Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ЮНИСЕФ
для каждого ребенка

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Материалы
Международной научно-практической конференции

г. Минск, 25–26 октября 2018 г.

Научное электронное издание
локального распространения

Минск
БГПУ
2018

ISBN 978-985-541-536-8

© Оформление. БГПУ, 2018

УДК 376
ББК 74.3
О23

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я :
В. В. Хитрюк, доктор педагогических наук, доцент;
Н. Н. Баль, кандидат педагогических наук, доцент;
В. Э. Гаманович, кандидат педагогических наук, доцент;
О. В. Даливеля, кандидат биологических наук, доцент;
Е. Н. Сороко, кандидат педагогических наук, доцент;
С. Н. Феклистова, кандидат педагогических наук, доцент;
В. А. Шинкаренко, кандидат педагогических наук, доцент

Образование лиц с особенностями психофизического развития : традиции и инновации : материалы
О23 Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 25–26 октября 2018 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск : БГПУ, 2018.

ISBN 978-985-541-536-8.

В сборнике представлены материалы исследований по проблемам специального и инклюзивного образования, подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров для работы с лицами с особенностями психофизического развития.

Адресуется преподавателям учреждений высшего образования, учителям-дефектологам и другим педагогам, работающим с лицами с особенностями психофизического развития в условиях специального и инклюзивного образования, аспирантам, слушателям повышения квалификации, студентам.

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

© Оформление. БГПУ, 2018

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader

Ответственный за выпуск *В. А. Шинкаренко*
Техническое редактирование и компьютерная верстка *А. А. Покало*
Дизайн обложки *Е. С. Выдрицкой*

Дата подписания к использованию 11.10.18. 7,67 Mb. Тираж 5 электрон. экз. Заказ 559.

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

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/236 от 24.03.14.
ЛП № 02330/448 от 18.12.13. Ул. Советская, 18, 220030, Минск.

НА ПУТИ КО ВСЕОБЩЕЙ ИНКЛЮЗИИ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ

А. Авакян
АГПУ (г. Ереван)

В. Есаян
Специальная школа №17 (г. Ереван)

Представленное в публикации исследование проведено в рамках совместного армяно-белорусского проекта при финансировании Государственного комитета по науке Министерства науки и образования Республики Армения (далее – РА), а также проекта фонда «Образование и исследования» подготовки Еревана ко всеобщей инклюзии при содействии ЮНИСЕФ.

В Армении закон об образовании лиц с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) был принят в 2005 году, после чего инклюзивное образование было включено в государственную программу развития и реформирования системы образования [1, с. 26].

В 2014 г. Парламент Армении принял поправку к закону об общем образовании, согласно которой закон об образовании лиц с ООП стал частью закона об общем образовании, подготовив тем самым почву для перехода ко всеобщей инклюзии, которая должна быть осуществлена до 2025 г.

Сегодня о проблемах и минусах инклюзивного образования в Армении говорят многие, и это естественно, так как вопросы образования касаются всех, не только детей с ООП и их родителей. В свете реформирования образовательной системы РА особенно актуальным становится проведение комплексного исследования состояния инклюзивного образования в Армении, что даст возможность раскрыть достижения, основные проблемы данной сферы и оценить степень подготовленности системы образования для перехода ко всеобщей инклюзии [3, с. 38]. Переход ко всеобщей инклюзии требует решения ряда задач, связанных с анализом ситуации, с качеством и целенаправленностью предоставляемых услуг, оценкой материальных и людских ресурсов, планированием шагов и распределением финансов [4, с. 7].

Имплементация всеобщего инклюзивного образования предполагает осуществление одновременных действий в двух направлениях:

1. Закрытие/перепрофилирование специальных школ.
2. Создание условий для качественного образования в условиях всеобщей инклюзии в общеобразовательных школах.

Работа в обоих направлениях должна быть проведена по возможности плавно, с соблюдением прав ребенка. Для обеспечения вышеуказанных принципов необходимо провести определённую подготовительную работу.

В трех регионах Армении всеобщая инклюзия была внедрена без серьезной, всесторонней подготовительной работы, что привело сегодня к ряду проблем. В Ереване ситуация несколько иная: в настоящее время здесь идет подготовка ко всеобщей инклюзии.

По данным республиканского центра оценивания большинство учащихся спецшкол не прошли обязательного оценивания, предусмотренного указом министра образования и науки порядку организации образовательного процесса и проведения психолого-педагогических занятий от 13 апреля 2017 года. Число учащихся 9 специальных школ Еревана составляет 1243 ученика. В результате оценивания из школ будут выведены учащиеся, которые оказались там из-за социально-экономических проблем семьи. Необходимо проведение дополнительного специального исследования проблем и потребностей данной категории детей.

Следующая задача, которую нужно решить для успешного осуществления программы всеобщей инклюзии, это улучшение качества подготовки и переподготовки учителей, специалистов многопрофильной группы (психолог, логопед, специальный педагог), помощников учителя. Исследование, проведенное среди учителей Сюникского марза, перешедшего ко всеобщей инклюзии в 2016 году, показали, что в результате работ по повышению квалификации возрос уровень информированности об инклюзивном образовании. Однако, для достижения продуктивности в осуществлении инклюзивного образования необходимо решение следующих задач:

1) составление и ведение индивидуальной образовательной программы для учащихся с ООП;
2) применение принципа универсального дизайна в организации обучающей среды и планировании урока;
3) использование различных образовательных стратегий в зависимости от специфики ООП;
4) решение проблемы отсутствия навыков совместного преподавания между учителем и его помощником, наличие которой снижает продуктивность использования данного ресурса.

Необходимо проведение дополнительного исследования для разработки наиболее эффективных моделей подготовки и повышения профессиональной компетентности учителей с целью улучшения ситуации по данному вопросу.

По данным на август 2018 года в школах Еревана работает около 4556 учителей, 1200 из которых работают в 54 инклюзивных школах. Последние прошли курс повышения квалификации, однако нуждаются в дополнительном профессиональном

обучении по методике преподавания детям с ООП. В подобном обучении нуждаются также 3356 учителей школ, которые станут инклюзивными в 2019 году.

Часть специалистов многопрофильных групп в 54 инклюзивных школах Еревана прошли дополнительное обучение, однако при отсутствии системы аттестации учителей и специалистов многопрофильной команды, а также кредитования программ подготовки специалистов невозможно реально оценить эффективность тренингов и реальный уровень приобретенных знаний и навыков. Что касается помощников учителей, то в 2018–2019 учебном году их число достигнет 1000, и они также должны пройти переподготовку.

Последняя из важнейших задач на пути ко всеобщей инклюзии, это вопрос об изменении отношения общества к детям с ООП.

Влияние позиции и отношения родителей на успешность обучения их детей давно известно и в доказательстве не нуждается. Важность данного критерия увеличивается в несколько раз, когда речь идет о детях с ООП. Ниже приведены данные исследования со стороны ЮНИСЕФ и Фонда Сивилитас в 2013 году, а также данные Национальной Статистической Организации 2014–2016 гг.



