методика «Рукавички» (автор Г.А. Цукерман) [Цукерман, 2013] и методика «Картинки» (автор Е.О. Смирнова) [Смирнова, 2005]. Методика «Рукавички» позволила оценить уровень интерактивного (продуктивность совместной деятельности; взаимоконтроль и взаимопомощь, конструктивные способы урегулирования разногласий) и коммуникативного (умение договариваться, способность убеждать и аргументировать) компонентов в структуре коммуникативной компетентности. Задание «Картинки» направлено на оценку уровня сформированности перцептивного компо-

нента общения у детей, а также на проверку знаний нравственных норм и правил взаимодействия. Каждый из параметров оценивался по трехбалльной шкале. Выбор данных методик обусловлен возможностью их применения как в работе с нормотипичными детьми, так и с детьми с особенностями в развитии. При проведении методики «Рукавички» пары детей были составлены однородными по уровню развития.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста 6-7 лет с нормотипичным уровнем развития и с ЗПР. Выборки были уравнены по полу и количеству, общий объем выборки составил 28 человек. Проверка достоверности отличий между исследуемыми группами детей проводилась по критерию Манна-Уитни. Результаты предоставлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа сформированности коммуникативных умений нормотипичных детей и детей с ЗПР

	Средние значения		U _{эмпирическое}
	Норма	ЗПР	
Продуктивность совместной деятельности	2,87	2,61	95,287
Взаимоконтроль и взаимопомощь	2,71	1,04	58,952
Конструктивные способы урегулирования разногласий	2,76	2,32	95,024
Умение договариваться	2,31	2,04	94,950
Способность убеждать и аргументировать	2,51	1,74	61,558
Восприятие коммуникативной ситуации	2,89	2,57	93,281
Знание нравственных норм и правил взаимодействия	2,91	2,43	92,871

Прим.: значимые отличия выделены жирным шрифтом, U_{критич}=87, p=0,05.

Анализируя полученные результаты, стоит отметить достаточно высокий уровень сформированности представлений о нормах общения. Дошкольники с ЗПР знают и могут частично объяснить нормы морали и нравственности. Отсутствие достоверных отличий между сравниваемыми группами по показателю «Знание

нравственных норм и правил взаимодействия» является, на наш взгляд, одним из эмпирических аргументов возможности и целесообразности инклюзивного воспитания. Все дети способны адекватно воспринять и оценить коммуникативную ситуацию с опорой на ситуацию, представленную на картинке, что говорит о возможности совместных игр, взаимодействия и коммуникации детей с различными нарушениями и нормотипичными сверстниками в рамках инклюзии.

Не обнаружено достоверных отличий по показателю «Конструктивные способы урегулирования разногласий». С одной стороны, это может свидетельствовать о слабом взаимодействии в ходе выполнения заданий (параллельные игры и действия), с другой стороны, можно предположить, что, как у нормотипичных дошкольников, так и у детей с ЗПР можно в достаточной мере сформировать конструктивные формы и способы урегулирования конфликтов. Мы полагаем, что утверждение о повышенном уровне агрессивности детей с ЗПР отчасти является стереотипом и установкой окружающих, ожидающих неадекватные формы реагирования от этих детей. В ситуациях с четко заданными ролевыми позициями и целями совместной деятельности дети с ЗПР способны выстраивать конструктивную коммуникацию, несмотря на возникающие разногласия. Мы видим в качестве важной задачи - формирование ролевых моделей поведения у детей с ЗПР, а также оказание помощи со стороны взрослых в принятии дидактических целей на коррекционных занятиях или формулирование собственных целей детьми в процессе взаимодействия и игры.

Достоверно нормотипичные дошкольники отличаются от детей с ЗПР по сформированности навыков взаимоконтроля и взаимопомощи. Подготовка к школе требует, чтобы в норме у дошкольника были сформированы основы произвольной регуляции, тогда как у детей с нарушениями в развитии именно произвольность оказывается несформированной. Из этой закономерности вытекает педагогическое требование организации внешнего контроля со стороны взрослого в отношении детей с нарушениями в развитии. Это важно учитывать при проектировании инклюзивного образовательного процесса, уделяя достаточно внимания способам самопроверки и самоконтроля, а также при необходи-

мости осуществления взаимоконтроля и взаимопроверки с участием нормотипичных сверстников.

Ещё один показатель, который мы сравнивали в ходе исследования, - продуктивность совместной деятельности как отражение интерактивной стороны общения. Дети с ЗПР быстрее достигали результата, если работали в паре. Кроме того, результат оказывался качественно лучше, если партнером ребенка с ЗПР выступал нормотипичный сверстник, поэтому для детей данной нозологической группы организация инклюзивной образовательной среды весьма желательна.

Выявленные особенности развития коммуникативных навыков детей с ЗПР позволил выделить ряд необходимых психолого-педагогических условий, которые стоит учитывать в коррекционно-развивающей работе.

1. Формирование коммуникативных умений должно стать педагогической задачей наряду с развитием познавательных процессов и формированием представлений об окружающем мире. Это условие может быть реализовано при планировании парной и групповой работы, желательно организовывать пары смешанного состава, чтобы нормотипичные дети и дети с нарушениями в развитии могли отрабатывать коммуникативные умения, взаимодействуя с разными людьми.

2. Формирование навыков вербальной и невербальной коммуникации как средств объяснения и показа своей позиции окружающим. Взрослый должен выступать образцом, демонстрирующим разные способы вербальной и невербальной коммуникации. Для реализации этого условия в инклюзивный образовательный процесс необходимо вводить средства дополнительной и альтернативной коммуникации.

3. Формирование навыков позитивных взаимоотношений с окружающими людьми: умение выслушать товарищей, корректно выразить собственное мнение и отношение к собеседнику; формирование конструктивных способов урегулирования конфликтов. Реализация этого условия требует максимально корректного и одновременно справедливого отношения взрослого к любому ребенку, соблюдения единых требований, независимо от особенностей развития.

4. Единство требований всех специалистов, работающих в инклюзивном образовательном пространстве, а также сотрудничество с семьей с целью формирования навыков общения. Это условие предполагает комплексный подход, при котором формирование коммуникативных навыков происходит на занятиях у воспитателя, психолога, логопеда, дефектолога в свободных играх, на прогулках и в других режимных моментах в дошкольном учреждении.

5. Обсуждение динамики и успешности формирования коммуникативных навыков должно быть включено в план психолого-педагогического консилиума, работающего в дошкольном учреждении.

6. Целенаправленное моделирование педагогических ситуаций, требующих обращения ребенка за помощью к сверстнику или к взрослому с целью формирования потребности в общении и отработки коммуникативных умений, развития инициативы, сотрудничества в общении со взрослыми и сверстниками.

7. Развитие перцептивных умений, понимания эмоций, желаний, состояний и настроения партнёра по совместной игре или деятельности, умений слушать собеседника и согласовывать свои желания с его интересами.

В ходе проведенного исследования уровня развития коммуникативных умений у детей с ЗПР и нормотипичных сверстников были обнаружены следующие закономерности и особенности:

1. У обеих групп детей сформированы представления о нормах общения: по этому показателю не было обнаружено достоверных отличий, следовательно, усвоение знаниевого компонента можно рассматривать как основу для организации инклюзивного пространства в целом и для дальнейшего формирования коммуникативных умений, в частности.

2. Опора на наглядный материал в процессе коммуникации позволяет любому ребенку адекватно воспринять и оценить коммуникативную ситуацию. В свою очередь, правильное понимание коммуникативной ситуации детьми создает благоприятные предпосылки для совместных игр, взаимодействия и коммуникации детей с ЗПР и нормотипичными сверстниками в рамках инклюзии.

3. В исследовании не обнаружено достоверных отличий по показателю «Конструктивные способы урегулирования разногласий», что указывает на возможность сформировать конструктивные формы и способы урегулирования конфликтов не только у нормотипичных дошкольников, но и у детей с ЗПР, что выступает основой социализации и социальной адаптации детей с нарушениями в развитии, формирования ролевых моделей поведения.

4. Навыки взаимоконтроля и взаимопомощи достоверно лучше сформированы у нормотипичных дошкольников, что является основой произвольной регуляции; у детей с нарушениями в развитии именно произвольность оказывается несформированной, что затрудняет коммуникацию.

Организация инклюзивного образовательного процесса в дошкольном учреждении – не простая задача, для реализации которой необходимо целенаправленно строить работу по формированию коммуникативных навыков у всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. Выявленные особенности коммуникативных умений у детей с нарушениями в развитии позволят сделать этот процесс более управляемым и целенаправленным.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология // https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Andr/index.php (дата обращения 21.09.21)

2. Киселева, Т.Г. Сравнительный анализ сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ОВЗ в условиях специального и инклюзивного образования / Т.Г. Киселева, Е.В. Чебушева // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность : материалы V Международной научно-практической конференции. Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. С. 101-106.

3. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 320 с.

4. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1992. 17 с.

5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2016. 259 с.
6. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. Москва : Владос, 2005. 158 с.
7. Терещук Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев : Штиинца, 1989 // <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:11514/Source:default> (дата обращения 21.09.21)
8. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении. Москва : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2016. 80 с.
9. Цукерман Г.А. Диагностируем коммуникативные УУД : методика Рукавички. Нижний Новгород, 2013. 9 с.
10. Шабалина С.А. Анализ проблем формирования коммуникативных компетенций у младших школьников // Образование. Наука. Карьера : сборник научных статей Международной научно-методической конференции. В 2-х томах / отв. ред. А.А. Горохов. Курск : Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2018. С. 82-85.
11. Gottman J., Gonso J., & Rasmussen B. (1975). Social Interaction, Social Competence, and Friendship in Children. *Child Development*. 46(3), P. 709-718.
12. Hazen N., & Black B. (1989). Preschool Peer Communication Skills: The Role of Social Status and Interaction Context. *Child Development*. 60(4), P. 867-876.
13. Sigman M., Ruskin E., Arbelle S., Corona R., Dis-sanayake C., Espinosa M., Robinson B. (1999). Continuity and Change in the Social Competence of Children with Autism, Down Syndrome, and Developmental Delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 64(1), 1-139. Retrieved July 13, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/3181510>

А.Э. Симановский, С.С. Кудрявцева

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-180-184

Особенности формирования мотивационной готовности к школе дошкольников с задержкой психического развития в условиях комбинированной группы

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования мотивационной готовности к школе дошкольников с задержкой психического развития в условиях комбинированной группы. Рассматриваются параметры психического развития ребенка, которые влияют на успешность обучения в школе, структура внутренней позиции школьника. Приведено исследование мотивационной готовности к школе дошкольников с задержкой психического развития. Проанализированы особенности мотивации и выявлены преобладающие мотивы дошкольников с задержкой психического развития к школьному обучению.

Ключевые слова: мотивационная готовность, внутренняя позиция школьника, задержка психического развития, дети дошкольного возраста, комбинированная группа.

A.E. Simanovsky, S.S. Kudryavtseva

Features of the formation of motivational readiness for school of preschoolers with mental retardation in the conditions of a combined group

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the formation of motivational readiness for school of preschoolers with mental retardation in the conditions of a combined group. The structure of the inner position of the student is considered, a study of the motivational readiness for school of preschoolers with mental retardation is given.

Keywords: motivational readiness, inner position of the student, mental retardation, preschool children, combined group.

На современном этапе развития одним из направлений совершенствования системы образования выступает инклюзия. Федеральный закон № 273 - ФЗ «Об образовании в РФ» определяет инклюзивное образование как обеспечение равного доступа к образованию для всех категорий, обучающихся с учетом разнообразия, особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [Федеральный закон...]. Согласно этому закону, дети с ограниченными возможностями здоровья получили право обучаться не только в специализированных коррекционных учреждениях, но и в группах общеразвивающей направленности, поэтому актуальной задачей на сегодняшний день является создание условий для становления личности ребенка в зависимости от особенностей его психического и физического развития, его возможностей и способностей.

В последние десятилетия отмечается существенный рост числа детей с задержкой психического развития (далее - ЗПР) в дошкольных образовательных учреждениях и в начальной школе. В силу своих психофизических особенностей развития такие дети оказываются не готовы к обучению в общеобразовательном классе.

Зарубежные и российские ученые (Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, У. В. Ульenkova, Н. А. Менчинская, Э. И. Мещерякова, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.) в своих исследованиях отмечают, что у многих детей с задержкой психического развития на момент поступления в школу оказывается недостаточно развита в сравнении с нормально развивающимися сверстниками система побудителей, из-за чего дети не могут в полной мере овладеть школьными знаниями и навыками [цит. по: Дахова, 2019].

Л.И. Божович выделяет несколько параметров психического развития ребенка, которые влияют на успешность обучения в школе: произвольность, развитие интеллектуальной сферы. Также она называет определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения [Божович, 1997].

Социальные мотивы учения, в свою очередь, делятся на три группы: широкие социальные мотивы учения, мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми и желание ученика занять определенное место в системе доступных ему

общественных отношений». Готовый к школе ребенок хочет учиться, потому что это позволит ему занять определенную позицию в обществе людей, позицию школьника, открывающую доступ в мир взрослых. У ребенка, готовящегося стать школьником, возникает познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома.

Взаимосвязь социальной и познавательной потребности способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, которую Л.И. Божович назвала «внутренней позицией школьника» [Божович, 1997, с. 46]. Внутренняя позиция является новообразованием кризиса семи лет, когда ребенок способен обобщать свои переживания. Л.И. Божович считает, что «внутренняя позиция школьника» может служить критерием готовности к школьному обучению [Гуткина, 2000]. Внутренняя позиция школьника является важным условием для принятия и выполнения учебных задач ребенком, построения новых учебных отношений с учителем и с одноклассниками, формирования нового отношения к себе как активному и ответственному члену общества [Шипова, 2015].

Нами было проведено изучение мотивационной готовности к школе дошкольников с задержкой психического развития. Базой исследования стали МДОУ «Детский сад № 226» и МДОУ «Детский сад № 174» г. Ярославля. Выявлялся уровень развития мотивационной готовности у 9 детей с задержкой психического развития 6-7 лет, посещающих группы комбинированной направленности. Была использована методика Т.А. Нежной «Беседа о школе» и методика «Преобладание определенного мотива при поступлении в школу» (М.Р. Гинзбург).

Результаты исследования показали, что у большинства детей с ЗПР (77,7%) не сформирована мотивационная готовность к школьному обучению. Дошкольники не проявляют интереса к школе и учебной деятельности. У 22,2% детей отмечена начальная стадия формирования мотивации к школе.

Кроме того, было обнаружено, что у детей с ЗПР могут присутствовать разные мотивы обучения. В основном это оценочный (33,3%) и игровой мотив (44,4%). Наличие обоих мотивов у одного ребенка свидетельствует о сниженном уровне школьной готовности. При оценочном мотиве детям важно получить хоро-

шую оценку, а не узнать что-то новое в школе. Свой выбор они объясняли так: «Этот мальчик получает пятерки. Я тоже хочу получать пятерки», «Я бы у него списывал, и у меня тоже были бы пятерки», «Пятерки в школе хорошо получать». При доминировании игрового мотива дошкольники с ЗПР отвечали, что в школе они будут играть и общаться с ребятами. У одного ребенка с ЗПР был выявлен внешний мотив (11,1%), что говорит о низком уровне мотивации, поскольку собственное желание посещать школу у него отсутствует. Один дошкольник с ЗПР (11,1%) хочет пойти в школу, чтобы почувствовать себя взрослым и повысить свой статус – позиционный мотив. Присутствие позиционного мотива у ребенка говорит о начальной стадии формирования мотивации к обучению.

Таким образом, нами была выявлена потребность в разработке условий эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития по подготовке к обучению в школе.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «Модэк», 1997. 352 с.

2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. Москва : Академический Проект, 2000. 184 с.

3. Гинзбург М. Р. Развитие мотивов учения у детей 6-7 лет // Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста. Москва : Педагогика, 1988. С. 36-45.

4. Дахова И.М. Характеристика мотивационной готовности у старших дошкольников с задержкой психического развития к школьному обучению // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 3 (март). URL: <http://e-koncept.ru/2019/192009.htm>. (дата обращения: 20.10.2021).

5. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадеждиной. Москва : Педагогика, 1972. 351 с.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020). URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-2.php> (дата обращения: 20.10.2021).

7. Шипова Л.В. Исследование внутренней позиции школьника в психологии // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 3 (47). С. 37-45.

УДК 376.3

И.И. Мельникова, О.М. Шульга

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-184-190

Диагностика сформированности орфографического навыка у школьников 4-х классов

Аннотация. В статье рассматриваются современные проблемы диагностики орфографического навыка и коррекции дизорфографии у школьников. Делаются выводы о недостатках существующей системы, а также предлагается авторский подход к решению данной проблемы. Автор предлагает выделить составляющие блоки процесса и коррекции дизорфографии: мотивационный, фактический, алгоритмический, моторный, зрительно-пространственный, речевой и гностико-практический. На основе результатов диагностического обследования разработан профиль орфографических нарушений.

Ключевые слова: орфографический навык, дизорфография, индивидуальный подход, профиль орфографических нарушений, мыслительные операции.

I.I. Melnikova, O.M. Shulga

Diagnostics of the formation of spelling skills in schoolchildren of 4th grade

Abstract. The article deals with modern problems of diagnosing spelling skills and correcting dysorphography in schoolchildren. Conclusions are made about the shortcomings of the existing system, and the author's approach to solving this problem is proposed. The author proposes to highlight the constituent blocks of the process and correction of dysorphography: motivational, factual, algorithmic, motor, visual-spatial, speech and gnostic-practical. Based on the results of the diagnostic examination, a spelling disorder profile was developed.

Keywords: spelling skill, dysorhography, individual approach, profile of spelling disorders, mental operations.

В последние годы все больше растет число учащихся с проблемами несформированности навыка орфографически правильного письма. Вызывать нарушения письменной речи могут разнообразные нервно-психические расстройства, однако до конца механизм дизорфографии на сегодняшний день не выяснен [Елецкая, 2008].

В научно-методической литературе широко представлен опыт методистов и учителей-практиков по проблеме развития орфографической грамотности учеников начальных и средних классов, создана система изучения орфографии на уроках русского языка [Лалаева, 2004]. Однако существующая система диагностики и коррекции дизорфографии носит преимущественно дифференцированный характер. Она рассчитана на использование педагогом-предметником (учителем начальных классов или учителем русского языка), учитывает уровень усвоенности или неусвоенности навыка в определенной группе [Азова, 2006; Грошенкова, 2018]. При этом в современной системе образования отсутствует комплексная система диагностики, позволяющая выявить индивидуальные проблемы каждого учащегося. К недостаткам существующей системы коррекции дизорфографии мы относим следующее:

1. Отсутствие индивидуального подхода в работе с детьми с дизорфографией: учитываться должен не просто уровень сформированности навыка, а особенности нарушенных структурных компонентов, в которые входят мелкая моторика, ориентировка в пространстве, фонематический слух, уровень усвоенности правила, умение работать по алгоритму (алгоритмическое мышление), мотивационный компонент, объем памяти (слуховой, зрительной, моторной), концентрация внимания, зрительное и слуховое восприятие, мыслительные операции (аналитико-синтетическая деятельность – умение вычленять в тексте предложения, слова, слоги, буквы, синтезировать отдельные элементы в единое целое), связная речь, лексико-грамматический строй речи; языковые обобщения.

2. Отсутствие комплексной системы диагностики, которая охватывала бы все сферы, на которых базируется орфографический навык, и позволяла бы прицельно направлять силы для преодоления нарушения в зависимости от индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

3. Неэффективность современной системы сопровождения и предупреждения проблем дизорфографии у учащихся. Необходим качественно новый уровень сопровождения образовательного процесса, охватывающий работу по всем направлениям воздействия, когда будут подключены все специалисты учреждения (учитель, логопед, психолог и др.).

Организация комплексной системы помощи особое значение приобретает в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Дети данной категории в наибольшей мере подвержены возникновению и закреплению дизорфографии ввиду ряда факторов: низкого уровня сформированности аналитико-синтетических функций мозга, системного недоразвития речи (лексико-грамматический строй, связная речь, фонематический слух, нарушения произношения), недостаточной сформированности пространственных представлений и графических навыков, непрочности и низкой эффективности мнестических функций (памяти), слабости мотивационного компонента, неустойчивости уже сформированных навыков и алгоритмов, низкой работоспособности и истощаемости внимания и т.д. [Визель, 2004].

Основываясь на трудах современных ученых, исследующих проблемы дизорфографии, мы детально изучили составляющие этого процесса, что позволило выработать собственную концепцию понятия «дизорфография», предложить научному сообществу новый термин – «профиль орфографических нарушений», под которым следует понимать все факторы, оказывающие влияние на состояние навыка орфографически-правильного письма. Мы предлагаем выделять семь блоков диагностики и коррекции дизорфографии: мотивационный блок, фактический блок, алгоритмический блок, моторный блок, зрительно-пространственный блок, речевой блок, гностико-практический блок.

О.В. Елецкая в диссертационном исследовании «Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы» выделяет так называемую

ложную, или дидактогенную дизорфографию. По мнению автора, данный вид дизорфографии обусловлен следующими факторами: мотивацией к изучению орфограммы, знанием орфографического правила и умением работать по алгоритму [Елецкая, 2008].

Опираясь на опыт автора, мы поместили вышеуказанные факторы в начало нашего профиля, то есть первые три блока составляют так называемую ложную дизорфографию. Однако, на наш взгляд, данные факторы не могут быть исключены из профиля, нуждаются в дополнении специальными коррекционными приемами. Специалист, имеющий подобный профиль орфографических нарушений для каждого из детей, обладает возможностью индивидуализировать процесс коррекции в зависимости от того, какие блоки нарушены у ребенка в большей степени. Каждый блок включает в себя определенные параметры, уровень сформированности которых можно диагностировать с помощью специально подобранных методик.

В каждом блоке были выделены уровни сформированности навыка: неудовлетворительный, низкий, удовлетворительный, достаточный.

1. Мотивационный блок. Мы считаем, что профиль учащегося с дизорфографией представляет из себя совокупность различных факторов, именно поэтому мы не говорим о видах дизорфографии, а рассматриваем ее как многофакторное явление. При этом мотивация может оказывать существенное влияние на усвоение материала по остальным блокам. Мотивационный блок характеризует осознание ребенком значимости владения орфографически-правильным письмом, понимание объективной и субъективной значимости письменной речи как средства общения с другими людьми, познания окружающей действительности, развития и совершенствования личности, необходимости использования письменной речи в процессе жизнедеятельности.

2. Фактический блок. Задача этого направления исследования заключается в том, чтобы определить степень осознания школьниками сущности понятия «орфографическое правило» и значимости правил орфографии в целом. Кроме того, здесь важно рассмотреть способность учащихся воспроизводить по памяти научно-учебный текст лингвистического содержания.

3. *Алгоритмический блок.* Заключение об уровне овладения школьниками логико-алгоритмической стратегией мышления основывается на анализе данных изучения умения учащихся действовать по алгоритму. Исследование проводится в форме теста, подразумевающего решение орфографических задач на уровне слова, словосочетания и предложения.

4. *Моторный блок.* Состояние моторных навыков школьников оценивается на основании методики Г.И. Коршуновой, Е.Д. Денисовой «Система оценки сформированности графомоторных навыков». Методика позволяет исследовать состояние мелкой моторики по нескольким направлениям: умение обводить по контуру; уровень сформированности силы и равномерности нажима; правильность захвата карандаша; умение выполнять штриховку (умение не выходить за края изображения, соблюдать ритм); способность ориентироваться на листе; копировать простые изображения, буквы или их элементы; способность к зеркальному копированию, копированию по клеткам.

5. *Зрительно-пространственный блок* предполагает исследование как биологического зрения (выписка из медицинской карты), так и состояния оптико-пространственного гнозиса и праксиса, а также исследование речезрительных функций на материале элементов букв и букв алфавита. Методики позволяют исследовать сформированность навыков ориентировки в частях собственного тела, умение ориентироваться в окружающем пространстве (в условиях логопедического кабинета).

6. *Речевой блок* - один из самых объемных блоков при изучении языковых лингвистических способностей, когда оценивается состояние фонематических, лексических и грамматических компонентов школьников. Целью заданий, направленных на исследование состояния фонематических функций, является определение уровня сформированности фонематического восприятия, фонематического анализа, синтеза и представлений. Изучение лексического компонента языковых способностей предполагает оценку объема и качества номинативного словаря, владения синонимическими и антонимическими средствами языка. Кроме того, рассматривается способность школьников объяснять переносное значение слов, фразеологических оборотов, называть действия по предъявленному признаку, дифференцировать слова раз-

личных частей речи. При исследовании грамматического строя речи используются задания, позволяющие оценить умение употреблять имена существительные в единственном и множественном числе, предложно-падежные конструкции с использованием предлогов, изучается способность учащихся дифференцировать глаголы единственного и множественного числа настоящего времени, совершенного и несовершенного вида, оценивается владение способами образования относительных и притяжательных прилагательных, существительных при помощи суффиксов.

7. *Гностико-практический блок* включает в себя исследование кратковременной и долговременной вербальной, слуховой, зрительной памяти (на материале воспроизведения групп цифр, букв, заучивания слов и др.), изучение концентрации, распределения и переключаемости внимания; исследование анализа (на основе структуры предложения), синтеза слов (составления слов, данных в беспорядке).

Результаты обследования заносятся в специальную таблицу, затем строится график-профиль орфографических нарушений. С помощью данного профиля можно определить степень нарушения каждого из составляющих блоков дизорфографии. Данный профиль дает возможность педагогам работать целенаправленно с каждым учащимся. Кроме того, срезовая диагностика (в начале и в конце года), ее корреляция с успеваемостью учащегося по предмету «русский язык» будет давать точные данные об успешности коррекционного процесса в работе с каждым отдельным учащимся. Подсчет показателей производится по формуле: $P = R : K$, где P – это показатель по блоку, R – это результат учащегося в ходе обследования, K – количество параметров внутри блока.

Таким образом, использование профиля орфографических нарушений делает коррекционную работу целенаправленной и эффективной.

Библиографический список

1. Азова О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2006. 391 с.
2. Визель, Т.Г. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы. Изучение нарушений письма и чтения / Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитрова. Москва : МСГИ, 2004. 296 с.

3. Грошенкова В.А. Теоретико-методологические основы коррекции связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 3. С. 202-206.

3. Елецкая О.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2008. 269 с.

4. Елецкая О.В. Диагностика и коррекция дизорфографии у школьников // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 1. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2505> (дата обращения: 12.01.2021).

5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 160 с.

6. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей. Москва : МСГИ, 2004. 296 с.

7. Прищепова И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников. Санкт-Петербург : Каро, 2001. 103 с.

УДК 376.3

Л.Ф. Тихомирова, К.Ю. Александрова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-190-194

**Преодоление тревожности у детей младшего школьного
возраста с задержкой психического развития в условиях
инклюзивного и интегрированного обучения**

Аннотация. В статье рассматривается этиология тревожности детей с задержкой психического развития всех типов. Авторы определяют актуальность проблемы тревожности у детей данной категории. В статье описаны результаты исследования с подробным расчетом по статистическому критерию. В статье выделены особенности поведения детей с тревожностью во время апробации психолого-педагогической программы. Авторы также определяют перспективы дальнейшей работы.

Ключевые слова: тревожность, ребенок младшего школьного возраста, задержка психического развития, интегрированное обучение, инклюзивное обучение.

L.F. Tikhomirova, K.Yu. Alexandrova

Overcoming anxiety in children of younger school age with a delay in mental development in terms of inclusive and integrated learning

Abstract. The article discusses the ethiology of the anxiety of children with the delay in the mental development of all types. The authors determine the relevance of the problem of anxiety in children of this category. The article describes the results of the study with a detailed calculation on the statistical criterion. The article highlighted the peculiarities of the behavior of children with anxiety during the approbation of the psychological and pedagogical program. In the article, the authors also determine the prospects for further work.

Keywords: anxiety, child of younger school age, retreat mental development, integrated training, inclusive training.

Тревожность - переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного исхода с предчувствием грозящей опасности. Определенный уровень тревожности в норме свойственен всем людям и необходим для оптимального приспособления к действительности (адаптивная тревога). Наличие тревожности как устойчивого образования – свидетельство нарушений в личностном развитии, препятствующее нормальному развитию, деятельности, общению [Имедадзе, 1960].

При задержке психического развития (далее – ЗПР) конституционального генеза в эмоциональной сфере детей отмечается качественное своеобразие эмоциональных черт личности: преобладание эмоциональных реакций в поведении, игровые интересы, повышенный фон настроения, непосредственность, поверхностность, нестойкость переживаний, внушаемость, недостаточная самостоятельность. Эти особенности эмоциональной сферы в условиях школьного обучения затрудняют социальную адаптацию.

При соматической задержке, обусловленной длительной астенией, возникшей вследствие хронических заболеваний или

пороков развития, тормозится развитие активных форм деятельности и появляется целый ряд невротических наслоений: робость, боязливость, капризность, неуверенность в своих силах, а эти личностные особенности могут способствовать становлению тревожности.

При психогенной задержке психического развития раннее возникновение и длительное воздействие психотравмирующего фактора вызывает стойкие сдвиги нервно-психической сферы ребенка, обуславливает патологическое развитие личности. В условиях безнадзорности она может начать формироваться по неустойчивому типу: неумение тормозить свои желания, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности; жестокость, грубая авторитарность обуславливает невротическое формирование личности, которое проявляется в отсутствии самостоятельности, робости, боязливости, а, следовательно, и тревожности.

При задержке психического развития церебрально-органического генеза механизм недоразвития связан с поражением нервной системы, дефицитностью корковых систем, незрелостью регуляторных функций. Для этого вида инфантилизма характерно отсутствие типичной для здорового ребенка живости и яркости эмоций, наблюдается слабая заинтересованность в оценке. Для детей с пониженным фоном настроения характерна склонность к робости, боязливости, наличие страхов, что может послужить базой для формирования личностной тревожности [Троценко, 2012].

В силу особенностей детей с ЗПР включение их в инклюзивную среду провоцирует осложнение социальной ситуации, влияя на повышение уровня тревожности. В классах интегрированного обучения все дети находятся в одинаковых условиях и все факторы, влияющие на тревожность, играют меньшую роль, чем в классах с инклюзией [Прихожан, 2007]. Это побудило нас провести исследование, направленное на изучение особенностей тревожности у детей с ЗПР при разных формах обучения.

Цель исследования - определение особенностей тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР и разработка программы по снижению уровня тревожности. Объектом исследования является процесс преодоления тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного и

интегрированного обучения. Предметом исследования выступают условия преодоления тревожности, в том числе разработанная психолого-педагогическая программа.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 32» г. Ярославля. В нем принимали участие дети младшего школьного возраста с ЗПР. Были использованы следующие методики: «Шкала явной тревожности» (А.М. Прихожан) и «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» (А.М. Прихожан). По результатам первичного обследования было выявлено, что уровень тревожности у детей, обучающихся в интегрированном классе ниже, чем у детей, обучающихся в классах с инклюзией. Количество «неблагополучных» ответов у детей, обучающихся в коррекционном классе варьируется от 1 до 4, в то время как у детей, обучающихся в классах с инклюзией от 7 до 11. Расчёты проводились с помощью U-критерия Манна-Уитни. $U_{эмп} = n_1 * n_2 + (n_2 * (n_2 + 1)) / 2 - T_{max}$ $U_{эмп} = 0$, $U_{0.01} = 7$ $U_{эмп} < U_{0.01}$, следовательно полученные результаты можно считать достоверными.

В процессе апробации разработанной психолого-педагогической программы на первых занятиях были выявлены характерные особенности поведения детей с ЗПР контрольной группы: закрытость, импульсивность, низкая самооценка, неустойчивость поведения, неусидчивость, страх ошибиться.

Программа рассчитана на 12 занятий с группой школьников с тревожностью, обучающихся в инклюзивных классах. Занятия направлены на уменьшение уровня тревожности, налаживание контакта между детьми, обучение выражению своих эмоций.

Важной со стороны педагога является эмоциональная поддержка каждого ребенка, похвала, проявление интереса к их внешкольной жизни, ограничение к минимуму наличия стрессовых ситуаций, показ разницы в их достижениях, сравнив их прошлые успехи с настоящими, отмечая их старания и усердие, предоставление помощи, на занятии быть для детей не педагогом, а другом, которому дети могут доверять.

В перспективе планируется завершить апробацию разработанной психолого-педагогической программы, провести вторичную диагностику контрольной группы, оценить эффективность программы. Нами будут разработаны рекомендации для педаго-

гов школы, которые будут учитываться при организации занятий и внеклассной жизни детей.

Библиографический список

1. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. 1992. № 5. С. 16-25.
2. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 119 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Москва : Наука, 1988. 270 с.
4. Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. Тбилиси : Мецнисреба, 1960. С. 54-57.
5. Малкова Е.Е. Тревожность и развитие личности в норме и при патологии : автореферат дис. ... доктора псих. наук. Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. 40 с.
6. Тихомирова Л.Ф. Использование методов математической статистики в педагогическом исследовании. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2011. 47 с.
7. Троценко, С.Н. Особенности школьной тревожности обучающихся начальной школы с задержкой психического развития / С.Н. Троценко, Т.Н. Филютина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т. 18. С. 56-59.

УДК 376.3

Л.Ф. Тихомирова, Я.А. Бубнова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-194-199

Особенности самооценки у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в интегрированном классе

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме самооценки детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Авторы статьи раскрывают актуальность данной темы, определяют цель и задачи, а также объект и предмет исследова-

ния самооценки указанной категории детей в условиях интегрированного обучения. Подбирают диагностические методики и анализируют полученные в результате диагностики количественные и качественные данные об особенностях самооценки младших школьников с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения.

Ключевые слова: самооценка, дети с задержкой психического развития, младший школьный возраст, интегрированное обучение, особенности самооценки.

L.F. Tikhomirova, Ya.A. Bubnova

Features of self-esteem in primary school children with mental retardation in an integrated classroom

Abstract. This article is devoted to the problem of self-esteem of primary school children with mental retardation. The authors of the article reveal the relevance of this topic, define the purpose and objectives, as well as the object and subject of the study of self-esteem of this category of children in the conditions of integrated learning. Diagnostic methods are selected, and quantitative and qualitative data obtained as a result of diagnostics on the features of self-assessment of younger schoolchildren with ZPR in conditions of integrated learning are analyzed.

Keywords: self-esteem, children with mental retardation, primary school age, integrated learning, features of self-esteem.

Определяющим фактором развития личности ребёнка является его самосознание, которое характеризуется таким компонентом, как самооценка. Самооценка детерминирует направление и уровень активности личности ребенка, способность к саморегуляции, становление его ценностных ориентаций и личностных смыслов.

Вопросам изучения самооценки младших школьников посвящено много научных работ, в частности, исследования: Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, М.С. Неймарк, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткина, Л.С. Славиной, И.Ю. Троицкой и др. Исследования показали, что у младших школьников обнаруживаются все виды самооценок: адекватная

устойчивая, завышенная устойчивая, неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения [Троицкая, 2017].

Особую актуальность проблема сформированности самооценки приобретает, когда речь идет о детях с задержкой психического развития (далее - ЗПР). Своеобразие самооценки данной категории детей обусловлено нарушениями в познавательном и личностном развитии, а также негативным влиянием социальных факторов. Изучению самооценки у детей с задержкой психического развития посвящены исследования Н.Л. Белопольской, Н.А. Жулидовой, К.С. Лебединской, С.И. Смирновой, Р.Д. Тригер, У.В. Ульяновской и др.

Согласно исследованиям ученых, формирование самооценки у детей с задержкой психического развития отстает от нормы и характеризуется противоречивостью, неустойчивостью, неадекватностью. Младшие школьники с ЗПР не могут критично оценивать себя и осознают свое «Я» на недостаточном уровне [Лаврух, 2012]. В связи с интеграцией детей с ЗПР в общеобразовательную среду, становится необходимым изучение особенностей самооценки. Это обусловлено необходимостью повышения эффективности процесса интеграции.

Исходя из вышесказанного, целью исследования является изучение особенностей самооценки у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения.

Объектом исследования выступает самооценка детей с ЗПР младшего школьного возраста в условиях интеграции, а предметом – особенности самооценки у младших школьников с ЗПР в ситуации интегрированного обучения.

Исследование проводилось в г. Ярославле на базе МОУ «СОШ № 25 им. А. Сивагина». В нем принимали участие 12 учащихся с задержкой психического развития и 12 учащихся с нормотипичным развитием в возрасте 8-9 лет.

Авторами были изучены и подобраны следующие диагностические методики: методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн (вариант, адаптированный для младших школьников) и методика «Какой Я?» (модификация методики О.С. Богдановой).

В ходе проведения методики исследования самооценки по Дембо-Рубинштейн мы получили следующие результаты: выявлено 9 человек (75%) с высокой самооценкой и 3 человека (25%) со средней самооценкой в первой группе (дети с ЗПР), а также 4 человека (33,3%) с высокой самооценкой, 6 человек (50%) со средней самооценкой и 2 человека (16,7%) с низкой самооценкой во второй группе (дети с нормотипичным развитием).

Мы сделали следующие выводы: что самооценка учащихся с ЗПР является завышенной (неадекватной), что говорит о её частичной несформированности, дети относят себя к учащимся первого круга, они либо хотят учиться и дружить с умными, воспитанными и трудолюбивыми детьми либо считают, что обладают всеми перечисленными положительными качествами. Учащиеся с ЗПР идеализируют образ своей личности и преувеличивают собственные возможности. Остальная часть детей адекватно оценивает свои способности, относя себя во второй круг детей. Обучающиеся с нормотипичным развитием показали разные уровни сформированности самооценки. Большинство школьников обладают адекватной самооценкой: правильно соотносят свои возможности и способности, достаточно критически относятся к себе, стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи. Нами отмечено, что часть детей имеют неадекватно завышенную самооценку, так как высоко оценивают самих себя, свои поступки и способности. У незначительной группы детей мы выявили низкую самооценку: они слишком критичны к себе, не уверены в своих силах.

Интерпретация количественных результатов по методике «Какой Я?» (модификация методики О.С. Богдановой). Выявлено 7 человек (58,3%) с очень высокой самооценкой, 3 человека с высокой самооценкой (25%) и 2 человека (16,7%) со средней самооценкой в первой группе (дети с ЗПР), а также 3 человека (25%) с очень высокой самооценкой, 6 человек с высокой самооценкой (50%) и 3 человека (25%) со средней самооценкой во второй группе (дети с нормотипичным развитием).

Проводя качественный анализ сформированности самооценки по методике «Какой Я?», мы пришли к выводу, что большая часть школьников с ЗПР имеет очень высокий уровень самооценки. Эти учащиеся переоценивают свои качества личности, не способны критически оценить самих себя, высокомерны. Положительно оценива-

ют нравственные качества, не проводят рефлексии. Небольшая часть детей с высоким уровнем самооценки принимает себя как личность: учащиеся склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик, удовлетворены собой. Результаты свидетельствуют о достаточном уровне самоуважения. Школьники данной категории с показателем среднего уровня самооценки критически относятся к себе, часто не удовлетворены собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности. Большинство учащихся с нормотипичным развитием обладают высоким уровнем самооценки, что характерно для их возраста. Они уверены в себе. Нами установлено, что одинаковое количество детей имеет очень высокую и среднюю самооценку. В обеих группах не было выявлено учащихся с низким уровнем самооценки.

Применение U-критерия Манна-Уитни в данной методике, показало, что $U_{эмп.} = 41$, $U_{крит.} = 42$ (при уровне значимости $p = 0,05$), следовательно, $U_{эмп.} < U_{крит.}$. Различия между первой и второй группами находятся в зоне значимости. Дети с нормотипичным развитием превосходят по уровню сформированности самооценки детей с ЗПР.

Результаты обследования показали, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях интеграции самооценка чаще завышена (неадекватна), что говорит о её частичной несформированности. Дети, имеющие очень высокий уровень самооценки, переоценивают себя, свои качества и возможности. У детей не сформирована критичная самооценка, которая присутствует у учащихся с нормотипичным развитием этого возраста, слабо развита рефлексия. Самооценка носит интуитивный, неустойчивый характер, формируется под влиянием ближайшего социального окружения и напрямую зависит от их оценки.

Перспективами нашей работы является апробация и оценка эффективности программы, разработка рекомендаций для педагогов, психологов и дефектологов образовательных учреждений по формированию самооценки младших школьников с ЗПР в условиях интеграции.

Библиографический список

1. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. Москва : Когито-Центр, 2019. 192 с.

2. Конева, И.А. К проблеме образа я и самооценки младших школьников с задержкой психического развития / И.А. Конева, К.Э. Кузнецова // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. С. 149.

3. Кузьмина Е.С. Диагностика самооценки младших школьников с ЗПР // Логопед. 2018. № 2. С. 12.

3. Лаврух Н.А. Особенности формирования и коррекции самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современная педагогика. 2012. № 1. С. 12.

5. Сычевич И.В. Развитие самооценки младших школьников в условиях интегрированного обучения // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. 2006. № 4 (25). С. 298–304.

6. Тихомирова Л.Ф. Использование методов математической статистики в педагогическом исследовании. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2011. 47 с.