Из приведенных данных следует, что более половины опрошенных согласны, что ребенок с физической инвалидностью должен учиться в общеобразовательной школе. Но когда речь идет об обучении данной категории учеников с детьми опрашиваемых граждан, процент положительных ответов падает. На вопрос по поводу совместного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью положительный ответ был зарегистрирован у 36 % в 2015 г. и у 40 % в 2016 г. Как и прежде, когда вопрос касается обучения с собственными детьми, то процент положительных ответов падает, составив в 2015 г. 29 %, а в 2016 г. – 25 %.

Несмотря на более чем 15-летнюю историю, в системе инклюзивного образования Армении продолжают оставаться серьезные вызовы в области инклюзивной политики, культуры и практики. Хотим отметить, что новое руководство в тесном сотрудничестве с международными организациями и местными НГО полно решимости осуществить переход ко всеобщей инклюзии, подняв образование на качественно новый уровень.

Литература

1. Авакян, А. Современные подходы к оцениванию особых образовательных потребностей, проблемы измерения и оценивания качества образования / А. Авакян, В. Есаян : сб. материалов Междунар. конф. - Ереван. : Манкаварж, 2015. - С. 26-30.
2. Авакян, А. В. Современные проблемы инклюзивного образования в Республике Армения / А. В. Авакян // Проблемы специального образования. - 2014. - № 1. - С. 38-43.
3. Алехин, С. В. Психологический мониторинг - инструмент развития образования / С. В. Алехин // Вестник практической психологии образования. - 2007. - № 1. - С. 70-72.
4. Осуществление оценивания инклюзивного образования в РА, Центр образовательных исследований и консультирования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.osf.am/wp-content/uploads/2013/11/Inclusive-education-report_ARM-without-tools.pdf. - Дата доступа: 15.06.2018.
5. Отношение к детям с инвалидностью в Армении. - ЮНИСЕФ, Фонд Сивилитас, 2014.
6. The Integrated Living Conditions Survey (ILCS), National Statistical Service of the Republic of Armenia, 2016.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

В. Л. Ананьев
БГУ (г. Минск)

Во всем мире наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа инвалидов. В этой связи проблемы образования лиц указанной категории в будущем по-прежнему будут иметь высокий уровень актуальности. Образование является одним из обязательных компонентов всех видов реабилитации людей с инвалидностью. При этом школьное образование, помимо выполнения своей основной образовательной функции, является первой ступенью социальной интеграции в общество ребенка-инвалида, при этом, априори, наибольшие результаты образования и воспитания достигаются при его нахождении в семье. Следовательно, наиболее прогрессивной в социальном плане системой образования детей с инвалидностью является его инклюзивная форма.

Согласно Саламанской Декларации (1994) лиц с особыми потребностями «В рамках инклюзивных школ дети с особыми образовательными потребностями должны получать любую дополнительную помощь, которая может им потребоваться для обеспечения их эффективного образования. Инклюзивные школы являются самым эффективным средством, гарантирующим солидарность между детьми с особыми потребностями и их сверстниками» [1]. Однако в настоящее время повсеместный переход к обучению указанной категории учащихся в условиях обычных образовательных учреждений требует решения ряда проблем не только педагогического, но прежде всего социального характера.

Прежде всего, отметим две проблемы инвалидов, касающиеся всех сфер их жизни. **Первая.** Все инвалиды представляют собой довольно разнородную социальную группу ввиду множественности видов ограничений жизнедеятельности: нарушения зрения, слуха, речи, двигательных возможностей и т.д. При этом каждый вид ограничений в большинстве случаев требует специальной модели реабилитации. **Второй** социальной проблемой инклюзии инвалидов в общество является их фактическое отторжение обществом. В этой связи мы отметим проблему, на наш взгляд, широко не обсуждаемую, как в педагогических кругах, так и в обществе – *противоречие межу инклюзивным и специальным образованием*. Суть данного противоречия раскрывает распространен-

ное среди педагогов-практиков системы специального образования мнение о том, что учащемуся с инвалидностью и его родителям необходимо выбирать между инклюзией и образованием.

В специальном образовании нашей страны накоплено значительное количество теоретических разработок, имеется богатый опыт педагогов-практиков. Примеры успешной социализации выпускников специальных учебных заведений доказывают ее жизнеспособность и эффективность. С другой стороны, стремление нашего общества быть в тренде мировых тенденций развития образования, мнение общественных организаций инвалидов «атакуют специальное образование», предрекая ему постепенную сдачу своих позиций инклюзивной форме обучения инвалидов ювенальной категории. Однако можно утверждать, что эта форма образования в нашей стране находится в стадии становления и ее успехи еще в будущем, а пока с точки зрения качества образования, в ряде случаев ситуация, на наш взгляд, не столь оптимистичная. По мнению О. С. Хруль, в классах интегрированного обучения учащиеся с нарушениями зрения испытывают трудности в освоении образовательных программ и во взаимодействии с нормально видящими сверстниками. Их учебные достижения характеризуются преобладанием среднего и удовлетворительного уровней [2, с. 3].

Указанное выше противоречие не носит жесткий характер, однако, как будет показано ниже, имеет под собой определенные объективные основания, в том числе и социального характера. Однако, по нашему мнению, в социальном плане правильным будет говорить не об антагонизме между специальным образованием, представляющим собой систему учреждений образования, и инклюзивным – являющимся всего лишь одной из форм образования, а об их «мирном сосуществовании» и гармоничном дополнении друг друга. Эффективность той или иной формы обучения необходимо оценивать не только с позиций субъекта образования – педагога, но также с позиции его объекта – учащегося и его семьи.

Специальное образование предполагает использование не только специальных педагогических технологий, но прежде всего наличие в специальных учреждениях адаптированного образовательного пространства. Создание общего образовательного пространства в инклюзивной школе предполагает не просто нахождение учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в одном классе с обычными учениками, но и обучение их по единой программе, то есть в определенном смысле единые образовательные стандарты для обеих групп учащихся. Однако здесь возникают две практические проблемы.

Первая. Сможет ли ученик с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) наравне с обычными учащимися освоить учебный материал? **Вторая.** Какое влияние на уровень образования обычных учащихся окажет учет в образовательном процессе физических возможностей учеников с ООП? По нашему мнению, эти проблемы в большей степени являются социальными, нежели педагогическими. Еще одной актуальной проблемой, практической для педагогов, но также имеющей большую социаль-

ную значимость, является возможность практического полноценного совместного участия в учебной деятельности ребенка с ОПФР и обычных учащихся.

По нашему мнению, социальную эффективность инклюзии в образовании необходимо оценивать по двум критериям, следующим из обозначенного нами выше противоречия между специальным и инклюзивным образованием. **Первый –** степень включения учащегося с ОПФР в совместную с обычными учениками образовательную деятельность. **Второй** – качество образования, получаемого учащимся с ОПФР. Кроме того, необходима оценка предлагаемой нами *«социальной пригодности»* каждого ребенка с ОПФР к обучению в обычной школе. Следует отметить, что концепция оценки социальной пригодности ювенального инвалида к инклюзивному обучению в настоящее время нами разрабатывается. Вместе с тем, по нашему мнению, в ее основе должны лежать следующие социально-психологические компоненты:

- уровень мотивации к учебе и социализации;
- уровень социальной коммуникабельности;
- реальная оценка своей социальной позиции;
- отношение к своей инвалидности;
- стрессоустойчивость;
- реальная самооценка своих физических возможностей, прежде всего – пространственной мобильности.

По нашему мнению, в инклюзивном образовании, рассматриваемом как социальный институт, необходимо выделить два компонента: образовательный и социально-коммуникативный. С одной стороны, человек с ОПФР получает образование – определенный набор знаний, навыков и умений, что составляет *образовательный компонент*. С другой стороны, процесс его обучения происходит в социальной среде обычного учреждения образования, его социальные контакты составляют *социально-коммуникативный компонент*. Однако в настоящее время в качестве достижений инклюзивного образования на передний план выдвигается его социально-коммуникативный компонент, являющийся важным, но, по нашему мнению, *не основным*.

Степень включенности ребенка-инвалида в учебную деятельность, по мнению автора, является основной не только педагогической, но прежде всего социальной проблемой инклюзивного образования. Вместе с тем, рассуждая о преимуществах инклюзивного образования, необходимо учитывать, что абсолютно полная адаптации учебного процесса с учетом потребностей учащегося-инвалида в большинстве случаев практически невозможна по причинам, непосредственно не связанным с педагогикой. В свете сказанного нами предлагается рассматривать два ее типа.

1. *Реальная инклюзия* – образовательный процесс, в котором учащийся с ОПФР – инклюзиант (термин, предложенный автором) получает образование, изучает основные предметы по одной и той же программе, что и обычные ученики, при этом не испытывая в процессе получения образования социального и физического дискомфорта. Одновременно с этим обычные учащиеся также не испытывают социального дискомфорта от совместного с ним обучения. Можно утверждать, что социальной основой реальной инклюзии в первую очередь является достаточно высокая степень личной активности и физические возможности инклюзианта, прежде всего – его мотивация на получение образования. Дополнительным условием реальной инклюзии являются соответствующие целевые установки членов его семьи, направленные, прежде всего, на формирование у него позиции *социально-активного члена общества*.
2. *Формальная инклюзия* – образовательный процесс, в котором инклюзиант формально обучается по одной с обычными учениками программе, но фактически его участие в совместной учебной деятельности с ними в значительной степени ограничено ввиду низкого уровня, а в отдельных случаях и невозможности адаптации учебного процесса с учетом ограничений его жизнедеятельности. Другим вариантом формальной инклюзии является обучение инклюзианта в условиях обычного учебного заведения по отдельной программе. В этом случае ребенок с инвалидностью может находится в определенной социальной изоляции от школьного коллектива, в том числе и «по инициативе» обычных учащихся. Таким образом, данный тип инклюзии в образовании может характеризоваться невысокой степенью реализации обоих компонентов или в случае обучения учащегося с инвалидностью по отдельной программе практически полным отсутствием первого.

Низкий уровень включенности инклюзианта в общую учебную деятельность может усиливать чувство его собственной неполноценности, что в свою очередь может быть поводом для заявления им или его родителями требований, в том числе и трудновыполнимых, по дополнительной адаптации под его потребности учебного процесса в учреждении образования. В этом случае инклюзиант или его родители, имея за собой государственные гарантии инклюзивной формы образования, фактически становятся «аккомодантами» – главным управляющим звеном учебного процесса. Следствием этого может быть конфликт между инклюзиантом и его родителями, с одной стороны, и школой – с другой. Основным социальным итогом данной ситуации, особенно в случае, если ребенок-инвалид не показывает даже средних результатов учебы, по нашему мнению, в абсолютном большинстве случаев является усиление иждивенческих настроений у ребенка с ОПФР и его семьи.

Таким образом, основной социальной проблемой людей с инвалидностью является действующий в нашем обществе стойкий социальный стереотип, суть которого заключается в том, что человек инвалид по своему умственному и физическому развитию

не может быть равны членом общества и поэтому на «законных правах» может быть социальным иждивенцем. Поэтому одна из важнейших социальных задач инклюзивного образования – сломать указанный социальный стереотип.

Литература

1. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf. - Дата доступа: 20.08.2016.
2. Хруль, О. С. Педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения: организационно-содержательный аспект : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / О. С. Хруль ; Нац. ин-т образования. - Минск, 2011. - 24 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

Е. Н. Апанасевич
Вспомогательная школа (г. Могилев)

Внеклассная работа по предмету «Математика» вносит разнообразие в жизнь учащихся, помогает активизировать мыслительную деятельность, обогащает социально-нравственный опыт, расширяет представление об окружающем мире, пополняет словарный математический и экономический запас, закладывает первоначальные основы экономических знаний и способствует развитию качеств личности, необходимых в условиях рыночной экономики. Проведение различных мероприятий, а главное факультатива, предоставляет возможность для создания проблемных ситуаций разного уровня сложности и создания индивидуальной, групповой работы учащихся. Нестандартные задания с экономической информацией способствуют не только осознанию содержания экономической терминологии, но и повышают интерес к математике, способствуют общему развитию школьников, расширяют кругозор. Включение школьников в реальную практическую деятельность, позволяющую актуализировать и закрепить экономические знания, готовит ребят для жизни в социуме.

Основой экономического образования учащихся в нашей школе является факультатив «Экономический практикум». Курс факультатива рассчитан на 32–34 часа занятий (1 час в неделю).

В учебной программе запланированы темы, способствующие экономическому образованию в урочное время:

- «Денежные купюры» (размен, замена одной купюры несколькими);
- «Масса предмета (продукта) с упаковкой и без нее, масса упаковки (практические задачи). Брутто, нетто»;
- задачи, включающие отношения между ценой, количеством (массой), стоимостью;
- вычисление 1 % и нескольких процентов от числа;
- задачи-расчеты бытового характера (оплата коммунальных услуг), на темы профессионально-трудовой подготовки.

Кроме учебного материала программа по математике предусматривает и практический компонент, в котором предлагается использовать задания на расчет стоимости основных продуктов питания (хлеба, молока, колбасных изделий и т.д.) по данной це-

не; моделировать практические ситуации: «Железнодорожная (автобусная) касса», «Почта» (оплата за пользование телефоном, оплата стоимости телеграммы, покупка конверта) и т.д.

Тематика факультативных занятий составлялась с учетом программного материала, конкретных экономических явлений и проблем рыночной экономики, которые тесно смыкаются с повседневной жизнью каждого человека, каждой семьи и по этой причине психологически близки подросткам. Основной принцип учебной информации – доступность для старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью.

В начале каждого занятия проводится работа с экономическим словарем, денежными купюрами, затем представляются содержание темы, практические советы, тесты, вопросы на закрепление прослушанного материала. Понятия, с которыми знакомятся ученики при выполнении практических заданий на факультативе: бюджет, доходы, расходы, налог, льгота, субсидия, коммунальные услуги и др.