7. Троицкая, И.Ю. Специфика самооценки в младшем школьном возрасте / И.Ю. Троицкая, Т.Н. Петрова // Молодой ученый. 2017. № 6. С. 207-209.

УДК 376.3

Л.В. Адащик

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-199-207

Формирование функциональной грамотности лиц с особенностями психофизического развития в экологической сфере жизнедеятельности в условиях инклюзивного образования

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы формирования функциональной грамотности и ее структурных элементов в сфере экологической культуры лиц с особенностями психофизического развития. Перечислены и обоснованы возможные способы формирования универсальных составляющих функциональной грамотности. Предложены мультипликативные варианты игр и упражнений, в процессе выполнения которых можно создать

условия, где перечисленные универсальные составляющие будут формироваться более эффективно.

Ключевые слова: функциональная грамотность, критическое мышление, инклюзивное образование, эмоциональный интеллект, экологическая культура.

L. V. Adashchyk

Formation of functional literacy of persons with special psychophysical development in the ecological sphere of life in the conditions of inclusive education

Abstract. The article considers the problems of the formation of functional literacy and its structural elements in the field of ecological culture of persons with special features of psychophysical development. Possible ways of forming universal components of functional literacy are listed and justified. Multiplicative variants of games and exercises are proposed, in the course of which it is possible to create conditions where the listed universal components will be formed more efficiently.

Keywords: functional literacy, critical thinking, inclusive education, emotional intelligence, environmental culture.

В настоящее время в различных сферах жизни, в том числе в образовании, серьезное внимание уделяется феномену функциональной грамотности. Термин «функциональная грамотность» впервые прозвучал на Всемирном конгрессе министров просвещения по ликвидации неграмотности, проводимой под эгидой ЮНЕСКО (Тегеран, 1965 г.) и рассматривался наряду с такими, как «грамотность» и «минимальная грамотность». Американские и западноевропейские ученые (В. Салливан, Т. Штихт, К. Элбро и др.) определяют функциональную грамотность как грамотность действующую, предполагающую реализацию знаний, умений, навыков, способностей на надпредметном, эвристическом и творческом уровнях; как ожидаемый результат школьного и профессионального образования в условиях реализации компетентностного подхода; как основу адаптации индивида к современным социально-экономическим условиям [Варенова, 2015].

В контексте данной темы определим функциональную грамотность как способность человека вступать в отношения с

внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. Применительно к детям с особенностями психофизического развития (в частности, с интеллектуальной недостаточностью) функциональная грамотность - основа жизненной компетенции, которая характеризуется системой умений решать практические задачи в основных сферах повседневной деятельности, оперируя текстовой, числовой и графической информацией [Варенова, 2015].

Формируя функциональную грамотность учащихся с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования, мы предполагаем дать им такой уровень развития навыков, который обеспечит комфортные (социально приемлемые) взаимоотношения человека с окружающими, взаимодействие на равных. Здесь находит свое отражение основной принцип эффективной инклюзивной среды, предполагающий не только создание обществом условий для успешного включения детей с особенностями психофизического развития в социум, но и подготовку ребенка к этому процессу.

В нормативных документах Республики Беларусь инклюзивное образование обозначено как «обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося» [Кодекс..., 2011, с. 60]. Значимым для нас считается то, что именно признание различий как ценности и поиск возможностей их учета и обеспечения условий комфортного взаимодействия в процессе выполнения любой деятельности являются признаками экосистемы, к чему мы стремимся на современном этапе. Развитие инклюзивного образования отвечает потребностям самих детей с особенностями психофизического развития, их родителей, общества и государства.

Важнейшим условием инклюзии является наличие грамотной системы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения, включающего, помимо систематического наблюдения, индивидуальных программ обучения и коррекции, такую важную составляющую, как работу со средой (социальным окру-

жением), в которую интегрируется ребенок и которая должна быть экологичной.

Экология выходит за рамки биологической отрасли знания и находит свое отражение в таких научных отраслях, как социология, психология, педагогика и т.д. Основная задача педагогической экологии в условиях инклюзивного образования - это создание экологически благополучной развивающей среды для детей с особенностями психофизического развития. Условиями ее организации и функционирования являются следующие: создание благоприятной среды для общения, обучения, развития детей; готовность педагога предоставить детям возможность для открытого поведения, не нарушая границы дозволенного; снижение тревожности и напряжения; формирование адекватной самооценки; учет психологических и физиологических особенностей детей; психолого-педагогическое сопровождение и поддержка детей и их семей; использование потенциала семьи; стимулирование инициативы [Алехина, 2010, с. 148].

Исследования, связанные с проблемой сформированности функциональной грамотности у учащихся, показывают, что современные дети испытывают затруднения в применении получаемых в ходе предметного обучения общеучебных знаний в своей практической деятельности. В связи с этим важным вопросом сегодня является формирование структурных компонентов функциональной грамотности, которыми, на наш взгляд, выступают критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, устойчивое развитие личности.

При включении ребенка с особенностями психофизического развития в деятельность в рамках формирования функциональной грамотности в условиях инклюзивного образования необходимо учитывать особенности восприятия ребенком информации по аудио или визуальным каналам; затруднения, связанные с ограничениями двигательной активности ребенка; замедленный темп протекания мыслительных процессов, что накладывает отпечаток на скорость принятия решений и реализации самостоятельных действий; сложности в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, вследствие особенностей восприятия окружающей действительности; неразвитость коммуникативных

навыков, обусловленная недостаточной сформированностью речевых навыков или ограниченным кругом общения у детей; установку на недоверие к окружающим, боязнь быть непонятым вследствие осознания себя не похожим на других.

Важно понимать, что имеющиеся проблемы ни в коей мере не должны ограничивать возможности ребенка в формировании функциональной грамотности в сфере экологической культуры.

При формировании *критического мышления* необходимо опираться на актуальные потребности ребенка и его сильные стороны, при этом деликатно указывать на возможность сформировать то, что еще недостаточно развито. Наиболее эффективным способом формирования экологической культуры является включение ребенка в проигрывание реальных ситуаций с обязательной последующей аргументацией результатов и выбором наиболее эффективной экологической стратегии. Например, выбирая между одноразовой и многоразовой посудой, необходимо побудить ребенка найти факты вредоносного воздействия пластика на окружающую среду, поощрить наличие собственной многоразовой емкости для воды. При выборе адекватного способа реагирования на конфликтную ситуацию поощрять применение психотехники сдерживания первичной реакции. При распознавании манипуляции делать акцент на умение ставить под сомнение любое предложение и искать информацию, которая подтвердит или опровергнет представленные факты.

Технология развития критического мышления, включающая стадии вызова, осмысления содержания и рефлексии, может использоваться как в условиях коррекционно-развивающей (использование приемов «Кластеры», «Инсерт», «Тонкие и толстые вопросы»), так и в процессе воспитательной работы («Идеал» при изучении информации с целью подготовки эко-проекта, «Фишбон» при изучении экологических конфликтов, «Синквейн» для рефлексии) [Заир-Бек, Муштавинская, 2004].

Формируя *креативность*, необходимо научить ребенка не бояться допустить ошибку, давая множество оригинальных вариантов в различных направлениях, формировать понимание относительности знания, поощрять любые социально приемлемые творческие проявления. Эффективными могут быть любые проекты будущего, такие, как: «Мой будущий дом (школа)», «Когда

наступит завтра...», «Я и моя будущая профессия», элементы «Мозгового штурма» при нахождении оптимальных решений экологических конфликтов, «Чтение с остановками» для развития умений прогнозирования и др.

Формирование *коммуникации* требует участия ребенка в процессе презентации информации в различных видах (ораторское искусство, письменные послания, реклама, использование пантомимики при донесении информации, знакомство и отработка способов социально приемлемого убеждения и др.). Можно использовать создание рекламных роликов, проспектов, содержащих убедительные факты, доказательства, данные исследований по изучаемой проблеме (раздельный сбор мусора, использование энергосберегающих лампочек, атомной энергии). «Дебаты», «Дискуссионный клуб» хороши для умения формулировать и отстаивать свою ценностную позицию в отношении экологической проблемы (потепление климата, проблема водопотребления).

Совместная деятельность по реализации проектов предусматривает формирование *кооперации*. Наличие на занятиях парной и групповой работы снижает трудности самостоятельного понимания, включает механизм подражания, обеспечивает успешность выполнения деятельности. Важно, чтобы ребенку с особенностями психофизического развития было комфортно работать в группе. Однако для этого необходима подготовительная работа с учащимися и с самим ребенком, разработка и принятие правил совместной работы, правильное распределение ролей на первых этапах, с их сменой на последующих. Эффективным является прием проигрывания ситуаций для решения социальных проблем взаимодействия и коммуникации (принятие, толерантность, позитивное восприятие, вера в получение результата при прикладывании усилий, ответственность и доверие). Важно научить школьников работать вместе для реализации коллективной задачи. Хорошо себя показало формулирование правил взаимодействия самими ребятами и постоянное их использование. Важно, чтобы у группы (пары) была единая цель, созданы необходимые условия, эффективно разделены функции, осуществлялся контроль и оказывалась взаимопомощь. Можно использовать игру «Хрустальные люди» для формирования доверия, игру-переговоры «Балда и черти» для осозна-

ния сложностей взаимодействия при условии различных интересов [Барановская, Луговцова, Савчик, 2006].

Наличие у ребенка с особенностями психофизического развития хорошо развитого *эмоционального интеллекта* обеспечивает более позитивные отношения с окружающими, адекватное оценивание ими, достижение больших успехов в учебе и в работе, более позитивное отношение к себе и более высокий уровень психологического благополучия. Разное влияние эмоционального интеллекта на эмоциональное состояние индивидов объясняется различиями в способностях людей к пониманию эмоций и управлению ими. Например, детям с проблемами аутичного спектра сложно распознавать, понимать и сопереживать эмоциям. Р. Лазарус и С. Фолкман предлагают использовать копинг-стратегии для преодоления недопонимания, решения проблем. Для формирования понимания своей уникальности можно использовать упражнение «Считается то, что внутри», для принятия скрытых аспектов себя - «Все равно ты молодец», для изменения стереотипной точки зрения - «Купе», «Мультикультурное общество», для понимания разнообразия мира можно организовать изготовление коллажа «Мое восприятие разнообразия». Для оценки значимости материальных ценностей подходит упражнение «Любимая вещь», для принятия решений в условиях риска - «Путешествие на воздушном шаре». Релаксации и саморегуляции способствует использование упражнения «Тропический ливень» [Барановская, Луговцова, Савчик, 2006].

Понятие «*социальный интеллект*» предложил Э. Торндайк для обозначения дальновидности в межличностных отношениях и характеристики способности понимать людей и управлять ими, поступать разумно в человеческих отношениях. Его формирование у детей с особенностями психофизического развития предполагает прогнозирование последствий своих действий в социально-экологической сфере. Для формирования данной универсальной составляющей необходимо понимание взаимосвязей в природе и социуме и осознание того, что каждый из нас, являясь частью системы мироздания, влияет на ее равновесное состояние, целесообразно использовать такие упражнения, как «Круговорот», «Игра в систему», «Четыре стихии». Использованию принципа «Не навреди» содействует реализация таких упражнений: «Совет всех существ», «Коле-

со мира». Использование идей по дизайну помещений и земли может быть реализовано через упражнения «Порядок в классе», «Мой идеальный классный кабинет», «Идеальное и реальное», «Принятие ответственности» [Барановская, Луговцова, Савчик, 2006].

Устойчивое развитие личности формируется через планирование своего развития на протяжении жизни, усложнения и перенаправления своей деятельности для повышения эффективности. А. Асмолов считает, что для того чтобы справиться со сложностью, нужно ее полюбить. Именно поэтому учащимся необходимо научиться управлять своей жизнью через обучение долгосрочному и краткосрочному планированию на основе диагностики реального уровня развития с помощью упражнения «На что потратить жизнь?» [Азарко, Величко, Лабода, 2005, с. 54-57].

В заключение следует подчеркнуть, что формирование и развитие функциональной грамотности в экологической области жизнедеятельности следует рассматривать в качестве социальной и образовательной потребности любого современного человека. Проведение коррекционно-развивающей работы с соблюдением педагогических условий будет содействовать повышению уровня жизненной компетенции и улучшению социального прогноза лиц с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Азарко, Д.В. *Zivilcourage, или почему равнодушие убивает?* / Д.В. Азарко, А.А. Величко. Минск : Образовательный центр «Пост», 2005. 119 с.

2. Алехина, С.В. *Инклюзивное образование : выпуск 1.* / С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадиной. Москва : Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.

3. Барановская, М.С. *Искусство жить в мире с самим собой, с другими, с природой* / М.С. Барановская, Е.И. Луговцова, О.М. Савчик. Минск : Образовательный центр «Пост», 2006. 130 с.

4. Варенова, Т.В. *Проблема функциональной грамотности в контексте специальной педагогики* / Т.В. Варенова, Н.С. Жлудова. URL: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/12964/1/%D0%92%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F_35_2015.pdf f. (дата обращения: 11.06.2021).

5. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. Москва : Просвещение, 2004. 175 с.

6. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г. : в редакции Закона Республики Беларусь от 23 июля 2010 г. // Эталон. Законодательство Республики Беларусь. Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2021.

УДК 376.1+376.3

В.А. Грошенкова, Е.М. Палтусова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-207-213

**Специфика коррекционно-логопедического процесса
в дистанционном формате**

Аннотация. Дистанционное обучение открывает широкие возможности для коррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речи. В статье рассматриваются вопросы изменения современной системы образования, дается понятие дистанционное обучение, описываются преимущества информационно-компьютерных технологий; освещаются логопедические технологии, которые используются в дистанционном обучении. Авторы раскрывают содержание форм обучения коррекционно-логопедического процесса в дистанционном формате.

Ключевые слова: дистанционное обучение, логопедические технологии, логопедические занятия, технологии, нарушения речи, тьютор.

V.A. Groshenkova, E.M. Paltusova

**The specifics of the correctional speech therapy process
in a distance format**

Abstract. Distance learning opens up wide opportunities for corrective work with children of preschool and primary school age with

speech disorders. The article discusses the issues of changing the modern education system, gives the concept of distance learning, describes the advantages of information and computer technologies; highlights speech therapy technologies that are used in distance learning. The authors reveal the content of the forms of teaching the correctional speech therapy process in a distance format.

Keywords: distance learning, speech therapy technologies, speech therapy classes, technologies, speech disorders, tutor.

На сегодняшний день использование современных информационных технологий является отличительной особенностью современной системы образования. В связи с этим становится актуальным вопрос о пересмотре традиционных методов обучения и коррекции [Елифантьева, Мельникова, 2020; Киселева, Новикова, Карцева, 2019]. Одним из перспективных направлений в данной области является организация дистанционного обучения.

Дистанционное обучение – это взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфическими средствами Internet-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

Дистанционное обучение является планомерным этапом развития отечественного образования в соответствии с международными требованиями сегодняшнего общества, гуманизации образовательного процесса, внедрения новых педагогических технологий, применения новых организационных форм. Если рассматривать дистанционное образование, оно неразрывно связано с информационными технологиями. Важно отметить, что на данный момент одним из главных постулатов совершенствования образовательной системы является реформирование технологической базы посредством внедрения современных информационных технологий в педагогический и логопедический процесс. Проведенные исследования доказали, что использование данных технологий увеличивает познавательную мотивацию обучающихся, формирует у них потребность саморазвития и самообразования, что ведет к повышению качества усвоенных знаний как в практическом, так и в теоретическом аспекте [Чибрикова, Гомзякова,

2018]. Отмечается рост числа научных разработок в области использования логопедических технологий в дистанционном обучении [Костюк, 2020]. Это объясняется широким перечнем преимуществ информационно-компьютерных технологий в дистанционном обучении:

1. Возможность организации познавательного процесса, обеспечивающего поддержание деятельностного подхода.
2. Индивидуализация учебного процесса при сохранении целостности.
3. Совершенствование организации познавательного процесса посредством ее смещения в сторону системного мышления.
4. Возможность создания открытой системы образования, позволяющей обучающимся работать в рамках индивидуальной траектории обучения посредством дифференцированного подхода.
5. Создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением.
6. Полисенсорное воздействие – слуховое восприятие комбинируется с опорой на зрительный контроль, в результате задействуются сохраненные анализаторы и появляется возможность формирования компенсаторных механизмов.
7. Активация работы с родителями с параллельным повышением компетентности родителей в рамках коррекционно-развивающего процесса.

В рамках дистанционного формата обучения активно развиваются модели дистанционных логопедических занятий для детей с различными речевыми патологиями.

Дистанционное логопедическое занятие – это особая форма организации занятия, при которой специалист руководит индивидуальной или групповой деятельностью учащихся с помощью комплекса дидактических материалов на основе информационных, коммуникационных и специальных обучающих технологий, предназначенных для организации всех видов коррекционной деятельности учащегося по усвоению отдельной темы, представленных удаленно в сети Internet или демонстрируемых посредством видеоконференций.

Дистанционные формы проведения логопедических занятий значительно упрощают процесс межличностной коммуникации, устраняют многие проблемы психологического характера,

связанные с ним. Дети, находящиеся на домашнем обучении и имеющие особые образовательные потребности, получают возможность общения с логопедами-профессионалами, со сверстниками, независимо от их территориальной расположенности.

Основными задачами логопедической помощи при дистанционном обучении являются следующие: организация раннего выявления и коррекции нарушений речи; повышение логопедической компетентности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Логопедические технологии, использующиеся в дистанционном обучении, обладают перечнем особенностей:

1. Для данного формата проведения занятий у ребенка должны быть сформированы учебные навыки и произвольное внимание (достаточно кратковременного).

2. Ребенок должен понимать плоскостные изображения.

3. Сложность дистанционных занятий увеличивается в разы, если речь идет о детях с тяжелыми множественными нарушениями развития и/или нарушениями эмоционально-волевой сферы. В данном случае обязательным условием проведения занятий является участие родителей, которые становятся тьютором или «руками» преподавателя.

4. Необходимость учета специфики и характера первичных и вторичных дефектов речевого нарушения, что требует от преподавателя-логопеда дополнительного внимания, расширяет способы логопедической коррекции и направления работы.

5. Необходимость тесной работы с педагогами-психологами и предметными преподавателями, воспитателями и другими участниками образовательного процесса для реализации комплексной индивидуально ориентированной психолого-социально-педагогико-дефектологической помощи.

Проведение дистанционных логопедических занятий имеет ряд преимуществ:

- отсутствие строгой привязки к месту и времени проведения занятий, в индивидуализации обучения за счет адаптации уровня и формы учебного материала, надлежащей настройки сервисов, исходя из индивидуальных особенностей каждого обучающегося;

- хранение информации нужное количество времени, возможность ее редактирования, обработки, распечатки;

- оперативная передача на любые расстояния информации любого объема, любого вида (визуальной и звуковой, статичной и динамичной, текстовой и графической);

- организация консультаций, первичных диагностик, ознакомления с коррекционными методами воспитания и обучения в удаленном режиме посредством форумов, ICQ и лично с помощью программ, позволяющих осуществлять общение в режиме видеоконференции;

- организация щадящего режима обучения, посредством сокращения количества часов учебной нагрузки, нормируя количество времени, проводимого за компьютером;

- многократное возвращение к изучаемому материалу при необходимости;

- общение с другими людьми, со сверстниками; несмотря на физическую удаленность субъектов обучения друг от друга, существует реальная возможность взаимного общения детей в рамках организации занятий в режиме групповых видеоконференций.

Использование дистанционных технологий не исключает разработку для каждого ребенка индивидуального коррекционного маршрута и плана логопедических занятий, поэтому необходимо вести своеобразные «личные кабинеты», каждого обучающегося, где отражается развернутое логопедическое заключение, индивидуальный план логопедической работы, рекомендации смежных специалистов, работающих с ребенком, и результаты исследований всех речевых и психических функций в динамике.

В рамках дистанционного обучения логопедические технологии могут эффективно использоваться в таких форматах, как: проведение онлайн-занятий; готовые уроки в формате автовоспроизведения (специализированные фильмы, ролики, сюжеты и др.); онлайн-консультации; супервизия; мастер-классы и вебинары; интерактивные, дидактические игры, игры-тренажеры, позволяющие разнообразить процесс и повысить мотивацию обучающихся.

В ходе нашего исследования по результатам анкетирования 50 учителей-логопедов мы выявили трудности, с которыми они сталкиваются при проведении коррекционно-логопедических занятий в дистанционном формате: недостаточное знание назначения, особенностей устройств и функционирования телекоммуникационной среды (90%) ; отсутствие знаний об условиях хранения

и передачи информации внутри сети (92%); незнание основных сетевых информационных ресурсов и особенностей работы с ними (85%); незнание особенностей организации и проведения дистанционных логопедических занятий (95%); незнание методических основ организации работы учителя-логопед и обучаемых в сети (97%); незнание основных правил поведения пользователей в сети, основ телекоммуникационного этикета (70%); неумение работать с электронной почтой, телекоммуникациями, сетевыми информационными службами (30%); неумение отбирать и обрабатывать информацию, полученную по сети (62%); неумение проводить поиск информации по сети (40%); неумение готовить информацию к передаче по сети с использованием текстового редактора, графического редактора и необходимых утилит (85%); неумение организовать, разработать и провести консультирование родителей по вопросам речевого развития их детей (70%).

Таким образом, при правильной организации системы занятий, адаптации существующих программ к данному формату проведения занятий, учета индивидуальных особенностей, достигаются положительные результаты в преодолении речевых нарушений. Использование современных платформ и программ для разработки учебного материала позволяет повысить мотивацию ребенка в обучении, что является одной из главных задач в коррекционном процессе.

Библиографический список

1. Елифантьева, С.С. Проектная деятельность на основе ИКТ как средство междисциплинарной интеграции в процессе профессиональной подготовки педагога / С.С. Елифантьева, И.И. Мельникова // Герценовские чтения. Начальное образование. 2020. Т. 11. вып. 2. С. 170-177.
2. Киселева, Т.Г. Информационные технологии в системе профессионального образования при подготовке педагогов-дефектологов / Т.Г. Киселева, А.В. Новикова, С.С. Карцева // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск : Издательство «Зебра», 2019. С. 348-355.

3. Костюк, А.В. Создание и использование информационных веб-ресурсов в работе с родителями дошкольников с нарушениями речи / А.В. Костюк, О.С. Малышева, С.О. Брызгалова, Т.Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 236-241.
4. Михайлова М.А. Использование логопедических технологий в дистанционном обучении // Образование и право. 2020. № 10. С. 280-283.
5. Чибрикова, М.В. Применение компьютерных технологий в логопедической практике / М.В. Чибрикова, Н.Ю. Гомзякова // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 4 (51). С. 31-32.
6. Fleming N. Coronavirus misinformation, and how scientists can help to fight it. URL: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01834-3> (дата обращения: 17.10.2021).

УДК 376.3

О.Ф. Валькович

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-213-220

**Формирование функциональной грамотности в сфере
здорового образа жизни учащихся с особенностями
психофизического развития**

Аннотация. В статье уточнено понятие «функциональная грамотность в сфере здорового образа жизни», конкретизированы методологические основы формирования функциональной грамотности учащихся с особенностями психофизического развития, дана характеристика функциональной грамотности в сфере здорового образа жизни, раскрыты особенности формирования функциональной грамотности в сфере здорового образа жизни учащихся с отклонениями в развитии, представлены возможные виды работы по формированию функциональной грамотности средствами учебных предметов.

Ключевые слова: учащиеся с особенностями психофизического развития, функциональная грамотность, здоровый образ жизни, личностный подход, деятельностный подход.

Formation of functional literacy in the sphere of healthy lifestyle of students with peculiarities of psychophysical development

Abstract. The article clarified the concept «functional literacy in the sphere of healthy lifestyle», concretized the methodological foundations for the formation of functional literacy of students with peculiarities of psychophysical development, characterised functional literacy in the sphere of healthy lifestyle, revealed the features of the formation of functional literacy of students with peculiarities developmental disabilities, presented possible types of work on the formation of functional literacy by means of academic subjects.

Keywords: students with special psychophysical development, functional literacy, healthy lifestyle, personal approach, activity approach.

В Концепции национальной безопасности Республики Беларусь человеческий потенциал определен как важнейший фактор социально-экономического развития страны. Интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал общества, в значительной степени обусловленный качеством образования, относится к числу основных национальных интересов страны в социальной сфере [Русецкий, Зеленко, 2020, с. 5-6].

Переход к более высокому уровню инновационного образования – образованию для устойчивого развития – предполагает соответствие получаемых знаний и умений быстро меняющимся условиям социального общежития. Этому способствует формирование функциональной грамотности, в том числе в сфере здорового образа жизни, являющейся интегративным качеством, определяющим способность человека эффективно, с минимальными затратами собственных жизненных сил и здоровья решать возникающие проблемы, полноценно функционировать в современном постиндустриальном мире.

Формирование функциональной грамотности в сфере здорового образа жизни предполагает ориентацию на развитие и воспитание детей в соответствии с возможностями их здоровья, что особенно актуально для учащихся с особенностями психофизического развития (далее - ОПФР). Функционирование таких детей

осложняется имеющимися у них нарушениями развития. Обучающиеся с ОПФР испытывают трудности в овладении необходимыми навыками грамотного поведения, по-другому усваивают получаемые знания, используют их на практике. Это определяет необходимость осознания ими, прежде всего, своих особенностей, возможностей, построения собственного поведения с их учетом, способность применять полученные знания, соотносить их с реальными ситуациями своей жизнедеятельности.

Однако формирование функциональной грамотности в сфере здорового образа жизни направлено не только на обеспечение определенного уровня образованности, характеризующего степень овладения ключевыми компетенциями здорового образа жизни, позволяющими успешно адаптироваться в условиях изменяющегося внешнего мира, эффективно реализовать себя в различных видах деятельности, заботясь о сохранении собственного психического и физического здоровья, здоровья окружающих. Функциональная грамотность в данной сфере предполагает как наличие знаний, умений, необходимых для получения, понимания, оценки и применения медицинской информации, так и присвоение на личностном уровне концепции здоровья, следование индивидуальной программе здорового образа жизни, способности формировать собственные суждения, принимать решения, касающиеся медико-санитарной помощи, профилактики заболеваний, укрепления здоровья для поддержания и улучшения качества жизни на всех ее этапах. Функционально грамотный в сфере здорового образа жизни человек имеет современное представление о компетентности в вопросах здоровья, осознает свои особенности, возможности, выстраивает собственное поведение с их учетом в соответствии с возрастом, своими потребностями.

Гуманистическая парадигма образования, основанная на признании человеческой личности как уникального и неповторимого феномена природы и общества, определяющая ребенка в качестве субъекта образовательного процесса, общечеловеческую ценность, обуславливает перенос акцента с учебной на продуктивную учебно-познавательную деятельность, что определяет целесообразность перехода от преимущественно информативных форм обучения к обучению с применением элементов проблемности, научного поиска, использованию резервов самостоятельной работы, созданию

условий для самоутверждения, самореализации и самоопределения личности. Строго регламентированные контролируемые способы организации педагогического процесса заменяются творческими, развивающими, активизирующими личность способами, а позиции педагога и учащегося преобразуются в личностно-равноправные позиции сотрудничества, что направлено на приобретение детьми компетенций, необходимых для успешной социализации и принятия осознанных и ответственных решений [Акимова, Сократов, Тиссен, 2009, с. 54]. Это определило методологические основы формирования функциональной грамотности учащихся с ОПФР в сфере здорового образа жизни, которыми выступают деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Деятельностный подход выделяет деятельность как основу, средство и условие развития личности, определяя такую организацию учебно-познавательной деятельности, при которой дети сами активно участвуют в учебном процессе, выступая субъектом учебной деятельности, способной самостоятельно принимать решения и отвечать за их последствия, действовать без внешнего принуждения.

Личностно-ориентированный подход, реализуя тенденцию к самоактуализации личности, определяет приоритет задач личностного становления, ориентируя на возможности обучающихся, их интересы, потребности. Усиливая социальную направленность обучения детей с ОПФР, смещение смысловых акцентов в сторону их социального и личностного развития, данный подход определяет необходимость учета индивидуальных интересов, потребностей, формирование системы представлений учащихся о себе, собственном здоровье, раскрытии своих возможностей, самореализации, самоутверждения.

Формирование функциональной грамотности в сфере здорового образа жизни осуществляется в процессе учебной, внеурочной деятельности. Функциональная грамотность как результат обучения формируется посредством каждого школьного предмета, однако наиболее значимыми являются ведущие в формировании ценностного отношения к здоровью предметы, к которым относятся «Физическая культура и здоровье», «Человек и мир», «Основы безопасности жизнедеятельности».

Предмет «Физическая культура и здоровье» в современном образовательном контексте должен развивать физическое здоровье, мышечную систему ребенка, его координационные способности и двигательные навыки. Обеспечивая целенаправленную реализацию физиологических запросов организма школьников в двигательной активности, определяя рациональную организацию двигательного режима, нормального физического развития и двигательной подготовленности обучающихся, физическая культура должна способствовать воспитанию творческой, активной, успешной личности, создавая такие условия, при которых повышается мотивация учащихся, реализуется развитие их творческого потенциала, творческих способностей. Условием гармоничности развития личности обучающихся выступает освоение интеллектуальных, нравственных, этических, эстетических, коммуникативных ценностей физической и спортивной культуры, способствуя формированию критического мышления, креативности, коммуникативных навыков, умению работать в команде и других составляющих функциональной грамотности, определяя возможность самовыражения, самоопределения ребенка, повышения его адаптивных возможностей, сохранения и укрепления здоровья.

Формирование критического мышления, креативности на уроках физической культуры обусловлено организацией процесса обучения через совместную деятельность: учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – группа, учитель – группа, взаимное обучение. Обеспечение сотрудничества для достижения целей отдельной личности и коллектива помогают сформировать и развить такие качества, как ответственность, добросовестность, умение общаться друг с другом, оказывать взаимопомощь и др. Совместно учащиеся осваивают навыки планирования и соблюдения режима дня, проведения простейших закаливающих процедур, утренней зарядки, составления комплексов оздоровительных и общеразвивающих упражнений. Не менее важными являются правила поведения и безопасности во время занятий физическими упражнениями, умения оценивать показатели роста, веса, величину физической нагрузки, подбирать одежду и обувь в зависимости от условий проведения занятий.

Совместная деятельность не только помогает формировать мышление, но и способствует развитию социального интеллекта, предполагающего умение учащихся «видеть» друг друга, понимать, предвидеть замыслы других, уметь их реализовать. Задания с привлечением детей к выполнению обязанностей дежурных, капитанов команд помогают формировать навыки общения, взаимодействия, работы в группе, что определяет способности к кооперации. Данные задания направлены также на развитие эмоционального интеллекта, что проявляется в возможности и готовности сопереживать успехам и неудачам товарища, ответственности за другого и др.

Формирование критического мышления на уроках «Человек и мир» реализуется в процессе усвоения знаний о строении и функционировании организма человека, правилах безопасного поведения, самоконтроля самочувствия для сохранения собственного здоровья и здоровья окружающих, оказания первой помощи. В содержание предмета включены знания по гигиене, физиологии, позволяющие усваивать основы здорового образа жизни, формировать осознанное отношение к собственному здоровью. Важным является расстановка акцентов на закаливание, значение физической культуры и спорта в сохранении и укреплении здоровья, а также анализ случаев несоблюдения гигиенических правил. В результате обучающиеся не только усваивают пути передачи contagiousных болезней, имеют представление о симптомах, методах профилактики и лечения, но способны определить собственный путь правильного питания, сбалансированной диеты, регулярных физических упражнений.

Развитие творческих способностей, творческого воображения, фантазии учащихся происходит в процессе решения изобретательских задач, обуславливая использование креативных технологий обучения, сущностью которых является планирование учебного процесса «от ученика». В творчестве находится источник самореализации и саморазвития личности, умеющей анализировать возникающие проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить их оптимальное решение, прогнозировать возможные последствия их реализации. Включение учащихся в творческую деятельность, решение творческих заданий побуждает их к созданию своего творческого продукта благодаря выдумке, смекалке. Возможность использования личного

опыта, заинтересованность, самостоятельность в решении собственных проблем, свобода выбора способствуют повышению активности, уверенности детей. С этой целью используются задания на выдвижение гипотез, необычное использование объектов, поиск выхода из невероятных ситуаций, усовершенствование объектов, создание схемы на основе существующего образа [Зиновкина, Утемов, 2013, с. 264].

Предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» направлен на формирование практических навыков самозащиты и оказания помощи окружающим людям в сложных ситуациях, сообщения о возможной угрозе, воспитывая гражданственность, патриотизм, ответственность, дисциплинированность. Практические занятия, организованные в виде экскурсий, игр, тренингов, способствуют формированию коммуникативных навыков в процессе налаживания партнерских отношений со сверстниками, педагогами.

Формирование у учащихся навыков работы на компьютере, способов предупреждения заболеваний опорно-двигательного аппарата, нарушения зрения осуществляется в рамках учебного предмета «Информатика». Владение компьютерной грамотностью, способность правильно работать с информационными средствами, новыми технологиями, являясь элементом функциональной грамотности в сфере здорового образа жизни, направлены на сохранение и укрепление физического и психологического здоровья учащихся.

Формированию функциональной грамотности в сфере здорового образа жизни также способствуют различные формы и методы внеурочной деятельности: дни здоровья, конкурсы, праздники, соревнования, олимпиады, походы [Артюхова, 2017, с. 80].

Таким образом, функциональная грамотность в сфере здорового образа жизни – это результат обучения и воспитания личности, отражающий приобретенный опыт и способы деятельности в решении учебных и жизненных задач в вопросах здорового и безопасного образа жизни, направленный на профилактику заболеваний и безопасного поведения, формирование способности к решению различных жизненных задач с целью обеспечения здорового и безопасного образа жизни в процессе деятельности, умения строить социальные отношения с учетом ценностного отно-

шения к здоровью, что является условием социализации и сохранения человека как вида.

Библиографический список

1. Акимова, Л.А. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности учащихся общеобразовательных учреждений : монография / Л.А. Акимова, Н.В. Сократов, П.П. Тиссен. Москва : Владос, 2009. 188 с.

2. Артюхова И.С. Формирование функциональной грамотности младших школьников в сфере безопасного и здорового образа жизни (во внеурочной деятельности) // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : материалы VI Международной научно-практической конференции. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 79-87.

3. Зиновкина, М.М. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ / М.М. Зиновкина, В.В. Утёмов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 4. С. 261-265. URL: <http://e-koncept.ru/2013/64054.htm> (дата обращения: 18.09.2021).

4. Русецкий, В.Ф. Формирование функциональной грамотности как научная и образовательная проблема / В.Ф. Русецкий, О.В. Зеленко // Веснік адукацыі. Минск : НИО. 2020. № 10. С. 5-14.

УДК 376.3+376.2

В.А. Грошенкова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-220-229

Использование фольклора в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. В рамках статьи обобщены и систематизированы данные по проблеме роли фольклора в развитии детей дошкольного возраста; использования фольклора в физическом воспитании дошкольников и русских народных подвижных игр в фи-

зическом воспитании детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Разработан комплекс методов изучения представлений о традициях русского народа у детей старшего дошкольного возраста, критерии оценки; составлен план работы по использованию фольклора в различных формах работы по физическому воспитанию с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: физическое воспитание, дети дошкольного возраста, ограниченные возможности здоровья, фольклор, комплекс методов.

V.A. Groshenkova

The use of folklore in the physical education of senior preschool children with disabilities

Abstract. The article summarizes and systematizes data on the role of folklore in the development of preschool children; the use of folklore in the physical education of preschoolers and Russian folk outdoor games in the physical education of preschool children with disabilities. A set of methods for studying ideas about the traditions of the Russian people in older preschool children, assessment criteria have been developed; a work plan was drawn up on the use of folklore in various forms of work on physical education with older preschool children with disabilities.

Keywords: physical education, preschool children, disabilities, folklore, complex of methods.

Одной из приоритетных задач российского образования является забота о здоровье детей, уровень которого определяется многими факторами: наследственностью, состоянием здоровья родителей, социально-бытовыми условиями, климатической зоной проживания.

Физическое воспитание для детей дошкольного возраста является важной и ответственной задачей воспитания. Именно в дошкольном детстве формируются здоровье, общая выносливость, работоспособность, активная жизнедеятельность. Кроме того, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в образовательной области «Физиче-

ское развитие» главной задачей ставит гармоничное развития у воспитанников физического и психического здоровья [Федеральный государственный...].

Наряду с поиском современных моделей воспитания, возрастает интерес к фольклористике, возрождаются лучшие образцы народной педагогики. Фольклор – одно из действенных и ярких средств ее, таящий огромные дидактические возможности. Знакомство с народными произведениями обогащает чувства и речь малышей, формирует отношение к окружающему миру, играет неоценимую роль во всестороннем развитии. Фольклор позволяет разнообразить и процесс физического воспитания путем нахождения новых форм развития двигательно-творческой инициативы детей (М.П. Асташина, Ю.В. Белова, Н.И. Каширина, Е.А. Проценко, Н.В. Лебедева, Г.А. Шарай и др.).

Фундаментом образной системы жанров народного творчества составляет движение, что является самым адекватным видом деятельности детей дошкольного возраста. Веками доказано, что устное народное творчество помогало детям с различными неврологическими и психоэмоциональными нарушениями [Белова, 2020].

Центры мозга, отвечающие за моторику и речь, тесно взаимодействуют друг с другом, поэтому танцевальные движения под народные песни, сопровождение потешками и прибаутками пальчиковых игр напрямую связаны с полноценным развитием речи. А.П. Усова отмечает, что пословицы, загадки, потешки и сказки приносят огромную пользу в развитие культуры речи детей [Степаненкова, 2006].

Формы физического воспитания в дошкольном образовательном учреждении делятся, согласно классификации Э.Я. Степаненковой, на следующие: физкультурные занятия, утренняя гимнастика в детском саду, физкультминутки, закаливающие мероприятия в сочетании с физическими упражнениями, подвижные игры и физические упражнения на прогулке, индивидуальная работа с ребенком, самостоятельная двигательная активность с ребенком, активный отдых [Степаненкова, 2006].

В процессе физического воспитания дошкольников с использованием средств фольклора важно решать следующие задачи: создать здоровьесберегающую и развивающую среду; помочь

ребёнку накопить необходимый двигательный и речевой опыт для успешной реализации основных задач физического воспитания; сформировать через активную двигательно-речевую деятельность здоровый организм ребёнка; повышать творческий двигательный потенциал детей; стимулировать навыки саморегуляции поведения дошкольника, направленные на осознанное сохранение и укрепления своего здоровья, ведение здорового образа жизни, формирование личностной культуры здоровья [Асташина, Трещева, 1997].

Исследования М.П. Асташиной [Асташина, Трещева, 1997], Н.И. Кашириной [Каширина, 2017], В.А. Кудрявцева [Кудрявцев, 1998], Г.А. Шарай [Шарай, 2015] убедительно доказывают целесообразность использования фольклора как эмоционально-образного средства влияния на детей как на физкультурных занятиях, так и в различных формах организации двигательной деятельности ребенка, например, во время утренней гимнастики, гимнастики после сна и др.

Г.А. Шарай считает, что фольклор можно использовать на традиционных физкультурных занятиях, где изучаются движения, а использование фольклора закрепляет пройденное. Автор выделяет в особую группу фольклорно-физкультурные занятия [Шарай, 2015].

Следует подчеркнуть, что в ходе проведения физкультурных занятий на фольклорном материале решаются задачи развития двигательной, интеллектуальной, социально-психологической сферы воспитанников, а также задачи приобщения детей к культуре родного народа [Белова, 2020].

Некоторые ученые полагают, что использование фольклора целесообразно в физкультурно-оздоровительной работе с детьми [Каширина, 2017]. Это утренняя и оздоровительная гимнастика после сна в сочетании с фольклором; физкультминутки на основе фольклора; русские народные подвижные игры, игры-забавы.

Организации активного отдыха детей - физкультурные досуги; спортивные и фольклорные праздники; дни здоровья - также могут включать элементы фольклора. Значительную роль играет работа с семьей (консультации и семинары-практикумы для родителей на сайтах; групповые и общие родительские собрания; просмотр родителями видеозаписей физкультурно-оздоровительных

мероприятий в сочетании с фольклором в домашних условиях; совместное проведение с родителями и детьми досугов и праздников).

Проектирование работы по использованию фольклора в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья предполагает несколько этапов: подбор методов изучения представлений о традициях русского народа у детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет и составление плана работы по использованию фольклора в различных формах работы по физическому воспитанию с дошкольниками 5-6 лет.

Методы изучения представлений о традициях русского народа можно разделить на несколько групп.

1. *Беседа с детьми* с целью изучения представлений о традициях русского народа. Результаты беседы фиксируются на диктофон с последующим анализом записей, а затем в таблицы.

Вопросы беседы: Как называется страна, в которой мы живем? Какой город столица нашей Родины? Какие ты знаешь традиции нашего народа? Какие ты знаешь русские народные праздники? Какие праздники отмечаются в твоей семье? Знаешь ли ты какую-нибудь русскую народную игру? Как в нее играть? Какие ты знаешь считалки, загадки? Для чего русские люди играют в разные игры?

Обработка результатов предполагает количественную и качественную оценку:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок знает название нашей страны, столицу, называет традиции русского народа, русские народные праздники, русские народные игры, знает, для чего нужно играть в игры, знает малые фольклорные жанры, приводит их примеры.

Средний уровень (2 балла) – ребенок знает название нашей страны, столицу, недостаточно знает традиции русского народа, русские народные праздники, русские народные игры, знает, для чего нужно играть в игры, недостаточно хорошо знает малые фольклорные жанры.

Низкий уровень (1 балл) - ребенок не знает название нашей страны, столицу, не знает традиции русского народа, русские народные праздники, русские народные игры, не знает, для чего нужно играть в игры, не знает малые фольклорные жанры.

2. *Анкетирование родителей.* Родителям предлагается ответить на вопросы анкеты. Анкета состоит из специально подобранных вопросов с открытым предполагаемым ответом.

Вопросы анкеты: 1. В какие игры играет ваш ребенок дома? 2. В какие подвижные игры играет ваш ребенок на улице? 3. Соблюдаются ли русские народные традиции и обычаи в вашей семье? Какие? 4. Играете ли вы с вашим ребенком в русские народные игры? Назовите одну или несколько игр. 5. Знаете ли вы правила русской народной игры? 6. Хотели бы вы узнать о русских народных традициях и обычаях более подробно?

Высокий уровень (3 балла) – родители знают, в какие игры играет их ребенок, из них называет подвижные, в семье соблюдаются русские народные традиции и обычаи; родители играют вместе с ребенком в русские народные подвижные игры; знают правила игры; хотят повысить уровень своей осведомленности.

Средний уровень (2 балла) – родители знают, в какие игры играет их ребенок, в семье недостаточно соблюдаются русские народные традиции и обычаи; родители не всегда играют вместе с ребенком в русские народные подвижные игры; хотят повысить уровень своей осведомленности.

Низкий уровень (1 балл) - родители не знают, в какие игры играет их ребенок, в семье не соблюдаются русские народные традиции и обычаи; родители не играют вместе с ребенком в русские народные подвижные игры; не знают правила игры или с трудом их припоминают; не хотят повысить уровень своей осведомленности.

3. *Беседа с педагогами,* направленная на изучение опыта работы педагогов детского сада по применению фольклора в практике ДОУ; на выяснение, какая работа по применению фольклора проводится педагогами. 1. Проявляют ли дети интерес к русскому народному творчеству? 2. Какие виды игр наиболее интересны детям? 3. Используете ли в своей работе с дошкольниками русский народный фольклор? (считалки, загадки, жеребьевки, сечки, потешки, сказки и др.). На каких занятиях и в каких видах деятельности детей? 4. Используете ли вы в работе русские народные подвижные игры? В каких формах работы с дошкольниками? 5. Что нужно сделать, на ваш взгляд, для повышения

интереса детей к русским народным традициям? 6. Сохранится ли интерес к русским народным традициям и фольклору в будущем?

Высокий уровень (3 балла) – педагоги в своей работе используют русский народный фольклор, знают скороговорки, считалки, потешки и т.д; стремятся повысить интерес детей к русскому народному творчеству, используют в работе русские народные игры, в том числе и подвижные, считают необходимой и полезной такого рода работу, желают повысить уровень своей компетентности по данному вопросу.

Средний уровень (2 балла) – педагоги в своей работе не всегда используют русский народный фольклор, но стремятся повысить интерес детей к русскому народному творчеству, редко используют в работе русские народные игры, в том числе и подвижные, но считают необходимой и полезной такого рода работу, желают повысить уровень своей компетентности по данному вопросу.

Низкий уровень (1 балл) - педагоги в своей работе не используют русский народный фольклор; не стремятся повысить интерес детей к русскому народному творчеству, не используют в работе русские народные игры, в том числе и подвижные, не считают необходимой и полезной такого рода работу, не желают повысить уровень своей компетентности по данному вопросу.

4. *Педагогическое наблюдение* за деятельностью детей в непосредственной образовательной деятельности, которое позволит в непринужденной, естественной обстановке выяснить их знания о русских народных подвижных играх, умении в них играть и использовать элементы фольклора в ходе игры. В процессе наблюдения используются методы регистрации наблюдаемого: видео, аудиозаписи, фото.

5. *Анализ программ ДОУ.* В рамках исследования следует рассмотреть, обозначенные в комплексных образовательных программах ДОУ задачи физического и нравственного развития детей 5-6 лет, содержание программы, направленное на решение этих задач, особенности планирования работы, формы работы по физическому воспитанию детей данной возрастной категории.

Рассмотрим содержание различных форм работы по физическому воспитанию со дошкольниками 5-6 лет с включением фольклорного материала.

Физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме дня дошкольной образовательной организации.

1. *Оздоровительный бег*: двигательный материал – основные движения, дыхательные упражнения; фольклорный материал – пословицы и поговорки.

2. *Оздоровительная гимнастика* (утренняя гимнастика, ритмическая гимнастика, гимнастика после сна): двигательный материал – общеразвивающие упражнения, основные движения, танцевальные упражнения, дыхательные упражнения; фольклорный материал – потешки, загадки, сказки, пословицы и поговорки, русские народные песни.

3. *Физкультминутки*: двигательный материал – общеразвивающие упражнения имитационного характера, основные движения, дыхательные упражнения; фольклорный материал – потешки, считалки.

4. *Русские народные подвижные игры*: двигательный материал - основные движения, двигательные задания, игры и игровые задания с элементами спорта; фольклорный материал – считалки, скороговорки, жеребьевки, прыгалки-зазывалки, сечки.

5. *Закаливающие мероприятия в сочетании с физическими упражнениями*: двигательный материал – основные движения; фольклорный материал – потешки, речетативы, пословицы и поговорки.

Активный отдых детей.

1. *Физкультурный досуг*: двигательный материал – русские народные игры различной интенсивности, основные движения, танцевальные упражнения; фольклорный материал – потешки, загадки, считалки, скороговорки, прыгалки-зазывалки, сечки.

2. *Спортивный праздник*: двигательный материал - общеразвивающие упражнения, танцевальные упражнения, русские народные подвижные игры; фольклорный материал – сказки, русские народные песни; русские народные подвижные игры.

3. *День здоровья*: двигательный материал – самостоятельная двигательная и игровая деятельность, русские народные подвижные игры; фольклорный материал – загадки, сказки, считалки.

4. *Туристический поход*: двигательный материал - общеразвивающие упражнения, основные движения; фольклорный материал – загадки, сказки, пословицы, поговорки, считалки.

Фольклорные физкультурные занятия.

Двигательный материал: общеразвивающие упражнения, общие движения, танцевальные упражнения, русские народные подвижные игры сюжетного и бессюжетного характера - игры типа перебежек и ловишек, игры с элементами соревнования игры-эстафеты игры с использованием предметов, игры-аттракционы; фольклорный материал – считалки, жеребьевки, речетативы, хороводные песни.

Перспективами исследования выступит решение следующих задач: разработать годовое, тематическое, ежедневное планирование проведения различных форм работы по физическому воспитанию дошкольников 5-6 лет на материале фольклора, составить картотеку средств фольклора в зависимости от формы работы по физическому воспитанию в детском саду; разработать методические рекомендации для родителей по использованию фольклора в физическом воспитании детей.

Библиографический список

1. Асташина, М.П. Фольклор в физическом воспитании дошкольников / М.П. Асташин, О. Трещева // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 61-68.

2. Асташина М.П. Фольклор как одно из средств развития творческих способностей дошкольников в процессе физического воспитания // Состояние и перспективы совершенствования физической культуры в системе образования : материалы научной конференции, 22-27 апреля, 1996 г. Омск, 1996. С. 34-36.

3. Белова Ю.В. Использование фольклора в физическом воспитании детей дошкольного возраста // Современные тенденции развития экономики и образования региона : материалы IV Региональной научно-практической конференции. Москва : ООО «Мир науки», 2020. С. 213-216.

4. Каширина Н.И. Фольклорные физкультурные занятия как средство развития двигательных умений и навыков детей младшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Чебоксары : ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. С. 53-55.

5. Кудрявцев В.А. Народная подвижная игра как источник духовного и физического роста в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. 1998. № 11. С. 25-32.

6. Князева, О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2004. 304 с.

7. Мищенко Н.Ю. Реализация интегрированного подхода в физическом воспитании дошкольников в контексте новых стандартов российского дошкольного образования // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. 2019. № 3 (23). С. 92-104.

8. Проценко Е.А. Укрепление физического и психического здоровья детей дошкольного возраста посредством устного народного творчества и художественного слова / Е.А. Проценко, Н.В. Лебедева // Молодой ученый. 2016. № 10 (114). С. 1275-1281.

9. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 368 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013. № 1155). URL: www.gosstand.ru : сайт (дата обращения: 11.10.2021).

11. Шарай Г.А. Использование фольклора в процессе физического воспитания дошкольников // XVIII Вишняковские чтения. Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона: материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. С. 181-182.

УДК 376.3+376.1

Г.Г. Зак, Т.В. Козик

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-229-236

Критерии и показатели эффективности работы по профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью

Аннотация. В статье представлено авторское понятие термина «результат профориентационной работы», аспекты профессиональной ориентации как системы. Перечислены и раскрыты принципы, используемые для оценки профориентационной рабо-

ты. Обоснованы условия успешности проведения работы по профессиональной ориентации с обучающимися с умственной отсталостью. Предложен вариант критериев и показателей работы по профессиональной ориентации с обучающимися с умственной отсталостью.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, принципы профориентационной работы, критерии эффективности профориентационной работы, результат профориентационной работы, обучающиеся с умственной отсталостью.

G.G. Zak, T.V. Kozik

Criteria and performance indicators for professional orientation of pupils with mental retardation

Abstract. The article presents the author's concept of the term "the result of career guidance work", aspects of professional orientation as a system. The principles used for evaluating career guidance work are listed and disclosed. The conditions for the success of the work on professional orientation with pupils with mental retardation are substantiated. A variant of criteria and indicators of work on professional orientation with pupils with mental retardation is proposed.

Keywords: professional orientation; principles of career guidance work; criteria for the effectiveness of career guidance work; the result of career guidance work; pupils with mental retardation.

Выбор профессии определяет судьбу человека. Многие выпускники образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы (далее - АООП), определяют профессиональный путь под влиянием окружающих взрослых или опираясь на выбор друзей и одноклассников, а не на основе глубокого осознания. В связи с этим важно, чтобы педагоги организовали профориентационную работу, обеспечивая условия для принятия обучающимися осознанных решений, которые связаны с выбором профессии и жизненной цели [Социальная педагогика ... , 2019].

По мнению Е.М. Ретивых, результат профориентационной работы – это интегративный компонент базовой культуры личности обучающегося, «позволяющий осознанно и сознательно про-

ектировать и осуществлять стратегию профессионального выбора и включающий в себя профессиографическую грамотность, профессиональное самосознание, эмоционально-ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, потребность в профессиональном самоопределении, самореализации и профстремлении» [Ретивых, 2003, с. 11].

Профессиональная ориентация – это система, включающая несколько аспектов: социальный, экономический, психолого-педагогический и медико-физиологический.

Социальный аспект профессиональной ориентации связан с выявлением удовлетворенности/неудовлетворенности работой, выбранной профессией. Формирование ценностных ориентиров подрастающего поколения в профессиональном самоопределении, в изучение требований к квалификации работника той или иной сферы.

Экономический аспект профориентации направлен на изучение демографической структуры трудовых ресурсов рынка труда, условий, повышающих его производительность, профессиональной непригодности работников. Подготовка обучающихся к выбору профессии в соответствии с потребностями общества и их возможностями.

Медико-физиологический аспект профориентации связан с определением психофизиологических особенностей обучающихся, состоянием их здоровья, позволяющим выполнять определенную профессиональную деятельность. Разработка критериев профессионального отбора в соответствии с состоянием здоровья, а также требований, которые предъявляет профессия к личности обучающегося [Пилюгина, Иванова, 2017; Татьянченко, 2016].

Психолого-педагогический аспект профориентации предполагает изучение психологических сторон профессиональной пригодности, выявление профессионально значимых свойств личности. Работа по профессиональной ориентации оказывает воздействие на профессиональные интересы людей, способствует формированию положительных мотивов выбора профессии, которые обеспечивают согласование интересов личности и общества.

При оценке эффективности профориентационной работы используются следующие принципы. *Личностно-деятельностный принцип* требует разработки критериев оценки

профессиональной пригодности по результатам профессиографического исследования, учитывающего конкретные специальности. *Принцип объективности оценки профессиональной пригодности* подразумевает, что профессиональный отбор должен проводиться только для специальностей, для которых установлена достоверная зависимость успешности обучения и дальнейшей профессиональной деятельности [Методические рекомендации ... , 2018].

Эффективность профориентационной работы в образовательной организации зачастую определяется по тому, сколько процентов обучающихся выбрали профессии, на которые их ориентировали. Если данный факт сделать целью профориентации, то вся работа приобретает своеобразный уклон, мешающий данному процессу.

При планировании и проведении профориентационной работы обязательно проведение диагностической работы с обучающимися с умственной отсталостью. Достижение поставленной цели возможно и оправданно, если работа направлена на выявление их реальных интересов и способностей, формирование убежденности в правильном выборе профессии, отвечающего их личным склонностям и возможностям, а также потребностям города и общества [Критерии и показатели ...].

Анализ научно-методической литературы показал, что в настоящее время не разработаны специальные анкеты, направленные на выявление профессиональной направленности обучающихся с умственной отсталостью. В связи с этим, была проанализирована анкета Н.В. Немовой и анкеты, представленные на сайтах образовательных организаций, реализующих АООП. Авторами статьи составлен компилятивный вариант анкет с учетом индивидуальных, возрастных и психофизических особенностей обучающихся с умственной отсталостью: анкета выбора профильного обучения и анкета выбора профильного обучения, составленная на основе анкеты Н.В. Немовой «Анализ спроса учащихся на профильное обучение» [Козловская, 2020]. Вопросы вышеуказанных анкет были адаптированы, исходя из возможностей обучающихся с умственной отсталостью, так как вопросы первоисточника сложны для их понимания [Зак, Козик, 2021].

Работа по профессиональной ориентации не может сводиться к отдельным мероприятиям, поэтому необходимо разрабо-

тать систему профориентационной работы. О наличии такой системы в образовательной организации можно говорить, когда мероприятия проводятся систематически, связаны с достижением конкретной цели. При организации системы профориентационной работы необходимо учитывать следующее:

- отражение задач профессиональной ориентации в содержании мероприятий урочной и внеурочной деятельности;
- вовлечение в профориентационную работу всех субъектов образовательного процесса, включая родителей обучающихся;
- реализация профориентационной работы с учетом не только традиционных, но и инновационных форм.

Профессиональная ориентация включает ряд специфических форм. *Традиционными формами* профориентационной работы являются индивидуальная (с конкретным обучающимся), групповая (работа с группой) и массовая (работа с большим количеством обучающихся) формы. Профориентационная работа может быть реализована через пассивные, активные и интерактивные формы.

В *пассивных формах* профориентационной работы различают следующие: лекции, беседы, просмотр видео; профессиональную диагностику и профессиональное консультирование; посещение «торговых ярмарок»; знакомство с образовательной картой города, района; дизайн стенда «Ваше профессиональное будущее»; организацию выставок творческих работ, обучающихся; консультации для родителей. При работе в триаде «родитель – обучающийся – педагог» повышается действенность работы по профессиональному самоопределению обучающихся с умственной отсталостью.

Среди *активных форм* работы по профессиональной ориентации выделяют дискуссии, семинары, проекты.

К *интерактивным формам* работы по профессиональной ориентации, ориентированным на взаимодействие обучающихся с педагогом и друг с другом, относят деловые игры, сюжетно-ролевые игры, кейсовые задания, мастер-классы, профессиональные пробы [Зак, 2020].

Сочетание нескольких форм профориентационной работы поможет специалистам образовательной организации выстроить деятельность по профессиональной ориентации с учетом возможностей всех обучающихся с умственной отсталостью. Для проведения профессиональной ориентации обучающихся необходима система организационно-методических и практических мероприятий по профориентации, профессиональному самоопределению. Она будет способствовать личностному развитию выпускников, формированию у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии, необходимые для успешной социальной и профессиональной адаптации.

Основываясь на собственных исследованиях [Зак, Козик, 2021] и материалах Л.В. Байбородовой, С.Н. Чистяковой и А.Я. Журкиной, мы предлагаем вариант критериев и показателей работы по профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью.

1. *Когнитивный критерий*: знание мира профессий и осознание своего места в нем, знание о привлекающей профессии (содержание, требования к личности, профессиональные качества, востребованность на рынке труда); вариативных путях профессиональной ориентации.

2. *Мотивационно-ценностный критерий*: наличие мотивов выбора профессии; запасных вариантов профессионального выбора; положительное отношение к ситуации выбора; оценка собственных действий на разных этапах деятельности.

3. *Эмоционально-волевой критерий*: уверенность в достижении профессиональных планов; стремление к получению необходимого образования для выбранной профессии; положительное отношение к профессиональной карьере (социальная значимость, личностная заинтересованность).

4. *Действенно-практический критерий*: самоанализ имеющихся вариантов выбора профессии; самоконтроль и коррекция профессиональных планов; способность к самореализации, самосовершенствованию [Содержание трудового воспитания ... , 1989; Социальная педагогика ... , 2019; Чистякова, Родичев, Сергеев, 2016].

Таким образом, выделенные критерии эффективности профориентационной работы с обучающимися с умственной отсталостью, опирающиеся на аспекты и принципы профориентационной работы, помогут педагогам образовательных организаций определить результативность ее организации.

Библиографический список

1. Зак, Г.Г. Профессиональная ориентация обучающихся с умственной отсталостью : концептуальные положения, траектории развития / Г.Г. Зак, Т.В. Козик // Специальное образование. 2020. № 3. С. 40-51.
2. Зак, Г.Г. Аспекты профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью : монография / Г.Г. Зак, Т.В. Козик. Екатеринбург, 2021. 173 с.
3. Козловская С.Н. Технологии организации профориентационной работы в школе. Москва : Инфра-М, 2020. 176 с.
4. Критерии и показатели эффективности профориентационной работы в школе. URL: https://vuzlit.ru/484104/kriterii_pokazateli_effektivnosti_proforientatsii_onnoy_raboty_shkole (дата обращения: 28.09.2021).
5. Методические рекомендации «Определение эффективности профориентационной работы в образовательных организациях». URL: soiro64.ru (дата обращения: 25.08.2021).
6. Пилюгина, Е.И. Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях / Е.И. Пилюгина, М.Д. Иванова // Молодой ученый. 2017. № 15 (149). С. 619-623. URL: <https://moluch.ru/archive/149/42233/> (дата обращения: 28.07.2021).
7. Ретивых Е.М. Культура профессионального самоопределения. Брянск : Изд-во БГУ, 2003. 183 с.
8. Содержание трудового воспитания школьников / И.И. Зарецкая, А.Я. Журкина, Т.А. Пантелеева [и др.]. Москва : Педагогика, 1989. 144 с.
9. Социальная педагогика. Профориентация и самоопределение детей-сирот / отв. ред. Л.В. Байбородова. Москва : Юрайт, 2019. 189 с.
10. Татьяначенко Д.В. Профориентация : основы, проблемы, тенденции, ресурсы : методическое пособие для руководителей образовательных организаций. Челябинск : ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», 2016. 55 с.

11. Чистякова, С.Н. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 8. С. 10-16.

УДК 376.4+376.1

К.Н. Лужнова, В.Н. Вовк

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-236-241

Компетентностный подход в обучении школьников с расстройствами аутистического спектра

Аннотация. Содержание специального (коррекционного) образования в наше время должно способствовать формированию у детей с ограниченными возможностями здоровья способности справляться с ежедневными социальными и личными задачами, которые возникают при взаимодействии с окружающей средой – то есть компетентности. В данной статье, на основе изученной специальной психолого-педагогической литературы, рассматриваются понятия «компетенция», «компетентность», дается характеристика «компетентностного подхода», применительно к обучению детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, расстройства аутистического спектра, специальное образование, умственная отсталость.

К.Н. Luzhnova, V.N. Vovk

Competency building approach in education of pupils with autistic specter disorder

Abstract. The content of special education in our time should contribute to the formation in children with disabilities of the ability to cope with daily social and personal tasks that arise when interacting with the environment - that is what "competence" means. In this article, based on the studied special psychological and pedagogical literature, the concepts of "competence", "competence" are considered, the

characteristics of the "competence-based approach" are given in relation to teaching children with autism spectrum disorders.

Keywords: competency, competence, competence-based approach, autism spectrum disorder, special education, mental retardation.

В современном образовании преобладает компетентностный подход к обучению, отличительной чертой которого является то, что он рассчитан на усвоение и овладение знаний и умений в целом вследствие интеграции отдельных навыков (компетенций) в общую компетентность. Важно отметить, что компетентностный подход не заменяет традиционную систему обучения, а дополняет ее.

В рамках компетентностного подхода существуют два понятия «компетенция» и «компетентность». Несмотря на то, что они уже довольно давно утвердились в педагогике, до сих пор отсутствует однозначность трактовки данных понятий. В 1996 г. В. Хутмакер в своем докладе на симпозиуме в Берлине отметил, что термин «компетенция» входит в понятие «компетентность», и это стало отправной точкой для дальнейших исследований, так как идея компетентностного подхода оказалась привлекательной для ученых, поскольку любую компетенцию можно было достаточно точно измерять с помощью имеющихся средств педагогических измерений (тестов, анкетирований, опросов) [Hutmacher, 1997, с. 9-12; Мединцева, 2012].

Набор каких-либо компетенций в качестве внутренних и потенциальных знаний проявляется в компетентности индивида, поэтому в данной статье будет использоваться термин «компетентность» для объяснения общего набора умений, знаний и навыков, способствующих становлению какой-либо сферы психических действия [Анфисова, 2009, с. 102-103].

Компетентностный подход к обучению проявляет особую эффективность в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС). В силу особенности диагноза аутизм неравномерен, затрагивает различные сферы психической деятельности ребенка: когнитивный компонент, коммуникативный, социальный и т.д. В связи с этим особенно актуальным является использование методов коррекции конкретных нарушенных

функций, отдельных навыков, то есть компетенций [Никольская, Баенская, Либлинг, 2016, с. 24-29; Lofland, 2016, p. 27-35].

Еще одним важным преимуществом использования компетентностного подхода при обучении детей с расстройствами аутистического спектра является особенность диагноза, который характеризуется широким фенотипом расстройств. Из-за улучшения точности и увеличения масштабов психолого-медико-педагогической диагностики, особенно ранней диагностики, возросло количество детей с диагнозом РАС. Появилось больше материала и возможностей для исследования особенностей развития данной группы детей, в том числе и особенностей использования различных подходов к обучению [Григоренко, 2018, с. 24-31].

Выяснилось, что некоторым детям для успешного обучения не хватает определенного набора компетенций: например, ребенку с органическим поражением артикуляционного аппарата доступны навыки анализа и синтеза информации, но требуется логопедическая работа над речевой составляющей коммуникативной компетентности. Или в случае физиологической доступности навыков вербального общения, нормотипичного развития речевых способностей, ребенку необходима работа над социальным компонентом, например, с помощью работы с социальными историями, использования альтернативной и дополнительной коммуникации [Мамохина, 2017, с. 24-33; Ружеская, 2016; Внукова, 2017, с. 28]

Таким образом, компетентностный подход в работе с детьми с РАС позволяет исключить лишнюю коррекционную работу и направить внимание педагога на обучение ребенка конкретным недостающим компетенциям.

Компетентностный подход в определении целей и содержания образования опирается на ведущие положения отечественных педагогов и психологов, таких, как М. Н. Скаткин, И. А. Лернер, В.В. Краевский, Л.С. Выготский и др. Важность компетентностного подхода, по мнению С.Г. Воровщикова, состоит, с одной стороны, в желании «достичь нового качества образования, соответствующего современным потребностям развития общества, с другой – в понимании бесперспективности экстенсивного пути решения проблемы за счет увеличения объема знаний» [Маркова, Шевырева, Костенкова, 2014, с. 126].

В основе современной образовательной системы лежит компетентностный подход к целеполаганию, отбору содержания образования и организации учебной деятельности, а также к оценке ее результатов. Сегодня нельзя представить себе специалиста высокой квалификации без конкретного набора навыков, то есть компетенций. Данные наборы навыков и являются предметом изучения компетентностного подхода [Маркова, Шевырева, Костенкова, 2014, с. 126].

Компетентностный подход к обучению ориентирован на комплексное усвоение школьниками знаний, умений, навыков и способов практической и прикладной деятельности, которые потом помогают им успешно социализироваться в главных сферах жизнедеятельности.

На сегодняшний день в нашей стране и за рубежом имеются фундаментальные научно-теоретические и методические исследования, в которых проводится анализ сути компетентностного подхода и проблем становления ключевых компетентностей у учащихся школы [Вербицкий, Ларионова, 2009].

Проведенный анализ литературных источников показал, что в настоящий общей и специальной педагогике и психологии основные цели и ожидаемые результаты обучения переносятся от получения учащимися определенного набора знаний умений и навыков к овладению некоторым количеством основных компетентностей, которые помогут детям пройти успешную социальную адаптацию. Сейчас компетентностный подход успешно реализуется в рамках высшего и среднего профессионального образования. Для того чтобы осуществлять его в рамках школьного и дошкольного образования, необходима масштабная реформация системы образования, переподготовка кадров и другие особенности перехода. Для интеграции компетентностного подхода в систему специального образования также необходимы большие исследования в контексте эффективности метода, переподготовка кадров [Столярова, 2016, с. 4-5].

Однако для специального (коррекционного) образования компетентностный подход выглядит как прогрессивное направление. Некоторым детям с особенностями развития недоступно полное, а иногда даже и частичное освоение некоторых компетенций, что может быть компенсировано развитием других навыков.

Библиографический список

1. Анфисова С.Е. Особенности компетентностно-ориентированного подхода в образовании детей дошкольного возраста // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 116. С. 99-105.
2. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. Москва : Логос, 2009. 336 с.
3. Внукова М.И. Коррекционно-педагогическая помощь детям с синдромом раннего детского аутизма // Инновационная наука. 2017. № 04-2. С. 28.
4. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Москва : Практика, 2018. С. 24-31.
5. Мамохина У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра. Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. Т. 15. № 3. С. 24-33.
6. Маркова, Т.В. Компетентностный подход в образовании учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Т.В. Маркова, Т.В. Шевырева, Ю.А. Костенкова // Наука и школа. 2014. № 1. С. 126.
7. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство : материалы II Международной научной конференции, декабрь 2012 г. Москва : Буки-Веди, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 27.10.2021).
8. Никольская О.С. Аутичный ребенок : пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Москва : Теревинф, 2016. С. 24-29.
9. Руженская Е.В. Компетентностный подход при оказании комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Медицинский альманах. 2016. № 5 (45) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyu-podhod-pri-okazanii-kompleksnoy-pomoschi-detyam-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra/viewer>(дата обращения: 27.10.2021).
10. Столярова Т.Г. Формирование компетенций в продуктивной деятельности у дошкольников с расстройством аутистического спектра // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Москва : МГППУ, 2016. С. 4-5.

11. Hutmacher Walo Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) aSecondary Education for Europe. Strasburg, 1997. P. 9-12.

12. Lofland K.B. (2016). The use of technology in the treatment of autism. In Cardon, T.A. (Ed.), Technology and the treatment of children with Autism Spectrum Disorder P. 27-35.

УДК 376.1+376.3

С.М. Ташмакова, Ж.К. Сагилова,

В.М. Сальманова, Е.Т. Ахмедова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-241-247

Инклюзивное образование в общеобразовательной среде

Аннотация. В данной статье рассматриваются главные пути реализации инклюзивного образования в условиях единого образовательного пространства современной школы. Представлена основная направленность осуществления специальных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся в общеобразовательной среде. Автор делится статистическими данными учащихся с особыми образовательными потребностями, отмечает как положительные, так и критические факторы инклюзивного образования на современном этапе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, особые образовательные потребности, школа, учитель, ассистент.

S.M. Tashmakova, Zh.K. Sagilova,

V.M. Sal'manova, Y.T. Akhmedova

Inclusive education in the general education environment

Abstract. This article examines the main ways of implementing inclusive education in a single educational space of a modern school. The main focus of the implementation of special conditions to meet the special educational needs of students in the general educational envi-

ronment is presented. The author shares statistical data on students with special educational needs, notes both positive and critical factors of inclusive education at the present stage.

Keywords: inclusive education, integration, special educational needs, school, teacher, assistant.

Для достижения поставленной Казахстаном цели – попасть к 2050 году в Топ-30 мировых экономик – был сделан акцент на образовательных реформах, способных обеспечить необходимую основу для развивающейся экономики. Из нескольких объявленных реформ инклюзивное образование было определено как одна из крупных инициатив, согласно которой Казахстан стремится к внедрению повсеместной инклюзии.

В казахстанском контексте концепция инклюзивного образования связана с интеграцией детей с функциональными нарушениями, или с особыми образовательными потребностями (далее - ООП), в общеобразовательные школы и классы. Основным направлением работы является обеспечение успешной социализации всех обучающихся вне зависимости от состояния физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, исключение любой дискриминации детей.

Коммунальное государственное учреждение «Психолого-медико-педагогическая консультация №1» акимата города Нур-Султан (далее – ПМПК №1) создана в 1999 году с целью диагностики и консультирования, а также определения типа образовательной программы. На статистическом учете ПМПК №1 1079 детей с особыми образовательными потребностями школьного возраста. Из них инклюзивным обучением охвачены 478 детей. Опыт показывает, что внедрение инклюзивной практики улучшает академические и социальные навыки учащихся со значительными затруднениями в обучении, повышает их самооценку и создает условия для более позитивных отношений с другими членами сообщества, оказывает положительное влияние на профессиональное и личное развитие учителей.

Отметим, что до сих пор нередко отрицательные случаи, когда школа не желает проявлять определенную гибкость в системе образования и отрицает учащегося с трудностями в обучении.

Следовательно, стоит вопрос понимания инклюзии в таком аспекте, который предполагает разработку и применение конкретных решений, позволяющих каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни и получать достойное образование.

В общеобразовательных организациях города Нур-Султан интенсивно внедряется инклюзивная практика. Среди них необходимо выделить администрацию и педагогический коллектив средней школы №37. Предлагаем рассмотреть данный опыт, изучение которого позволит сделать вывод о том, что система комплексного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в стране, находясь на стадии становления, уже имеет прочные корни.

Средняя школа №37 начала свою работу с 1993 года. В 2018 году был открыт кабинет поддержки инклюзии (далее - КПИ), куратором которого является корпоративный фонд «Болашак». КПИ осуществляет организационное, методическое, педагогическое сопровождение инклюзивного обучения. На данный момент в школе-лицее обучается 4500 учащихся. Из них 16 детей с особыми образовательными потребностями (с аутизмом – 8 человек, с нарушением интеллекта – 4 человека, с задержкой психического развития – 3 человека, с детским церебральным параличом – 1 человек), большинство из которых получает школьное образование в сопровождении педагога-ассистента. Основой системы психолого-педагогического сопровождения является единство требований, предъявляемых к ребёнку в школе, в семье, в обществе.

По мнению Н.М. Назаровой, «инклюзивное образование – не только активное включение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс массовой школы, но и перестройка всего процесса массового образования, как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей, т.е. смены методологии, внедрения интеграции в систему образования» [Назарова, 2010].

Как правило, в начале обучения у нормотипичных учащихся выражена потребность в общении, достаточный словарный запас, память сознательная и организованная, мышление наглядно-образное, развиты навыки самообслуживания и гигиены. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями на начальной ступени испытывают трудности в общении, имеют малый

объём и рассеянность внимания, повышенную раздражительность, беспокойство, капризность, отсутствие или низкую сформированность навыков самообслуживания, узость интересов, задержку речи и трудности с аудированием.

В течение всего периода обучения работа учителей проходит в тесном сотрудничестве с командой КПИ. Ежемесячно проводятся педагогические заседания, на которых обсуждаются успехи и трудности учащихся. Периодически учителя проходят тренинги и консультации, обучаются использованию специальных и альтернативных методов, форм и подходов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Совместно с командой КПИ разрабатываются индивидуальные дифференцированные учебные программы для детей с особыми образовательными потребностями адаптированные суммативные работы. Использование определённых подходов в работе никак не отражается на написании суммативных работ в классе, так как ученик пишет адаптированные работы. Отметим, что перед составлением суммативной работы учитель изучает цели обучения, подбирает те, которые доступны для конкретного ребёнка. Определённые цели дифференцируются под особого ученика. В адаптированную суммативную работу учитель включает картинки, подсказки, подробную инструкцию и образцы выполнения заданий. Цели разбиваются по уровням (низкий, средний, высокий), чтобы каждый учитель при составлении краткосрочного плана урока или суммативной работы использовал ту цель, которую действительно может достигнуть ученик с особыми образовательными потребностями.

Для продуктивного осмысления ребенком с особыми образовательными потребностями новой информации используем различные схемы, наглядные картинки. В виде поощрения применяем различные виды стимулирования (смайлики, звездочки, фигурки любимых мультгероев, вкусное поощрение, похвала, использование движения «Дай пять!»). С целью улучшения понимания фронтальных инструкций используем пиктограммы на уроках (картинки, на которых записаны действия, которые необходимо сделать ученику в данный момент: пиши, читай, слушай учителя и т.д.). Визуальное расписание, разрабатываемое на неде-

лю, способствует улучшению ориентировки в школе и прикрепляется рядом с рабочим местом ученика.

Обозначим, что не остаются без внимания и родители детей с особыми образовательными потребностями. В школе ведется активная работа с родителями: ознакомительная беседа по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения в школе, пропаганда специальных знаний, консультирование по проблемным вопросам каждого родителя. Совместно проводятся праздничные мероприятия, спортивные состязания и конкурсы. Так, например, в рамках экологического воспитания был проведен мастер-класс «Вторая жизнь вещей» по изготовлению карандашницы из бросового материала. В мероприятии приняли участие как дети, так и их родители. Мастер-класс помог раскрыть способности наших ребят, научило их бережному отношению к природе.

На начальном этапе внедрения проекта учителя-практики столкнулись с некоторыми трудностями, а именно, с отсутствием опыта работы с учениками с особыми образовательными потребностями; с отсутствием адаптированных учебных программ; с низкой информированностью об особенностях заболевания; с необходимостью преподавать сразу по нескольким программам или по одной, но в разном темпе; с неоднозначным отношением окружающих к ребёнку с особыми образовательными потребностями.

С каждым годом мы отмечаем успехи в формировании учебных навыков у детей с особыми образовательными потребностями, положительную динамику в развитии познавательной деятельности и коммуникативных функций. Дети успешно адаптированы к условиям общеобразовательной среды, практически овладели учебными навыками, принимают активное участие в праздниках и мероприятиях школы вместе со сверстниками, наблюдается благоприятный микроклимат в детском коллективе. Дети стали использовать в своей речи простые обобщения и логические построения, у всех учеников появилась мотивация.

За период с 2018-2021 гг. дети с особыми образовательными потребностями приняли активное участие в мероприятиях разного уровня: школьный уровень – в 10; городской уровень – в 6; республиканский – в 5; международный – в 3. Обучающиеся показали от-

личные результаты в конкурсах чтецов, рисунков, поделок, а также в предметных олимпиадах, где заняли призовые места.

Таким образом, практика показывает, что совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями с нормально развивающимися сверстниками в общеобразовательной школе позволяет сгладить границы отличий.

Библиографический список

1. Айдарбекова А.А. Организационные основы формирования позитивной культуры инклюзивной школы. Алматы, 2013.

2. Конституция РК. Закон «Об образовании» РК, Государственная программа развития образования РК на 2016-2019 годы. Закон «О специальных социальных услугах». URL: <http://psihdocs.ru/zakon-ob-obrazovanii-rk.html> (дата обращения: 27.10.2021).

3. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика. 2010. № 4. С. 40.

4. «Равенство и инклюзивный подход в образовании : руководство по подготовке, пересмотру и оценке планирования в секторе образования» (совместный продукт Инициативы Организации Объединенных Наций в области образования и других международных организаций), 2010.

5. Типовые учебные планы (обновленного содержания) основного среднего образования для учащихся с ограниченными возможностями. Приказ МОН РК от 18 августа 2017 года, № 422. URL: <https://nao.kz/loader/fromorg/2/26> (дата обращения: 27.10.2021).

6. Типовые учебные программы для обучающихся с ограниченными возможностями 0-4 классов уровня начального образования по обновленному содержанию. Приказ МОН РК от 27 июля 2017 года, №352. URL: <https://nao.kz/loader/fromorg/2/26> (дата обращения: 27.10.2021).

7. Методические рекомендации по формированию инклюзивной культуры в организациях образования / сост. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. URL: <https://nao.kz/blogs/view/2/1179> (дата обращения: 27.10.2021).

8. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в

2018-2019 учебном году : Инструктивно-методическое письмо / сост. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. URL: <https://pedforum.kz/120-ob-osobennostjah-organizacii-obrazovatel'nogo-processa-v-obscheobrazovatel'nyh-shkolah-respubliki-kazahstan-v-2018-2019-uchebnom-godu.html> (дата обращения: 27.10.2021).

9. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: Методические рекомендации / сост. И.Г. Елисеева, А.К. Ерсарина. URL: <https://special-edu.kz/463-eliseeva-ig-ersarina-ak-psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-osobym-i-obrazovatel'ny-m-i-potrebnostyami-v-obscheobrazovatel'noy-shkole.html> (дата обращения: 27.10.2021).

10. Развитие инклюзивного образования : сборник материалов / сост. С.А. Прушинский, Ю.П. Симонова. Москва : РООИ «Перспектива», 2007. 60 с.

УДК 376.3

Е.Г. Турик

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-247-256

Функциональная грамотность в социально-коммуникативной сфере у лиц с особенностями психофизического развития

Аннотация. В статье рассмотрены концептуальные основы формирования основных навыков функциональной грамотности лиц с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере с целью включения детей с разными образовательными потребностями в образовательный процесс, оптимального освоения ими содержания учебных программ и подготовки к успешной жизнедеятельности. Автор указывает принципы, на которых строится система работы, формируемые коммуникативные умения.

Ключевые слова: функциональная грамотность, коммуникация, компетентностный подход, лица с особенностями психофизического развития, инклюзивное образование.

Functional literacy in the socio-communicative sphere in persons with peculiarities of psychophysical development

Abstract. The article discusses the conceptual foundations of the formation of the basic skills of functional literacy of persons with special psychophysical development in the social and communicative sphere with the aim of including children with different educational needs in the educational process, their optimal mastering of the content of curricula and preparation for successful life. The author indicates the principles on which the system of work is built, the formed communication skills.

Keywords: functional literacy, communication, competence-based approach, persons with special features of psychophysical development, inclusive education.

Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые и компетентные личности, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, умеющие выбирать способы сотрудничества. Они должны отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладать развитым чувством ответственности за свою судьбу, судьбу страны [Проект. Концепция развития...].

Целью специального образования является помощь учащимся с ОПФР в усвоении знаний, приобретении компетенций, необходимых для успешной социализации и принятия осознанных и ответственных решений, с которыми связана жизнь человека, в том числе при осуществлении профессионального выбора.

Основным подходом в образовании является компетентностный, определяющий вектор развития содержания общего образования - от академической к функциональной грамотности.

Функциональная грамотность в сфере коммуникации - это уровень образованности, индивидуально-личностный результат образования, характеризующийся способностью личности к общению и коммуникации в стандартных и нестандартных ситуациях с использованием знаний норм общения и правил создания

текстов или утверждений, навыков работы с информацией, служащие основанием развития ключевых коммуникативных компетенций личности [Формирование и оценка..., 2019].

В современных условиях проблеме разностороннего развития личности детей с особенностями психофизического развития, их социализации и инклюзии уделяется большое внимание в образовании. Социальная адаптация данной категории лиц в значительной степени зависит от правильного понимания обращенной к ним речи и умения пользоваться языковыми средствами в различных ситуациях общения.

В связи с этим проблема формирования функциональной грамотности у лиц с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере занимает центральное место в проводимой с ними коррекционно-развивающей работе. В исследованиях ученых обосновывается необходимость формирования коммуникативных умений у лиц с особенностями психофизического развития с опорой на их потенциальные возможности (А.К. Аксенова, Д.И. Бойков, Н.А. Костандян, М.И. Лисина, О.В. Мамонько, В.В. Мыслюк, И.А. Свиридович, Е.А. Стребелева и др.) [Цит. по: Варенова, Жлудова, 2015].

Решение задач по формированию функциональной грамотности у лиц с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере рассматривается как одно из условий их успешной социализации. Вместе с тем в специальных исследованиях пока не получила должного освещения методика работы по формированию функциональной грамотности у данной категории лиц в социально-коммуникативной сфере в условиях инклюзивного образования. В результате возникает противоречие между потребностью практики и отсутствием научных разработок в данном направлении, поэтому поиски путей и средств формирования функциональной грамотности у лиц с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере приобретают особую значимость.