Большую роль в овладении экономическими понятиями играют задачи, включаемые в программный материал, в содержании которых идет речь о производстве, стоимости, об условиях труда и его оплаты. Например:

Задача № 1. Подсчитайте, чему равен доход семьи, если: папа получает зарплату – … руб., мама получает зарплату – … руб., бабушка получает пенсию – … руб.

Задача № 2. Доход семьи – … руб. Истратили на продукты – … руб., заплатили за квартиру, свет, телефон – … руб., оплатили ремонт холодильника – … руб. Сделайте вывод. Что означает термин «экономить»? Ваши предложения по экономии семейного бюджета.

Задача № 3. Подсчитайте, сколько денег заплатит семья из трех человек за вывоз и обеззараживание ТКО, если тариф на 1 человека составляет 3,77 руб.? Какие виды коммунальных услуг оплачивает владелец квартиры по квитанции?

Обязательно планировались и проводились практические экскурсии: в отделение Беларусбанка, ЖЭУ, расчетно-кассовый центр, магазины, рынки с проработкой прослушанных тем. На каждом занятии ребята ведут конспект, куда записывают основные понятия, определения, выполняют расчеты. Ребята с интересом посещают факультатив, так как каждое занятие подкрепляется практической работой, рассмотрением случаев из жизни.

Факультатив «Экономический практикум» посещают 70 % учащихся 10 класса.

В ходе работы факультатива с материалом экономического характера проводится внеклассное мероприятие «Экономика вокруг нас» в рамках «Недели экономии и бережливости».

Желающих участвовать в мероприятии много, так как ребята заинтересованы узнать что-то новое, показать свои знания, получить более высокую оценку по предмету. Формируются сборные команды из ребят разного возраста (6–10 класс), либо соревнуются классные команды. Каждая команда придумывает себе название и эмблему. Школьники самостоятельно оформляют эмблемы, что также способствует соревновательному азарту, так как лучшее название и лучшая эмблема учитываются при начислении баллов. Для оформления мероприятия заранее заготавливаются плакаты с определениями экономических терминов и понятий, карточки с заданиями. На выполнение каждого задания отводится определенное время. При выполнении задания учитывается скорость и правильность ответов. Как правило, ребята работают над заданием сообща, по типу «Брейн-ринга», капитан команды дает ответы. По результатам работы команд определяется призовое место. Такие мероприятия проходят динамично, азартно, весело. На мероприятиях присутствуют зрители из учеников, не вошедших в команду. Во время работы команды над заданием со зрителями так же проводятся различные конкурсы. После подведения итогов участники команд и наиболее отличившиеся зрители «премируются» высокими отметками по математике. Ребята активно, с желанием принимают участие в таких мероприятиях, так как кроме новых знаний они еще и учатся работать в команде, что сплачивает детский коллектив.

Анкетирование, по окончанию курса факультатива, показало, что уровень экономических знаний учащихся повысился.

В итоге необходимо подчеркнуть, что решение проблемы приобщения детей к экономике – это эффективный путь подготовки к жизни, его социальной адаптации в обществе, к формированию с детского возраста образа своей будущей семьи. Перед педагогами стоит трудная, но благородная задача: дать представление детям, что через создание материальных и духовных благ формируется человек, гражданин общества и отношение к нему окружающих людей. Познавая мир и самих себя, дети одновременно приобретают чувство ответственности за материальные и духовные ценности, которые создаются старшим поколением.

Литература

1. Бгажнокова, И. М. Программа «Экономический практикум в школе для детей с умственной отсталостью» / И. М. Бгажноковой. - Москва : МИПКРО, 2003. - 173 с.
2. Ботько, А. В. Экономическое воспитание школьников в условиях развития рыночной экономики : метод. пособие ; в 2 ч. - Ч. 1 / А. В. Ботько. - Гродно : УО «Гродненский ОИПК и ПРР и СО», 2003. - 94 с.
3. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в коррекционной школе : учеб. для студ. дефектол. факульт. пед-вузов. - 4-е изд., перераб. / М. Н. Перова. - М. : ВЛАДОС, 2001. - 408 с.
4. Жилич, Н. А. Азбука бережливости / Н. А. Жилич // Пачатковая школа. - 2011. - № 8. - С. 57-61.

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (6–7 ЛЕТ) С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ

М. К. Апанасевич
Специальный ясли-сад №19 (г. Минск)

Важнейшим условием эффективной помощи детям с нарушениями зрения дошкольного возраста выступает своевременное квалифицированное педагогическое обследование. Под педагогической диагностикой состояния зрительного восприятия понимается специально организованное регулярное наблюдение за состоянием зрительного восприятия ребенка с нарушениями зрения, а также систематические контрольные пробы с использованием стандартных критериев и показателей оценки [3, с. 7].

На основании изучения теории и практики диагностической деятельности нами было определено, что педагогическое изучение состояния зрительного восприятия представляет собой систему последовательных этапов, включающих постановку цели диагностики, определение критериев и показателей оценки, выбор методов педагогического обследования и диагностического инструментария, анализ результатов. В соответствии с этим нами была разработана программа педагогической диагностики состояния зрительного восприятия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста (6–7 лет) на компетентностной основе [1].

Отличительной чертой данной программы стало определение критериев оценки, в качестве которых выступают специфические компетенции в сфере зрительного восприятия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста: зрительно целостно воспринимать объекты и явления, взаимосвязи между ними; зрительно целостно воспринимать пространство и пространственные отношения объектов; зрительно направлять и контролировать движения рук (зрительно-моторная координация). Процесс отбора данных компетенций подробно описан в статье С. Е. Гайдукевич «Умения зрительного восприятия как специфические компетенции детей с нарушениями зрения дошкольного возраста» [2]. Также специфику программы составляют комплексные диагностические задания, разработанные на компетентностной основе, которые позволяют оценить состояние сразу нескольких умений зрительного восприятия. В такие комплексные задания включены пробы, обеспечивающие оценку состояния мотивации к использованию остаточного зрения у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста (6–7 лет). Эти пробы создавались на основе проблемных ситуаций и ситуаций, обладающих для детей данного возраста эффектом новизны. Предполагается, что они могут спровоцировать у ребенка в процессе выполнения диагностического задания вопросы, потребность внимательно рассмотреть и про-

анализировать предъявляемые объекты (ситуацию). Наличие или отсутствие подобных реакций у детей отражает состояние их мотивации к использованию остаточного зрения.

Опытно-экспериментальная апробация диагностической программы прошла на базе филиала кафедры коррекционно-развивающих технологий БГПУ – ГУО «Специальный ясли-сад № 19 г. Минска для детей с нарушением зрения». В апробации приняли участие 20 воспитанников старших и подготовительной групп (6–7 лет) со схожей зрительной патологией (амблиопия и косоглазие). Педагогическая диагностика проводилась индивидуально, каждому ребенку предлагалось выполнить 15 диагностических заданий, которые предъявлялись последовательно и сопровождались отдельными инструкциями для выполнения.