Становление функциональной грамотности у лиц с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере происходит в образовательном процессе, который построен на методологии компетентностного подхода. При компетентностном подходе основная задача школы –

раскрыть индивидуальность ребенка с особенностями психофизического развития, развить и обрести устойчивость к социальным воздействиям. Цель такого обучения состоит в создании системы психолого-педагогических условий, позволяющих в условиях инклюзивного образования работать с каждым в отдельности с учетом индивидуальных познавательных возможностей и потребностей. Учитель является организатором и координатором творческого учебного процесса, направляет деятельность учеников в нужное русло, при этом учитывая индивидуальные способности каждого ученика. Личностно-ориентированная концепция одна из значимых по формированию функциональной грамотности у лиц с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере.

Психологические основы личностно-ориентированного обучения в общем контексте личностно-ориентированной концепции были сформулированы в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и получили дальнейшее развитие в исследованиях П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, И. С. Зимней и др.

Личностно-ориентированная концепция предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, то есть ученик как личность. Таким образом, данная концепция является основополагающей при формировании функциональной грамотности у лиц с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере.

При разработке концептуальных оснований формирования функциональной грамотности у учащихся с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере были определены следующие задачи: формировать знания о правилах и нормах общения, создания письменного или устного текста, или высказывания; учитывать и оценивать разные мнения и стремиться к сотрудничеству.

При определении условий формирования функциональной грамотности у учащихся с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере исходным является положение об общих закономерностях психического развития ребенка в норме и при нарушениях развития (Л.

С. Выготский). Реализация этого положения предполагает учет как общей структуры коммуникативной деятельности, так и общность состава коммуникативных умений, формируемых у учащихся с особенностями психофизического развития и учащихся, которые таких нарушений не имеют. Обязательным условием реализации методики формирования функциональной грамотности у учащихся с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере является учет в коррекционно-педагогической работе системы общих и специальных педагогических принципов (онтогенетического, принципа коммуникативно-деятельностного подхода к организации обучения и воспитания, доступности, взаимосвязи речевого и социального развития, коррекционной направленности, индивидуального и дифференцированного подхода и др.) [Мамонько, Свиридович, 2016].

В педагогической практике определены основные *принципы* построения образовательного личностно-ориентированного процесса:

Принцип самоактуализации. В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих способностей. Важно побудить и поддержать стремление ребенка к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей. В силу особенностей развития детей с особенностями психофизического развития особая образовательная среда в виде организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ребенка, её устойчивости, без чего невозможно говорить о познавательном стиле.

Принцип субъектности. Индивидуальность присуща лишь тому, кто реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Следует помочь ребенку с особенностями психофизического развития стать подлинным субъектом жизнедеятельности в группе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта.

Полагаем, что надо рассмотреть и основные принципы, влияющие на коммуникативное взаимодействие.

В основе *принципа кооперации* (Г.П. Грайс) лежит обмен информацией. Принцип действует в обе стороны: и говорящий,

и слушающий предполагают, что их партнер по коммуникации соблюдает его. Если кому-то из субъектов взаимодействия не понятна цель общения или же их цели не совпадают, очевидно, что такое общение вряд ли приведет к желаемому результату. Это важно учитывать при формировании функциональной грамотности в социально-коммуникативной сфере у лиц с особенностями психофизического развития. Использование этого принципа необходимо в обучении данной категории лиц, так как формирует и развивает у них умения действовать в различных ситуациях взаимодействия (общения).

Несовершенство коммуникативных умений лиц с особенностями психофизического развития осложняет процесс свободного общения, затрудняет развитие познавательной деятельности детей, препятствует созданию условий для их успешной социальной адаптации [Акатов, 2004]. В связи с этим, при формировании функциональной грамотности у лиц с особенностями психофизического развития в социально-коммуникативной сфере требует специально организованной коррекционно-педагогической работы, направленной на включение их в активное ситуативно обусловленное взаимодействие с нормально развивающимися сверстниками в условиях инклюзивного образования.

Термин *«принцип вежливости»*, по аналогии с принципом кооперации Грайса, был сформулирован в 1983 г. в книге «Принципы прагматики» британским лингвистом Дж. Личем. Стратегии вежливости направлены на поощрение стремлений индивидуума чувствовать себя частью сообщества, быть одобряемым другими людьми. Такой принцип оправдан, так как создает необходимые предпосылки для формирования подлинных коммуникативных умений, а также обеспечивает для лиц с особенностями психофизического развития ситуацию успеха в структуре «диады»: взрослый - ребенок, ребенок - ребенок.

Коррекционно-развивающая работа по формированию функциональной грамотности в социально-коммуникативной сфере направлена на формирование следующих основных коммуникативных умений у лиц с особенностями психофизического развития:

1. Собственно речевые умения позволяют вступать в общение (уметь анализировать ситуацию и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком); поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и понимать собеседника; проявлять инициативу в общении; выражать отношение к предмету разговора; высказываться связно); говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета и правила речевого поведения (обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие или отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощение и др.).

3. Умения общаться в паре, группе, в коллективе.

4. Умения общаться в процессе планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения.

5. Неречевые умения – использования невербальных средств общения (мимики, жестов и др.).

6. Составлять деловые бумаги и вести личную переписку.

7. Пользоваться социальными услугами в глобальной компьютерной сети Интернет.

8. Обращаться к людям в различных ситуациях, самостоятельно устанавливать контакты с работниками и служащими различных учреждений с помощью адекватных средств коммуникации; обращаться за помощью с проблемами и просьбами в соответствующие службы, к незнакомым людям; составлять письменные формы обращений в различные инстанции по образцу.

9. Соблюдать социально одобренные правила поведения в разных ситуациях взаимодействия [Свиридович, 2010].

Очевидна необходимость обучения детей с особенностями психофизического развития технологиям коммуникации, навыкам социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками. В специально организованных условиях обучения учащиеся приобретают опыт в общении и взаимодействии в учебной, досуговой, игровой деятельности. В процессе формирования функциональной грамотности в социально-коммуникативной сфере обучающиеся овладевают навыками самопрезентации, развивают навык монологической речи, учатся осознавать и

учитывать свою социальную роль и анализировать ситуацию общения. Сначала через прямое подражание, а затем через словесные конструкции приобретает основной жизненный опыт лиц с особенностями психофизического развития. Развитие коммуникативных качеств способствует повышению социальной компетентности учащихся.

Одним из ключевых аспектов социального включения рассматривается коммуникативная компетентность, позволяющая осуществлять эффективное взаимодействие с социумом. Процесс достижения большей определенности в понимании ситуации, способствующий разрешению проблем и обеспечивающий достижение целей с оптимальным расходом ресурсов принято называть *коммуникативной компетентностью*.

Коммуникативная компетентность включает следующие компоненты: коммуникативную способность, коммуникативные знания, коммуникативные умения, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения [Емельянов, 1995]. Успешное применение компетентностного подхода в обучении означает, что обучающиеся с особенностями психофизического развития знают язык, демонстрируют коммуникативные умения и способны успешно действовать вне школы. Коммуникативную компетенцию следует рассматривать как готовность учащегося с особенностями психофизического развития к самостоятельному решению задач на основе знаний, умений, качеств личности. Коммуникативная компетентность обеспечивает учащимся с особенностями психофизического развития возможность более полно познавать окружающий мир.

Педагоги должны делать установку на эмоционально положительное отношение к партнёрам по общению и ориентировать учащихся с особенностями психофизического развития на ценности дружбы, познание, общение, самовыражение, внимание, поддержку. Учащиеся должны приобрести коммуникативно значимые качества личности: общительность, терпимость, доброжелательность, принципиальность, требовательность, увлечённость, тактичность, самостоятельность, активность, самообладание. Очевидна необходимость обучения детей с особенностями психофизического развития технологиям коммуникации, направ-

ленного формирования у них коммуникативных умений и навыков, социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Формирование универсальных составляющих функциональной грамотности в социально-коммуникативной сфере у лиц с особенностями психофизического развития - процесс непрерывный, когда педагоги используют различные коррекционные методы и приемы, выбор которых определяет поставленная педагогом дидактическая задача, характер и специфика деятельности обучающего (объяснительно-иллюстративный метод, метод проблемного изложения, обучающий диалог, беседа, рассказ по картинке, составление совместной истории, элементы самопрезентации, репродуктивный метод, моделирование различных ситуаций общения, практическая деятельность ребенка (трудовая, изобразительная, театральная), игровая и спортивно-игровая деятельность, наблюдение за окружающей действительностью).

Итак, обучить функциональной грамотности лиц с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования - значит дать им такой уровень развития навыков, который обеспечит комфортные (социально приемлемые) взаимоотношения личности с партнерами по социуму, несмотря на разницу в психофизическом развитии.

Библиографический список

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья : психологические основы. Москва : Владос, 2004. 368 с.

2. Варенова, Т.В. Проблема функциональной грамотности в контексте специальной педагогики / Т.В. Варенова, Н.С. Жлудова // Весці Беларус. дзярж. пед. ун-та. Серія 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2015. № 4. С. 14-18.

3. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Москва : Просвещение, 1995. 183 с.

4. Мамонько, О.В. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О.В. Мамонько, И.А. Свиридович // Ученые записки факультета специального образования : сборник научных статей / науч. ред. С.Е. Гайдукевич, В.А. Шинкаренко, Н.В. Дроздова. Минск : БГПУ, 2016. С. 257-269.

5. Проект. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года // Министерство образования Республики Беларусь : URL: <https://edu.gov.by/proekt-kontseptsii-razvitiya-sistemy-obrazovaniya/> (дата обращения: 07.09.2021).

6. Свиридович И.А. Формирование диалогической речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. Каме́нець-Подольський : Аксіома, 2010. С. 306-310.

7. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся / науч. ред. И.Ю. Алексашина. Санкт-Петербург : Каро, 2019. 160 с.

УДК 376.3+376.1

Е.А. Цилина

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-256-261

**Специфика организации логопедической помощи
младшим школьникам с нарушениями речи
в условиях удаленного обучения**

Аннотация. Статья посвящена анализу сложностей, возникающих у работников логопедической службы при организации удаленного обучения младших школьников с нарушениями речи. Рассматриваются технические, организационные, методические трудности с позиции педагога и других участников образовательных отношений. Описываются и объясняются причины проблем, возникающих на разных этапах логопедических занятий. Оцениваются достоинства применения дистанционного способа общения с обучающимися в процессе коррекции их речевой деятельности.

Ключевые слова: удаленное обучение, младшие школьники, нарушения речи, технические трудности, организационные трудности, методические трудности.

The specifics of the organization of speech therapy assistance to primary schoolchildren with speech disorders during distance learning

Abstract. The article is devoted to the analysis of the difficulties encountered by the speech therapy service workers in the organization of remote education for primary schoolchildren with speech disorders. The technical, organizational, methodological difficulties from the position of the teacher and other participants in educational relations are considered. The reasons for the problems arising at different stages of speech therapy classes are described and explained. The advantages of using a remote method of communication with students in the process of correcting their speech activity are evaluated.

Keywords: distance learning, primary schoolchildren with speech disorders, technical difficulties, organizational difficulties, methodological difficulties.

Особенности развития младших школьников с нарушениями устной и письменной речи побуждают учителей-логопедов начальной школы использовать современные информационные технологии для повышения мотивации, максимальной включенности детей в образовательный процесс, организации совместной деятельности обучающихся, осуществления контроля. Педагоги регулярно применяют демонстрационные материалы, интерактивные практические и контрольные задания.

Сложная эпидемиологическая ситуация в мире поставила работников школы перед необходимостью организации коррекционно-развивающей деятельности в условиях удаленного (дистанционного) обучения. Такой формат общения педагогов с обучающимися потребовал иного уровня владения техническими средствами и их возможностями для решения образовательных задач. Отсутствие достаточного опыта подготовки, использования средств дистанционного обучения у работников массовых школ привело к возникновению многочисленных сложностей как при планировании и проведении коррекционно-развивающих занятий, так и при организации контроля за усвоением знаний [Вейдт, 2020, с. 142-145].

На наш взгляд, можно выделить несколько видов сложностей при организации удаленного варианта проведения занятий с детьми, имеющими нарушения устной и письменной речи.

1. Технические сложности, которые касаются как учителя-логопеда, так и семей обучающихся. Школьники и педагоги встали перед необходимостью подключения к сети Интернет, приобретения дополнительных устройств (микрофон, наушники, сканер, планшет, принтер и т.п.), установки специальных программ обучения и общения.

2. Организационные сложности. Младшие школьники не в состоянии организовать самостоятельную работу без помощи взрослых (родителей или других законных представителей). Это касается как регистрации на определенных ресурсах, подключения к трансляциям занятий, так и подготовки необходимых для обучения материалов. В связи с этим родители должны присутствовать на каждом занятии, что не всегда возможно [Цилина, Мохова, 2016, с. 74].

Учителю приходится подготавливать памятки для работы в удаленном режиме, делать рассылки, помогать семьям при возникновении трудностей. Дополнительная подготовка, проверка выполняемых на уроках письменных заданий значительно увеличивает время работы. Технические неполадки замедляют или делают невозможным проведение уроков. Родителям заранее приходится готовить пособия для занятий, самостоятельно изготавливать тренажеры для артикуляционной, дыхательной гимнастик, упражнений на координацию движений и т.п.

3. Методические сложности. Подготовка традиционного урока предполагает постановку целей и учебных задач, определение этапов урока, их содержательного наполнения, форм работы, способов взаимодействия, подбор электронных образовательных ресурсов и других дидактических материалов в соответствии с изучаемой темой и санитарно-гигиеническими требованиями, вариантов контроля. Подготовка урока в дистанционном варианте, кроме указанных направлений, будет включать в себя подготовку демонстрационного обучающего материала, создание мультимедийной презентации, индивидуального раздаточного материала в электронном виде, отправку этого материала семьям обучающихся. В данном случае учитель не может использовать общекласс-

ные демонстрационные таблицы или пособия. Их приходится находить в сети Интернет или создавать самостоятельно. Все наглядные средства (картинки, аудио- и видеоматериалы) нуждаются в проверке на качество и безопасность. Дефицит времени и недостаток ресурсов значительно осложняют работу педагога [Семенова, Рудыхина, Гусева, 2019, с. 143].

Отсутствуют учебные платформы, специально разработанные для логопедических занятий. Многие этапы урока приходится исключать или видоизменять. Так, невозможным становится проведение диагностических процедур (обследование нарушений звукопроизношения из-за невозможности оценить характер и причину возникновения трудностей; обследование недостатков письменной речи в связи с проблемами отслеживания подсказок, организации общей диктовки), логопедического массажа, сложных форм дыхательной гимнастики, групповых упражнений на ориентировку в пространстве и т.п. [Захарова, 2011, с. 96].

Затруднено проведение артикуляционной гимнастики, упражнений на координацию движений, дифференциацию звуков (в связи с искажением звуков во время онлайн-встреч) и т.п.

При удаленной работе опора идет преимущественно на зрительный анализатор. Сложно организовать развитие слухового и осязательного восприятия. Значительно сокращается этап материальных действий, что обусловлено сложностью организации подобной работы и контроля за ее выполнением [Цилина, 2016, с. 5-10].

Во время проведения занятий в удаленном формате учитель-логопед ограничен в использовании разных вариантов контроля, видов помощи, форм организации деятельности. Педагог не может сразу оценить степень усвоения материала обучающимися, так как получает для проверки только итоговые варианты письменных работ. Корректировка неверно усвоенных понятий возможна только на следующем занятии. Школьники не имеют возможности самостоятельно делать записи на доске, учиться воспринимать информацию, записанную другим ребенком. Отсутствие у родителей знаний в области методики преподавания может приводить к необоснованным подсказкам, неправильной организации самостоятельной деятельности младших школьников, нарушению режима работы, лишним оценочным суждениям.

Несомненно, в использовании удаленного формата обучения можно выделить и положительные моменты:

- снятие тревожности обучающихся с нарушениями (при ее наличии) в процессе общения с педагогом и другими детьми, комфортная домашняя обстановка [Мохова, 2011, с. 136];

- возможность использования игровых технологий с целью усиления эмоционального отклика [Миронова, Ларина, 2019, с. 149];

- превращение родителей в активных участников коррекционно-развивающей деятельности;

- контроль процесса коррекции нарушений речи родителями обучающихся;

- помощь родителей при организации рабочего места ученика, поиске необходимых пособий и средств обучения;

- возможность повторного использования предлагаемых учителем-логопедом материалов для закрепления наиболее сложных тем;

- возможность проведения консультативной работы с неограниченным количеством родителей;

- экономическая выгода в связи с отсутствием необходимости у учителя-логопеда копировать раздаточный материал.

Таким образом, использование удаленного варианта работы с детьми, имеющими речевые нарушения, возможно с определенными исключениями, касающимися специфики недостатков речи, требует серьезной подготовки педагога, активного участия родителей.

Библиографический список

1. Вейдт В.П. Цифровая грамотность учителя : трудности и перспективы вынужденной иммиграции в цифровую среду // Нижегородское образование. 2020. № 3. С. 141-151.

2. Захарова Е.А. Организация коррекционной помощи детям в условиях введения ФГОС // Нижегородское образование. 2011. № 2. С. 92-97.

3. Миронова, Э.Л. Условия эффективной организации компьютеризированного процесса обучения русскому языку в начальной школе / Э.Л. Миронова, И.Б. Ларина // Нижегородское образование. 2019. № 2. С. 147-152.

4. Мохова И.Н. Особенности использования информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности младших школьников // Нижегородское образование. 2011. № 4. С. 134-141.
5. Семенова, Г.В. Дистанционные образовательные технологии и факторы, препятствующие их освоению / Г.В. Семенова, О.В. Рудыхина, Ю.Е. Гусева // Нижегородское образование. 2019. № 2. С. 140-146.
6. Цилина Е.А. Развитие перцептивно-речевой сферы младших школьников с ЗПР и ОНР в условиях общеобразовательной школы. Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. 89 с.
7. Цилина, Е.А. Особенности формирования информационной культуры младших школьников с нарушениями письменной речи / Е.А. Цилина, И.Н. Мохова // Нижегородское образование. 2016. № 2. С. 71-75.

УДК 376.3

И.Б. Карелина, К.А. Смирнова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-261-266

Стимуляция речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Аннотация. В статье отражен опыт волонтерской логопедической работы с детьми раннего возраста на базе воскресной школы при церкви Богоявления города Ярославля. Представлены результаты обследования речевого развития детей с задержкой речевого развития раннего возраста. Описан цикл разработанных авторами проведенных занятий по активизации речи детей с задержкой речевого развития с использованием музыкальных игр, дан анализ результатов после проведения занятий.

Ключевые слова: ранний возраст, задержка речевого развития, активизация речи, волонтерская логопедическая помощь, логопедические занятия, музыкальные игры.

Stimulation of speech development in young children with delayed speech development

Abstract. The article reflects the experience of volunteer speech therapy work with young children on the basis of a Sunday school at the Church of the Epiphany in the city of Yaroslavl. The results of the examination of the speech development of children with delayed speech development at an early age are presented. The author describes a cycle of lessons developed by the authors to activate the speech of children with speech retardation using musical games, an analysis of the results after the lessons is given.

Keywords: early age, delayed speech development, speech activation, volunteer speech therapy assistance, speech therapy classes, musical games.

Из-за увеличения числа детей с задержкой речевого развития различного генеза перед специалистами стоит задача раннего выявления задержки речевого развития у детей раннего возраста и подбора правильной программы коррекции [Шабалина, 2020]. К сожалению, не у всех родителей есть материальная возможность посещать платные развивающие центры, а попасть на прием и занятия логопеда в лечебное учреждение достаточно сложно. В связи с этим нами было организованы волонтерские консультации детей раннего возраста, а в дальнейшем логопедические занятия на базе воскресной школы при храме Богоявления города Ярославля.

Нами было обследовано 11 детей от 2 до 13 лет. Из них было выявлено 5 детей с задержкой речевого развития с легкой и средней степенью тяжести в возрасте от 2 до 3 лет. Обследование проводилось по общепринятой методике, адаптированной и доработанной И.Б. Карелиной [Карелина, 2016] для детей раннего возраста с задержкой речевого развития (далее – ЗРР). Обследование состояло из следующих блоков:

1. Сбор анамнеза, который включал выяснение протекания беременности и родов, изучение раннего психомоторного и долингвистического развития ребенка.

2. Обследование понимания детьми обращенной речи, выполнение сложных и простых словесных инструкций.

3. Обследование активного и пассивного словаря при помощи игрушек, соответствующих возрасту ребенка.

В результате обследования было выявлено 3 ребенка с ЗРР средней степени тяжести и 2 ребенка с легкой степенью. Анализ анамнестических данных показал, что речь детей с ЗРР легкой степени развивалась с задержкой: гуление отмечалось к 5 месяцам, лепет появлялся к 1 году, первые слова - только к 1 году и 2 месяцам. В ходе обследования дети с ЗРР легкой степени обращенную речь понимали хорошо, у них отмечался достаточный словарный запас. Дети использовали фразы из 2-3 слов. Но у всех детей отмечается речевой негативизм.

У детей с ЗРР средней степени тяжести гуление и лепет также появились с опозданием. Первые слова появились после 1 года 2 месяцев, фразовая речь - после 2 лет. Отмечался недостаточный словарный запас. Дети пользовались простой обиходной фразой, состоящей из 2 слов. Обращенную речь понимали недостаточно. Словесные инструкции не выполняли или выполняли со значительной помощью взрослого.

Для определения состояния речи мы использовали критерии оценки, которые были разработаны нами в ходе обследования:

1. Низкий уровень - плохо понимает обращенную речь, словесную инструкцию не выполняет, низкий уровень словарного запаса, фразы нет.

2. Средний уровень - недостаточное понимание обращенной речи, словесные инструкции выполняет с помощью взрослого, недостаточный словарный запас, есть простая фраза из одного-двух слов.

3. Выше среднего уровня - обращенную речь понимает, словарь достаточный, использует простую фразу из 1-3 слов, проявляет речевой негативизм.

4. Высокий уровень - понимает обращенную речь, самостоятельно выполняет словесные инструкции, высокий уровень активного и пассивного словаря, использует фразу из 3-4 слов, речь понятна окружающим.

Нами была разработана система логопедических занятий по стимуляции речевого развития детей раннего возраста с ЗРР с

включением «музыкальных минуток». За основу мы взяли методику О.Е. Громовой «Формирование начального детского лексикона» [Громова, 2009]. Данная методика ориентирована на плохо говорящих детей с легкой степенью задержки речевого развития, не требует специального оснащения и привлечения других специалистов.

За основу мы взяли идею немецкого педагога Фридриха Фребеля с использованием материнских песен в развитии речи детей раннего возраста, но так как нет русскоязычного перевода этих песен, в своей работе мы использовали песни Е.С. Железновой.

Фридрих Фребель, немецкий педагог, является автором сборника «Материнские песни и потешки». В этот сборник были включены музыкальные игры для детей раннего возраста. Потешки способствовали изучению нового материала в интересной для детей форме. Детям объяснялись сложные вещи на простых примерах. Музыкальные игры автора не требовали наличия специальных игрушек, в ходе игры главное участие принимали руки и ноги ребенка.

Коррекционная работа проводилась на базе воскресной школы при храме Богоявления города Ярославля с 15 февраля по 15 мая. Занятия проводились с 5 детьми с ЗРР легкой и средней степени тяжести от 1 года 6 мес. до 3-х лет.

На логопедических занятиях мы использовали разнообразные методы, средства и приемы, а также музыкальные игры. Большое значение придавали воспитанию у ребенка подражательной активности. Сначала занятия были направлены на развитие общей моторики, затем - ручной и артикуляторной. На логопедических занятиях обучение экспрессивной речи осуществлялось на материале ономотопей (звукоподражаний) с опорой на соответствующие игрушки. В соответствии с темой занятия мы подбирали музыкальную игру и использовали ее как элемент логопедического занятия. В ходе музыкальных игр решались коррекционные задачи. Занятия становились более интересными и насыщенными для ребенка. Он с большим желанием включался в работу. Музыкальные игры способствовали звукоподражанию, а впоследствии и появлению речи. Кроме того, музыкальные игры способствовали развитию слухового восприятия, обогащению и развитию словаря ребенка, совершенствованию его произносительных навыков.

Занятия проводились 2 раза в неделю по 20 минут с каждым ребенком индивидуально и в присутствии родителей. По оконча-

нии занятия давались рекомендации родителям для закрепления результатов и проведения занятий в домашних условиях. Рекомендации были разработаны нами на основе наблюдений за детьми в ходе логопедического воздействия.

По итогам коррекционно-логопедической работы нами было проведено заключительное обследование речи детей. Исследование проводилось по той же методике. По результатам повторного обследования мы увидели, что у всех детей улучшилось состояние речи: звукопроизношение стало более разборчивым, увеличился активный словарь, появилась фраза из 2-3 слов. У одного ребенка повысился словарный запас до высокого уровня, у остальных – до уровня выше среднего. У двоих детей фразовая речь стала выше среднего уровня, у троих - среднего уровня. Понимание речи у всех детей улучшилось и стало выше среднего уровня.

Перспективами исследования будет разработка системы занятий по стимуляции речевого развития детей раннего возраста с ЗРР с использованием музыкальных игр.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. Москва : АСТ: Астрель, 2006. 222 с.
2. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона. Москва : 2009. 157 с.
3. Железнова Е.С. Логоритмика. URL: <https://hugemusic.ru/?song> (дата обращения: 14.02.21).
4. Карелина И.Б. Психолого-педагогическая абилитация неговорящих детей раннего возраста с различными вариантами дизонтогенеза // Личность, семья и общество : вопросы педагогики и психологии : сборник статей по материалам LXIV научно-практической конференции. Новосибирск : «СибАК», 2016. С. 12-22.
5. Карелина И.Б. Комплексная абилитация неговорящих детей раннего возраста : монография. Новосибирск : АНС «СибАК», 2017. 156 с.
6. Фребель Ф. Материнские и ласкательные песни. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLYhUiaCNtxmrJ_crPCITLD4g5h8D4Qaa3 (дата обращения: 14.02.21).
7. Шабалина С.А. Логопедическая работа с детьми раннего возраста в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Обу-

чение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии: очное и дистанционное : сборник научных статей межрегиональной научно-практической конференции. Ярославль, ЯГПУ, 2020. С. 186-191.

УДК 376.3

И.Б. Карелина, У.В. Тихвинская

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-266-270

Развитие познавательных психических процессов у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи

Аннотация. В статье рассматривается развитие познавательных психических процессов у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Отмечаются учёные, занимающиеся изучением основных познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления и внимания. Описывается проведение констатирующего исследования психических процессов у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи и их состояния на данный момент. Планируется дальнейшая исследовательская работа по коррекции психических процессов у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

Ключевые слова: психические познавательные процессы, дети с тяжёлыми нарушениями речи, дети дошкольного возраста, восприятие, память, мышление, внимание.

I.B. Karelina, U.V. Tikhvinskaya

The development of cognitive mental processes in preschool children with severe speech impairments

Abstract. The article examines the development of cognitive mental processes in preschool children with severe speech disorders. Scientists studying the basic cognitive processes are noted: perception, memory, thinking and attention. Describes the ascertaining study of mental processes in preschoolers with severe speech impairments and

their current state. Further research work is planned on the correction of mental processes in preschool children with severe speech impairments.

Keywords: mental cognitive processes, children with severe speech disorders, preschool children, perception, memory, thinking, attention.

Психические познавательные процессы в научном контексте понимаются как особая форма познавательной деятельности, которая управляется сознанием человека. В свою очередь, познавательная деятельность выражается в качестве важной основы, которая формирует знания человека об окружающем мире и о самом себе в этом мире [Корсакова, 2017].

Проблема развития восприятия у ребёнка в старшем дошкольном возрасте является, бесспорно, актуальной, так как восприятие предметов и явлений материального мира, их многообразных свойств и отношений занимает одно из центральных мест в психической деятельности человека. Изучением названной проблемы занимались такие учёные, как Л.С. Выготский, Т. Бауэр, Л.А. Венгер, Б.Г. Ананьев, В.П. Зинченко, А.В. Запорожец, С.Л. Рубенштейн, У. Найссер, Ж. Пиаже, О.О. Косякова, В.И. Селиверстов, А.П. Воронова и др. [Фирулина, 2017]. Вопрос развития памяти у детей с тяжёлыми нарушениями речи (далее - ТНР) исследовали такие отечественные учёные, как Л.П. Баданина, В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова и др. [Цит. по: Корбо, 2016].

Проблема состояния мыслительной деятельности детей с тяжёлыми нарушениями речи является на сегодняшний день очень значимой. Ведь именно речь и мышление являются непрерывным условием развития всех остальных человеческих способностей. Исследованием мышления у детей с ТНР занимались различные авторы. Среди них Р.Е. Левина, Г.В. Гуровец, И.Т. Власенко, Е.М. Мастюкова, Р.А. Белова-Давид и др. [Цит. по: Вавилина, 2017]. В данное время проблема состояния мышления у детей данной категории является недостаточно изученной, а мнения и взгляды многих авторов не совпадают и являются весьма противоречивыми.

Для изучения особенностей познавательных психических процессов у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи был проведён констатирующий эксперимент, в котором

приняли участие 14 дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Среди речевых нарушений у обследуемой категории детей отмечались следующие: общее недоразвитие речи, III уровень, которое выражалось в неполноценности звуковой, лексической и грамматической сторон речи, поэтому у большинства детей данной категории отмечалась ограниченность мышления, памяти, внимания, речевых обобщений; стёртая дизартрия и задержка речевого развития вследствие педагогической запущенности.

В методику констатирующего этапа эксперимента вошли диагностические задания О.А. Сафоновой и Е.А. Стребелевой, направленные на исследование восприятия (цвета, формы, пространства), памяти (зрительной, слуховой), мышления (вербального, невербального), внимания. Оценка действий ребёнка включала семибалльную шкалу оценки принятия и понимания задания, способах выполнения, обучаемости и отношения к полученному результату.

При анализе результатов исследования у всех обследуемых детей было выявлено недоразвитие того или иного познавательного психического процесса. Серьёзные проблемы отмечались у детей в развитии восприятия, а именно, в формировании представлений о явлениях и предметах окружающего мира. У детей было недостаточно сформирован целостный образ предмета. Затруднения наблюдались в пространственной ориентации: дети затруднялись в дифференциации понятий «право» и «лево», обозначающих месторасположение объектов, особенно при усложнении заданий.

У детей данной категории была снижена вербальная память и страдала продуктивность запоминания. Исследование памяти у детей с тяжёлыми нарушениями речи обнаруживает, что объём их зрительной памяти практически не отличается от нормы, а исследование объёма слуховой памяти показало большую вариабельность. При этом уровень слуховой памяти снижается с понижением уровня речевого развития. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения инструкции.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявлялась также в специфических особенностях мышления. Дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными опе-

рациями (анализом, синтезом, сравнением, обобщением, классификацией). Кроме того, на процесс и результаты мышления у детей с общим недоразвитием речи влияют недостатки в знаниях и нарушения самоорганизации. У них обнаруживается недостаточный объём сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей, в формировании элементарных математических представлений, в развитии логического мышления. Внимание у детей с тяжёлыми нарушениями речи характеризуется недостаточной устойчивостью, трудностями в переключении, более низким уровнем произвольного внимания. Данные диагностики соотносятся с выводами Т.С. Овчинниковой выявила особенности, отличающие детей с нарушениями речи от нормотипичных детей, охарактеризовала продуктивность их деятельности при длительных умственных нагрузках [Цит. по: Перевышина, 2020].

Таким образом, большому количеству детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи требуется коррекционная помощь по развитию познавательных психических процессов. Она должна быть направлена на повышение у воспитанников познавательного интереса и активности в познании окружающего мира; на расширение запаса сведений и знаний об окружающем мире; на повышение уровня развития зрительного и слухового восприятия (умение выделять и классифицировать фигуры, предметы по форме, размеру, цвету и другим признакам; умение находить часть от целой фигуры, конструировать фигуры из деталей по образцу); на повышение уровня развития внимания (умение работать, не отвлекаясь 5-10 минут, даже если деятельность не очень интересна или трудна); уровня развития зрительной и слуховой памяти; уровня развития логического, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления (умение обобщать и классифицировать (находить общее, различие предметов, явлений, процессов; выделять лишний предмет); на формирование умения использовать речь для произвольного управления познавательными процессами, как средство общения (умение самостоятельно составить связный рассказ по картинкам); на повышение уровня развития зрительно-моторной координации.

Библиографический список

1. Вавилина Т.А. Особенности мыслительной деятельности для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedag.>(дата обращения: 14.10.2021).

2. Корбо А.А. К вопросу об особенностях памяти у детей дошкольного возраста с ОНР // Вестник практической психологии образования. 2016. № 1 (8). С. 78-80.

3. Корсакова Т.В. Особенности познавательной сферы у дошкольников с нарушениями речи.

URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2013/03/12.>

(дата обращения: 14.10.2021).

4. Перевышина А.Ю. Особенности познавательной сферы у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

URL: <https://203.tvoysadik.ru/site/pub?id=683> (дата обращения: 14.10.2021).

5. Фирулина В.В. Психологическое сопровождение работы по развитию зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи // <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-raboty-po-razvitiyu-zritelnogo-vozpriyatiya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-tyazhelyimi> (дата обращения: 14.10.2021).

УДК 376.3

О.И. Урсова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-270-279

Социально-педагогические условия формирования социального опыта у лиц с тяжёлыми множественными нарушениями

Аннотация. В статье рассматриваются социально-педагогические условия формирования социального опыта у лиц с тяжёлыми множественными нарушениями развития в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и в территориальном центре социального обслуживания населения. Описаны особенности использования специальных методов, приемов, средств обучения и коррекции лиц с тяжёлыми множественными нарушениям с учетом трех групп социально-педагогических усло-

вий: структурно-функциональных, адаптивно-адаптирующих, социально-психологических.

Ключевые слова: социально-педагогические условия, социальный опыт, социальные умения, лица с тяжелыми множественными нарушениями, центр коррекционно-развивающего обучения, центр социального обслуживания.

O.I. Urusova

Socio-pedagogical conditions for forming social experience in persons with severe multiple disabilities

Abstract. The article examines the socio-pedagogical conditions for the formation of social experience in persons with severe multiple developmental disabilities in the center of correctional and developmental education and rehabilitation and in the territorial center of social services for the population. The features of the use of special methods, techniques, teaching aids and correction of persons with severe multiple impairments are described, taking into account three groups of social and pedagogical conditions: structural and functional, adaptive and adaptive, social and psychological.

Keywords: socio-pedagogical conditions, social experience, social skills, persons with severe multiple disabilities, a center for correctional and developmental education, a center for social services.

Тяжелые множественные физические или/и психические нарушения (далее - ТМН) – физические или/и психические нарушения, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами специального образования является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков [Кодекс Республики Беларусь ... , 2011, с. 307].

Организация и совершенствование благоприятных и адекватных социально-педагогических условий является основой формирования социального опыта у лиц с ТМН. Социально-педагогические условия формирования социального опыта лиц с ТМН предполагают социальный компонент, отражающий ту социальную среду и социальное окружение, где осуществляется

образовательно-воспитательный и коррекционно-педагогический процессы, развитие и совершенствование социальной личности молодого человека с инвалидностью.

К структурно-функциональным [Фирсова, 2011, с. 8] социально-педагогическим условиям относятся следующие: условие непрерывности и преемственности формирования социального опыта (между центром коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) и территориальным центром социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН); условие безопасной жизнедеятельности в микросоциуме, социуме. Для молодых людей с ТМН непрерывность и преемственность формирования социального опыта является важным социально-педагогическим условием их дальнейшей социальной адаптации и социализации в течение всей жизни [Лисовская, 2015, с. 40]. Ориентируясь на данное социально-педагогическое условие, педагоги ЦКРОиР и специалисты ТЦСОН осуществляют постоянное взаимодействие и сотрудничество с целью формирования, развития и совершенствования социальных умений и навыков у лиц с ТМН, развития ключевых жизненных компетенций [Лещинская, 2015, с. 129].

Межведомственное взаимодействие реализуется с помощью проведения совместных семинаров-практикумов, круглых столов, вебинаров, мастер-классов педагогами ЦКРОиР, дней открытых дверей в ЦКРОиР и ТЦСОН. В рамках отмеченных форм работы педагоги и специалисты обсуждают наиболее актуальные вопросы и проблемы, связанные с оказанием помощи, поддержки, воспитания, развития молодых людей с ТМН; акцентируют внимание на конкретные варианты помощи таким людям со стороны государства в вопросах социальной поддержки, юридических консультаций заинтересованных лиц. Педагоги (специалисты) вместе с выпускниками и молодыми людьми с ТМН, а также родителями посещают праздники, связанные с календарными датами; мероприятия воспитательно-развлекательного характера; участвуют в различных акциях, организованных Министерством образования Республики Беларусь и Министерством труда и социальной защиты населения Республики Беларусь; организуют и проводят совместные мероприятия различной направленности и содержания.

Условие безопасной жизнедеятельности в микросоциуме, социуме дает возможность сформировать у лиц с ТМН социальные умения и навыки, позволяющие верно и без ошибок применять их в различных социальных ситуациях: просьба о помощи, обращение за поддержкой в экстремальной жизненной ситуации; избегание опасных ситуаций (предметов); безопасное использование опасных предметов, находящихся в пространстве. Это условие необходимо для сохранения и укрепления здоровья, воспитания безопасного поведения, способности предвидеть опасные ситуации и избегать их, при необходимости действовать, учитывая сформированные способы действий в конкретной опасной ситуации. Молодые люди с ТМН в ТЦСОН закрепляют и совершенствуют умения, сформированные в ЦКРОиР, а именно: быстро реагировать на источники опасности в быту; точно действовать в случае опасности; применять полученные практические способы безопасного поведения в быту; использовать элементарные навыки поведения дома, на улице, в парке, в транспорте. У них развивают и совершенствуют основы экологической культуры, воспитывают любовь, ответственное и бережное отношение к родной природе. Педагоги (специалисты), учитывая возможности и индивидуальные особенности лиц с ТМН, воспитывают грамотного участника дорожного движения; воспитывают чувства взаимопомощи при переходе пешеходного перехода, мест, обозначенных дорожными знаками, светофором [Сборник программ..., 2008, с. 45].

Учитывая социально-педагогическое условие безопасной жизнедеятельности в микросоциуме, социуме, выпускники и молодые люди с ТМН умеют самостоятельно либо с помощью взрослого определять опасные ситуации дома, в ЦКРОиР и ТЦСОН, на улице и сообщать о них взрослым, используя вербальные и невербальные средства общения. Они способны понимать опасность и проявлять осторожность в ходе обращения с открытым огнем (при зажигании газовой плиты, разведении костра, используя спички); с горячими (чайник, кастрюли, вода в кране, пища), острыми (нож, топор, гвоздь опасная и безопасная бритва, небольшой кусок стекла) предметами.

Решение задач обеспечение безопасного образа жизни возможно лишь при постоянном общении взрослого с молодым че-

ловеком с ТМН на равных: вместе ищем выход из трудного положения, вместе обсуждаем проблему, связанную с конкретной бытовой ситуацией, ведем диалог; вместе познаем новые способы решения проблемы.

К адаптивно-адаптирующим социально-педагогическим условиям относятся: адаптивно-адаптирующее средовое обеспечение; профессиональная компетентность специалистов и педагогов [Фирсова, 2011, с. 9].

Создание адаптивно-адаптирующей среды выступает одним из наиболее важных социально-педагогических условий формирования социального опыта у молодого человека с ТМН. Содержательное взаимодействие предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических групп ресурсов упорядочивает все виды социальных отношений молодых людей с ТМН в адаптивно-адаптирующей среде в соответствии с правилами и требованиями микросоциума, повышает эффективность жизнедеятельности лица с ТМН [Гайдукевич, 2006, с. 35]. Коррекционно-развивающий характер адаптивно-адаптирующей среды предполагает наличие системы продуманных препятствий, которые молодой человек с ТМН в состоянии преодолевать самостоятельно, с незначительной либо со значительной помощью и поддержкой окружающих.

Основное условие включения молодого человека с ТМН в социальное пространство учреждения – создание универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить полноценное включение молодых инвалидов в социальное сотрудничество, формирование, развитие и совершенствование у них социального опыта. При этом на уровне образовательного учреждения и учреждения социальной защиты — это условие дополняется задачей создания адаптивно-адаптирующей среды.

Для формирования социального опыта у лиц с ТМН важным социально-педагогическим условием является профессиональная компетентность специалистов ТЦСОН и педагогов ЦКРОиР. Специалисты, педагоги, работающие с молодыми людьми с ТМН, – люди, умеющие реализовать свой профессионализм в педагогическом взаимодействии с данной категорией людей. Кадровое обеспечение процесса формирования социального опыта у лиц с ТМН с опорой на созданные социально-

педагогические условия позволяет добиться конкретных результатов в работе с лицами с ТМН, имеющими нарушения разной степени сложности. Педагог (специалист), работающий с молодым человеком с ТМН, обладает самостоятельной креативностью, умеет профессионально использовать свои знания, умения и навыки в ситуациях нестандартного, проблемного характера, способен работать в условиях междисциплинарного взаимодействия при решении социальных, нравственных и социокультурных задач [Гайдукевич, 2006, с. 41].

К социально-психологическим условиям относятся следующие: благоприятный положительный климат; социальные роли, учитывающие нормы общества и образцы поведения; социальные отношения (способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми с использованием культурных норм и ценностей; социальные привычки).

Условие создания благоприятного положительного климата оказывает существенное влияние на формирование и развитие социальных умений и навыков у лиц с ТМН, совершенствование их социального опыта. Важным показателем благоприятного положительного климата является психологическая атмосфера. От нее зависит успех коррекционно-педагогической деятельности и здоровье каждого из ее участников. Психологическая атмосфера, являясь составляющей психологического климата, содействует формированию и развитию у лиц с ТМН доброжелательного отношения участников друг к другу, взаимопомощи, оптимизма, положительных эмоций от общения, уверенности в собственных силах, безопасности, комфорта.

Благоприятный положительный климат в учреждениях двух ведомств позволяет наладить между молодыми людьми и педагогами бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений, оптимизм в настроении и общении. Межличностные отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности, доверии, открытости. Молодым людям с ТМН нравится участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время; в отношениях преобладают одобрение и поддержка, замечания выражаются с добрыми пожеланиями. Молодые люди с ТМН уважительно относятся ко всем членам коллектива, они учатся поддерживать слабых, выступают в их защиту, помогают

новичкам. В классе (группе) молодых людей учат ценить такие черты личности, как ответственность, честность, трудолюбие. Успехи или неудачи вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов коллектива.

Для формирования и развития социальной личности с ТМН необходимы социально-педагогические условия, позволяющие формировать у данной категории лиц с особенностями культурные нормы и ценности, усваивать данные компетенции, способы действия в данном направлении, а, следовательно, расширять свой социальный опыт [Сборник программ..., 2008, с. 45].

Ценностные ориентации формируются и развиваются у лиц с ТМН в общении с взрослыми, в процессе усвоения молодым человеком с инвалидностью норм и правил поведения в обществе. Осуществляется пополнение практического опыта через взаимодействие с социальным окружением молодого человека, развивается социальный опыт. Культурные нормы и ценности, значимые для молодого человека, развивают у него эмоционально-волевую, мотивационно-ценностную сферы. Все это позволяет говорить о том, что молодые люди с ТМН усваивают культурные нормы и ценности, присущие определенным социальным отношениям, руководствуются правилами поведения при взаимодействии с социальными партнерами, учитывают содержательные характеристики культурных ценностей в различных жизненных ситуациях, что приводит к формированию социальных умений и навыков духовно-этического характера.

Формирование и развитие социального опыта у лиц с ТМН происходит посредством формирования социальных умений, практических способов деятельности через общение и взаимодействие с окружающими людьми. Именно в условиях взаимодействия и межличностной коммуникации со сверстниками и взрослыми молодые люди с ТМН постоянно сталкиваются с необходимостью усваивать и применять в реальных жизненных ситуациях социальные роли, нормы и образцы поведения, выстраивать взаимоотношения в реальных жизненных ситуациях. Сформированность социального опыта определяет ролевое поведение, отражает степень его знакомства с правилами, нормами, принципами межличностного взаимодействия, регулирует его поведение в ситуациях общения и

является одной из важнейших задач социального-личностного развития лиц с ТМН. Социальные умения и навыки помогают понять других людей и быть понятыми ими; устанавливать доброжелательные отношения с окружающими, уютно чувствовать себя в любой обстановке, что ведет к максимальному достижению эмоционального комфорта.

Вовлечение лиц с ТМН в ролевую деятельность формирует необходимые умения и навыки, нравственные качества, эмоции, правила поведения. Проигрывая определенную роль, молодой человек с ТМН оказывается в реальной ситуации, которая помогает сформировать образцы и нормы новой роли, а социальное окружение способствует формированию и развитию жизненно необходимых практических умений и навыков. Важным приемом является моделирование различных жизненных ситуаций, в которых молодые люди проигрывают определенные социальные роли, воспроизводят и закрепляют в конкретной социальной ситуации [Лисовская, 2016, с. 107].

Освоение различных практических способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми осуществляется молодыми людьми с ТМН через общение, способствующее развитию психического здоровья молодого человека, культуры, индивидуальности, формированию практических умений и навыков, помогающих личности развиваться в социуме.

Для развития ключевых компетенций, а, следовательно, развития социального опыта у лиц с ТМН важным моментом является привлечение молодых людей в практическую деятельность, формирование и развитие у них определенных способов деятельности в рамках ключевых компетенций. Итогом данной работы являются сформированные способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми, которые молодой человек с ТМН способен использовать самостоятельно в реальных жизненных ситуациях. Целенаправленное коррекционно-воспитательное воздействие положительно влияет на формирование социального опыта у молодых людей с ТМН.

В процессе межличностного взаимодействия и общения молодые люди с ТМН сотрудничают между собой. Этот способ взаимодействия учит людей с ТМН вести диалог со сверстниками, педагогами ЦКРОиР, специалистами ТЦСОН. Сотрудничая,

молодые люди с ТМН приобретают важнейшие социальные умения: умение слушать собеседника, не перебивая, умение тактично реагировать на высказывания, эмоции собеседника, умение строить свое коммуникативное поведение с учетом интересов собеседника, умение использовать правила общения в разговоре, беседе. Научившись сотрудничать, молодой человек с ТМН умеет понять и поддержать другого человека, выслушать его, учитывая интересы друг друга как свои личные, проявляет активность в общении. Используя навыки сотрудничества, молодые люди с ТМН могут договориться с собеседником, обменяться мнениями, понять и оценить других и себя.

Значимым способом межличностного взаимодействия молодых людей с ТМН с социальными партнерами выступает инициативность, позволяющая молодому инвалиду вступать в коммуникацию, вести диалог вначале со знакомыми людьми (родители, педагоги, друзья, родственники, соседи) в знакомой ситуации, а далее применять данный социальный опыт с незнакомыми людьми в незнакомой ситуации, выполняя различные социальные роли.

Таким образом, социально-педагогические условия формирования социального опыта у лиц с ТМН подразумевают социальную составляющую, в которой отражается та социальная среда, где осуществляется образовательно-воспитательный, коррекционно-педагогический и развивающий процессы. Результатом формирования социального опыта у лиц с ТМН выступает полноценная социально адаптированная личность и общество, готовое принять молодого человека с ТМН и помогать ему развивать, совершенствовать его социальный опыт в течение всей жизни.

Библиографический список

1. Гайдукевич С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. Минск : БГПУ, 2006. 98 с.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобрен Советом Республики Беларусь, 22 дек. 2010 г. Минск : Амалфея, 2011. 496 с.

3. Лещинская, Т.Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточ-

ностью / Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Специальное образование. 2015. № 2 (38). С. 129-139.

4. Лисовская Т.В. Педагогическая система непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития в Республике Беларусь : дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2016. 396 с.

5. Лисовская Т.В. Цели, задачи, функции и принципы непрерывного образования лиц с инвалидностью // Дефектология. 2015. № 4. С. 40-46.

6. Сборник программ для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Социальная адаптация. Коммуникация. Практическая математика. Музыкально-ритмические занятия. Изобразительная деятельность. Адаптивная физическая культура классы. Трудовое обучение. Хозяйственно-бытовой труд. V-IX классы. Минск : Национальный институт образования, 2008. 192 с.

7. Фирсова Е.Ю. Социально-педагогическое сопровождение семей умственно отсталых лиц : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2011. 250 с.

УДК 376.3

Е.В. Чебушева

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-279-284

**Теоретические аспекты формирование
функциональной грамотности у детей
с ограниченными возможностями здоровья**

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу определения понятия «функциональная грамотность», компонентов функциональной грамотности. В статье рассматриваются проблемы, препятствующие формированию функциональной грамотности у современных школьников, в том числе и у детей с нарушением в развитии. Тенденции современной системы образования к достижению предметных результатов школьников, а не формирования умения пользоваться этими результатами в жизни. Эти проблемы

связаны с современными образовательными и общественными тенденциями, с иными способами информационной ориентации обучающихся, с особенностями их психофизического развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социализация, функциональная грамотность, интегративные компетенции, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с нормотипичным развитием.

E. V. Chebysheva

Theoretical aspects of the formation of functional literacy in children with disabilities

Abstract. This article is devoted to the definition of the concept of "functional literacy", components of functional literacy. The article discusses the problems that hinder the formation of functional literacy in modern schoolchildren, including children with developmental disabilities. Trends of the modern education system towards achieving the subject results of schoolchildren, and not the formation of the ability to use these results in life. These problems are connected with modern educational and social trends, with other ways of information orientation of students, with the peculiarities of their psychophysical development.

Keywords: inclusive education, socialization, functional literacy, integration competences, children with disabilities.

Термин «функциональная грамотность» впервые прозвучал на Всемирном конгрессе министров просвещения по ликвидации неграмотности (Тегеран, 1965 г.). Однако уже в 1978 году ЮНЕСКО дополняет это понятие: «функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для дальнейшего развития общины (социального окружения)» [Фролова, 2016].

Международные исследования в области образования подтверждают, что российские учащиеся сильны в области предметных знаний, но у них возникают трудности во время переноса

предметных знаний в ситуации, приближенные к жизненным реальностям.

Данная причина связана с особенностями организации учебного процесса в российских школах, его ориентации на овладение предметными знаниями и умениями, решение типичных стандартных задач, недостаточной подготовкой учителей в области формирования функциональной грамотности, а также отсутствием необходимых учебно-методических материалов.

Педагоги достаточно ориентированы на достижение предметных результатов школьников, однако не рассматривают эти результаты как единые составляющие качественно нового образовательного результата - функциональной грамотности обучающегося, не проектируют образовательную деятельность на достижение данной качественной характеристики, не выстраивают соответствующего комплекса условий для этого.

Определение «функциональной грамотности» предлагалось многими психологами и педагогами (А.А. Леонтьев, О. Бранд, М.Ю. Олешков, В.М. Уваров и др.), но до сих пор нет единого определения и значения в использовании данного понятия. Наиболее логичной является разработка критериев оценки формирования функциональной грамотности, в основе которой лежат идеи международного исследования PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся). В данном исследовании функциональную грамотность и оценку анализировали по следующим компонентам: математическая, читательская, естественно-научная и финансовая грамотность, глобальные компетенции, креативное и критическое мышление [Образовательная система..., 2003]. Но мы видим, что эти компоненты не являются важными для овладения компонентами функциональной грамотности детей с особыми возможностями здоровья. Разработкой уровней сформированности функциональной грамотности учащихся занимались Г.И. Цукерман [Цукерман, 2010], Ю.Н. Гостева [Гостева, 2019], М.И. Кузнецова, Г.А. Ковалева и др.

Функциональная грамотность должна стать системной частью базового образования каждой личности, позволяющего принимать все вызовы, способствовать успешному взаимодействию с окружающими людьми и миром, решать задачи различной сложности в жизни и обучении, находиться в постоянном непрерыв-

ном образовании, владеть умениями и навыками рефлексии, оценивать свои действия [Любимов, 2020, с. 78].

Функциональная грамотность включает в себя множество форм: общая грамотность, читательская грамотность, грамотность, связанная с ИКТ-технологиями, грамотность в быту, поведенческая грамотность в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, общественно-политическая грамотность и др.). Функциональная грамотность – это развитие функциональных знаний по всем направлениям, когда они динамично структурируются.

Тем не менее, педагогам, работающим в системе образования, в том числе дополнительного, необходимо знать общий смысл функциональной грамотности, являющейся важной частью продукта образования и позволяющей ориентироваться в востребованности на рынке профессионального труда.

Функциональная грамотность представляет собой достижение уровня знаний, умений и навыков, необходимого для формирования и осуществления осмысленной деятельности учащихся. В то же время существует проблема формирования функциональной грамотности у каждого обучающегося, особенно у детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Такие дети по-разному усваивают получаемые знания, неодинаково используют их на практике, имеют свои индивидуальные возможности овладения необходимыми навыками грамотного поведения по различным аспектам. Анализ научных работ позволяет понять, что современный человек должен быть обучен функциональной грамотности, чтобы своевременно реагировать на различные жизненные ситуации, правильно распоряжаться своими знаниями и умениями в различных сферах деятельности [Фролова, 2016].

Обучить функциональной грамотности учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования - это значит развить их навыки до уровня, при котором ребенок сможет выстраивать взаимоотношения с другими детьми, несмотря на разницу в психофизическом развитии. Здесь находит свое отражение основной принцип эффективной инклюзивной среды, предполагающий не только создание обществом условий для успешного включения детей с ОВЗ в социум, но и подготовку ребенка к этому процессу.

Отметим, что среда дополнительного образования является весьма эффективной для развития функциональной грамотности у

детей с ОВЗ. В рамках дополнительного образования и общеразвивающих программ созданы необходимые условия доступности подобных программ для ребенка с ОВЗ. Вариативность системы дополнительного образования предлагает обучающемуся эффективно отрабатывать навыки функциональной грамотности в различных видах деятельности и использовать их для расширения своих возможностей с учетом особенностей развития.

Различные исследования, связанные с изучением сформированности функциональной грамотности у учащихся, показывают, что современные дети имеют целый ряд проблем. Многие из них не могут применять получаемые в ходе учебно-предметного обучения общенаучные знания в своей практической деятельности (владение нормами русского языка, математики, известные законы физики и т. д.), соотносить их с практическими жизненными моментами.

Проанализировав современные взгляды на проблему функциональной грамотности, можно выделить коммуникативный, информационный и социальный компоненты функциональной грамотности [Приходько, 2020]. *Коммуникативный компонент* - это речевое развитие, потребность в общении, возможность выстраивать коммуникацию не только с педагогом, но и со сверстниками. *Информационный компонент* функциональной грамотности для детей с ОВЗ понимается как возможность найти нужную информацию и умение воспользоваться ей. Данный компонент находится в тесной связи с коммуникативным компонентом, коммуникативной практикой конкретного ребенка. *Социальный компонент* функциональной грамотности - это навыки поведения в среде сверстников, в семье, в узком кругу друзей, развитие навыка оценки поведенческих реакций и действий других людей. Данные компоненты (социальный, коммуникативный, информационный) взаимосвязаны и дают целостность понятию «функциональная грамотность».

Библиографический список

1. Гостева, Ю.Н. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности / Ю.Н. Гостева, М.И. Кузнецова, Л.А. Рябинина и [др.] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4. С. 34-52.

2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. Москва : Баласс, 2003. С. 35.
3. Любимов, М.Л. Формирование функциональной грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья на основе проектной деятельности / М.Л. Любимов, О.Г. Приходько, М.О. Захарова, А.А. Мокс // Специальное образование. 2020. № 2. С. 73-93.
4. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). С. 179-185.
5. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. Москва : РАО, 2010. 67 с.
6. Instraо. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» : официальный сайт. URL: <http://www.instrao.ru/>

**СЕКЦИЯ 3.
ПОДГОТОВКА КАДРОВ В ОБЛАСТИ
СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО)
ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 372.4+376.1

Е.А. Семенкова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-285-293

**Подготовка кадров в области инклюзивного
образования через организацию ресурсного центра**

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема подготовки кадров в области инклюзивного образования детей с особенностями в развитии, обеспечения готовности педагогов к работе в условиях инклюзии. Представлен практический опыт формирования профессиональных компетенций педагогов через организацию деятельности ресурсного центра по вопросам инклюзивного образования. Представлена качественная и количественная характеристика подготовленности педагогического коллектива к работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особенностями в развитии, ресурсный центр, педагогический коллектив, педагогическая готовность.

Е.А. Semenкова

**Training of personnel in the field of inclusive education
through the organization of a resource center**

Abstract. This article examines the problem of training personnel in the field of inclusive education for children with developmental disabilities, ensuring the readiness of teachers to work in conditions of inclusion. The practical experience of the formation of professional competencies of teachers through the organization of the activities of the resource center on inclusive education is presented. The qualitative and quantitative characteristics of the preparedness of the teaching staff

to work with children with specific features of psychophysical development are presented.

Keywords: inclusive education, children with developmental disabilities, resource center, teaching staff, pedagogical readiness.

Образование играет исключительную роль в становлении личности и в ее социализации. Построение современного общества основывается на понимании развивающего потенциала многообразия, значимости вклада каждого в единый процесс совершенствования. Инклюзивное образование лиц с особыми образовательными потребностями – одно из приоритетных направлений развития современной системы образования.

Система образования Республики Беларусь предусматривает целенаправленную работу с различными группами учащихся с особыми образовательными потребностями в рамках единого образовательного пространства, что отражено в нормах Кодекса Республики Беларусь об образовании [Концепция... , 2015, с. 3].

Качественный образовательный процесс может обеспечить педагог с высоким уровнем профессиональной мобильности и компетенций. На современном этапе подготовка руководящих работников и специалистов образования, способных быстро ориентироваться в особенностях организации и содержания современного образовательного процесса – актуальная задача дополнительного образования взрослых.

Согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, одной из задач развития инклюзивного образования является формирование системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, направленной на обеспечение их готовности работать в условиях инклюзивного образования [Концепция, 2015, с. 5]. С целью непрерывного совершенствования компетенций в области инклюзивного образования управленческих и педагогических работников осуществляется методическое обеспечение их деятельности в межкурсовой период. Это определяет насущную потребность и актуальность создания как общей методологии продвижения инклюзивных процессов в образовании, так и конкретных разработок организационно-содержательных компонентов системы, техноло-

гий, методического, технического, информационного обеспечения и сопровождения. Подобный дефицит может быть ликвидирован только посредством создания системы психолого-педагогического сопровождения инклюзивных процессов во всей сети образовательных учреждений [Змушко, 2009, с. 49].

Согласно п.3.5 Концепции, отводится особая роль учреждениям специального образования в реализации инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития, функции и направления деятельности расширяются. Ресурсный центр способствует повышению профессиональной компетенции педагогических работников, осуществляющих инклюзивное образование: координирует проведение мастер-классов, семинаров, круглых столов, обмен опытом построения образовательного процесса, формирования позитивных взаимоотношений с обучающимися с особенностями психофизического развития; организует консультативную работу с педагогами и законными представителями обучающихся в условиях инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития; обеспечивает учреждения образования, осуществляющие инклюзивное образование, доступными информационными материалами, отдельными средствами обучения.

По итогам ежегодного районного конкурса на соискание звания «Учреждение образования - ресурсный центр» на базе нашего учреждения образования в 2018 году создан ресурсный центр «Психолого-педагогическое и организационное обеспечение развития инклюзивного образования».

В соответствии с инструктивно-методическими материалами Министерства образования Республики Беларусь деятельность ресурсного центра направлена на ресурсное обеспечение образовательной деятельности в сфере инклюзивного образования (научное, информационное, методическое, дидактическое, консультационное); популяризацию в обществе сущности, ценностей, принципов инклюзивного образования; формирование позитивного отношения к учащимся с особенностями психофизического развития и норм толерантного поведения в инклюзивном пространстве учреждений образования разных уровней и видов.

Цель ресурсного центра – совершенствование профессиональной компетентности педагогических работников в условиях

инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития.

Основные задачи: создание площадки для обсуждения актуальных вопросов участниками инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития; повышение профессиональной компетентности работников в условиях инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития; оказание методической поддержки участникам инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития; организация площадки для диссеминации эффективного педагогического опыта в области инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития; создание банка эффективного педагогического опыта в области инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития.

При организации работы ресурсного центра необходимо учитывать, что отсутствие либо недостаточность специальных знаний об особенностях развития детей с особыми образовательными потребностями и несформированность педагогических умений приводят к использованию педагогами непродуктивных методик обучения, что ведет к низкому качеству образования. Продуктивно сочетание функции повышения квалификации кадров и развития региональной системы образования, при условии соблюдения политики в области качества предоставляемых услуг.

Деятельность ресурсного центра осуществляется под девизом: «Учиться знать, учиться делать, учиться быть и учиться жить вместе», адресована руководителям и педагогам учреждений основного образования, не имеющим специального дефектологического образования, ориентирует их в вопросах специфики содержания и методики обучения, организации образовательного процесса с детьми с особенностями психофизического развития. Необходимость владения знаниями такого рода для каждого педагога обусловлена современной образовательной ситуацией, связанной с обучением в учреждениях дошкольного и общего среднего образования большого количества детей с особенностями психофизического развития. В современных условиях педагогам учреждений образования необходимо обладать специальными профессиональными компетенциями в работе с детьми с особыми

образовательными потребностями. Для работы в структуре инклюзивного образования недостаточно быть хорошим учителем или воспитателем, необходимо владеть системой специальных знаний, определенных профессиональных умений, отсутствие которых приведет к низкому качеству образования обучающихся. Не могут остаться в стороне руководящие кадры учреждений образования, компетентность которых в вопросах специфики организации инклюзивного образования обеспечивает качество коррекционно-педагогического процесса, поэтому формирование у педагогов учреждений основного образования специальной профессиональной компетентности по работе с детьми с особенностями психофизического развития – объективная потребность образовательной практики. Целевыми группами являются: администрация учреждений образования всех типов, педагоги-психологи, педагоги социальные, учителя начальных классов, учителя-предметники, классные руководители, воспитатели, педагоги дополнительного образования детей, не имеющих специального образования.

Основные направления деятельности ресурсного центра – информационно-методическая работа и организационно-методическая работа, которые согласуются с направлениями деятельности Республиканского ресурсного центра инклюзивного образования через организацию постоянно действующего семинара по вопросам функционирования учреждений образования в условиях инклюзивного образования и информационного центра по консультированию педагогических работников по актуальным вопросам инклюзивного образования.

Актуальны следующие формы повышения квалификации: семинары, семинары-практикумы, вебинары, мастер-классы, педагогические диалоги для руководящих работников и педагогических специалистов образовательной интеграции и педагогических работников, реализующих инклюзивное образование. В осуществлении деятельности ресурсного центра целесообразно использовать тренинговые формы работы со слушателями с целью формирования и развития профессиональных компетенций при реализации инклюзивного подхода в образовании. В программе работы ресурсного центра предусмотрена реализация моделей по интересующим слушателей кате-

гориям детей с особыми образовательными потребностями, то есть с учетом запроса отдельного коллектива образовательной организации и в соответствии с индивидуальной траекторией развития педагога, необходимо обучать командному взаимодействию при работе с ребенком с особыми образовательными потребностями. Подготовка педагогов инклюзивного образования состоит из пяти этапов: фиксация информации о состоянии проблемы; деятельностное знакомство с ситуацией; выявление барьеров ситуации; определение стратегии обучения; коррекция итоговых результатов.

Методическое сопровождение инклюзивных процессов в образовании осуществляется в соответствии со следующими важнейшими концептуальными положениями:

- опора на философию инклюзии, ее приоритеты и принципы с учетом особенностей отечественной образовательной системы;

- инклюзивное образование не заменяет и не подменяет систему специального образования, опирается на научно-методический и кадровый ресурс специального образования;

- эффективность инклюзивного образования рассматривается не только с позиции ее «полезности» для ребенка с особенностями психофизического развития, но и с позиции качества получения образования другими детьми, находящимися рядом с включенным в общую деятельность ребенком;

- имеющиеся образовательные программы и воспитательные технологии нуждаются в значительной модификации с переходом на разноуровневое построение, позволяющее во фронтальном режиме обеспечивать полноценное образование различных категорий детей, в то же время включенных в единое образовательное (инклюзивное) пространство;

- предъявление особых требований к квалификации педагогов, их умению адаптироваться к работе с конкретной группой детей, планировать участие всех учеников в образовательном процессе, понимать, каким образом следует работать вне традиционных рамок преподавания, и учитывать культурные особенности.

Проблематика подготовки кадров определяет необходимость учета следующих положений: отношение к лицам с особыми образовательными потребностями; соответствие уровня подготовки специалиста требованиям современных организационных

структур и их профессиональных ориентаций [Коноплева, Лещинская, 2011, с. 7].

В соответствии с Концепцией учреждения специального образования координируют в регионе работу по формированию толерантного отношения к обучающимся с особенностями психофизического развития, демонстрируют на конкретных примерах возможности и достижения этих детей. Каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний; каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности.

Отмечается готовность педагогического коллектива к работе в условиях ресурсного центра. Одной из составляющих качества образования является качество управления. Цель управленческой деятельности – создание условий для тех, кто управляет, для успешной деятельности тех, кем управляют. Осуществлению деятельности ресурсного центра на должном уровне способствует высокий уровень профессионализма педагогического коллектива. Качественная характеристика: высшее педагогическое образование – 100%; специальное образование – 86%; участники инновационной деятельности – 34%; участие в опытной проверке учебных пособий для специальных учреждений образования – 14%; участие в создании учебных пособий и программ для вспомогательных школ – 6%; сертифицированные пользователи информационных технологий в образовании – 37%; повышение квалификации по инклюзивной тематике – 37%; членство в секции специального образования «Белорусского педагогического сообщества» – 17%; повышение квалификации на базе Республиканского ресурсного центра инклюзивного образования – 37%; участие в коллективных мероприятиях по инклюзивной тематике от районного уровня до международного: научно-практические и методические конференции, круглые столы, семинары.

Материально-технической базой для обеспечения деятельности ресурсного центра служит электронный методический банк, созданный с использованием облачного сервиса.

Ожидаемый результат – расширение и углубление профессиональной компетентности педагогических работников в поли-

субъектном образовательном пространстве. Прогноз ожидаемого результата освоения программы педагогами других учреждений образования: методическое обеспечение качества инклюзивного образования, образовательной среды, подготовка педагогов для работы в условиях инклюзивного образования, формирование толерантности; обновление и развитие инновационных педагогических практик, направленных на успешное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития, путем обмена опытом с другими педагогами, изучения их деятельности во время проведения семинаров, круглых столов, методических объединений, консультаций (в том числе, виртуальных), информационных выставок, презентаций, мастер-классов и других традиционных, а также новаторских форм методической работы, обеспечивающей повышение квалификации специалистов. В ходе деятельности ресурсного центра организованы и проведены районные научно-методические конференции: «На пути к инклюзии: проблемы, поиски, находки», посвященная Международному дню толерантности и «Особенности организации образовательного процесса с учащимися с аутистическими нарушениями», посвященная Всемирному дню распространения информации о проблеме аутизма.

Инклюзивное образование – это не только доступная среда, но и готовность педагогов работать в условиях инклюзии. Нужно быть готовыми постоянно меняться самим и менять уклад учреждения образования. Участвуя в методических мероприятиях, педагоги получают возможность изучить особенности системы работы в инклюзивном учреждении образования. Необходимо отметить, что погружение в тему, взаимодействие со специалистами, изучение и анализ разных моделей построения образовательного процесса формирует у педагогов свое личное понимание и видение инклюзии, обогащает его арсенал новыми профессиональными способами и средствами, что позволяет ему в дальнейшем разработать и реализовать свою образовательную практику и избежать имитации деятельности.

Повышение квалификации и реализация методических мероприятий в межкурсовый период с целью повышения профессиональных компетенций руководящих работников и специалистов образования, работающих в условиях инклюзивного образования,

должна осуществляться непрерывно. Обучение в ресурсном центре рассматривается как этап в непрерывном профессиональном образовании. Ресурсный центр – информационная площадка не только по обмену опытом, но и возможность продвижения идей инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Министерство образования Республики Беларусь. Минск, 2015. 18 с.

2. Змушко А.М. На пути к инклюзивному образованию // Специальная адукацыя. 2009. № 1. С. 49.

3. Коноплева, А.Н. Педагогика понимания – требование современности / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская // Специальная адукацыя. 2011. № 1. С. 7.

УДК 372.4+376.1

О.К. Баюн, Е.А. Иванова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-293-299

Внутрифирменное обучение как условие подготовки педагогических кадров в образовательных организациях

Аннотация. Авторы статьи обращает внимание на то, что политика модернизации и стандартизации образовательной системы предполагает создание благоприятных условий для повышения качества образования, в соответствии с современными требованиями; обновление образования в целом сопровождается внедрением различных инноваций в отдельно взятые образовательные организации. Автор выделяет ряд компетенций, определяющих успешную социализацию подрастающего поколения в обществе.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, специальное образование, инклюзивное образование, образовательная организация, учитель-дефектолог.

In-house training as a condition for the training of teaching staff in educational institutions

Abstract. The authors of the article draw attention to the fact that the policy of modernization and standardization of the educational system involves the creation of favorable conditions for improving the quality of education, in accordance with modern requirements; the renewal of education as a whole is accompanied by the introduction of various innovations in individual educational organizations. The authors identify a number of competencies that determine the successful socialization of the younger generation in society.

Keywords: in-house training, special education, inclusive education, educational organization, teacher-defectologist.

Первостепенной задачей методической службы образовательной организации специального образования является развитие профессионального самосознания педагога, определение путей и средств его профессионального развития.

Специальное инклюзивное, или включенное образование, – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях (в детских садах и в школах). Инклюзивное образование не только исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение к ним, но и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья – один из приоритетов государственной образовательной политики России. Оно начинается с понимания того, что ребенок с ограниченными возможностями имеет особые потребности и те, которыми обладает ребенок с нормотипичным развитием.

В «Профессиональном стандарте педагога», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. идет речь о необходимости овладения педагогами современными образовательными технологиями, методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с огра-

ниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ), а также повышение социального статуса и престижа педагогической профессии.

Одной из главных фигур, обеспечивающих эффективный процесс инклюзивного образования, является педагог-дефектолог. Задачи дефектолога в образовательном процессе следующие:

- обеспечение каждому ребенку максимального уровня физического, умственного и нравственного развития;

- организация учебно-воспитательной работы, направленной на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и подготовке детей к обучению в школе с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Только после проведения обследования всеми специалистами составляется перспективный план работы по всем видам деятельности детей и по всем разделам образовательной программы, а также выстраивается коррекционная работа. При этом дефектолог должен видеть ребенка, а не дефект. Он должен уметь увидеть мир глазами такого ребенка. Специалисты называют это эмпатией, то есть умением проникнуть в чувства другого, поставить себя на его место.

Педагогическая компетентность – это система педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога.

Существует множество форм совершенствования системы обучения персонала внутри организации: курсы повышения квалификации, самообразование, получение дополнительного образования. На наш взгляд, именно обучение на рабочем месте позволяет организовать практическую деятельность в соответствии с приобретёнными знаниями, адаптацию молодых педагогов, совершенствованию мастерства опытных, сплочению коллектива и формированию положительного имиджа организации в условиях ограниченных ресурсов.

В целях выявления образовательных потребностей педагогов и оптимизации методической работы используется мониторинг, позволяющий выявить не только особенности в профессиональном развитии каждого педагога, уровень педагогической

компетентности, а также общие тенденции, повлекшие за собой трудности в педагогической деятельности учреждения.

Мониторинг определяет владение педагогическими технологиями; участие в методических мероприятиях (образовательной организации, города, области); открытые мероприятия, проводимые педагогами; методические разработки, дидактические материалы; методическая тема, опыт работы, инновационная деятельность; участие педагогов в мероприятиях, конкурсах, конференциях различного уровня.

Мониторинг проводился на базе дошкольного образовательного учреждения в начале и в конце учебного 2020-2021 года. В обследовании приняли участие 23 педагога, в том числе 6 дефектологов. В начале года оценивался уровень инновационного потенциала коллектива, сформированность профессиональной компетентности педагогов, в конце года - наличие динамики в развитии профессиональной компетентности педагогов и также уровень инновационного потенциала. В качестве методов изучения профессиональной компетентности были использованы: анкетирование, наблюдение за совместной деятельностью педагога с ребёнком, просмотр и анализ открытых занятий, мероприятий, а также метод беседы по индивидуальным планам профессионального развития педагога. Для фиксации результатов мониторинга велись протоколы наблюдений и анкетирования, составлялись аналитические справки. Ответственными за реализацию мониторинга и последующего внутрифирменного обучения были назначены педагоги-наставники, педагог-психолог и старший воспитатель в составе экспертной группы. Задачами мониторинга явились следующие: проведение анкетирования педагогов для определения уровня инновационного потенциала и профессиональной компетентности педагогов, обработка и анализ полученных результатов и выявление общих тенденций профессиональных трудностей, совместно с педагогами составление индивидуальных маршрутов развития профессиональной компетентности. Основными показателями мониторинга являются компоненты профессиональной компетентности педагога:

- функциональный - знания об особенностях педагогической деятельности в современных условиях, а также технологические и методические умения;

- коммуникативный - знания о способах общения с детьми с особыми образовательными потребностями и со взрослыми: с коллегами, с администрацией, с родителями;

- личностный - профессиональные личностные качества;

- рефлексивный - знания в области педагогической рефлексии.

Анализ полученных результатов мониторинга предусматривает выявление групп педагогов, имеющих высокий, средний и низкий уровень компетентности. Для этого сумма баллов по показателям сформированности компетентности каждого педагога сопоставляется со средним значением коллектива. Все близкие к указанному показателю относятся к среднему уровню, существенно превышающие - к высокому, уступающие им - к низкому. Анализируя результаты на начало года, мы определили уровень компетентности каждого педагога. Полученные показатели существенно ниже среднего значения для данной группы. На основе выделенных нами уровней на начало учебного года 2 человека (9%) находились на высоком уровне, 4 человека (17%) - на среднем и 17 (74%) - на низком уровне компетентности. Общий инновационный потенциал коллектива соответствовал низкому уровню.

Исходя из вышеописанного понимания психолого-педагогической компетентности и результатов мониторинга образовательных дефицитов педагогов-дефектологов, были обозначены следующие направления внутрифирменного обучения:

1. Изучение приоритетных направлений развития образовательной системы и основных документов, определяющих образовательную и социальную политику.

2. Организация взаимодействия педагогов по обмену опытом, а также предоставление собственного опыта в рамках проведения открытых занятий для молодых специалистов.

3. Создание доступной информационной среды для овладения необходимыми знаниями, инновационными технологиями.

4. Обеспечение методического сопровождения педагогам по овладению необходимыми знаниями в работе с родительским и детским коллективом.

5. Развитие коммуникативных навыков и рефлексивных умений, повышение стрессоустойчивости педагогических кадров.

Учитывая данные мониторинга по внутрифирменному обучению персонала, мы выделили следующие возможные риски при реализации проекта:

- трудности в привлечении педагогов к наставничеству, нежелание передавать накопленный педагогический опыт;
- отсутствие гарантий в достижении личных профессиональных целей и целей образовательной организации;
- отсутствие мотивации или низкий уровень мотивации у педагогов к непрерывному повышению профессиональной компетентности;

Меры по минимизации возможных рисков были следующими: формирование эффективной системы моральной и материальной системы мотивации сотрудников для повышения уровня удовлетворённости.

Из анализа полученных данных на конец года можно сделать вывод о достигнутой эффективности внутрифирменного обучения: на конец года 6 человек (26%) находятся на высоком уровне, 13 человек (57%) - на среднем, на низком уровне остаются 4 человека (17%). Общий инновационный потенциал коллектива соответствует допустимому уровню. Педагоги, имеющие низкий уровень профессиональной компетентности, продолжили работу по повышению квалификации в следующем учебном году.

Эффекты реализации проекта по организации и внедрению внутрифирменного обучения: создание условий для профессионального роста педагогов-дефектологов; повышение рейтинга организации в микрорайоне и формирование положительного имиджа; увеличение количества родителей желающих, чтобы их дети посещали данную образовательную организацию; приток новых кадров, обновление педагогического персонала; сплочение коллектива, формирование организационной культуры; снижение вероятности профессионального выгорания педагогов.

Желание руководства образовательных организаций оценить и поощрить труд педагогов, выявить причины, обуславливающие его результаты, мотивирует коллектив работать над решением профессиональных проблем. Это и есть движение по пути достижения мастерства каждым педагогом. Скорость этого

движения будет разной, но главное – этот процесс пойдёт по пути, во многом определяемому самим педагогом.

Таким образом, эффективность внутрифирменного обучения достигается за счет повышения качества образовательной услуги всей организации: совершенствование и развитие профессиональной компетентности педагогов.

Библиографический список

1. Байрамова Э.Э. Социализация дошкольников посредством проектной деятельности // Исследовательская работа школьников. 2009. № 3. С. 40-41.
2. Бех Л.В. Проектная деятельность работников ДОУ в процессе повышения квалификации // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 4. С. 58-62.
3. Бурнышева М.Г. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста через экспериментально-исследовательскую деятельность // Дошкольная педагогика. 2011. № 3. С. 24-26.
4. Веракса Н.Е. Организация проектной деятельности в детском саду // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2008. № 3. С. 26-33.
5. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников : для работы с детьми 5-7 лет. Москва : Мозаика-Синтез, 2008. 110 с.
6. Киселева Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения. Москва : Аркти, 2003. 96 с.
7. Куликовская И.Э. Проектный менеджмент в инновационной деятельности дошкольного учреждения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 7. С. 77-84.
8. Олдкорн Р. Основы менеджмента. Москва : Издательство «Финпресс», 1999. 320 с.
9. Хохлова О.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов // Справочник старшего воспитателя дошкольного образования. 2010. № 3. С. 4.

В.Д. Артемьева, Е.К. Мячина

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-300-305

Опыт организации практико-ориентированных занятий со студентами Омского государственного педагогического университета в условиях пандемии COVID-19

Аннотация. В статье раскрываются вопросы организации проведения практико-ориентированных занятий студентами высших образовательных учреждений в онлайн-процессе со школьниками с речевой патологией. Приведён опыт работы технического и психолого-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в период дистанционного обучения в рамках предметного курса «Математика». Автор даёт пример организации практико-ориентированного обучения студентов в период пандемии COVID-19, проходившей на базе Омского государственного педагогического университета в период пандемии.

Ключевые слова: практическая деятельность, дистанционное обучение, школьники с речевой патологией, коррекционно-развивающее обучение, онлайн-занятия.

V.D. Artemieva, E.K. Myachina

Experience in organizing practice-oriented classes with students of Omsk State Pedagogical University in the context of the COVID-19 pandemic

Abstract. The article reveals the issues of organizing and conducting practice-oriented classes by students of higher educational institutions in the online process with schoolchildren with speech pathology. The experience of technical and psychological-pedagogical support of schoolchildren with speech pathology during distance learning in the framework of the subject course "Mathematics" is presented. The author gives an example of the organization of practice-oriented training of students during the COVID-19 pandemic, which took place on the basis of the Omsk State Pedagogical University during the pandemic.

Keywords: practical activities, distance learning, schoolchildren with speech pathology, correctional and developmental education, online classes.

Современная организация образовательного процесса будущих специалистов дефектологического профиля требует особого внимания. Важным является не только освоение теоретических знаний в этой области, но и формирование профессиональных компетенций. Сложившаяся в России социально-экономическая ситуация в условиях пандемии COVID-19 ограничила доступ к непосредственной практической деятельности как профессорско-преподавательский состав, так и студенческую аудиторию. Если до начала пандемии бакалавры могли посещать стажировочные площадки, проводить консультативные и коррекционно-развивающие занятия, то в настоящее время это оказалось практически невозможным. На смену традиционного обучения пришло дистанционное, которое, на наш взгляд, не может в полной мере компенсировать все виды деятельности, реализуемые очно. Однако обеспечение качественным образованием должно продолжаться: данный факт закреплён в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Связи с этим, актуальным становится поиск дополнительных и новых форм работы, позволяющих приобрести студенческим группам практические навыки в режиме онлайн.

С.В. Щербаков, Т.Ю. Четверикова делают в своих работах акцент на поиске новых образовательных ресурсов и указывают на их роль в образовательном процессе. Такие ресурсы должны помочь бакалаврам в ориентировании в рамках своей будущей профессии лично, теоретически и практически. Одним из таких ресурсов, по мнению специалистов, является практико-ориентированная деятельность [Щербаков, 2017, с. 313; Четверикова, 2016, с. 22].

Пример такого вида практико-ориентированной деятельности приводят Н.В. Чекалева и О.С. Кузьмина, уделяя при этом внимание разработке и реализации студентами научно-исследовательских проектов в процессе инклюзивного образования [Чекалева, Кузьмина, 2019, с. 151-154].

На базе кафедры дефектологического образования организация практико-ориентированной деятельности студентов дефектологического профиля связана с их непосредственным взаимодействием с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Однако и эта категория лиц оказалась в ситуации дистанционного обучения, следовательно, при осуществлении коррекционно-развивающей работы стал необходимым учёт как негативных, так и позитивных резервов современных образовательных технологий, а также определение новых условий и требований к организации занятий.

В результате перехода учреждений на цифровое образование возникает необходимость соблюдения правильной организации пространства на занятиях, организации смены видов деятельности и дозирования нагрузки на все анализаторные системы. Педагогам необходимо продумать, как они будут проводить обучение, какие методы, приёмы и средства являются в такой ситуации наиболее эффективными. Необходимость учета этих условий определена сниженной интенсивностью и далее продуктивностью работы учащихся в режиме online [Якубенко, 2018, с. 185]. Важно акцентировать внимание на темпе работы, умении не форсировать процесс обучения, заранее определять удельный вес заданий для учебного занятия, продумывать, каким образом лучше визуализировать учебный материал [Четверикова, 2021, с. 354].

Приведём пример организации практико-ориентированного обучения студентов в период пандемии COVID-19, проходившей на базе Омского государственного педагогического университета в период пандемии.