Результаты апробации свидетельствуют об оптимизации процесса проведения педагогической диагностики: изучение умений зрительного восприятия занимает относительно небольшой промежуток времени (продолжительность обследования одного ребенка составляет 1 час), уменьшается количество необходимого диагностического инструментария благодаря использованию комплексных заданий, при этом полнота получаемой информации не страдает.

Полученные нами в ходе проведенной педагогической диагностики результаты позволили определить степень сформированности выделенных специфических компетенций и входящих в их состав умений зрительного восприятия. Наиболее сформированной у обследуемой группы детей является такая специфическая компетенция, как «зрительно направлять и контролировать движения рук (зрительно-моторная координация)» (87 % из 100 %, высокий уровень). Среди умений данной компетенции наибольший процент сформированности имеет «умение осуществлять зрительный контроль за результатами выполнения различных видов деятельности (предметной, игровой, конструктивной, продуктивной)» (90 % из 100 %, высокий уровень). Данные показатели указывают на то, что детей дошкольного возраста 6–7 лет активно готовят к поступлению в школу и создают основу для дальнейшего успешного освоения навыков письма.

Наименьший процент сформированности имеет следующая специфическая компетенция – «зрительно целостно воспринимать объекты и явления, взаимосвязи между ними» (71 % из 100 %, средний уровень). Это указывает на определенную фрагментарность представлений об окружающем мире, имеющихся у обследуемых детей дошкольного возраста 6–7 лет. В составе вышеназванной специфической компетенции (а также среди всех умений в целом) самый низкий уровень сформированности выявлен в отношении «умения зрительно узнавать объекты, определять количественные, пространственные, временные и логические связи и отношения между ними в ситуативной реальности (сюжетные изображения)» (37 % из 100 %, низкий уровень). В процессе обследования все дети выделяли и перечисляли объекты, изображенные на картине, определяли их основные признаки, лишь некоторые устанавливали причинно-следственные связи. Самостоятельно и подробно описать, интерпретировать визуальную информацию не смог ни один ребенок. Дети владеют алгоритмом рассматривания сюжетного изображения и восприятия ситуатив-

ной реальности в достаточной мере, однако процесс рассматривания практически всегда направлял педагог. Специфическая компетенция «зрительно целостно воспринимать пространство и пространственные отношения объектов» характеризуется переходным значением от среднего к высокому уровню (81 % из 100 %, высокий уровень). Наибольшее затруднение среди всех умений данной компетенции у детей вызывает «умение зрительно воспринимать удаленность объектов «на глаз» с помощью условных мерок» (62 % из 100 %, средний уровень). Деятельность по определению расстояния и величины предметов «на глаз» для некоторых из воспитанников являлась незнакомой.

Включенные в диагностическую программу мотивационные пробы выявили у обследованных детей низкий уровень мотивации к использованию остаточного зрения. Только два ребенка (10 % от общего количества) в той или иной мере выполнили задания для изучения мотивации. Такие результаты свидетельствуют о том, что в процессе коррекционно-развивающей работы не уделяется достаточное внимание развитию у детей интереса к осуществляемой деятельности, работа направлена на четкое выполнение детьми инструкций без дополнительных действий и необходимости проявлять инициативу и зрительный поиск в процессе обучения.

Эффективность и научная новизна созданной диагностической программы обусловлена возможностью изучения не отдельных зрительных умений, а функциональных зрительных возможностей детей с нарушениями зрения дошкольного возраста в различных видах деятельности. Результаты обследования с использованием данной программы позволяют не только констатировать уровень сформированности тех или иных умений и состояния мотивации, но и планировать дальнейшую коррекционно-развивающую работу, определять ведущие направления и задачи в сфере развития зрительного восприятия.

Литература

1. Апанасевич, М. К. Программа оценки развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / М. К. Апанасевич // Специальная педагогика: профессиональный дебют : материалы II Междунар.студен. науч.-практ. конф., Минск, 20 апр. 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; под ред. В. Э. Гаманович. – Минск, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
2. Гайдукевич, С. Е. Умения зрительноговосприятия как специфические компетенции детей с нарушениями зрения дошкольного возраста / С. Е. Гайдукевич, М. К. Апанасевич // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы науч.-практ. конф., Новосибирск, 20–21 февр. 2018 г. / Новосиб. гос. пед. ун-т ; под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. – Новосибирск, 2018. – С. 129–131.
3. Мигунова, И. Н. Педагогическая диагностика развития зрительного восприятия дошкольников в условиях ДОО компенсирующего вида / И. Н. Мигунова [и др.]. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 80 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова
БГПУ (г. Минск)

Развитие инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь обозначено среди приоритетных задач в государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы. Ее решение напрямую связано с созданием адаптивной образовательной среды в учреждениях образования инклюзивного типа, в которых «гетерогенная группа детей, обладающая разными, в том числе особыми образовательными потребностями, сосуществует в едином пространстве» [2]. Поэтому вопросы проектирования коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования являются актуальными.

Проектирование, в том числе проектирование образовательной среды, в современной педагогической теории и практике приобрело массовый характер, что связано с нацеленностью на повышение эффективности образовательного процесса [1; 3; 4; 5].Термин «проектирование» (от лат. projektus – «брошенный вперед») заимствован педагогикой из технических наук. Педагогическое проектирование трактуется как самостоятельная полифункциональная педагогическая деятельность, предопределяющая создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения. По сути это педагогическая деятельность, направленная на создание проекта или создание образа будущего предполагаемого педагогического явления.

Педагогическое проектирование базируется на идее системного подхода. Исследователи указывают на значимость проектирования любого объекта как системы, то есть совокупности элементов, которая характеризуется такими признаками, как:

- между элементами существует взаимная связь; элементы взаимодействуют между собой;
- элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого;
- свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов;
- функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов;
- существуют системообразующие факторы, объединяющие элементы и обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

Данный подход к проектированию коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования базируется на понимании образовательной среды как совокупности влияний (источников разнообразного культурного опыта), условий (гарантов успешного присвоения этого опыта) и возможностей развития личности ребенка. Структурными элементами образовательной среды являются средовые ресурсы: предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические. При проектировании образовательной среды инклюзивной школы как взаимосвязанной совокупности названных элементов учитывается весь спектр потребностей всех участников образовательного процесса (обучающихся с нормотипичным развитием и с особенностями психофизического развития и их законных представителей, педагогического коллектива). Как отмечает С. Е. Гайдукевич [2], ее продуктивность определятся целым комплексом характеристик, в том числе: векторность (соответствие обучающего эффекта определенному спектру задач), насыщенность (наполненность культурными элементами), идентичность (представленность признаков, раскрывающих принадлежность ее субъектов к определенной возрастной группе, роду, этносу), событийность (наличие цепи взаимосвязанных событий, в каждом из которых происходит встреча субъектов с фрагментом культуры), доминантность (значимость аспектов данной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса), мобильность (способность к органичным эволюционным изменениям). Проектирование коррекционно-развивающей среды должно учитывать что, с одной стороны, эта среда является системным образованием, но с другой стороны, это подсистема всей современной образовательной системы.