Студенты 3 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образования» профиля «Логопедия» осуществляли психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями речи, имеющих трудности в овладении предмета «Математика». Содержание учебного плана по данному профилю предполагает освоение дисциплины «Методика преподавания математики» на 3 году обучения в 6 семестре, что позволяет студентам в дальнейшем грамотно простроить коррекционно-развивающую работу в рамках ранее указанной нами проблемы.

Изучение теоретического материала дисциплины до введения ограничительных мер и перехода на дистанционное обучение сопровождалось посещением студентами Университетского центра развития детей при Омском государственном педагогическом университете. В обычном режиме они организовывали и проводили коррекционно-развивающие занятия с младшими школьниками с речевой патологией. Однако после ограничений, введённых в системе образования, практическую деятельность студентов с младшими школьниками пришлось перенести в режим online, что, в свою очередь, требовало четкой поэтапной работы.

На первом этапе работы была определена база телекоммуникационной технологии видеоконференцсвязи «Скур». Данная программа доступна в пользовании, не требует дополнительных финансовых вложений, обеспечивает длительность видеоконференции, имеет неотягощенный, понятный интерфейс, возможность загрузки мультимедийных документов, а также доступность с любого устройства, поддерживающего Интернет. Для разработки интерактивных игр в проблемной области знания для учеников использовали сайт LearningApps.

На втором этапе определялась стратегия работы, акцент сместился на форме предъявления инструкции младшим школьникам, её подкреплении. Важно было обеспечить умеренный темп речи педагога, иногда даже замедленный (например, при воспроизведении сложного материала).

Далее, на третьем этапе, исходя из особенностей развития учащихся и тех трудностей, которые проявлялись у них в процессе овладения счётной деятельностью, студенты определяли цели и задачи, наполняли содержание работы, разрабатывали конспект коррекционно-развивающего занятия. В рамках разработки конспекта студенты аргументировали выбор подобранного материала, прогнозировали трудности, которые могут возникнуть при выполнении упражнений, обсуждали виды помощи, возникающие в проблемных ситуациях.

На четвёртом этапе работы бакалавры переходили к апробации разработанного конспекта на студенческой группе. Такой подход давал возможность минимизировать проблемы, которые могут возникнуть в процессе проведения дистанционного занятия с применением технических средств, которые, на наш взгляд,

неизбежны (сбои при загрузке мультимедийной презентации, скорость передачи данных и т.д.).

Доработка проблем, возникших при подготовке к занятию, сопровождалась беседой с родителями. В результате взаимодействия с родителями решались вопросы построения коррекционно-развивающего обучения в домашних условиях. Определялось время, удобное для работы, где учитывались периоды основного обучения и отдыха у школьников, организация рабочего пространства, алгоритм действий перед началом занятия.

К каждому уроку родители получали сопроводительное письмо с иллюстрациями, позволяющее понять способы выполнения заданий, упражнений и интерактивных игр. Кроме того, обсуждалась роль родителя на занятии: он мог быть в качестве помощника или играть роль соучастника процесса.

На пятом этапе один из студентов в качестве педагога осуществлял коррекционно-развивающую работу с младшим школьником, имеющим нарушение речи. Остальные участники группы бакалавров выступали наблюдателями, фиксировали и анализировали возникающие трудности. Итогом каждого занятия являлось обсуждение проделанной работы и планирование следующей.

В процессе работы мы столкнулись с рядом трудностей, обусловленных дистанционной работой, например, при выполнении заданий дети отвлекались на посторонние шумы в квартире, некоторые начинали демонстрацию предметов, находящихся в их комнате; при заполнении записи в тетрадях многим детям требовалась вербальная и невербальная поддержка, одобрение и оценка. Хотелось бы обратить внимание на то, что полноценный контроль записи в тетради в рамках дистанционного занятия практически невозможен. После завершения занятия родители фотографировали тетради и присылали записи нам. Анализ полученных фотографий позволил определить, что часть ошибок, допущенных детьми при оформлении заданий в тетрадях, не были замечены нами на занятии из-за качества видеосвязи.

Опыт организации практико-ориентированной деятельности студентов Омского государственного педагогического университета позволил сделать следующие выводы.

1. Проведение студентами педагогического вуза коррекционно-развивающих занятий с детьми с ограниченными воз-

возможностями здоровья имеет место быть в режиме online. Однако необходимо при этом соблюдать ряд требований к подбору визуального материала и технической поддержки всех участников образовательного процесса. Важно продумать педагогическую тактику обучения, смоделировать ситуации возможных трудностей и найти обходные пути. Указанные положения требуют значительной подготовки, так как даже в режиме online обучения необходимо поддерживать получение качественного образования.

2. В процессе формирования профессиональной компетенции студентов необходимо обратить внимание на цифровую грамотность будущего специалиста. Необходимо формировать знания и умения пользоваться ресурсами в сложных жизненных обстоятельствах, например, в период пандемии COVID-19.

Библиографический список

1. Кузьмина, О.С. Пути и способы формирования у студентов готовности к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 24. С. 151-154.

2. Четверикова Т.Ю. Реализация практико-ориентированного подхода к подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Вестник педагогических инноваций. 2016. № 2 (42). С. 21-28.

3. Четверикова Т.Ю. Специфика организации образовательно-коррекционного процесса в онлайн-режиме в период временного дистанционного обучения // Детство, открытое миру : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 23 марта 2021 г. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2021. С. 353-356.

4. Щербаков С.В. Усиление роли практики в целях подготовки квалифицированных кадров для системы специального и инклюзивного образования // Детство, открытое миру : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 28 февраля 2017 г. Омск : Издательство ОмГПУ, 2017. С. 312- 316.

5. Якубенко О.В. Преодоление негативных факторов цифрового образования как направление управления качеством и перспективами его развития // Ученые записки ИУО РАО. 2018. № 3 (67). С. 184-186.

Б.Н. Бакмаганбетова, Ж.А. Ержолова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-306-310

Супервизия специалистов психолого-медико-педагогической комиссии как главный инструмент развития профессиональных компетентностей

Аннотация. В статье рассмотрен опыт применения в КГУ «Карагандинская областная психолого-медико-педагогическая консультация» метода супервизии как одного из способов повышения уровня профессиональной компетенции специалистов организации. Рассмотрены некоторые теоретические основы данного метода. Известно, что супервизия и интервизия пришли в педагогику из клинической психологии. Указаны задачи, механизмы внедрения и осуществления супервизии для всех специалистов мультидисциплинарной команды психолого-медико-педагогической комиссии. Приведены результаты повышения уровня квалификации специалистов организации. Описана экологичность данного метода для всех субъектов.

Ключевые слова: психолого-медико-педагогическая комиссия, супервизия, интервизия, обследование, консультирование, качественные изменения.

B.N. Bakmaganbetova, Z.A. Erzholova

Supervision of specialists of the psychological, medical and pedagogical commission as the main tool for the development of professional competencies

Abstract. The article discusses the experience of using the method of supervision at KSI "Karaganda regional psychological, medical and pedagogical consultation" as one of the ways to increase the level of professional competence of the organization's specialists. Some theoretical basics of this method are considered; it is known that supervision and intervision came to pedagogy from clinical psychology. The tasks, mechanisms of introduction and implementation of supervision for all specialists of the PMPC multidisciplinary team are

indicated. The results of raising the level of qualifications of the organization's specialists are presented. The environmental friendliness of this method is described for all subjects.

Keywords: psychological, medical and pedagogical commission, supervision, intervision, examination, counseling, qualitative changes.

Деятельность психолого-медико-педагогической комиссии (далее - ПМПК) как специальной организации образования, весьма специфична. В республике Казахстан мультидисциплинарная команда специалистов ПМПК состоит из врачей (психиатра, невропатолога, офтальмолога) и педагогов (педагога-психолога, учителя-дефектолога, логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога, социального педагога). Ранее в ПМПК отсутствовала специально организованная методическая работа, однако к специалистам ПМПК предъявлялись и предъявляются высокие требования, как к уже имеющимся профессиональным навыкам, так и к уровню научно-профессиональной компетентности, умению преобразовывать, модифицировать, достигать такого уровня собственного профессионализма, который соответствует актуальным веяниям времени. В связи с чем и назрела необходимость становления и осуществления методической деятельности в ПМПК. Так, в Карагандинской области впервые были введены должности методиста в ПМПК.

Специалисты нашей организации осуществляют психолого-медико-педагогическое обследование и консультирование детей с ограниченными возможностями. Обследование предполагает использование стандартизированных методик для выявления особенностей психического и физического здоровья, уровня сформированности тех или иных компетентностей ребенка. Качественное, можно сказать, виртуозное использование этих методик – залог успеха постановки верного заключения, определения необходимых, адекватных именно этому ребенку условий для развития и обучения. Консультирование предполагает особую ответственность перед родителями. Пусть консультирование осуществляет врач-невропатолог, психиатр, дефектолог либо другой специалист ПМПК, но здесь вполне уместны требования, которые предъявляются к психологу-консультанту: опора на морально-этические и юридические основы, руководство принципами честности и открытости, необходимость быть осмотрительным в рекомендациях и

манере озвучивания рекомендаций и диагноза, оказывать только те услуги, освещать только те вопросы, которые позволяет образование, квалификация, знания и умения специалиста [Немов, 1999, с. 24]. Только руководствуясь данными требованиями, можно считать специалиста, готовым к консультированию.

В нашей организации супервизия нашла свое достойное применение. Б.Д. Карвасарский определяет супервизию «как метод подготовки и повышения квалификации в области психотерапии; форму консультирования психотерапевта в ходе его работы более опытным, специально подготовленным коллегой, позволяющую психотерапевту (супервизируемому) систематически видеть, осознавать, понимать и анализировать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение» [Панферов, 2017, с. 249].

С.В. Кулаков дает более современное определение: клиническая супервизия - организованный, обучающий процесс, имеющий четыре пересекающиеся цели (административную, оценочную, клиническую и поддерживающую), в котором принципы трансформируются в практические навыки [Кулаков, 2004, с. 2-5].

Таким образом, супервизия помогает специалисту осуществлять рефлексию, вовремя исправлять, развивать и совершенствовать собственную профессиональную деятельность.

Применительно к условиям ПМПК супервизия отдельного специалиста проводится как методистом, так и группой специалистов – коллегиальная (интервизия). Обследование и консультирование ребенка проводится мультидисциплинарной командой специалистов. В то время пока один специалист осуществляет обследование, другие наблюдают как за ребенком, так и за самим процессом обследования. Такой вариант двойного наблюдения позволяет видеть, как особенности развития ребенка, так и тактику, и особенности проведения обследования. От тактики и выбранной стратегии обследования ребенка зависит и конечный результат - определение частного профессионального диагноза, что, в свою очередь, влияет на общее заключение ПМПК.

Задачи супервизии в ПМПК состоят не только в наблюдении и коррекции диагностической процедуры специалистов, но и во взаимообогащении опытом. Результаты супервизии являются стимулом для развития когнитивного и прогностического компо-

нентов научно-профессиональной компетентности специалистов. Иначе говоря, когда методист обнаруживает недочеты в обследовании или специфические проявления ребенка, на которые специалист недостаточно обратил внимание, то в ходе супервизии делается на этом акцент. Он является предпосылкой для изучения симптома нарушения или явления, описанного в научной литературе. Изучив проблему, специалист знакомит коллег с результатами. Это пример развития когнитивного компонента научно-профессиональной компетентности специалиста.

Другой пример, когда сам специалист обращается к методисту, чтобы получить «взгляд со стороны» на какой-либо профессионально интересный или неоднозначный случай. В таком случае происходит разбор ситуации, совместно определяется стратегия поведения специалиста, намечаются возможные пути решения проблемы.

Кроме того, в коллективе ПМПК применяется и интервизия. Интервизия - коллегиальная супервизия, основанная на попеременной игре роли супервизора участниками группы [Синицына, 2015, с. 1-6].

Планомерная методическая работа, ведение супервизии и интервизии позволяют специалисту повышать свой профессиональный уровень. За последние годы в Карагандинской областной ПМПК наблюдается положительная динамика в качественном составе специалистов. Кроме того, результатами данной работы являются следующие: создание условий для формирования профессионального сознания и мышления; развитие умения вступать в разные типы профессиональной коммуникации с коллегами, профессиональным сообществом, родителями; совершенствование необходимых для профессиональной деятельности компетенций, позволяющих успешно осуществлять профессиональные действия, развитие важных профессиональных личностных качеств (способность к самоанализу, к рефлексии, к инициативности, к толерантности и др.).

Безусловно, эффективность супервизии мы констатируем в изменениях в профессиональной мотивации, поиске новых возможностей самосовершенствования. Супервизия - это не метод контроля и директив, исходящий из позиции «над», а метод, ведущий к рефлексивному самоанализу, позволяющий развивать

умение системно видеть, осознавать и анализировать свой профессиональный и личностный уровень. Супервизия и интервизия - это достаточно экологичный способ развития профессиональных компетентностей, который имеет право быть одним из ведущих методов в работе специалистов ПМПК.

Библиографический список

1. Немов Р.С. Основы психологического консультирования. Москва : Владос, 1999. 394 с.
2. Панферов, В.Н. Методологические основы и проблемы психологии / В.Н. Панферов, С.А. Безгодова. Москва : Издательство «Юрайт», 2016. 265 с.
3. Кулаков С.А. Супервизия в психотерапии. URL: <https://psychojournal.ru/books/2221-kulakov-s-a-supervizija-v-psihoterapii.html> (дата обращения: 27.10.2021).
4. Сеницына Г.П. Возможности супервизии в усилении практической подготовки педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21663> (дата обращения: 27.10.2021).
5. Захарова И.М. Опыт подготовки педагогов в условиях супервизии по уровню образования магистратура с профилем «Учитель начальных классов» // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1 С. 104-115.

УДК 378.1

С.С. Елифантьева

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-310-318

Применение интерактивных технологий в преподавании будущим педагогам-дефектологам методических дисциплин

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения качества подготовки специалистов в области дефектологии с учетом новых тенденций в сфере образования и современных подходов к организации учебного процесса в высшей школе. Эффективным средством достижения высокого уровня компетентности будущего дефектолога являются интерактивные технологии. В работе

обобщается практический опыт применения интерактивных стратегий обучения на лекционных занятиях по дисциплине «Методика формирования математических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья».

Ключевые слова: специальное образование, активные и интерактивные технологии, дошкольная дефектология, методика обучения, математические представления.

S.S. Elifantieva

The use of interactive technologies in teaching methodological disciplines to future teachers-defectologists

Abstract. The article is devoted to the problem of improving the quality of training specialists in the field of defectology, taking into account new trends in education and modern approaches to the organization of the educational process in higher education. Interactive technologies are an effective means of achieving a high level of competence of the future defectologist. The paper summarizes the practical experience of using interactive learning strategies in lecture classes on the discipline «Methods of forming mathematical representations in preschoolers with disabilities».

Keywords: special education, active and interactive technologies, preschool defectology, teaching methods, mathematical representations.

Совершенствование системы подготовки специалистов, выявление и внедрение в образовательный процесс в высшей школе новых методов и форм преподавания во все времена относится к приоритетным направлениям [Елифантьева, Ястребов, 2017; Мельникова, Елифантьева, 2020].

В современных условиях на рынке труда востребованы педагоги-дефектологи, обладающие определенным набором компетенций, способностью применять системный подход для решения задач в профессиональной деятельности, стремлением к самообразованию и саморазвитию. Одним из возможных эффективных средств решения поставленных задач являются интерактивные технологии обучения.

Широкое внедрение в образовательный процесс активных и интерактивных технологий произошло с переходом высшей школы на компетентностную модель подготовки специалистов. В работе Е.М. Авласович описаны отличительные особенности пассивных, активных и интерактивных технологий обучения. Автор отмечает, что применение пассивных технологий приводит к запоминанию и усвоению студентами до 50% нового материала, активных технологий – 70% материала, интерактивных технологий – 90% материала. Использование интерактивных технологий приводит к тому, что все без исключения студенты являются активными участниками образовательного процесса и взаимодействуют не только с преподавателем, но друг с другом [Авласович, 2016].

В многочисленных исследованиях российских ученых раскрыты преимущества, недостатки и ограничения по применению интерактивных технологий в учебном процессе. К основным преимуществам относят повышение интереса к изучаемому материалу, прочность приобретаемых знаний, развитие самостоятельности и неординарности мышления, способности к аргументации, коммуникативных навыков и умения работать в команде. Несмотря на массу достоинств, использование интерактивных технологий требует существенной переработки содержания и методики проведения занятий, соответственно больших временных затрат на подготовку [Добрынина, Гуляевская, 2015; Лошкарева, Ваганова, Макеева, 2018]. Целый ряд работ посвящен роли интерактивных технологий в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов [Бычкова, Волков, Массарова, 2017; Зайцева, 2016; Маладаева, Бабиков, 2017], в том числе учителей-дефектологов и учителей-логопедов [Винтаева, Чаладзе, 2018; Грошенкова, 2021]. В современной практике используются достаточно разнообразные интерактивные технологии. В учебных пособиях В.С. Зайцева и И.Ю. Тархановой представлен подробный обзор основных интерактивных стратегий обучения в вузе [Зайцев, 2017; Тарханова, 2012]. Вместе с тем большинство исследований носит обобщенный, обзорный характер без выхода в практическую плоскость и конкретных примеров.

Проиллюстрируем практическое применение интерактивных технологий в учебном процессе на примере курса «Методика формирования математических представлений у дошкольников с

ограниченными возможностями здоровья» для профиля «Дошкольная дефектология».

На занятии по ознакомлению с темой «Методика формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста как наука» применяется прием «инсерт». Преподаватель в начале занятия всем раздает текст лекции, студенты должны прочесть его и в процессе осмысления сделать соответствующие пометки. Предлагается следующая система маркировки текста: галочкой помечается известная информация, плюсом – новая информация, минусом – информация, противоречащая представлениям, вопросительным знаком – непонятная, требующая уточнения информация. В конце занятия происходит обсуждение и анализ, разъясняются и комментируются непонятные моменты.

При изложении материала темы «Развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в процессе формирования элементарных математических представлений» нами используется прием «продвинутая лекция». Во время занятия работа осуществляется в парах. На стадии вызова студенты записывают все, что им известно по изучаемой теме. К этому моменту они уже знакомы со специальной психологией и специальной дошкольной педагогикой. На стадии осмысления в процессе чтения лекции первый студент ищет соответствия и несоответствия между зафиксированными ранее сведениями и излагаемым преподавателем материалом, второй студент кратко конспектирует новую информацию. На стадии рефлексии полученные результаты сначала обсуждаются в парах, затем совместно всей аудиторией.

В процессе ознакомления студентов с этапами формирования количественных и числовых представлений детей дошкольного возраста предлагается вместо традиционного конспектирования заполнить по ходу лекции следующую таблицу:

Название этапа	Возрастной период	Цель	Программные задачи	Активизация словаря

В рамках темы «Методика формирования количественных и числовых представлений у дошкольников» будущие педагоги-дефектологи также знакомятся с подходами к обучению решению простых арифметических задач. В начале занятия преподаватель

раскрывает смысл понятий «арифметическая задача» и «простая арифметическая задача», знакомит студентов со структурой задачи. Сущность и содержание различных методик обучения дошкольников решению задач студенты осваивают самостоятельно. Работа на данном занятии организуется педагогом с применением приема «обратный зигзаг». Студенты делятся на группы по четыре человека. Каждому из членов группы предлагается изучить одну из авторских методик обучения решения задач: А.М. Леушиной, Н.И. Непомнящей, Е.М. Семенова, А.В. Белошистой. Затем осуществляется работа в экспертных группах, каждая из которых занимается разбором и обсуждением одной определенной методики. Результатом работы экспертной группы является краткий, логично выстроенный доклад об особенностях изученной методики, который озвучивается всей аудитории представителем группы.

Разбор материала темы «Методика формирования у дошкольников представлений о форме и геометрических фигурах» начинается с актуализации имеющихся у студентов знаний с использованием приема «корзина идей». Каждый студент по отдельности воспроизводит в тетради все, что знает по данному вопросу, затем происходит обмен сведениями в небольших группах. Далее группы по очереди называют или понятие, или факт, или предположение, а преподаватель кратко фиксирует на доске. Идеи не оцениваются и не критикуются, в данный момент просто идет сбор информации по теме. На следующем этапе преподаватель читает лекцию, студенты по мере осмысления новой информации ведут записи. В процессе лекции и происходит исправление ошибок, допущенных ранее.

При изучении будущими педагогами-дефектологами темы «Методика формирования у дошкольников представлений о величинах и их измерении» используются такие приемы как «бортовой журнал» и «синквейн». Работа на занятии осуществляется в группах. На первом этапе каждой из групп нужно изучить определенный текстовый материал, связанный с методикой формирования у детей представлений о конкретной величине: длине (ширине, высоте), площади, объеме жидких и сыпучих веществ, массе. В процессе работы над текстами группы должны заполнить бортовой журнал, в котором требуется отразить следующие мо-

менты: ключевые понятия, краткая характеристика этапов изучения величины, методические приемы. По завершению данной работы группа должна написать синквейн. Приведем пример синквейна, написанный одной из групп. «Тема: длина. Описание темы: длинный, короткий. Описания действия: сравнить, измерить, определить. Фраза, выражающая отношение к теме: одна полоска длиннее другой. Слово-резюме (синоним первого слова): протяженность». На втором этапе представители от групп знакомят остальную аудиторию с результатами своей деятельности, затем происходит совместное обсуждение. В итоге студенты приходят к следующим выводам и обобщениям: изучение каждой из величин в дошкольной образовательной организации строится по одной и той же схеме (формирование представлений о величине и непосредственный способ сравнения предметов по величине с помощью операций наложения и приложения, измерение с помощью условной мерки, знакомство с общепринятыми мерами и измерительными приборами).

На отдельном занятии происходит ознакомление с методикой формирования у дошкольников временных представлений. Перед прочтением лекции преподаватель ставит перед студентами проблемный вопрос: почему в программе по ФЭМП в ДОУ категория «время» отнесена к отдельному разделу «Ориентировка во времени», а не входит в раздел «Величины»? Для получения ответа на поставленный вопрос преподаватель организует работу студентов с использованием приема «мозговой штурм». В результате студенты приходят к следующему заключению: «Специфические особенности времени как объективной реальности затрудняет его восприятие ребенком. Время – это процесс, который не воспринимается сенсорикой ребенка непосредственно, а только опосредованно. Ощущение времени субъективно, трудно полагаться на чувства в его оценке и сравнении, как это можно сделать в какой-то мере с другими величинами». Как правило, в ходе мозгового штурма студентами также выявляется ряд особенностей категории времени.

При разборе темы «Методика формирования пространственных представлений дошкольников» нами используется прием «верные - неверные утверждения». На стадии вызова студентам предлагается несколько утверждений по еще неизученной

теме, из которых нужно, полагаясь на собственный опыт, выбрать верные. Данный прием мотивирует и способствует сохранению внимания до конца лекции. Окончательно вопрос об истинности утверждений решается на стадии рефлексии.

В 2020/21 учебном году по завершении курса было проведено анкетирование будущих педагогов-дефектологов, позволившее выявить их отношение к организации занятий с применением интерактивных технологий.

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты отдают предпочтение интерактивным формам обучения по сравнению с традиционными. Так, 9% студентов предлагают полностью перейти на интерактивные технологии обучения в методических курсах; 65% студентов считают, что с использованием интерактивных технологий должна проходить большая часть занятий; 26% полагают, что интерактивные технологии должны применяться только на части занятий. Студентами отмечено множество достоинств интерактивных технологий. При этом к основным были отнесены следующие преимущества: повышение интереса к теме занятия, лучшее усвоение материала и овладение большим количеством практических умений, активизация собственной работы на занятии. По мнению студентов, наиболее интересными и эффективными являются такие приемы, как «корзина идей», «бортовой журнал», «синквейн».

Таким образом, в работе описаны отдельные интерактивные стратегии обучения, используемые нами в процессе изложения нового материала на занятиях по дисциплине «Методика формирования математических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья». Проведение лекций в интерактивной форме не являлось самоцелью и подбор приемов зависел от цели и задач занятия. Все описанные приемы работы легко могут быть перенесены на другие методические дисциплины, подлежащие изучению будущими педагогами-дефектологами.

Библиографический список

1. Авласович Е.М. Особенности интерактивных образовательных технологий // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2016. № 1 (4) январь-март. С. 83-85. URL: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2016-god/4/25-statya-2016-1/247-00074>.

2. Бычкова, Н.В. Использование интерактивного обучения студентов в вузе в контексте компетентностного подхода / Н.В. Бычкова, В.В. Волков, Т.Л. Массарова // Преподаватель XXI век. 2017. № 3-1. С. 78-84.

3. Винтаева, Т.Н. Формирование профессиональных компетенций в подготовке учителя-дефектолога с использованием интерактивных методов обучения / Т.Н. Винтаева, Е.А. Чаладзе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 86-89.

4. Groshenkova V.A. Проектирование и использование кейс-заданий в профессиональной подготовке учителя-логопеда // Коррекционно-педагогическое образование. 2021. № 1(25). С. 3-11.

5. Добрынина, Т.Н. Интерактивные технологии обучения в условиях педагогических инноваций / Т.Н. Добрынина, Н.В. Гуляевская // Медицина и образование в Сибири. 2015. № 5. С. 14.

6. Елифантьева, С.С. Методико-математические задания как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей / С.С. Елифантьева, А.В. Ястребов // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 109-113.

7. Зайцев В.С. Интерактивные технологии обучения студентов и магистрантов в современном вузе. Челябинск, 2017. 85 с.

8. Зайцева В.П. Интерактивные технологии как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2016. № 2(90). С. 131-138.

9. Лошкарева, Д.А. Методика проведения занятий с использованием интерактивных технологий обучения / Д.А. Лошкарева, О.И. Ваганова, А.В. Макеева // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 53-56.

10. Маладаева, О.К. Интерактивные технологии при изучении курса «Методика преподавания предмета «Окружающий мир» как средство развития профессиональных компетенций студентов / О.К. Маладаева, В.А. Бабилов // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 7. С. 94-98.

11. Мельникова, И.И. Междисциплинарная интеграция – актуальное средство повышения качества подготовки учителя начальных классов / И.И. Мельникова, С.С. Елифантьева // Вест-

ник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 145-150.

12. Тарханова И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. 67 с.

УДК 378.1

Л.А. Вачеян, Л.В. Заверткина

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-318-323

Проблемы формирования профессиональных компетенций педагогов-дефектологов в условиях дистанционного обучения

Аннотация. В статье представлена характеристика дистанционной формы обучения; раскрыта сущность и особенности использования системы управления обучением (Learning Management System – LMS, «Mirapolis LMS»); представлены результаты опроса студентов о возможности эффективного использования дистанционного обучения для формированию функциональных качеств педагога, в частности ряда профессиональных компетенций учителей-дефектологов; перечислены трудности организации дистанционного обучения и направления решения выявленных проблем.

Ключевые слова: дистанционное обучение, функциональные качества, конкурентоспособность, специальное (дефектологическое) образование, педагог-дефектолог.

L.A. Vacheyan, L.V. Zavertkina

Problems of the formation of professional competencies of teachers-defectologists in the context of distance learning

Abstract. The article presents the characteristics of the distance learning form; lists the main distance educational technologies; reveals the essence, features and possibilities of using the Mirapolis environment. The results obtained during the survey of students were processed using the Fisher criterion. It is indicated that professional skills are formed by direct interaction with children with disabilities.

Keywords: distance learning, functional qualities, competitiveness, special defectological education, teacher-defectologist.

Сегодня развитие системы высшего профессионального образования во многом определяется эволюцией технологий передачи информации. Приоритетным направлением деятельности педагогических вузов становится формирование функциональных компетенций педагогов средствами дистанционного обучения [Андрюхина, 2020, с. 6-10].

Применение дистанционного обучения сегодня поддерживается рядом утвержденных нормативно-правовых актов и законов РФ. В Законе «Об образовании в РФ» говорится, что организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти.

Дистанционное обучение в современном понимании – это обучение на расстоянии, когда преподаватель и студент разделены пространственно, и их взаимодействие основано на использовании современных информационных и коммуникационных технологий.

Несомненно, что в дистанционной форме обучения отражены общие закономерности педагогики, педагогической психологии, дидактики и частных методик, но реализуются они специфическими средствами интернет-технологий, отличающихся от традиционных средств обучения [Notar, 2002, с. 649-654].

В условиях пандемии Covid-19 в 2020-2021 гг. в образовательной деятельности ЯГПУ им. К.Д. Ушинского активно использовалась система дистанционного обучения (система управления обучением, Learning Management System – LMS, «Mirapolis LMS»). «Mirapolis LMS» - это программная платформа, которая позволяет организовать и автоматизировать большинство процессов, связанных с обучением. Преподавателям платформа позволяет быстро загружать готовый и создавать авторский учебный материал в удобном формате, а также следить за достижениями обучающихся, студентам - пользоваться всеми доступными инструментами обучения в любом месте в любое время и с любого устройства.

Т.Н. Андрюхина, А.В. Кроткова, Р.А. Кучмезов, И.А. Леонтьева указывают на перспективность применения в ка-

честве педагогических технологий дистанционного обучения метод проектов, ролевых и деловых игр, ситуационного анализа, дифференциации обучения на основе гипертекстовых технологий. Это совершенно очевидно с точки зрения подготовки конкурентоспособного, компетентного, востребованного на рынке труда выпускника [Андрюхина, 2020, с. 6-10; Кроткова, 2020, с. 72-80; Кучмезов, 2021, с. 255-258; Леонтьева, 2017, с. 84-88].

Однако опыт дистанционного обучения студентов в условиях пандемии Covid-19 в 2019-2021 гг. вскрыл ряд проблем, которые мы хотим обозначить в рамках данной статьи [Jacques, 2021, с. 120-138].

С целью изучения мнения студентов относительно возможности/успешности использования дистанционного обучения для формирования функциональных качеств специалиста мы в ноябре-феврале 2020-2021 учебного года провели анкетирование 38 студентов очной и заочной форм обучения дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Все участники опроса прошли дистанционное обучение с использованием Moodle, а также курс обучения на платформе Mirapolis.

Результаты опроса показали, что, по мнению студентов, дистанционное обучение может способствовать формированию ряда профессиональных компетенций: 58% студентов согласны с утверждением, что формы и средства дистанционного обучения способствуют формированию навыка организации коррекционно-развивающей образовательной среды, оптимальному выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты. Для статистической обработки результатов использовался критерий Фишера. Различия между выборками статистически значимы ($F_{эмп} = 2.27, p < 0.05$). 56% студентов согласны с утверждением, что формы и средства дистанционного обучения могут сформировать навыки по организации, совершенствованию и анализу собственной образовательно-коррекционной деятельности. Различия между выборками статистически значимы ($F_{эмп} = 1.69, p < 0.05$). 76% студентов высказали мнение, что для формирования способности к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-

ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ограниченными возможностями здоровья недостаточно осуществления дистанционного обучения. Различия между выборками статистически значимы ($F_{эмп} = 7.73$, $p < 0.01$).

Данные профессиональные умения формируются при непосредственном взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья в ходе учебной и производственной практики при участии всех участников образовательного процесса. Формат дистанционного обучения не может в полной мере удовлетворить потребности обучающихся в процессе формирования этих профессиональных компетенций. То же самое можно сказать и о формируемых умениях планирования образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья и осуществления консультирования и психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья по вопросам образования, развития, семейного воспитания и их социальной адаптации. Это утверждение выбрали 61% и 58% респондентов соответственно. В первом случае различия значимы, т.к. $F_{эмп} = 3,14$; $p < 0,01$ а во втором $F_{эмп} = 2,27$; $p < 0,05$, что свидетельствует о значимости различий.

Таким образом, по мнению обучающихся, профессиональные функциональные качества, связанные с развитием аналитических способностей, умений работать с текстом, психолого-педагогической документацией успешно формируются в условиях дистанционного обучения. Однако профессиональные качества, предполагающие умение устанавливать эмоциональный контакт с детьми с ограниченными возможностями здоровья, поддерживать их активное внимание в ходе обучения, взаимодействовать с родителями или законными представителями воспитанников не могут быть полноценно сформированы в условиях дистанционного обучения, поэтому наиболее целесообразным, с нашей точки зрения, является сочетание очной и дистанционной форм обучения студентов для формирования профессиональных качеств педагога-дефектолога.

Нами отмечается, что дистанционное обучение на платформе «Mirapolis LMS» в качестве средства повышения уровня образования и компетенций студентов имеет ряд преимуществ:

возможность заниматься в любом месте, где есть компьютер; выполнять задания в удобное время; возможность выбора места обучения независимо от текущего места жительства; загрузки учебного материала в различных форматах.

Но существуют и трудности в организации дистанционного обучения студентов, например, неустойчивая связь между участниками образовательного процесса, обусловленная техническими проблемами; отсутствие индивидуального подхода; увеличение доли самостоятельной работы при изучении сложных для понимания тем дисциплины; снижение уровня получаемых практических умений и навыков (не все дисциплины можно изучать дистанционно); отсутствие полной уверенности в сознательном отношении студентов к выполняемым заданиям.

Мы видим решение указанных проблем в реализации двух направлений работы:

1. Организационно-техническое направление: обеспечение вузов многополосным скоростным Интернетом; обучение всех участников образовательного процесса базовым навыкам использования средств дистанционного обучения (так называемые цифровые мастерские); обязательное включение в штат сотрудников факультетов менеджера по техническому сопровождению процесса дистанционного обучения.

2. Содержательное направление: создание базы обучающих видео-кейсов, картотеки видеоматериалов, содержащих примеры коррекционно-развивающей и диагностической работы с детьми различных нозологических групп; включение студентов в работу по консультированию родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в формате онлайн-консультаций.

Библиографический список

1. Андрюхина Т.Н. Дистанционное обучение в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. 2015. Т. 12. № 2. С. 6-10.

2. Кроткова А.В. Психолого-педагогические трудности дистанционного освоения образовательных программ по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» // Дефектология. 2020. № 5. С. 72-80

3. Кучмезов Р.А. Методологические подходы к проблеме формирования профессиональной компетентности будущего пе-

дагога // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 255-258.

4. Леонтьева И.А. Дистанционное обучение как одно из средств повышения качества образования студентов в вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 84-88.

5. Система дистанционного обучения «Mirapolis LMS» : официальный сайт. URL: <https://www.mirapolis.ru/blog/chto-takoe-sdo/> (дата обращения: 19.10.2021)

6. Ярославский государственный педагогический университет им К. Д. Ушинского : официальный сайт. URL: <http://yspu.yar.ru/Студентам: Нормативные документы> (дата обращения: 19.10.2021)

7. Jacques, S. Remote knowledge acquisition and assessment during the covid-19 pandemic / S. Jacques, A. Ouahabi, T. Lequeu // International Journal of Engineering Pedagogy. 2021. vol. 10. № 6. P. 120-138. DOI 10.3991/IJEP.V10I6.16205.

8. Notar C.E., Wilson J.D., Friery K.A. Going the distance: active learning // Education. 2002. № 4. P. 649-654.

УДК 376.1+376.3

О.А. Шмелева, С.А. Шабалина

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-323-332

**Определение готовности педагогов к работе с детьми
с ограниченными возможностями здоровья как условие
инклюзивной практики**

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности педагогических работников к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях комбинированных групп дошкольной образовательной организации общеразвивающего вида. Представлены параметры профессиональной и психологической готовности педагога к включению воспитанника с особыми образовательными потребностями

ми в образовательный процесс, а также анализ и интерпретация результатов проведенного исследования.

Ключевые слова: инклюзивная практика, дети с ограниченными возможностями здоровья, психологическая готовность педагога, профессиональная готовность педагога, особые образовательные потребности, группа комбинированной направленности.

O.A. Shmeleva, S.A. Shabalina

Determination of the readiness of teachers to work with children with disabilities as a condition for inclusive practice

Abstract. The article examines the problem of the readiness of teachers to implement inclusive education of children with disabilities in the conditions of combined groups of a preschool educational organization of general developmental type. The parameters of the professional and psychological readiness of a teacher to include a pupil with special educational needs in the educational process are presented, as well as the analysis and interpretation of the results of the study.

Keywords: inclusive practice, children with disabilities, psychological readiness of a teacher, professional readiness of a teacher, special educational needs, combined focus group.

Различные аспекты проблемы готовности педагогов к реализации профессиональной деятельности и формированию профессиональных компетенций являлись предметом исследования многих отечественных (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Н.Н. Суртаева, В.Д. Шадриков и др.) и зарубежных ученых (J. Atkinson, С. Barnes, D.L. Ferguson, M. Knowles, G. Meyer, M. Oliver, T.M. Shea и др.)

Серьезный вклад в педагогическую науку внесли ученые Л.М. Кобрин, О.С. Кузьмина, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И.Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, Ю.В. Шумиловская, рассматривающие вопросы готовности профессиональной деятельности педагогов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями [цит. по: Акутина, 2017, с. 111].

Для осмысления проблемы профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному обучению необходимо раскрыть понятие

«инклюзивное образование». В нормативно-правовых документах данное понятие определено как доступное образование для всех детей, при котором учитываются особые образовательные потребности и индивидуальные возможности каждого ребёнка [Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации].

В научной публикации В.В. Хитрюк определено понятие «инклюзивная готовность» как сложное персональное качество личности педагога, опирающееся на совокупность компетенций, способствующих эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования [Хитрюк, 2015, с. 15].

С позиции личностного подхода готовность педагога к инклюзивному образованию детей определяют по наличию специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и умению использовать различные способы и приемы работы с ними, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева и С.В. Алехина и в своих исследованиях отмечают, что в настоящее время остро стоит проблема профессиональной и психологической неготовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе с детьми с ОВЗ [Алехина, 2011, с. 84].

Профессиональной подготовке педагогических кадров для работы в сфере инклюзивного образования отводится немаловажная роль. Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности, а также выступает показателем успешности профессиональной деятельности [Мельникова, Елифантьева, Феклистова, 2021].

Профессиональная компетентность педагога для осуществления педагогической деятельности в условиях реализации инклюзивного образования включает в себя следующие компетенции:

- инклюзивная компетенция – способность педагога осуществлять профессиональные функции в ходе реализации инклюзивного образования, учитывая особые образовательные потребности ребёнка и создание благоприятных условий для его развития;

- мотивационная компетенция – личностная заинтересованность включения детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников, собственная мотивация на выполнение профессио-

нальных обязанностей (гуманистическая направленность личности педагога, обладание педагогическим оптимизмом, эмпатия, милосердие, готовность к оказанию помощи);

- когнитивная компетенция – знание сущности инклюзивного образования, его цели и задачи, условия реализации, а также анатомо-физиологических, психологических, возрастных и индивидуальных основ развития детей с нормальным (типичным) и отклоненным развитием;

- рефлексивная компетенция – способность педагога к рефлексии собственной педагогической деятельности в условиях осуществления инклюзивного образования;

- операционные компетенции – способность к выполнению профессиональных задач, опираясь на педагогический опыт, осуществление поисково-исследовательской деятельности.

Операционные компетенция включают в себя ряд следующих содержательных компетенций:

1) диагностическая – способность педагога к определению актуального уровня развития личности;

2) организационная – способность к организации деятельности в условиях инклюзии, применение на практике индивидуального подхода (реализация индивидуального образовательного маршрута);

3) коррекционная – способность вносить корректировки в ход педагогического процесса на основе промежуточного и итогового мониторинга;

4) технологическая – способность применять на практике методики и технологии для детей с ОВЗ;

5) конструктивная – способность к построению педагогической деятельности в условиях инклюзии путем постановки целей и планирование педагогической деятельности с опорой на индивидуальные потребности воспитанников с учетом форм, методов и средств обучения;

6) коммуникативная – способность устанавливать конструктивные отношения со всеми участниками педагогического процесса, способствующие эффективной реализации инклюзивного образования;

7) прогностическая – способность предвидеть результаты педагогической деятельности;

8) исследовательская – способность проводить опытно-экспериментальную работу.

Немаловажным является то, что у педагога, работающего в сфере инклюзивного образования, должна быть сформирована на высоком уровне и психологическая готовность [Грошенкова, Мельникова, 2017].

Структура психологической готовности включает в себя ряд факторов: эмоциональное принятие детей различных нозологий (принятие-отторжение); готовность к включению детей с особыми образовательными потребностями в деятельность на занятии (включение-изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [Алехина, 2011, с. 86].

Педагог должен уметь регулировать свою деятельность, контролировать себя в стрессовых ситуациях и быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства путем принятия новых решений. Самообладание, эмоциональная устойчивость, уравновешенность педагога позволит предупредить конфликтные ситуации между детьми, между детьми и педагогом, что имеет особую значимость для правильной организации педагогического процесса, в котором важное место отводится созданию охранительного режима, щадящего нервную систему ребенка с ОВЗ и оберегающего его от излишнего перевозбуждения и утомления.

О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова отмечают, что при реализации инклюзивного обучения значение профессиональной компетентности педагога возрастает в два раза, так как успешное выполнение воспитанником с ОВЗ ряда социальных и образовательных задач находится в прямой взаимосвязи с уровнем сформированности у педагога спектра познавательных представлений об особенностях деятельности этих детей в образовательной среде [Денисова, 2012, с. 112].

Построение образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, реализующей инклюзивную практику, предписывает необходимость создания структурно-функциональной модели, разработанной на основе интеграции системного, компетентностного и дифференцированного подходов, ориентирующих педагогов на овладение воспитанниками здоровьесберегающими, деятельностными, коммуникативными, социальными и информационными компетенциями.

Важным при переходе к инклюзивной практике в образовательной организации стоит учитывать ряд следующих факторов: психологическая и профессиональная готовность педагогов к инклюзии, знание целей, методик организации инклюзивной практики и согласие с ними; наличие необходимого штата сотрудников (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, тьюторов, ассистентов); наличие специальных условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ; возможность повышения квалификации педагогов в данном направлении.

Основная цель образовательной организации в процессе становления инклюзивной практики – создание и обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с особыми образовательными потребностями и детей с нормой развития.

Организация работы по коррекции тяжелых нарушений речи в условиях комбинированной группы детского сада требует активного участия всех субъектов образовательного процесса.

В 2020 году в дошкольной образовательной организации «Детский сад № 222» г. Ярославля (далее – ДОО) были впервые открыты группы комбинированной направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, так как возникла необходимость организовать обучение детей на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии о создании специальных условий для получения образования ребенком с ОВЗ.

Для оценки сформированности описанных выше профессиональных и психологических компетенций у педагогических работников ДОО было проведено анкетирование 10 педагогических работников с применением анкеты Д.Ю. Соловьевой, адаптированной учителем-логопедом ДОО [Соловьева, 2017, с. 104-110].

Анализ и интерпретация полученных по результатам анкетирования данных помогли нам определить уровень готовности педагога к реализации инклюзивной практики. У 3 педагогов (30%) на высоком уровне сформирована инклюзивная, когнитивная, операционные компетенции, так как они ранее имели опыт работы с детьми с ОВЗ. Мотивационная компетенция была сформирована лишь у 4 опрошенных педагогов (40%). 6 педагогов (60%) на начало учебного года испытывали трудности в понимании интеграции детей с ОВЗ в коллектив нормально (типично) развивающихся сверстников, что говорит о недостаточной сформированности операционных и когни-

тивной компетенций. 3 педагога (30%) были недостаточно осведомлены об особенностях работы в условиях инклюзивной группы ДОО, но большинство педагогов (70%) обладало данными знаниями.

Таким образом, в результате определения уровня готовности педагогов перед началом учебного года мы увидели, что 7 педагогов (70%) имели средний уровень сформированности профессиональных и психологических компетенций. У данного числа педагогов имелись ограниченные знания в области инклюзивного образования, недостаточно знаний о формах и методах работы с детьми с нарушениями в развитии (когнитивная, инклюзивная, операционные компетенции). Психологически к работе с детьми с ОВЗ педагоги были готовы не до конца. У педагогов недостаточно уверенности в своих умениях и навыках по организации совместного образования нормотипичных детей и детей с ОВЗ (организационная компетенция), хотя они готовы к освоению новых педагогических технологий для обеспечения условий организации инклюзивного образования.

Низкий уровень готовности на момент открытия групп комбинированной направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи отмечался у 3 педагогов (30%). Педагоги не были готовы к работе с воспитанниками с ОВЗ ни психологически, ни профессионально. Компетенции для осуществления педагогической деятельности в условиях реализации инклюзивного образования не сформированы.

Результаты проведенного исследования помогли нам определить уровень готовности педагогов к инклюзивной практике и наметить пути для успешного овладения педагогами профессиональных и психологических компетенций.

Одной из форм реализации проблемы готовности педагогов к инклюзивному обучению стало создание в ДОО творческой группы на 2020- 2021 учебный год под руководством учителя-логопеда «Обеспечение деятельности групп комбинированной направленности в рамках реализации целевого проекта ДОО «Инклюзивное образование». В состав педагогов творческой группы вошли воспитатели групп комбинированной направленности, старший воспитатель, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальные руководители и инструктор по физической культуре. Главной задачей творческой группы стало обеспечение готовно-

сти участников образовательных отношений комбинированных групп ДОО к инклюзивной практике.

В ходе реализации плана работы творческой группы, педагоги познакомились с нормативно-правовой базой, регламентирующей деятельность групп комбинированной направленности, подробно ознакомились с психолого-педагогической характеристикой детей с тяжелыми нарушениями речи и их особенностями. Педагоги получили знания о формах и методах обучения детей с ОВЗ, об организации развивающей предметно-пространственной среды в группах комбинированной направленности для детей и применили их на практике в ходе оформления уголков и центров развития, а также были подробно изучены особенности работы воспитателя в инклюзивной группе. Отдельным блоком работы творческой группы была совместная разработка адаптированных образовательных программ дошкольного образования для детей с ОВЗ. На формирование профессиональных и психологических компетенций педагогов также повлияли курсы повышения квалификации, организованные институтом развития образования в г. Ярославле.

Итоговое анкетирование педагогов в мае 2021 года позволило нам повторно оценить уровень готовности педагогов и сформированность ряда описанных компетенций после получения педагогами определенных профессиональных знаний и навыков.

По результатам анкетирования высокий уровень готовности имеют 4 педагога (40%) образовательной организации. У них сформированы компетенции, необходимые педагогу инклюзивного образования, имеются необходимые знания для организации педагогического процесса с детьми с ОВЗ. Педагоги принимают ценности инклюзивного образования, умеют отбирать и применять оптимальные способы организации образовательного процесса, владеют педагогическими технологиями для обеспечения условий организации и взаимодействуют со всеми участниками образовательных отношений. Средний уровень готовности сформирован у 6 педагогов (60%) ДОО. У этого числа педагогов были полностью сформированы мотивационная и когнитивная компетенции, но они испытывали трудности в самоанализе результатов собственной деятельности (рефлексивная компетенция). Инклюзивная и операционные компетенции в процессе формирования. Педагогов с низким уровнем готовности к реализации инклюзивного обучения выявлено не было.

Таким образом, исследование, проведенное в области определения готовности педагогических работников к инклюзивной практике, как одно из критериев эффективного обучения детей с ОВЗ, доказывает необходимость формировать у педагогов готовность, включающую разные виды компетенций, и стремиться к достижению педагогами высшего уровня её сформированности. Требуется дальнейшее изучение и новый дополнительный подход к рассмотрению вопроса о профессиональной и психологической готовности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Библиографический список

1. Акутина С.П. Проблема готовности педагогов к работе с детьми с особенностями в развитии // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. С. 110-114.
2. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92.
3. Грошенкова, В.А. Надо ли учить читать учителя? / В.А. Грошенкова, И.И. Мельникова // Начальная школа. 2017. № 5. С. 12-16.
4. Денисова, О.А. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования педагогические науки / О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4. Т. 1. С. 109-112.
5. Мельникова, И.И. Подготовка учителя начальных классов для инклюзивной школы в рамках направления «Специальное (дефектологическое) образование» / И.И. Мельникова, С.С. Елифантьева, С.Н. Феклистова // Особый ребенок: обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей международной научно-практической конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 404-410.
6. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : текст с изменениями от 02.07.2021 года. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26118> (дата обращения: 07.10.2021).

7. Соловьева Д.Ю. Определите готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ : диагностика // Справочник заместителя директора школы. 2017. № 11. С. 104-110.

8. Хитрюк В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2015. Выпуск № 2 (37). С. 14-23.

УДК 376.1+376.3

А.В. Сосновская

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-332-340

Активные формы повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов

Аннотация. В данной публикации всесторонне освещены вопросы повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов. Автором представлена тематика и этапы проведения активных и интерактивных форм работы с педагогами. Публикация раскрывает содержание активных и интерактивных форм повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов. Автор также раскрывает актуальность проблемы повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов с помощью активных форм работы с педагогами.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, активные формы работы, интерактивные формы работы, учитель-дефектолог, дети с особенностями психофизического развития.

A. V. Sasnouskaya

In-person forms of developing professional competence among speech pathologists

Abstract. The following article provides comprehensive coverage of the issue of developing professional competence among speech pathologists. Author presents thorough analysis of relevant theories, as well as stages of conducting in-person and interactive training of fel-

low professionals. The publication also gives detailed content of the aforementioned forms of improving professional competence of special education teachers. Additionally, the author substantiates the relevance of the issue of improving professional competence of special education teachers through in-person forms of professional training.

Keywords: professional competence, active forms of work, interactive forms of work, teacher-defectologist, children with special psychophysical development.

В современном динамично развивающемся обществе одним из ключевых вопросов является потребность в высококвалифицированной профессиональной деятельности, в достижении жизненного успеха в новой, меняющейся системе социальных отношений. В связи с этим, свободно мыслящий педагог, способный к рефлексии профессиональной деятельности и прогнозированию ее результатов, является гарантом достижения поставленных целей. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность педагога.

В Республике Беларусь основу государственной образовательной политики составляет повышение качества образования и профессиональной компетентности педагогов [Седина, 2021].

В обозначенном тренде следует и специальное образование, целью которого выступает подготовка ребенка с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, к семейной жизни, его социализация и интеграция в общество [Василенко, 2021].

Педагог является ключевой фигурой при внедрении в практику специального образования различных инноваций, и для их успешной реализации он должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности [Профессиональная компетентность ... , 2021].

Профессиональная компетентность учителя-дефектолога на современном этапе рассматривается как динамично развивающаяся средствами профессии интегральная характеристика профессиональных и личностных качеств педагога, как совокупность знаний, умений и навыков работы с детьми с особенностями психофизического развития.

Совершенствование профессиональной компетентности учителей-дефектологов – многогранный, сложный процесс, включающий в себя различные виды социально–педагогической, реабилитационной, консультативно–диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной и других видов деятельности, направленных к одной важнейшей цели – содействию ребенку с особенностями психофизического развития в его социальной адаптации и интеграции.

В практике совершенствования профессиональной компетентности педагогов сложились, утвердились и получили широкое распространение пассивные и активные ее формы. Пассивные формы работы сориентированы в большей степени на репродуктивность мышления и обеспечивают опору на «зону актуального развития» педагогов. Активные формы стимулируют поиск, творческую исследовательскую деятельность педагогов и ориентированы на «зону ближайшего развития». Чаще всего активные формы повышения профессиональной компетентности предполагают командную форму работу, в ходе которой педагоги взаимодействуют друг с другом, активно проявляют свою позицию, выражают собственное мнение и прислушиваются к аргументированной точке зрения других участников процесса [Формы организации..., 2021].

С целью изучения профессиональной компетентности и определения наиболее рациональных путей ее повышения нами было организовано и проведено анкетирование учителей-дефектологов, в котором приняли участие 50 педагогов из трех областей Беларуси.

Для определения наиболее значимых и эффективных форм повышения профессиональной компетентности учителям-дефектологам предлагалось проранжировать их по 10-балльной системе (1 балл – наименее эффективные формы, 10 баллов – наиболее эффективные). Для ранжирования были предложены такие формы повышения профессиональной компетентности, как мастер-классы, круглые столы, методические объединения, научные конференции, образовательные квесты, метод «кейсов», мозговые атаки, онлайн-консультации, деловые и ролевые игры, курсы педагогического мастерства.

По итогам ранжирования наиболее значимыми для педагогов видами повышения их компетентности стали мастер-классы (10 баллов из 10 у 50%), образовательные квесты (9 баллов из 10 у 40%), мозговые атаки, деловые и ролевые игры (8 и 7 баллов из 10 соответственно у 30 и 20%), метод «кейсов» (6 баллов из 10 у 10%).

Одним из эффективных методов активизации познавательной и мыслительной деятельности учителей-дефектологов является образовательный квест. Следует отметить, что само понятие «квест» означает приключенческую игру, требующую от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. В то же время образовательный квест – это игровая технология, которая может использоваться в работе с педагогами для решения проблемных и творческих задач. Образовательный квест является эффективной игровой технологией, позволяющей решать много познавательных, творческих и исследовательских задач. В процессе организации образовательного квеста для учителей-дефектологов мы определили 3 этапа его проведения: организационный, основной и рефлексивный.

На организационном этапе необходимо определить тему, цели и задачи образовательного квеста, а также организовать пространство и ресурсы. Важно определиться с составом участников, сформировать либо одну команду, либо несколько (для привнесения соревновательного момента). Данный этап включает в себя разработку легенды игры, которая должна содержать некую интригу и написание сценария. Обязательным шагом организационного этапа является составление маршрутного листа прохождения этапов игры для педагогов, подготовка необходимых заданий, музыкального сопровождения, раздаточного материала и реквизита.

Основной этап включает в себя непосредственное прохождение маршрута образовательного квеста, в процессе которого участники игры выбирают капитана команды, определяют название и девиз. В процессе выполнения заданий игры педагоги могут передвигаться по различным «станциям» либо комнатам.

Рефлексивный этап должен включать в себя подведение итогов, обмен мнениями и суждения, самоанализ деятельности педагогов.

Прохождение образовательного квеста стимулирует общение, способствует сплочению коллектива, развивает взаимоува-

жение и взаимовыручку. К рискам применения образовательных квестов можно отнести недостаточную подготовленность учителей-дефектологов к работе в ситуации неопределенности (необходимо продумывать возможные варианты развития события и приобретать опыт работы в этой ситуации), а также дефицит творческой активности педагогов.

Использование метода «мозгового штурма», по нашему мнению, будет формировать у учителей-дефектологов способность концентрировать внимание на конкретной проблеме и прилагать мыслительные усилия для ее решения. Мозговой «штурм» для педагогов может быть направлен на спонтанное генерирование идей для решения какой-либо теоретической проблемы (например, разработка критериев диагностического обследования детей), либо практической задачи (конкретные приемы и методы работы с детьми с особенностями психофизического развития). Мозговой «штурм» также будет содержать несколько этапов проведения: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе формулируется тема, цель и задачи мозгового штурма, а также теоретическая либо практическая проблема, требующая решения. Уточняется список участников, им рассылается короткое содержание встречи. Происходит распределение ролей на «генераторов» (педагоги с креативным мышлением) и «аналитиков» (с хорошо развитыми аналитическими способностями). На данном этапе решаются организационные вопросы (подготовка помещения, техники, реквизиты).

На основном этапе «генераторы идей» предлагают как можно больше вариантов решения обсуждаемой проблемы и фиксируют их. Все прозвучавшие высказывания (как логичные, так и на первый взгляд абсурдные) принимаются и записываются без возражений. Учитываются любые идеи, но предпочтение отдается ответам-озарениям и ответам-фантазиям. «Аналитики» рассматривают и анализируют предложения «генераторов», выбирая из них наиболее оригинальные, рациональные и нетривиальные. Результатом становится формулирование оптимального набора решений и составление окончательного списка идей и мнений по выдвинутому вопросу или проблеме. В ходе обсуждения принимается коллективное решение о внедрении тех или иных предложений в теорию либо практику.

На заключительном этапе мозгового штурма педагогам предлагается провести рефлексию собственной активности и деятельности, подвести ее итоги.

Наряду с явными преимуществами данной формы повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов, можно выделить ряд недостатков: из-за обилия идей и решений проведение мозгового штурма часто растягивается на несколько часов, иногда более опытные сотрудники занимают лидирующие позиции в обсуждениях, подавляя менее опытных коллег.

Эффективной формой для совершенствования профессиональной компетентности учителей-дефектологов могут стать деловые и ролевые игры. В процессе ролевых игр важно поставить себя на место родителей ребенка, чтобы воспринять обстановку их глазами. Проигрывание ситуаций с принятием на себя различных ролей позволит педагогам поставить себя на место другого человека, оценить собственные коммуникативные способности и уровень эмпатии. Организация и проведение деловых и ролевых игр также предполагает поэтапность. Нами было выделено 3 таких этапа: подготовительно-тренировочный, основной и подведение итогов.

Подготовительно-тренировочный этап включает в себя определение цели и задач игры, подбор материала для написания ее сценария. Сценарий должен содержать реальное противоречие или игровой конфликт и быть актуальным на данном этапе и для данной категории педагогов. Важно распределить роли, создать экспертную группу и подобрать реквизит (возможно, для роли необходимо наличие специального костюма или экипировки). Участников предстоящей игры знакомят с ее правилами, проводится предварительная тренировка игры.

На основном этапе происходит непосредственное воплощение сценария игры. Проигрываются реальные проблемные педагогические ситуации с демонстрацией типичных ошибок. В ходе проигрывания ролей участники игры могут поменяться местами для достижения наилучшего результата. После этого к работе приступает экспертная группа, которая выступает с анализом ситуации. Происходит обмен мнениями, в ходе которого непосредственные участники игры защищают свои решения и выводы.

Оценка хода игры ее участниками и ведущим, обсуждение ошибок, обмен эмоциями и практическим опытом имеют место на заключительном этапе проведения деловых и ролевых игр.

К недостаткам организации и проведения деловых и ролевых игр стоит отнести следующее: условия мнимой ситуации в ролевой игре требуют выполнения игровых (мнимых) действий, а требует должной компетентности участников игры, в противном случае игра может нанести ущерб содержанию обучения. Кроме того, ролевое взаимодействие может привести к конфликту не только мнений, но и интересов, что провоцирует конфликт и приводит к освоению негативного опыта взаимодействия [Панфилова, 2003].

Метод «кейсов» предполагает анализ конкретных ситуаций и основан на обучении путем решения конкретных задач (решение кейсов). Непосредственная цель метода «кейсов» состоит в анализе ситуации и сути проблем, предложении возможных решений выхода из них. В процессе совершенствования профессиональной компетентности учителей-дефектологов, по нашему мнению, наиболее эффективным будет решение практических кейсов, которые отражают реальные практические ситуации работы с детьми. В ходе решения ситуаций, которые часто возникают в педагогической практике (сложности подбора диагностического материала, взаимодействие с ребенком, ответы на вопросы родителей) видится возможным выработать рекомендации и алгоритмы действий в конфликтных и проблемных ситуациях.

Организация активного метода «кейсов» будет состоять из нескольких этапов: погружения, совместной деятельности, анализа и рефлексии. Этап погружения в деятельность предполагает определение темы, цели, жанра и текста проблемной «кейс»-ситуации. На данном этапе обозначаются проблемные вопросы, аргументы и контраргументы, участников предварительно знакомят с материалами.

Непосредственная работа по представлению решений «кейса» происходит на этапе совместной деятельности. В ходе нее выступает, как правило, один из педагогов, который является «модератором» команды. Обычно для решения проблемы предлагается несколько вариантов выхода из нее. После оглашения решений происходит их обсуждение с формулированием выводов и проек-

тов выхода из ситуаций «кейса». Итоговые решения кейса оформляются чаще всего в виде презентаций или видеороликов.

На этапе анализа и рефлексии деятельности учителя-дефектологи подводят итоги работы и проводят самоанализ собственной деятельности.

Одним из недостатков метода «кейсов» следует считать плохо организованное обсуждение, которое может потребовать слишком много времени, а также невозможность достичь желаемых результатов, если участники не обладают необходимыми знаниями и опытом [Трапезникова, 2015].

Мастер-классы в традиционном своем понимании предполагают передачу знаний в готовом виде от опытного педагога (мастера) другим участникам мероприятия. Однако мы считаем, что для повышения эффективности этого метода такая передача должна происходить в форме обсуждений предъявленного методического продукта и их творческой переработки для использования в собственной педагогической деятельности.

Исходя из особенностей структуры мастер-классов, мы выделили следующие этапы: подготовительный, демонстрационный, рефлексивный.

Подготовительный этап включает определение автором мастер-класса цели, задач, характера и тематики представляемого им опыта. Данный этап включает организационные моменты определения состава участников, подготовки необходимого реквизита и раздаточного материала

Презентация педагогического опыта автора происходит на основном, демонстрационном этапе. Мастер должен познакомить педагогов с собственным инновационным опытом. После знакомства с ним происходит обсуждение авторских моделей работы. Для повышения активности педагогов в процессе знакомства с передовым опытом важным моментом на данном этапе станет разработка участниками мастер-класса собственной модели и приемов работы в режиме продемонстрированного опыта.

Кроме того, важно представить результативность применения представленного опыта работы. Рефлексивный этап включает дискуссию по результатам совместной деятельности мастера и слушателей. Данный этап также включает отражение чувств и эмоций, которые возникли в ходе участия в мастер-классе. Важно

отметить, что мастер-классы требуют от учителей-дефектологов определенной теоретической базы по предлагаемой теме, так как не предусматривают разъяснение основных теоретических основ.

В свете новых подходов к деятельности учителей-дефектологов, которые предполагают активность, творческий подход к решению проблем, инициативность и инновационность, активные формы работы будут наиболее эффективны, так как предполагают постоянное взаимодействие педагогов, расширяют их личностный и профессиональный потенциал, способствуют совершенствованию актуальных для учителей-дефектологов видов компетенций.

Библиографический список

1. Седина Т.Л. Повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования как условие качественного образовательного процесса // Академия последипломного образования. URL: <http://www.academy.edu.by/files/SEDINA.pdf>. (дата обращения: 03.09.2021).

2. Василенко А.А. Комментарий к статье 1 главы 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании // КонсультантПлюс. Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2021.

3. Профессиональная компетентность педагогических работников Республики Беларусь // Академия последипломного образования URL: http://www.academy.edu.by/files/podrazdelenia/sotsiologia/inf_analit%20mater_sotsiologia.pdf. (дата обращения: 03.09.2021).

4. Формы организации методической работы // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/formi-organizacii-metodicheskoy-raboti-1811241.html> (дата обращения: 15.09.2021).

5. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала. Санкт-Петербург : Институт внешнеэкономических связей, экономики и права, Знание, 2003. 536 с.

6. Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) // Территория науки. 2015. № 5. С. 50.

М.Г. Фёдорова, Т.Ю. Радкевич

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-341-346

Использование интерактивных форм работы по формированию инклюзивной культуры у педагогической общности

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования готовности педагогов к организации совместного (инклюзивного, интегрированного) обучения и воспитания детей с особенностями в развитии посредством использования интерактивных форм работы, приводятся примеры интерактивных упражнений, направленных на формирование у педагогов профессиональной установки на оказание помощи любому ребенку, гибкость реагирования на изменения, готовность и психологическое принятие детей с особенностями в развитии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, готовность, инклюзивное образовательное пространство, интерактивные методы, отношения, дети с особенностями психофизического развития.

M.G. Fedorova, T.Yu. Radkevich

The use of interactive forms of work on the formation of an inclusive culture among the pedagogical community

Abstract. The article deals with topical issues of formation of teachers' readiness to organize joint (inclusive, integrated) education and upbringing of children with developmental disabilities through the use of interactive forms of work, provides examples of interactive exercises aimed at forming teachers' professional attitude to help any child, flexibility to respond to changes, readiness and psychological acceptance of children with developmental disabilities.

Ключевые слова: inclusive education, readiness, inclusive educational space, interactive methods, relationships, children with special needs of psychophysical development.

В настоящее время осуществляется пересмотр подходов к образованию и активное внедрение инклюзивных тенденций. Принципы совместности и толерантности занимают ведущее место в организации пребывания ребенка с особенностями в развитии в детском коллективе учреждения образования. Их учет и применение в изменяемых условиях образовательного и воспитательного процесса обеспечивает более гибкие подходы к организации учебного процесса и взаимодействия между детьми. Однако на практике существует ряд трудностей, возникающих у участников образовательного процесса, в том числе у педагогов.

Следовательно, первоочередной задачей учреждения образования является формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, опирающейся на соответствующий комплекс профессиональных компетенций, предполагающих сформированность профессиональной установки на оказание помощи любому ребенку, гибкость реагирования на изменения, готовность и психологическое принятие детей с особенностями в развитии, готовность работать со всеми родителями как полноправными участниками инклюзивного образовательного пространства [Профессиональный стандарт...; Санько, Стрекалова, 2018].

Формированию данных компетенций препятствуют имеющиеся у части педагогов проблемные вопросы, связанные с организацией совместного обучения и воспитания, психологические установки и стереотипы, с которыми самостоятельно справиться бывает трудно.

Е.А. Лемех и О.Ю. Светлакова определяют цель работы по изменению установок и разрушению стереотипов – изменение отношений [Лемех, Светлакова, 2015]. В качестве основных методов, способствующих реализации данной цели, выступают интерактивные методы, поэтому важным в процессе внедрения инклюзивного образования является проведение интерактивных мероприятий со всеми участниками образовательного процесса.

В практике работы учреждений образования Витебской области хорошо зарекомендовали себя такие интерактивные формы, как деловые игры, мастер-класс, дискуссия, педагогические ситуации, тренинговые занятия.

В ходе проведения деловых игр участники анализируют заданные условия и принимают оптимальные решения, решают проблемы и в процессе совместной деятельности происходит обучение участников. Общение в деловой игре – это не просто общение в процессе совместного усвоения знаний, но первым делом – общение, имитирующее, воспроизводящее общение людей в процессе реальной изучаемой деятельности [Васина, Мищенко, 2016].

Форма мастер-класса позволяет осуществить профессиональное обучение педагогов, которое основано на «практических» действиях показа и демонстрации решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи [Богачева, Федоров, 2012]. Дискуссию в условиях работы с педагогами можно рассматривать как метод, позволяющий с помощью логических доводов, воздействовать на мнение, позиции и установки ее участников в процессе непосредственного общения. Педагогические ситуации - метод активизации педагогического познания в процессе повседневного общения, взаимосвязи с детьми, родителями, коллегами. Выбор формы работы в виде тренинговых занятий связан с тем, что они затрагивают эмоциональную сферу личности, влияют на установки и стереотипы, способны решить поставленные задачи в короткий срок [Евтихов, 2004].

При использовании интерактивных форм работы с педагогами важно соблюдать следующие условия:

1. Для формирования инклюзивной толерантности необходимо сместить вектор проблемы у ребенка на достоинства и положительные качества, на которые можно опираться при организации его обучения и воспитания.

2. Организовать занятие так, чтобы оно содержало в себе не набор упражнений, а организационную, основную и заключительную части, связанные между собой сценарием.

3. Предусмотреть эмоциональную составляющую занятия, которая выполнит роль «настройки на работу» для участников занятия (притча, мудрое высказывание, анализ определенного случая или ситуации и т. п.).

4. Ввести в занятие обучающий компонент для повышения компетентности педагогов в вопросах работы с детьми с особенностями развития.

ностями в развитии, то есть после определенных упражнений в качестве итога можно использовать информацию про принципы инклюзивного образования, методы, приемы и средства адаптации учебного материала и т. п.

Приведем примеры таких упражнений.

Упражнение 1. «Поделись чувством».

Ведущий: Наши желания, идеи, цели, мотивы открывают, порой, возможности, о которых мы даже не подозревали, являются движущей силой той деятельности, которая предполагает их воплощение и реализацию на практике, в жизни, на профессиональном поприще. Все мы родом из детства... И наши желания, которые заключаются в достижении целей создания инклюзивного образовательного пространства в учреждении образования и включения в него всех детей, независимо от их образовательных возможностей и потребностей, также выросли из детских представлений о дружбе, добре и взаимопомощи. Я предлагаю обратиться к своим желаниям и порассуждать над вопросами, касающимися собственного отношения к образовательной инклюзии; к себе, как педагогу, который принимает участие в организации совместного обучения и воспитания, и к новшествам, внедряемым в педагогическую практику учреждений образования. Давайте загадаем желание с помощью лепестка голубого цвета. Голубой – это цвет мира и всеобщей гармонии, который настраивает на определенные чувства. Я предлагаю вам поделиться теми чувствами, которые возникают у вас в связи с понятием «инклюзия». Участники выполняют предложенное задание и аргументируют свои ответы.

Упражнение 2. «Качества сказочного персонажа».

Ведущий: Перед вами на слайде сказочный персонаж. Какие из качеств героя вы считаете важными (опорными) для организации его обучения и воспитания?

Упражнение 3. «Решение педагогических ситуаций».

Ведущий: Представьте себя учителем в классе, в котором обучаются Мальвина, Пьеро, Незнайка, Буратино, Красная Шапочка и Колобок. Это разные персонажи с совершенно разными способностями и возможностями. Обучение осуществляется по единому учебному плану. Как бы вы осуществили их рассадку за

двухместными партами (кому бы с кем вы предложили сесть)? Объясните свой выбор.

Мальвина возмутилась в коллективе класса из-за того, что она подготовила отличный реферат по учебному предмету «Человек и мир», а учитель, вместо того чтобы вызвать ее на уроке и поставить отметку за выполненную работу, вызвал Незнайку и выслушал его ответ, который был менее интересный, чем ее реферат. Как должен был поступить педагог в данной ситуации? Ответ аргументируйте.

Вы планируете небольшой отчетный концерт, в рамках которого каждый из учеников должен будет продемонстрировать свои достижения и успехи. Каким образом вы будете распределять роли в рамках данного воспитательного мероприятия? Объясните свой выбор.

Упражнение 4. «Ключи».

Ведущий: Каждый ребенок - уникальная личность со своими способностями и возможностями. В учреждении образования среди учащихся есть те, у которых успешно формируются знания, умения и навыки, и есть дети, которым нужно создать специальные условия для их совместного обучения и воспитания со сверстниками. От нас, педагогов, зависит успешность этого процесса! Давайте подберем ключи с теми качествами, наличие которых необходимо в педагогическом коллективе для успешного формирования инклюзивного образовательного пространства в учреждении образования. Участники осуществляют выбор ключей из предложенных и при необходимости дополняют имеющиеся варианты.

Итак, современное учреждение образования при создании специальных условий для обучения и воспитания детей с особенностями в развитии должно предусматривать формирование системы отношений, основой которых должны быть принципы гуманности, толерантности и совместности, принцип учета профессиональных компетенций педагогов и взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Богачева, И.В. Мастер-класс как форма повышения профессионального мастерства педагогов / И.В. Богачева, И.В. Федоров. Минск : АПО, 2012. 92 с.

2. Васина, Н.В. Деловые игры и игровые упражнения в учебном процессе / Н.В. Васина, О.А. Мищенко. Хабаровск : Изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2016. 251 с.

3. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2004. 256 с.

4. Макаренко И.В. Деловая игра как метод активного обучения. URL: https://www.sbmt.bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01108/Makarenko.pdf (дата обращения: 01.10.2021).

5. Профессиональный стандарт педагога. URL: http://www.academy.edu.by/files/prof_standart_pedagoga.pdf (дата обращения: 03.10.2021).

6. Санько, А.М. Профессиональная компетентность педагога : банк тестов / А.М. Санько, Н.Б. Стрекалова. Самара : Изд-во Самарского университета, 2018. 128 с.

7. Светлакова, О.Ю. Социальные стереотипы как фактор, препятствующий развитию толерантности в процессе инклюзивного обучения / Е.А. Лемех, О.Ю. Светлакова // Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. С. 19-35.

УДК 378.1+376.3

Ж.М. Шаймарданова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-346-351

Особенности составления программы повышения квалификации по инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. Статья освещает одну из актуальных сфер в образовании профессиональную готовность педагогических сотрудников в Республике Кзахстан. Представлены результаты исследования с привлечением государственных педагогических сотрудников управления образования на выявление профессиональных затруднений в организации инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях и в

школах. На основе закона об инклюзивном образовании в Республике Казахстан и принципов инклюзии представлена программа повышения квалификации педагогических работников, родителей и всех желающих по организации инклюзивного образования и сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах и в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, совместное обучение, программа повышения квалификации, педагогические работники.

J.M. Shaimardanova

Features of drawing up an advanced training program on inclusive education for children with disabilities

Abstract. The article highlights one of the topical areas in education, the professional readiness of teaching staff in the Republic of Kazakhstan. The article presents the results of a study involving state pedagogical staff of the Department of Education to identify professional difficulties in organizing inclusive education in preschool educational institutions and in schools. On the basis of the law on inclusive education in the Republic of Kazakhstan and the principles of inclusion, a program for advanced training of teachers, parents and all interested persons on the organization of inclusive education and accompanying children with disabilities in general education schools and in preschool educational institutions has been presented.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, joint education, professional development program, teaching staff.

Инклюзивное образование появилось в мире в 1960-х годах, в Казахстане оно только начинает развиваться. В связи с эти существуют противоречия и трудности в его осуществлении. У людей с ограниченными возможностями здоровья могут быть такие же потребности, как и у всех остальных – потребность в учебе, в совместной деятельности, в общении, в самореализации.

Несмотря на трудности инклюзии, на мнение воспитателей, педагогов, что нормотипичные дети не готовы

находиться рядом с детьми с ограниченными возможностями здоровья в обычных детских садах и школах, исследования подтверждают, что, во-первых, что нахождение в инклюзивных классах (группах) не мешает академической успеваемости учеников, не являющихся инвалидами, не влияет на количество выделенного времени и вовлечения в учебный процесс, на частоту их отвлечения от запланированной деятельности и на достижения учеников по результатам тестов и оценок в таблице [Effects of Inclusion..., 1992].

Во-вторых, типы учебных стратегий, используемых в инклюзивных классах (группах), такие, как обучение со сверстниками, обучение в малых группах и дифференцированное обучение, оказались полезны и результативны для всех детей. Например, ученые обнаружили, что оценки по математике у учеников с инвалидностью и без нее увеличились почти на балл в результате работы в совместных обучающих группах [Slavin, Madden & Leavy, 1994].

В-третьих, инклюзивное обучение привело к значительному улучшению в правописании, в общественных науках и в других академических областях у учеников как с инвалидностью, так и без нее [Academic Benefits..., 1994].

Руководствуясь законами об инклюзивном образовании в Республике Казахстан [Конституция Республики...; Закон Республики...; Закон «О социальной...; Закон «О социальной защите...; О внесении изменений...] и принципами инклюзии, мы составили программу обучения по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в общеобразовательных школах и в дошкольных образовательных учреждениях.

В свою очередь, принципы инклюзии таковы: ценен каждый человек, независимо от способностей и физических возможностей; построение качественных взаимоотношений между ребенком с особыми потребностями, преподавателями и остальными учениками поможет получить настоящее образование; совместное обучение открывает дорогу к толерантному обществу, где люди с особыми потребностями имеют равные права с остальными.

Одна из важных проблем внедрения инклюзивного образования - отсутствие квалифицированного персонала: воспитателей, учителей, психологов, дефектологов, логопедов, обученных для сопровождения детей с особыми потребностями и для их успешной социализации со сверстниками. Мы провели исследование по выявлению профессиональных затруднений и потребностей педагогов, где респондентами выступили педагоги, учителя государственных школ, воспитатели государственных детских дошкольных организаций. Исследование было проведено онлайн по всему Казахстану с использованием ссылки в портале Google Формы. Ссылка была отправлена в Управления образования и в педагогические ассоциации регионов. Участвовали более 300 респондентов.

По результатам исследования выявлено следующее: 69% респондентов считают, что каждый педагог (воспитатель) должен обладать навыками обучения и взаимодействия с детьми с ОВЗ; более 75% респондентов полагают, что им необходимы дополнительные знания и умения по взаимодействию с ребенком с ОВЗ по включению его в группу с нормотипичными детьми; больше половины респондентов нуждаются в рекомендациях, как справляться с трудностями, возникающими в процессе инклюзии; более 66% респондентов ответили, что нуждаются в повышении квалификации по сопровождению ребенка с ОВЗ и внедрению принципов инклюзии; при этом больше половины респондентов имеют неверное представление о том, что такое инклюзивное образование, в чем его преимущества, каково влияние инклюзии на образование и социализацию всех детей, как нормотипичных, так и детей с ОВЗ.

В настоящее время мы составили программу повышения квалификации для всех желающих, но, в первую очередь, для педагогических работников. Программа направлена на расширение сведений об инклюзии у педагогов, воспитателей и специалистов по сопровождению детей с ОВЗ в дошкольных учреждениях и школах и реализуется в рамках курсов повышения квалификации. Мы руководствуемся нашим пятилетним опытом включения детей с ОВЗ в общеобразовательный детский сад частного типа.

Миссия данной программы: когда никто не исключен, все дети, независимо от способностей и особенностей, могут ладить между собой; дошкольный возраст – лучшее время для восприятия детьми особенностей других, в этом возрасте стираются границы в общении детей друг с другом; самые результативные занятия с лучшими специалистами не могут заменить детям полноценного общения со сверстниками; нормальная детская жизнь терапевтична сама по себе. совместная учеба, общение и игра с детьми с ОВЗ помогают нормотипичным детям стать добрее, улучшить собственные навыки общения и игры, научиться заботиться о других людях.

Мы надеемся, что участники после прохождения обучающей программы смогут получить практические рекомендации по включению детей с ОВЗ в образовательный процесс, по их социализации; определять векторы работы включения детей с ОВЗ и их типично развивающихся сверстников в образовательный процесс и социализацию; информировать родителей; поддерживать полное участие и эффективное обучение всех учащихся; смогут быть сопровождающими (тьюторами) для детей с ОВЗ. После окончания программы мы ожидаем, что у обучающихся будут заложены знания основ инклюзивного образования, в том числе нормативно-правовых основ инклюзивного образования в Республике Казахстан, знания об особенностях здоровья и развития детей; о функциональных обязанностях сопровождающего (тьютора). Кроме того, у обучающихся сформируются навыки и умения коммуникации с детьми с ОВЗ, включения детей с ОВЗ в образовательный процесс и социализацию; умения по разработке методических материалов для внедрения инклюзии, по построению эффективных взаимоотношений с родителями.

Библиографический список

1. Academic Benefits of Peer Tutoring : A Meta-Analytic Review of Single-Case Research ,1988; Pomerantz et al, 1994.
2. Effects of Inclusion on the Academic Performance of Classmates Without Disabilities. A Preliminary Study, 1992.
3. Slavin, Madden & Leavy. Effects of team assisted individualization on the mathematics achievement of academically handicapped and nonhandicapped students, 1994.

4. Конституция Республики Казахстан : официальный сайт. URL: <https://constitution.kz/> (дата обращения: 16.10.2021).

5. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года. URL: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747 (дата обращения: 16.10.2021).

6. Закон «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», от 11 июля 2002 года № 343. URL: https://kodeksy-kz.com/ka/o_podderzhke_detej_s_ogranichennymi_vozmozhnostyami.htm (дата обращения: 16.10.2021).

7. Закон «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» от 13 апреля 2005 года № 39-III ЗПК. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30008935 (дата обращения: 16.10.2021).

8. О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗПК. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056> (дата обращения: 16.10.2021).

УДК 376.3

В.А. Грошенкова, Т.А. Аверьянова

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-351-356

**Реализация преемственности в логопедической работе
в дошкольном и начальном образовании**

Аннотация. В статье доказывается необходимость оказания логопедической помощи детям старшего дошкольного возраста, получающим воспитательно-образовательные услуги в условиях сельского детского сада. Данное направление работы актуально особенно для детей, готовящимися стать первоклассниками. Считаю необходимым выстраивать систему логопедической работы в рамках реализации преемственности дошкольного

и начального образования. Автор приводит данные диагностики детей подготовительной к школе группы, указывая на очевидные трудности в освоении ими речи.

Ключевые слова: преемственность, подготовка к школе, логопедическая работа, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста, дети младшего школьного возраста.

V.A. Groshenkova, T.A. Averyanova

Implementation of the continuity of speech therapy work in pre-school and primary education

Abstract. The article proves the need to provide speech therapy assistance to senior preschool children who receive educational services in a rural kindergarten. This area of work is relevant especially for children preparing to become first graders. We consider it necessary to build a system of speech therapy work within the framework of the implementation of the continuity of preschool and primary education. The author cites diagnostic data for children of the preparatory group for school, pointing out the obvious difficulties in their mastering of speech.

Keywords: continuity, preparation for school, speech therapy work, general speech underdevelopment, children of senior preschool age, children of primary school age.

На протяжении нескольких десятилетий проблема изучения общего недоразвития речи различного генеза является объектом внимания многих исследователей. Этой проблемой занимались ведущие ученые в области логопедии, такие, как Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.И. Жаренкова, Л.Н. Ефименкова, С.Ф. Спирина, Н.С. Жукова, С.Ф. Иваненко, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева и др.

В исследованиях по теории и практике современной логопедии традиционно используется определение общего недоразвития речи (далее – ОНР), сформулированное в работах исследователей, изучавших данную проблему в НИИ дефектологии под руководством Р.Е. Левиной. Среди всех речевых нарушений дети с ОНР составляют около 40%. Наблюдения показывают, что часть детей, имеющих на определенном возрастном этапе несформированность всех сторон речи, при проведении регулярных логопедических за-

нятий может полностью преодолеть свой речевой дефект и в дальнейшем успешно обучаться в массовой школе. Другая же часть детей, имевших в дошкольном возрасте сходные речевые нарушения, даже после систематических логопедических занятий в ряде случаев оказывается не в состоянии полностью преодолеть свою речевую недостаточность. Обучаясь в условиях специальной школы для детей с речевыми расстройствами, они продолжают иметь в течение ряда лет выраженные речевые нарушения. Определенно речь идет о различных механизмах и структуре речевых нарушений, что, в свою очередь, влияет на динамику последующего формирования речи у детей со сходными внешне речевыми дефектами. В ряде случаев детей с ОНР можно довести до нормы, и к моменту поступления в школу, ребенок будет готов осваивать общую образовательную программу. Но для этого необходима своевременная и качественная коррекционная работа, одной из задач которой является информирование родителей.