Проектирование, в том числе проектирование образовательной среды, проходит поэтапно, начиная с моделирования и заканчивая конструированием [1; 3]. На этапе моделирования определяется способ воспроизведения сложной системы ее упрощенным аналогом. Моделирование включает в себя рассмотрение нескольких вариантов и выбор одного. При проектировании коррекционно-развивающей среды необходимо учитывать разные модели инклюзивного образования, вариативность ограничений жизнедеятельности разных категорий детей с особенностями психофизического развития. При дальнейшей разработке созданной модели, доведения ее уровня практического использования (этап создания проекта – собственно проектирование) предусматривается отбор и модификация средовых ресурсов, способствующих профилактике, ослаблению и преодолению ограничений жизнедеятельности, для использования в образовательном процессе с детьми с особенностями психофизического развития. На этапе конструирования обеспечивается детализация проекта, создание материального основания для осуществления разработанного про-

екта на практике. Конструирование коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования нацелено на обеспечение каждому обучающемуся «своего места», где сможет максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности.

Литература

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. - Екатеринбург : Деловая книга, 1999. - 329 с.
2. Гайдукевич, С. Е. Методические основы организации образовательной среды инклюзивной школы / С. Е. Гайдукевич // Ученые записки ф-та спец. образования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т ; науч. рук. С. Е. Гайдукевич, В. А. Шинкаренко, Н. В. Дроздова. - Минск : БГПУ, 2016. - С. 42-56.
3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высших учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. - Москва : Академия, 2005. - 288 с.
4. Песоцкий, Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда учебных заведений: основы проектирования / Ю. С. Песоцкий. - М. : Педагогика, 2001. - 96 с.
5. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование : учеб.-практ. пособие / Н. О. Яковлева. - Челябинск : Челяб. гос. пед. ун-т, 2001. - 124 с.

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

М. И. Базан
Специальный детский сад № 17 (г. Пинск)

Основная цель коррекционно-развивающей работы по социально-бытовой адаптации детей дошкольного возраста с нарушениями зрения – формирование навыков самообслуживания, элементарных трудовых навыков. Учет особенностей развития познавательной и практической деятельности в условиях зрительной депривации ориентирует нас на формирование у детей целостных предметных представлений, четкой последовательности выполнения деятельности на основе алгоритмизации, которая обеспечивает планомерное выделение сенсорной информации о предметах, действиях на основе сохранных анализаторов [1].

Алгоритмизация деятельности – описание очередности выполнения определенных операций, необходимых для решения конкретной задачи, обеспечивает поэтапное усвоение детьми с нарушениями зрения практических действий; позволяет более четко организовать детскую деятельность, структурировать ее; помогает детям точнее и полнее усваивать учебный материал в доступном для них формате. Алгоритмизация деятельности способна создать условия для полноценного развития навыков социально-бытовой адаптации в случае соответствия следующим требованиям:

- содержать понятную для детей информацию, ярко и отчетливо передавать те свойства и отношения, которые должны быть освоены с ее помощью;
- четко отражать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания, быть по структуре аналогичной изучаемому объекту;
- средства алгоритмизации (алгоритмы) должны быть яркими, содержать знакомые предметы или символы, быть простыми для восприятия детей с нарушениями зрения и доступными для действий с ними [1; 2].

В качестве учебно-дидактических средств алгоритмизации, способствующих усилению эффективности коррекционно-развивающей работы по развитию социально-бытовой адаптации, нами используются памятки, алгоритмы, инструкционные карты, схемы. На коррекционных занятиях, во время режимных процессов воспитанникам предлагаются словесные (в аудиоформате) и иллюстрированные алгоритмы, инструкционные карты, тактильно-графические схемы и мнемокарты, облегчающие формирова-

ние представлений о последовательности выполнения определенного практического действия, его последующее закрепление и самостоятельное выполнение. Алгоритмы широко используются вне занятий и режимных моментов: во время дежурства в уголке природы, в процессе сюжетно-ролевых игр в качестве плана развертывания сюжета или в виде договора.

Алгоритмизация деятельности успешно применяется при объяснении нового материала в сочетании с практической работой, для контроля, оценки выполненного задания, а также для самооценки детьми своей деятельности. В младшем возрасте детям предлагаются алгоритмы, включающие не более трех шагов. В старшем возрасте составляются алгоритмы из пяти–шести шагов. Также весьма продуктивным является самостоятельное составление детьми алгоритмов своих действий. Особенность использования алгоритмов и инструкционных карт в работе с воспитанниками с нарушениями зрения заключается в их применении в реальной практической деятельности [1; 3].

Алгоритмы, инструкционные карты, схемы используются нами для развития у детей навыков по уходу за вещами. Так, с опорой на алгоритм, воспитанники учатся складывать одежду, чистить одежду и обувь, стирать мелкие предметы домашнего обихода, кукольную одежду, мыть кукольную посуду. Пошаговая инструкция также содействует формированию представлений о свойствах обуви, одежды, посуды, разнообразии предметов, необходимых для ухода за ними. Определенная самостоятельность и удовлетворяющая успешность детей, возникающая у них в ходе выполнения практической деятельности с опорой на алгоритмы, способствует стремлению поддерживать чистоту и порядок, выполнять элементарную уборку: вытирать пыль, подметать пол, складывать предметы и игрушки. Дети проявляют желание помочь взрослым, с интересом действуют с уборочным инвентарем: салфеткой, щеткой, совком, ведерком, веником. Закрепление навыков самообслуживания осуществляется на основе созданных нами в доступной для воспитанников форме и представленных в туалетной комнате, группе и раздевалке алгоритмов умывания, одевания, сервировки стола, ухода за очками и др.

Для детей, в том числе и с нарушениями зрения, весьма увлекателен процесс приготовления пищи. В ходе формирования умений в области кулинарии наши воспитанники знакомятся с продуктами питания, учатся некоторым приемам нарезки продуктов, ориентируются на бережное отношение к продуктам питания. Использование ярких иллюстрированных алгоритмов помогает им освоить последовательность приготовления чая, бутербродов, салатов. Большой интерес у детей вызывают занятия по сервировке стола к завтраку, обеду, ужину. Воспитанники самостоятельно сервируют столы во время дежурства, ориентируясь на алгоритмы, размещаемые на стенде для их большей доступности.

Алгоритмы по уходу за комнатными растениями, представленные в уголке природы, не только способствуют формированию у детей представлений о потребностях растений, но и развивают знания о способах их посадки, предметах, необходимых для ухо-

да за ними. Важное направление развития социально-бытовой адаптации в условиях зрительной депривации – занятия по ручному труду. Инструкционные карты изготовления поделок, картин обеспечивают не только формирование правильной последовательности выполнения действий, а также развитие детской фантазии при создании предметов дизайна.

Коррекционно-развивающая работа по развитию социально-бытовой адаптации детей дошкольного возраста с нарушениями зрения направлена также на овладение знаниями и умениями, которые потребуются в самостоятельной жизни – освоение норм и правил получения услуг различных учреждений и организаций социокультурного назначения. На занятиях «Уроки вежливости», «Столовый этикет», «Приглашаем гостей», «Дружная семья», «Мои друзья», «Что такое хорошо?» наши дети знакомятся с правилами поведения дома и в гостях, в транспорте и общественных местах. Различные виды алгоритмов способствуют запоминанию конкретных речевых формул, вежливых обращений, помогают выбрать «правильный» способ действия в определенных условиях, оценить поведение свое и товарищей.

Важную роль играют алгоритмы и инструкционные карты при знакомстве наших воспитанников с социально-бытовой сферой жизнедеятельности людей. Алгоритмы к играм «Магазин», «Парикмахерская», «Туристическое бюро», «Театр», «Больница» и др. позволяют сформировать у детей представления о конкретных явлениях общественной жизни, о труде взрослых, об атрибутах, необходимых для той или иной профессии. Разыгрывая в игре свою роль, дети учатся действовать с предметами и игрушками в соответствии с ролью, устанавливать контакт с другими сверстниками и взрослыми, совместно действовать в конкретной ситуации.

Алгоритмизация деятельности детей с нарушениями зрения, которая реализуется в виде ярких, четких, контурированных и понятных алгоритмов с тактильными элементами, способствует расширению представлений о личной гигиене, предметах быта, увлекая детей деятельностью по самообслуживанию, содействует накоплению воспитанниками самостоятельного практического опыта действования в повседневной жизни в соответствии с социально адекватными нормами и правилами деятельности и поведения.

Литература

1. Денискина, В. З.Особенности обучения социально-бытовойориентировке детей с нарушениями зрения / В. З. Денискина. - Уфа :Изд-во Филиала МГОПУ им. М. А. Шолохова в г. Уфе, 2004. - 62 с.
2. Дружинина, Л. А. Занятия по развитию социально-бытовой ориентировки для дошкольников снарушением зрения /Л. А. Дружинина [и др.] ; под ред. Л. А Дружининой. - М. : Изд-во Экзамен, 2007. - 103 с.
3. Подколзина, Е. Н. Социально-бытовая ориентировка дошкольников с нарушением зрения (перспективное планирование и конспекты специальных коррекционных занятий) / Е. Н. Подколзиной [и др.] ; под ред. Е. Н. Подколзиной. - М. : Город детства, 2007. - 256 с.

К ВОПРОСУ ИНКЛЮЗИИ В ДОШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КАЗАХСТАНА

Ж. Б. Байсеитова
ПГПУ (г. Павлодар)

Начиная с 2000 года, в Казахстане формируется новая образовательная политика для детей с ограниченными возможностями в развитии, ведется поиск оптимальных путей социализации, воспитания, образования, социальной поддержки и адаптации детей со специальными нуждами. В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы впервые определены механизмы включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, обеспечения для них доступной среды [1].

Наиболее благоприятным периодом для интеграции детей с отклонениями в развитии в коллектив здоровых сверстников является дошкольный возраст. В массовых детских садах Казахстана находится немало детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородная и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам. По нашим наблюдениям условно можно выделить четыре группы таких детей:

- не диагностированные дети («интеграция» обусловлена тем, что имеющиеся отклонения в развитии еще не выявлены);
- дети, родители которых знают о проблемах своего ребенка, и настаивают на воспитании в массовом детском саду;
- воспитанники специальных дошкольных групп в массовых детских садах, обучение и воспитание которых проходит с учетом того или иного отклонения в развитии;
- дети, подготовленные к интеграции в результате длительной коррекционной работы, проводимой дефектологами и родителями.

Стоит отметить, что адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции располагают ДО комбинированного вида, имеющие как обычные, так и специальные (коррекционные) дошкольные группы. В этих условиях можно осуществлять интеграцию проблемных детей более эффективно, учитывая уровень развития каждого ребенка, и выбирая полезную, возможную для него «долю» интеграции, т. е. одну из нижеследующих моделей:

- комбинированная интеграция. Дети с уровнем психофизического развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1–2 человека на равных воспитываются в массовых группах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы;

- частичная интеграция. Дети с проблемами в развитии, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладевать образовательным стандартом, вливаются в массовые группы лишь на время по 1–2 человека;
- временная интеграция. Все дети специальной группы вне зависимости от их уровня психофизического развития объединяются со здоровыми детьми не реже 2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

Реализация этих моделей предполагает обязательное руководство процессом интеграции со стороны дефектолога, который помогает педагогам в организации воспитания и обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников [2; 3].

С начала 2000 годов в практику работы дошкольных организаций г. Павлодара началось внедрение идеи интегрированного воспитания детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками. При этом треть воспитанников группы составляют дети с теми или иными нарушениям (например, неслышащие дети), а две трети – нормально развивающиеся дошкольники: количество воспитанников в такой группе сокращается. В штат группы вводится дефектолог, который проводит как фронтальные и индивидуальные занятия с проблемными детьми, так и общегрупповые занятия. Эта модель позволила создать уникальные возможности для ранней интеграции значительного числа детей с отклонениями в развитии, сохраняя за ними ежедневную коррекционную помощь, а также для специальной педагогической поддержки детей, не имеющих нарушений в развитии, но испытывающих значительные трудности в обучении в силу ряда причин.

Что препятствует широкомасштабному введению инклюзии в дошкольной системе Казахстана?

1. Недостаточное число специалистов (требуется привлечение логопедов, сурдопедагогов, тифлопедагогов и др.).
2. Неравномерное распределение специальных коррекционных учреждений и разнообразных центров.
3. Психологическая неготовность части общества принимать этих детей полноправными членами (толерантное отношение населения к детям-инвалидам находится на стадии формирования).
4. Отсутствие целенаправленной государственной поддержки дошкольных организаций и групп инклюзивного образования (образовательные законы носят обобщенный характер).
5. Проблемы финансирования воспитания и обучения детей с особыми потребностями, которое осуществляется только для тех детей, кто помещен в специализированные дошкольные организации, но не в массовые.
6. Слабое изучение и обобщение опыта инклюзивного образования, узость передаваемой информации, отсутствие необходимой научно-теоретической базы для решения проблемы успешного обучения детей с ограниченными возможностями.

7. Несформированный механизм обеспечения специализированной индивидуальной помощью детей с ограниченными возможностями в дошкольных организациях общеразвивающего вида.
8. Отсутствие необходимых материально-технических условий в дошкольных организациях для доступа инвалидов.
9. Недостаточное количество педагогов новой формации, которые бы не только хотели, но и умели работать с детьми с ограниченными физическими и умственными способностями, не налажена система специального обучения таких педагогических работников.