Прежде всего, родители должны знать, что причинами общего недоразвития речи могут стать различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития (различные интоксикации, токсикоз матери), во время родов (асфиксия, родовая травма), а также в первые годы жизни ребенка. К общему недоразвитию речи необходимо отнестись очень серьезно, так как без коррекции оно чревато такими последствиями, как дислексия (нарушение чтения) и дисграфия (нарушение письма). По данным результата социологического опроса населения России (2516 респондентов), а также профессиональной аудитории (32406 сотрудников образовательных организаций) было выявлено, что многие, даже самые заботливые родители, имеют низкую осведомленность о дислексии и дисграфии, что приводит к социальной дезадаптации и упущенным возможностям [Лалаева, Бенедиктова, 2004, с. 224; Чиркина, Корнев, 200, с. 89-93].

На сегодняшний день существует практика по сопровождению детей с речевыми нарушениями в детских садах компенсирующего и комбинированного видов. К сожалению, многие исследования показывают, что с каждым годом детей с речевыми патологиями, поступающих в детский сад, все больше.

Проблема отсутствия логопедов особенно актуальна для сельской местности, что связано с низкой оплатой труда и боль-

шой нагрузкой. Для начисления зарплаты учителям в общеобразовательной школе применяются соответствующие коэффициенты, а для логопедов в «Положении о системе оплаты труда» нет конкретных расчетов. Оплата производится без учета специфики работы. На логопедическом пункте при сельской школе должно быть зачислено не более 20 детей с различными речевыми отклонениями. Логопеды, как и все учителя школы, разрабатывают рабочие программы, составляют календарные и поурочные планы. Списочный состав зачисленных на логопункт детей превышает норму в силу отсутствия таковых в детских садах в связи с этим дефекты речи имеют 70-80% детей, поступающих в общеобразовательную школу. При начислении зарплаты не учитывается превышение списочного состава, реализация программ обучения, руководство структурным подразделением, которым считается логопункт при школе, проверка тетрадей, работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Большой объем документации, количество нуждающихся детей, не только с ОВЗ, но и детей нормы подготовительной группы – это далеко не все причины, по которым ребенок поступает в общеобразовательную школу недостаточно подготовленным, имея несформированные звенья функционального базиса, необходимые для благополучного освоения таких навыков, как письмо и чтение. Причиной может стать и отсутствие организации преемственности дошкольного и начального общего образования [Белошистая, 2002; Садовникова, 2005].

Преемственность рассматривается как одно из условий непрерывного образования ребенка. Подготовка к школе - это не легкий и трудоемкий путь. От того, как она будет организована, зависит дальнейшее обучение и успеваемость ребенка в школе. Часто под подготовкой к школе понимается ранее изучение программы начальной школы. Многие психологи и педагоги утверждают, что главным критерием подготовленности к школе является не наличие определенных знаний на момент поступления в школу, а умение ребенка самостоятельно добывать знания и применять их на практике [Туманова, 2012, с. 139-150]. Целью подготовки к школе должно быть формирование у дошкольника личностных качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью: любознательности, инициативности, самостоятельности,

творческого воображения, произвольности [Грошенкова, Мельникова, 2020]. Эти направления дошкольного образования должны стать ведущими, а школа должна подхватить достижения дошкольников и продолжать развивать накопленные знания и потенциал [Должикова, 2008, с. 126].

На базе МДОУ «Детский сад «Улыбка» села Брейтово Ярославской области была продиагностирована подготовительная группа, состоящая из 18 человек, 10 девочек и 8 мальчиков, на уровень готовности к школе. Диагностика проходила в начале 2021-2022 учебного года и была основана на методические рекомендации Г.В. Чиркиной, а проверка уровня сформированности психологической готовности осуществлялась на основе модифицированной методики Т.А. Нежновой, А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина, школьная зрелость на основе теста Керна-Йерасека. Должность логопеда в данном учреждении отсутствует. Задания, которые предлагались детям, были направлены на выявление уровня речевого развития, уровня сформированности учебных навыков, фонематических функций, памяти, внимания, мышления, воображения, творческих способностей, умения ориентироваться на листе бумаги и владение карандашом.

Результаты диагностики показали следующее: примерно у 40 % детей подготовительной группы (8 человек) был низкий уровень мотивационной готовности: общая эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности, недоразвитие всех сторон речевой системы (фонематической, лексической, морфологической, синтаксической, связной речи). В связи с данными диагностики считаем необходимым вести работу в нескольких направлениях: формирование готовности к школьному обучению, развитие и коррекция речи, работа с родителями.

Итак, качественная и своевременная логопедическая работа в рамках реализации преемственности дошкольного и начального общего образования помогает детям, имеющим нарушения речи, избежать социальной дезадаптации и начать успешно осваивать предметы школьной программы.

Библиографический список

1. Белошистая А.В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями // Начальная школа: плюс-минус, 2002. № 2. С. 3-10.

2. Грошенкова, В.А. Обучение грамоте младших школьников с ментальными нарушениями / В.А. Грошенкова, И.И. Мельникова // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2020. № 2 (84). С. 76-84.

3. Должикова, Р.А. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДООУ и начальной школе / Р.А. Должикова, Г.М. Федосимов, Н.Н. Кулинич [и др.]. Москва : Школьная Пресса, 2008. 126 с.

4. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. Ростов-на-Дону : «Феникс», Санкт-Петербург : «Союз», 2004. 224 с.

5. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Москва : Аркти, 2005. 400 с.

6. Туманова Т.В. Реализация идей Л.С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей // *Специальное образование*. 2012. № 1. С. 139-150.

7. Чиркина, Г.В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей / Г.В. Чиркина, А.Н. Корнев // *Дефектология*. 2005. № 1. С. 89-93.

УДК 378.1

Т.Р. Ковригина, М.А. Ильина

DOI 10.20323/978-5-00089-251-4-2021-356-362

**Подготовка педагогов дошкольного образования
к осуществлению здоровьесберегающей деятельности**

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема подготовки педагогов дошкольного образования к осуществлению здоровьесберегающей деятельности для полноценного и всестороннего развития детей, так как решение этой проблемы является одной из главных задач образования: сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья детей. Проведен анализ образовательных потребностей педагогов в области обеспечения здоровьесбережения на основе анкетирования по

выявлению профессиональных дефицитов и запросов педагогов дошкольного образования в аспекте здоровьесбережения. Рассмотрено отражение проблем здоровьесбережения в содержании дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.

Ключевые слова: подготовка педагогов, здоровьесберегающая деятельность, здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии, готовность педагога.

T.R. Kovrigina, M.A. Ilyina

Preparation of teachers of preschool education for the implementation of health-saving activities

Abstract. This article discusses the problem of preparing preschool teachers to carry out health-saving activities for the full and comprehensive development of children, since solving this problem is one of the main tasks of education: preserving and strengthening the physical, psychological and social health of children. The analysis of the educational needs of teachers in the field of health care is carried out on the basis of a questionnaire to identify professional deficits and requests of teachers of preschool education in the aspect of health care. The reflection of health-saving problems in the content of additional professional training programs is considered.

Keywords: teacher training, health-saving activity, health-saving, health-saving technologies, teacher readiness.

В настоящее время в России в связи с выходом нового закона Российской Федерации «Об образовании» и ФГОС дошкольного образования идёт становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса [Профессиональный стандарт...]. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, иные подходы, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема здоровьесбережения

учащихся, которая отражает новые подходы к здоровьесберегающей деятельности и сохранению здоровья подрастающего поколения.

Для успешной реализации решения проблем здоровья в образовании важно рассмотреть профессиональную компетентность педагогов дошкольных образовательных учреждений, их личную культуру здоровья. Для успешного применения здоровьесберегающих технологий в дошкольном учреждении важно, чтобы сами педагоги владели в полной степени знаниями здорового образа жизни, ведь именно они являются ярким примером для детей их разумного отношения к здоровью.

Педагог как носитель базовых ценностей, в том числе и культуры здоровья, может воспитать ответственное отношение у ребенка к своему здоровью и здоровью окружающих его людей. В связи с этим на каждом занятии педагог формулирует задачи, направленные на сохранение и укрепление здоровья детей: сохранение и укрепление здоровья детей как ведущий фактор, который позволяет полноценно усваивать коммуникативные навыки, развивать и активизировать познавательную деятельность ребенка; создание благоприятного климата и правильного режима дня для детей, при необходимости снимать напряжение и восстанавливать работоспособность; улучшать концентрацию внимания, переключение с одного вида деятельности на другой; знакомить детей с простыми приемами по сохранению собственного здоровья [Волосникова, 2009].

Педагог физической культуры должен освоить как на теоретическом, так и на практическом уровне, здоровьесберегающие образовательные технологии для успешной реализации образовательного процесса, которые осуществляются в несколько этапов: формирование общей компетентности в области современных образовательных технологий; углубленное изучение теоретических основ здоровьесберегающей личностно-ориентированной технологии; изучение методических разработок на этой основе, и опыта реализации данной технологии другими учителями; методическая разработка собственных учебных занятий на основе данной технологии, их адаптация к содержанию учебного курса, специфике своей педагогической деятельности и возрастным и личностным особенностям учащихся; экспериментальная апробация технологии, измерение ее педагогической эффективности и

корректировка; освоение технологии в практической деятельности [Седых, Шмакова, Недоваева, 2009].

В структурном содержании готовности к здоровьесберегающей деятельности педагога условно можно выделить ряд структурных компонентов: 1) мотивационный компонент – наличие устойчивых мотивов, целей, социальных и профессиональных ценностей, которые направлены на достижение высоких результатов деятельности; 2) организационный компонент - умение эффективно разрабатывать план своей деятельности, контролировать и управлять им; 3) содержательный - владение знаниями о структуре здоровья, его видах, здоровом образе жизни, а также способах формирования здоровья и наличия представлений сложных духовно-личностных и психофизиологических свойствах человека; 4) деятельностный компонент - сформированные и усвоенные на практике способы поведения, умения, навыки, варианты творческой деятельности, направленной на сохранение и приумножение здоровья; 5) эмоционально-волевой компонент. Осознанный и положительный подход к своему здоровью, чувство удовлетворённости и радости от ведения здорового образа жизни, а также его поддержание и укрепление [Москалева, 2010].

Сформированность данных компонентов создает необходимые условия для сознательной здоровьесберегающей деятельности всех субъектов образовательного процесса.

Для организации эффективной подготовки педагогов ДООУ в области здоровьесбережения был проведен опрос среди педагогического состава о готовности к осуществлению здоровьесберегающей деятельности и реализации здоровьесберегающих технологий. Педагогам МДОУ «Детский сад № 192» (в количестве 23 человека) было предложено оценить ряд утверждений от 1 до 5, где 5 – «полностью согласен», 1 – «полностью не согласен»:

1. Понимание основных принципов и аспектов здоровьесбережения детей является неотъемлемой частью в подготовке педагога и его практической деятельности.

2. Квалифицированный педагог должен быть заинтересован в расширении своих знаний в области здоровьесбережения.

3. Для педагогов необходимо систематическое прохождение периодических проверок/подтверждение своих знаний в области здоровьесбережения.

4. Популяризация здоровьесберегающих технологий среди родительского состава необходима.

5. Педагогу необходимо принимать участие в разработке здоровьесберегающих технологий.

После анкетирования педагогам было предложено ответить на несколько открытых вопросов: 1. Раскройте понятие «здоровьесберегающие технологии». 2. Перечислите здоровьесберегающих методики, которые Вы применяете в работе. 3. Привлекаете ли Вы родителей при реализации здоровьесберегающих технологий? 4. Назовите особенности применения здоровьесберегающих технологий среди детей с тграниченными возможностями здоровья.

По результатам проведенного анкетирования и с учётом обработки совокупности ответов педагоги МДОУ «Детский сад № 192» были разбиты на две категории: здоровьесберегающие технологии знают, все из них применяют - 4 человека (17%); здоровьесберегающие технологии знают, из них применяют не все - 19 человек (83%).

Было установлено, что все педагоги применяют следующие здоровьесберегающие технологии: разнообразные методы закаливания (мытьё рук, шеи водой комнатной температуры), воздушные ванны, ароматерапию.

Огромное значение имеет работа с семьей (сотрудничество с родителями). Практика показала, что если вести направленную оздоровительную работу не только в детском саду, но и дома, то можно добиться хороших результатов за довольно короткие сроки. При реализации здоровьесберегающих технологий все педагоги взаимодействуют с родителями. Однако следует отметить, что только 5% родителей занимается с детьми оздоровительными мероприятиями дома.

Разнообразные физические упражнения благотворно сказываются на физиологических функциях детского организма, помогают ему приспособливаться к меняющимся условиям внешней среды, обогащают опыт ребенка новыми движениями [Ковригина, Филимонов, 2013]. Физические упражнения являются ведущим средством физического воспитания. Но только применение их в сочетании с оздоровительными силами природы и гигиеническими факторами позволяет добиваться наибольшего оздоровительного и воспитательного эффекта. Однако дополнительными заня-

тиями в спортивных секциях дети не занимаются, более того дома они не делают и гимнастику [Ковригина, Филимонов, 2010].

Анализ образовательных потребностей педагогов в области обеспечения здоровьесбережения выявил необходимость организации семинаров-практикумов, мастер-классов по внедрению новых технологий, проведению дискуссий с участием психолога, медиков, специалистов по физобразованию, а также родителей с опытом семейного воспитания. С целью развития и поддержания интереса детей к разным занятиям по физической культуре важно позаботиться о подборе физкультурного оборудования и пособий.

Таким образом, все педагоги МДОУ «Детский сад № 192» понимают необходимость использования здоровьесберегающих технологий. Большинство педагогов (83%) не применяют на практике все известные им методики, что говорит об актуальности проблемы и потенциале педагогического состава к обучению внедрять и применять в своей деятельности здоровьесберегающих практик.

Итак, существующую потребность, обусловленную образовательными запросами педагогов и требованиями современного общества, можно покрыть дополнительными программами повышения квалификации всех специалистов дошкольного образования; образовательной литературой в области здоровьесберегающих технологий для педагогов любого уровня; курсами для педагогов по обучению применения и внедрения здоровьесберегающих технологий; регулярными проверками знаний педагогов и контролем применения здоровьесберегающих технологий [Овечкина, 2003].

Выстроенная система дополнительного профессионального образования поможет обеспечить подготовку специалистов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности полноценно, конечном итоге решить одну из главных задач образования – сохранить и укрепить физическое, психологическое и социальное здоровье у детей.

Библиографический список

1. Волосникова Т.В. Управление физкультурно-оздоровительной работой в дошкольном учреждении : монография. Санкт-Петербург : Нива, 2009. 381 с.

2. Ковригина, Т.Р. Дифференцировка скелетных мышц голени в постнатальном периоде онтогенеза / Т.Р. Ковригина, В.И. Филимонов // Морфология. 2010. Т. 137. № 3. С. 36-40.
3. Ковригина, Т.Р. Реакция микроциркуляторного русла скелетной мышцы на дефицит симпатической иннервации / Т.Р. Ковригина, В.И. Филимонов // Астраханский медицинский журнал. 2013. Т. 8. № 1. С. 131-133.
4. Ковригина, Т.Р. Постнатальное становление скелетных мышц / Т.Р. Ковригина, В.И. Филимонов // Морфология. 2009. Т. 136. № 4. С. 75-76.
5. Москалева А.С. Формирование готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург : УГПУ, 2010. 24 с.
6. Овечкина Т.А. Управление образованием дошкольников в области физической культуры : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург : РГПУ, 2003. 22 с.
7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 16.10.2021).
8. Седых, Н.В. Проблемы формирования основ здорового образа жизни в дошкольных образовательных учреждениях / Н.В. Седых, Л.А. Шмакова, Л.И. Недоваева // Физическая культура дошкольников : сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции, 2009. 524 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аверьянова Татьяна Анатольевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Адащик Людмила Витальевна – научный сотрудник лаборатории специального образования, Национальный институт образования Республики Беларусь, Республика Беларусь

Александрова Кристина Юрьевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Артемьева Валерия Дмитриевна – старший преподаватель кафедры дефектологического образования, факультет начального дошкольного и специального образования, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия

Ахмедова Елена Тофиковна – учитель начальных классов, «Школа-лицей № 37 имени Сырбая Мауленова», г. Астана, Республика Казахстан

Бакмаганбетова Бахытгуль Нуртаевна – методист, педагог-психолог, КГУ «Карагандинская областная психолого-медико-педагогическая консультация», Республика Казахстан

Баюн Ольга Константиновна – педагог-психолог, ГОУ ЯО «Центр помощи детям», г. Ярославль, Россия

Бурунова Наталья Юрьевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Бубнова Яна Алексеевна – учитель-дефектолог, МОУ «Средняя школа № 25 им. А. Сивагина», магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Бурькина Наталья Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Валькович Ольга Федоровна – научный сотрудник научно-исследовательского центра, Национальный институт образо-

вания Министерства образования Республики Беларусь, Республика Беларусь

Васина Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия

Вачеян Лариса Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Вовк Валентин Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия

Вовненко Ксения Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики дефектологического факультета Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия

Волосова Светлана Александровна – ассистент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Гордиевский Антон Юрьевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры логопедии, специальной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия

Гончаренко Екатерина Ивановна – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Грошенкова Виктория Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Дьячкова Алена Сергеевна – учитель-логопед, МОУ «Средняя школа № 32 имени В.В. Терешковой», магистрант,

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Елифантьева Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Ержолова Жанар Аскербековна – руководитель, учитель-логопед, КГУ «Карагандинская областная психолого-медико-педагогическая консультация», Республика Казахстан

Заверткина Любовь Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Зайцев Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Республика Беларусь

Зак Галина Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент, Институт специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия

Иванова Евгения Александровна – учитель-дефектолог, ГОУ ЯО «Центр помощи детям», г. Ярославль, Россия

Ильина Мария Андреевна – инструктор-методист, ГБУ «СШОР «Нагорная» Москомспорта, г. Москва, Россия

Кайралапова Малика Ерлановна – студент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия

Кайралапова Раушан Кудайбергеновна – учитель-дефектолог, сурдопедагог, КГУ «Областная психолого-педагогическая консультация» Управления образования Карагандинской области, Республика Казахстан

Карелина Инна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государ-

ственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Киселева Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, декан дефектологического факультета, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Ковригина Татьяна Руфимовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Козик Татьяна Владимировна – аспирант, Институт специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия

Кудрявцева Светлана Сергеевна – учитель-дефектолог, МДОУ «Детский сад № 26», г. Ярославль, Россия

Кузнецова Наталья Александровна – учитель-логопед, МОУ «Средняя школа № 87», магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Лемех Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Лужнова Ксения Николаевна – студентка, Институт дефектологического образования и реабилитации, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия

Малышева Екатерина Викторовна – старший преподаватель кафедры специальной (коррекционной) педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Матаулина Александра Евгеньевна – учитель-логопед, МДОУ «Детский сад № 50 «Огонек», р.п. Икша, Дмитровский ГО, Московская область, магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Мельникова Инна Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Мячина Елена Константиновна – старший преподаватель кафедры дефектологического образования, факультет начального дошкольного и специального образования, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия

Палтусова Екатерина Максимовна – учитель-логопед, ГБДОУ «Детский сад № 20» Выборгского района, г. Санкт-Петербург, магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Пивоварчик Татьяна Борисовна – директор, Государственное учреждение образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Ленинского района г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь

Полякова Анастасия Евгеньевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Рабина Екатерина Федоровна – учитель-логопед, ГОУ ЯО «Центр помощи детям», г. Ярославль, Россия

Радкевич Татьяна Юрьевна – заместитель директора по основной деятельности, Государственное учреждение образования «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь

Романчук Александра Захаровна – учитель русского языка и литературного чтения, КГБОУ «Красноярская школа № 5», г. Красноярск, Россия

Русанова Лилия Сергеевна – кандидат психологических наук, заместитель директора, учитель-логопед высшей квалификационной категории, ГОУ ЯО «Центр помощи детям», доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Савадян Екатерина Рафаэловна – учитель-дефектолог, МОУ «Туношенская средняя школа имени Героя России

А.А. Селезнева» Ярославского муниципального района, магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Сагилова Жанна Кабдильевна – дефектолог-логопед, КГУ «Психолого-медико-педагогическая консультация №1» акимата г. Нур-Султан, Республика Казахстан

Сальманова Венера Марсовна – учитель начальных классов, «Школа-лицей № 37 имени Сырбая Мауленова», г. Астана, Республика Казахстан

Сатина Дарья Владимировна – студент, дефектологический факультет, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Семенкова Елена Александровна – учитель, руководитель ресурсного центра Государственного учреждения образования «Вспомогательная школа № 24 г. Орши», Республика Беларусь

Силаева Людмила Анатольевна – заместитель директора по социальному обслуживанию Ленинградского областного государственного автономного учреждения «Лужский комплексный центр социального обслуживания населения», г. Луга, Ленинградская область, Россия

Симановский Андрей Эдгарович – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Смирнова Карина Антоновна – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Сосновская Алла Владимировна – старший преподаватель кафедры менеджмента и образовательных технологий, Институт повышения квалификации и переподготовки, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Ташмакова Сания Маратовна – заведующая, учитель-дефектолог, КГУ «Психолого-медико-педагогическая консультация № 1» акимата г. Нур-Султан, Республика Казахстан

Теплякова Екатерина Сергеевна – старший преподаватель кафедры методик и технологий специального и

инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Тихвинская Ульяна Владимировна – учитель-дефектолог, МДОУ «Детский сад № 78», магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Тихомирова Лариса Федоровна – доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Тишина Оксана Валерьевна – методист, учитель-логопед, КГУ «Областная психолого-педагогическая консультация» Управления образования Карагандинской области, Республика Казахстан

Турик Елена Георгиевна – научный сотрудник лаборатории специального образования, научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, Республика Беларусь

Урусова Ольга Ивановна – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Усенкова Екатерина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной педагогики, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, Россия

Филипович Инна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института инклюзивного образования Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Фёдорова Марине Григорьевна – директор, Государственное учреждение образование «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь

Федосова Оксана Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, специальной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия

Ханова Евгения Сергеевна – воспитатель, МДОУ «Детский сад № 210», магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Хаустова Елизавета Петровна – член Британской ассоциации музыкальной терапии, владелец Центра реабилитации «Lullabed», г. Таллин, Эстония

Цилина Екатерина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры начального образования ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», учитель-логопед, МАОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов № 85», г. Нижний Новгород, Россия

Чебушева Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры специальной (коррекционной) педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Шабалина Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Шаймарданова Жаннель Маратовна – директор коррекционного детского сада с инклюзией, г. Нур-Султан, Республика Казахстан

Широкова Ольга Александровна – магистрант, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, Россия

Шмелева Ольга Андреевна - учитель-логопед, МДОУ «Детский сад № 222», магистрант, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Шульга Ольга Михайловна – учитель-логопед, МОУ «Средняя школа № 44», магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский

государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Яхнина Елена Захаровна - кандидат психологических наук, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики дефектологического факультета Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия

ABOUT AUTHORS

Averyanova Tatyana Anatolyevna - master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Adashchik Lyudmila Vitalievna - researcher, laboratory of special education, National Institute of education of the Republic of Belarus, Republic of Belarus

Alexandrova Kristina Yurievna - master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Artemieva Valeria Dmitrievna - senior lecturer, department of defectological education, faculty of primary preschool and special Education, FSBEI HE “Omsk State Pedagogical University”, Omsk, Russia

Akhmedova Elena Tofikovna - primary school teacher, “Lyceum school № 37 name Syrbaul Maulenova”, Astana, Republic of Kazakhstan

Bakmaganbetova Bakhytgul Nurtayevna - methodologist, teacher-psychologist, KSU “Karaganda regional psychological, medical and pedagogical consultation”, Republic of Kazakhstan

Bayun Olga Konstantinovna - teacher-psychologist, GOU YAO “Center for helping children”, Yaroslavl, Russia

Borunova Natalia Yurievna - master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Bubnova Yana Alekseevna - teacher-defectologist, municipal educational institution “Secondary school №25 named after A. Sivagina”, master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Burykina Natalya Mikhailovna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of biomedical foundations of defectology and theory of speech theory, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Valkovich Olga Fedorovna - researcher, research center, National institute of education, Ministry of education of the Republic of Belarus, Republic of Belarus

Vasina Yulia Mikhailovna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of special psychology, FSBEI HE “Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy”, Tula, Russia

Vacheyan Larisa Aleksandrovna - candidate of psychological sciences, associate professor of the department of special (correctional) pedagogy and psychology, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Vovk Valentin Nikolaevich - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of oligophrenopedagogy of the Institute of defectological education and rehabilitation, FSBEI HE “Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen”, St. Petersburg, Russia

Vovnenko Ksenia Borisovna - candidate of psychological sciences, associate professor of the department of inclusive education and deaf-pedagogy of the defectological faculty of the Institute of childhood, FSBEI HE “Moscow State Pedagogical University”, Moscow, Russia

Volosova Svetlana Aleksandrovna - assistant of the department of biomedical foundations of defectology and theory of speech theory, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Gordievsky Anton Yurievich - candidate of biological sciences, associate professor of the department of speech therapy, special pedagogy and special psychology, FSBEI HE “Samara State Social and Pedagogical University”, Samara, Russia

Goncharenko Ekaterina Ivanovna - master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Groshenkova Viktoria Alekseevna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of methods and technologies of special and inclusive education, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Dyachkova Alena Sergeevna - speech therapist, MOU “Secondary school № 32 named after V.V. Tereshkova”, master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Zavertkina Lyubov Vasilievna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of methods and technologies of special and inclusive education, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Elifantieva Svetlana Sergeevna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of methods and technologies of special and inclusive education, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Erzholova Zhanar Askerbekovna - head, teacher-speech therapist, KSU “Karaganda regional psychological, medical and pedagogical consultation”, Republic of Kazakhstan

Zaitsev Igor Stanislavovich - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of defectology, State educational institution “Academy of Postgraduate Education”, Republic of Belarus

Zak Galina Georgievna - candidate of pedagogical sciences, associate professor, Institute of special education, FSBEI HE “Ural State Pedagogical University”, Yekaterinburg, Russia

Ivanova Evgeniya Aleksandrovna - teacher-defectologist, State educational institution of YaO “Center for Helping Children”, Yaroslavl, Russia

Ilyina Maria Andreevna - instructor-methodologist, State Budgetary Institution SSHOR “Nagornaya” Moskomspport, Moscow, Russia

Kairalapova Malika Erlanovna - student, FSBEI HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, Republic of Kazakhstan

Kairalapova Raushan Kudaibergenovna - teacher-defectologist, deaf teacher, KSU “Regional psychological and peda-

gological consultation” of the education department of the Karaganda region, Republic of Kazakhstan

Karelina Inna Borisovna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of methods and technologies of special and inclusive education, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Kiseleva Tatyana Gennadiyevna - candidate of psychological sciences, associate professor, dean of the Faculty of defectology, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Kovrigina Tatyana Rufimovna - candidate of biological sciences, associate professor of the department of biomedical foundations of defectology and theory of speech theory, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Kozik Tatyana Vladimirovna - post-graduate student, Institute of special education, FSBEI HE “Ural State Pedagogical University”, Yekaterinburg, Russia

Kudryavtseva Svetlana Sergeevna - teacher-defectologist, MDOU “Kindergarten № 26”, Yaroslavl, Russia

Kuznetsova Natalya Aleksandrovna - speech therapist, MOU “Secondary school № 87”, master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Lemekh Elena Anatolyevna - candidate of psychological sciences, associate professor of the department of special pedagogy, Institute of inclusive education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

Luzhnova Ksenia Nikolaevna - student, Institute of defectological education and rehabilitation, FSBEI HE “Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen”, St. Petersburg, Russia

Malysheva Ekaterina Viktorovna - senior lecturer of the department of the department of special (correctional) pedagogy and psychology, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Mataulina Alexandra Evgenievna - speech therapist teacher, “Kindergarten № 50 Ogonek”, settlement Iksha, Dmitrovsky GO,

Moscow region, master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Melnikova Inna Igorevna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of methods and technologies of special and inclusive education, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Myachina Elena Konstantinovna - senior lecturer, department of defectological education, faculty of primary preschool and special education, FSBEI HE “Omsk State Pedagogical University”, Omsk, Russia

Paltusova Ekaterina Maksimovna - speech therapist, “Kindergarten № 20”, Vyborg district, St. Petersburg, master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Pivovarchik Tatyana Borisovna - director, State educational institution “Center for correction and development education and rehabilitation of the Leninsky district of Minsk”, Minsk, Republic of Belarus

Polyakova Anastasia Evgenievna - master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Rabina Ekaterina Fedorovna - teacher-speech therapist, GOU YAO “Center for helping children”, Yaroslavl, Russia

Radkevich Tatyana Yuryevna - deputy director for main activities, State educational institution “Vitebsk regional center for correction and development education and rehabilitation”, Vitebsk, Republic of Belarus

Romanchuk Alexandra Zakharovna - teacher of Russian language and literary reading, KGBOU “Krasnoyarsk school № 5”, Krasnoyarsk, Russia

Rusanova Lilia Sergeevna - candidate of psychological sciences, deputy director, speech therapist teacher of the highest qualification category, GOU YAO “Center for helping children”, associate professor of the department of biomedical foundations of defectology and theory of speech theory, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Savadyan Ekaterina Rafaelovna - teacher-defectologist, MOU “Tunoshenskaya secondary school named after Hero of Russia A.A. Seleznev”, Yaroslavl municipal district, master's student, FSBEI HE

“Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Sagilova Zhanna Kabdilevna - defectologist-speech therapist, KSU “Psychological, medical and pedagogical consultation № 1” of the akimat of Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan

Salmanova Venera Marsovna - primary school teacher, “Lyceum school № 37 named after Syrbai Maulenov”, Astana, Republic of Kazakhstan

Satina Daria Vladimirovna - student, faculty of defectology, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Semenkova Elena Aleksandrovna - teacher, head of the resource center of the State educational institution “Auxiliary school № 24 in Orsha”, Republic of Belarus

Silaeva Lyudmila Anatolyevna - deputy director for social services of the Leningrad regional State autonomous institution “Luga complex center for social services for the population”, Luga, Leningrad Region, Russia

Simanovskiy Andrey Edgarovich - doctor of pedagogical sciences, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of special (correctional) pedagogy and psychology, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Smirnova Karina Antonovna - master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Sosnovskaya Alla Vladimirovna - senior lecturer of the department of management and educational technologies, Institute for advanced studies and retraining, Educational Institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, Minsk, Republic of Belarus

Tashmakova Saniya Maratovna - head, teacher-defectologist, KSU “Psychological, medical and pedagogical consultation № 1” of the akimat of Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan

Teplyakova Ekaterina Sergeevna - senior lecturer of the department of methods and technologies of special and inclusive education, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Tikhvinskaya Ulyana Vladimirovna - teacher-defectologist, MDOU “Kindergarten № 78”, master's student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Tikhomirova Larisa Fedorovna - doctor of pedagogical sciences, candidate of medical sciences, professor, head of the department of biomedical foundations of defectology and theory of speech theory, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Tishina Oksana Valerievna - methodologist, teacher-speech therapist, KSU “Regional psychological and pedagogical consultation” of the Education department of the Karaganda region, Republic of Kazakhstan

Turik Elena Georgievna - researcher, laboratory of special education, scientific and methodological institution “National Institute of Education” of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, Republic of Belarus

Urusova Olga Ivanovna - senior lecturer, department of theory and methods of special education, Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus

Usenkova Ekaterina Vladimirovna - candidate of pedagogy, associate professor of the department of personality psychology and special pedagogy, FSBEI HE “Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs”, Vladimir, Russia

Filipovich Inna Vladimirovna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of speech therapy of the Institute of inclusive education of the Educational Institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, Minsk, Republic of Belarus

Fedorova Marina Grigorievna - director, State educational institution “Vitebsk Regional center for correction and development education and rehabilitation”, Vitebsk, Republic of Belarus

Fedosova Oksana Yurievna - candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of speech therapy, special pedagogy and special psychology, FSBEI HE “Samara State Social and Pedagogical University”, Samara, Russia

Khanova Evgeniya Sergeevna - educator, “Kindergarten № 210”, master's degree student, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Khaustova Elizaveta Petrovna - member of the British association for music therapy, owner of the Lullabed rehabilitation center, Tallinn, Estonia

Tsilina Ekaterina Aleksandrovna - candidate of sciences in psychology, associate professor of the department of primary education, FSBEI HE “Nizhny Novgorod Institute for the development of education”, speech therapist, MAOU “School with advanced study of individual subjects № 85”, Nizhny Novgorod, Russia

Chebushva Elena Viktorovna - senior lecturer of the department of the department of special (correctional) pedagogy and psychology, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Shabalina Svetlana Anatolyevna - candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of methods and technologies of special and inclusive education, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Shaimardanova Zhannel Maratovna - director of a correctional kindergarten with inclusion, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan

Shirokova Olga Aleksandrovna - master's student, FSBEI HE “Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs”, Vladimir, Russia

Shmeleva Olga Andreevna - speech therapist, MDOU “Kindergarten № 222”, undergraduate, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Shulga Olga Mikhailovna - speech therapist, MOU “Secondary school № 44”, undergraduate, FSBEI HE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”, Yaroslavl, Russia

Yakhnina Elena Zakharovna - candidate of sciences in psychology, professor of the department of inclusive education and deaf-pedagogy of the defectological faculty of the Institute of childhood, FSBEI HE “Moscow Pedagogical State University”, Moscow, Russia

СОДЕРЖАНИЕ

Доклады пленарного заседания

<i>Филипович И.В.</i> Педагогическая практика в удаленном режиме как современная тенденция образования	3
<i>Кайралапова Р.К., Тишина О.В., Кайралапова М.Е.</i> О нормативно-правовых аспектах реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан	12
<i>Лемех Е.А.</i> Маркеры, критерии и показатели качества дошкольного образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями	21
<i>Зайцев И.С.</i> Актуальные вопросы функциональной грамотности лиц с особенностями психофизического развития в социально-личностной сфере жизнедеятельности	28
<i>Вовненко К.Б., Яхнина Е.З.</i> Активизация сетевого взаимодействия как важное условие повышения качества подготовки бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»	36

Секция 1. Методики и технологии специального образования: от традиций к новациям

<i>Хаустова Е.П.</i> Практика «добаюкивания» как модель организации развивающей среды для детей и молодежи со специальными потребностями	47
<i>Усенкова Е.В., Широкова О.А.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий в развитии сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями	53
<i>Шабалина С.А., Сатина Д.В.</i> Цифровые технологии в работе учителя-логопеда	58
<i>Силаева Л.А.</i> Логопедическая работа с дошкольниками с общим недоразвитием речи по развитию эмоциональной сферы как предпосылки для формирования эмоционально-оценочной лексики	64
<i>Русанова Л.С., Рабина Е.Ф., Гончаренко Е.И.</i> Педагогическая диагностика психоречевого развития детей раннего возраста	70
<i>Васина Ю.М.</i> Развитие образной памяти у детей старшего	

дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством компьютерных технологий	79
<i>Пивоварчик Т.Б.</i> Разноуровневое содержание обучения при формировании поддерживающе-коммуникативных навыков у учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития	83
<i>Романчук А.З.</i> Развитие познавательного интереса обучающихся с интеллектуальными нарушениями к урокам русского языка и литературного чтения	90
<i>Шабалина С.А., Дьячкова А.С.</i> Комплексный подход к коррекции дислексии у младших школьников с задержкой психического развития	97
<i>Заверткина Л.В., Борунова Н.Ю.</i> Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с легкой умственной отсталостью в условиях школы-интерната	104
<i>Заверткина Л.В., Полякова А.Е.</i> Современные методы работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в дошкольной образовательной организации	109
<i>Мальшева Е.В., Теплякова Е.С.</i> Коррекционная логопедическая работа в дистанционном формате	114

Секция 2. Психолого-педагогические и медико-биологические аспекты специального образования

<i>Федосова О.Ю., Гордиевский А.Ю.</i> Специфика речевого развития дошкольников с разными формами детского церебрального паралича	121
<i>Киселева Т.Г., Савадян Е.Р.</i> Готовность родителей к психолого-педагогическому сопровождению ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития	130
<i>Тихомирова Л.Ф., Волосова С.А.</i> Социальное взаимодействие педагогов с родителями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как необходимое условие для профессионального самоопределения подростков	136
<i>Волосова С.А.</i> Обучение в инклюзивном образовательном учреждении: отношение родителей	143
<i>Бурыкина Н.М., Волосова С.А.</i> Организация работы в классе в инклюзивной среде	149

<i>Киселева Т.Г., Кузнецова Н.А.</i> Модель социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями, находящих-ся на индивидуальном обучении	156
<i>Тихомирова Л.Ф., Ханова Е.С.</i> Анализ результатов исследования сформированности коммуникативных навыков у слабовидящих дошкольников	164
<i>Киселева Т.Г., Матаулина А.Е.</i> Особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития	171
<i>Симановский А.Э., Кудрявцева С.С.</i> Особенности формирования мотивационной готовности к школе дошкольников с задержкой психического развития в условиях комбинированной группы	180
<i>Мельникова И.И., Шульга О.М.</i> Диагностика сформированности орфографического навыка у школьников 4-х классов	184
<i>Тихомирова Л.Ф., Александрова К.Ю.</i> Преодоление тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного и интегрированного обучения	190
<i>Тихомирова Л.Ф., Бубнова Я.А.</i> Особенности самооценки у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в интегрированном классе	194
<i>Адащик Л.В.</i> Формирование функциональной грамотности лиц с особенностями психофизического развития в экологической сфере жизнедеятельности в условиях инклюзивного образования	199
<i>Грошенкова В.А., Палтусова Е.М.</i> Специфика коррекционно-логопедического процесса в дистанционном формате	207
<i>Валькович О.Ф.</i> Формирование функциональной грамотности в сфере здорового образа жизни учащихся с особенностями психофизического развития	213
<i>Грошенкова В.А.</i> Использование фольклора в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	220
<i>Зак Г.Г., Козик Т.В.</i> Критерии и показатели эффективности работы по профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью	229

<i>Лужнова К.Н., Вовк В.Н.</i> Компетентностный подход в обучении школьников с расстройствами аутистического спектра	236
<i>Ташмакова С.М., Сагилова Ж.К., Сальманова В.М., Ахмедова Е.Т.</i> Инклюзивное образование в общеобразовательной среде	241
<i>Турик Е.Г.</i> Функциональная грамотность в социально-коммуникативной сфере у лиц с особенностями психофизического развития	247
<i>Цилина Е.А.</i> Специфика организации логопедической помощи младшим школьникам с нарушениями речи в условиях удаленного обучения	256
<i>Карелина И.Б., Смирнова К.А.</i> Стимуляция речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития	261
<i>Карелина И.Б., Тихвинская У.В.</i> Развитие познавательных психических процессов у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи	266
<i>Урусова О.И.</i> Социально-педагогические условия формирования социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями	270
<i>Чебушева Е.В.</i> Теоретические аспекты формирования функциональной грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья	279

Секция 3. Подготовка кадров в области специального (дефектологического) образования

<i>Семенкова Е.А.</i> Подготовка кадров в области инклюзивного образования через организацию ресурсного центра	285
<i>Баюн О.К., Иванова Е.А.</i> Внутрифирменное обучение как условие подготовки педагогических кадров в образовательных организациях	293
<i>Артемова В.Д., Мячина Е.К.</i> Опыт организации практико-ориентированных занятий со студентами Омского государственного педагогического университета в условиях пандемии COVID-19	300
<i>Бакмаганбетова Б.Н., Ержолова Ж.А.</i> Супервизия специалистов психолого-медико-педагогической комиссии как	

главный инструмент развития профессиональных компетентностей	306
<i>Елифантьева С.С.</i> Применение интерактивных технологий в преподавании будущим педагогам-дефектологам методических дисциплин	310
<i>Вачеян Л.А., Заверткина Л.В.</i> Проблемы формирования профессиональных компетенций педагогов-дефектологов в условиях дистанционного обучения	318
<i>Шмелева О.А., Шабалина С.А.</i> Определение готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья как условие инклюзивной практики	323
<i>Сосновская А.В.</i> Активные формы повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов	332
<i>Фёдорова М.Г., Радкевич Т.Ю.</i> Использование интерактивных форм работы по формированию инклюзивной культуры у педагогической общественности	341
<i>Шаймарданова Ж.М.</i> Особенности составления программы повышения квалификации по инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья	346
<i>Грошенкова В.А., Аверьянова Т.А.</i> Реализация преемственности логопедической работы в дошкольном и начальном образовании	351
<i>Ковригина Т.В., Ильина М.А.</i> Подготовка педагогов дошкольного образования к осуществлению здоровьесберегающей деятельности	356
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	363

Научное издание

**Специальное образование:
методология, практика, исследования**

Сборник научных статей
международной научно-практической конференции

Научные редакторы:
Татьяна Геннадьевна Киселева,
Виктория Алексеевна Грошенкова,
Светлана Сергеевна Елифантьева,
Галина Овсеповна Рощина

Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева
Компьютерная верстка– О.В. Первушина

Подписано в печать 14.12.2021г. Формат 60×90/16.
Объем 24,0 п.л., 18,8 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ № 243

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32-98-69