В связи с этим, перед системой дошкольного воспитания Республики Казахстан стоят следующие задачи:

1) создание гибкой многофункциональной системы дошкольного инклюзивного воспитания и обучения, позволяющей реагировать на разные образовательные потребности и учитывать индивидуальные возможности ребенка;
2) внедрение в практику работы ДО вариативных форм интеграции, позволяющих подобрать каждому ребенку с особыми образовательными потребностями доступную и полезную для его развития модель интеграции, сохранив во всех случаях необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь;
3) расширение охвата нуждающихся детей необходимой им специальной психолого-педагогической помощью, максимальное приближение ее к месту жительства ребенка;
4) обеспечение «особенных» детей возможностью интегрироваться в среду нормально развивающихся сверстников, родителей возможностью получать необходимую консультативную помощь;
5) обеспечение педагогов квалифицированной методической поддержкой;
6) изменение образовательного пространства и развивающей среды инклюзивных дошкольных организаций, приспособление ее под особые нужды;
7) создание в каждом инклюзивном детском саду команды специалистов, помогающей педагогам подобрать адекватные формы совместного воспитания и обучения для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями с учетом уровня его психофизического и речевого развития;
8) обеспечение медико-психолого-педагогическим сопровождением каждого интегрированного ребенка [4].

Таким образом, инклюзивное образование – это не просто новая политическая кампания или реформа. Это усилия правительства, местных администраций, педагогов и родителей, направленные на обеспечение всеобщего образования и воспитания

экономичными методами, путем создания условий и адресной поддержки с учетом персональных подробностей и особых образовательных нужд детей.

Литература

1. Государственная программа развития образования на 2011–2020 годы. – Астана, 2010.
2. Даркулова, К. Н. О необходимости инноваций в образовании / К. Н. Даркулова // Бектаевские чтения-2 : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Шымкент, 2016. – С.103–106.
3. Даркулова, К. Н. Инновации в дошкольном образовании Казахстана / К. Н. Даркулова, Ж. А. Масалиева / Альманах современной науки и образования. – 2016. – № 3. – С.41–43.
4. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. – Астана : НАО им. И. Алтынсарина, 2015. – 13 с.

INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION IN GEORGIA

K. Bidzishvili, E. Okruashvili
N(N)LE Vocational College «ICARUS» (Tbilisi)

In 2013–2016 the Ministry of Education and Science of Georgia fulfilled the project «Inclusive Vocational Education in Georgia» in collaboration with the Norwegian Ministry of Education and Research.

In 2016 the project became independent as a program that is funded by the Ministry of Education and Science of Georgia fully.

In 2013 at its initial stage the project was implemented only in six professional colleges and 51 students express desire to study. Nowadaysthe project being implemented in fifteen state professional colleges and there are 553 students with special needs.

Aim of the program is to provide people with special educational needs and with disabilities with quality professional education.

What does professional education offer to people with special needs?

- Receive education that is interesting and corresponding to abilities for students with SEN;
- Receive education at any age, opportunity to develop professional skills;
- Modern, effective learning programs, learning materials and resources, infrastructure renovated according to European standards and modern technological infrastructure;
- Providing students with SEN with all needed human and material resources;
- To do educational internships in different type of enterprises;
- Assistance in career planning and better opportunities of employment;
- 100 % scholarship in state colleges.

Who is eligible to enjoy the status of a student with SEN?

A person with SEN is the one who has the following:

- Physical disability;
- Intellectual development disorder;
- Sensory development disorder (hearing and/or visually impaired);
- Emotional and behavioral disorder;
- Learning disability caused by social factors.

Matriculation to the college and process of study of the students with SEN

Student with SEN matriculates to a college by decision made by Ministry of Education and Science Multidisciplinary Group in accordance to alternative matriculation rule (professional trial). Also creating adequate learning environment adapted to individual needs in an educational unit is very important. Adaptation of the students with SEN in learning environment is conducted by additional human and material resources.

- Specialist of inclusive education
  (helps teachers in fulfilment of individual attitude to the students with SEN within learning process);
- Assistant for students with SEN
  (a person who helps students with SEN in practical activities and their formation as independent professionals);
- Gesture translator
  (serves as a translator for all hearing impaired students);
- Trainer for mobility and orientation
  (helps students with visual disorder to coordinate in a new environment);
- Personal assistant(helps intellectually disabled students and those with physical limitations and provides transport for them).

Students with SEN use additional material resources according to their particular needs (wheelchair, dictaphone, application for people with low vision and so on).

Monitoring of content is carried out by members of the Ministry of Education and Science Multidisciplinary Group. The aforementioned monitoring serves smooth flow of the processof inclusive vocational education.

In addition, an innovation of universal design has been introduced within the program according to which vocational education units are being adapted based on universal design principles.

N(N)LE - Vocational College "ICARUS"

Professional College ICARUS is one of the successful ones in Georgia. It prepares professionals in tourism sphere. 85 % of the college alumni are employed.

College has the following programs:

- Cook, 2nd and 3rd levels
- Pastry cook

- Restaurant administration
- Bartender
- Hotel administration
- Receptionist
- Tour operator
- Tour guide
- Sommelier

College ICARUS has participated in the project «Professional Vocational Education» since 2014. Since then the college received 128 students with SEN. At the moment 40 % of students with SEN are employed and 30 % are still students.

Final aim of professional education is employment. Professional College ICARUS actively collaborates with employers. Our students do educational internship in brand hotels where their work and professional skillsare assessed.

As a result of adapted environment, assistant specialists, teachers and individual approach our alumni work for such brand hotels, restaurants and other service units as: The Biltmore Hotel Tbilisi, Holiday Inn Tbilisi, Hotel Courtyard Marriot, restaurant «Mtatsminda», restaurant «Tavaduri» and so on.

The program «Inclusive Vocational Education» together with success has challenges. For example, those students that have intellectual disability often do not achieve the final aim of a course, eventually they are not awarded with the qualification diploma. Anyhow the program «Inclusive Vocational Education» is a positive experience for the students with SEN. It enables them to be full and active members of society, be financially independent and be qualified professionals.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТИГМАТИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. С. Брыкова
БГПУ (г. Минск)

На современном этапе для создания оптимальных условий инклюзивной образовательной среды необходимо своевременное выявление психологических, социальных и иных барьеров по внедрению инклюзивной культуры. Реальная практика свидетельствует о явной недостаточности подготовки педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития, у многих специалистов отсутствует опыт педагогического взаимодействия с такими детьми, существуют предубеждения, стигмы и негативные стереотипы у всех субъектов образовательных отношений.

Среди детей с особенностями психофизического развития, испытывающих потребности в коррекционно-педагогической помощи и психолого-педагогическом сопровождении в условиях перехода к образовательной инклюзии, особо выделяют детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы, в том числе и неоднородную группу детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Количество детей с РАС ежегодно увеличивается. РАС – первазивное нарушение психического развития, отличающееся стойким дефицитом способности инициировать и поддерживать социальное взаимодействие, что становится одним из основных диагностических критериев аутизма (Р. М. Айсина, О. Е. Буланова, О. И. Волжина, М. Б. Глотов, А. А. Нестерова, В. С. Собкин, Т. Ф. Суслова, F. Collin, R. Grafstein). Особенности проявления нарушений при РАС чрезвычайно сложны, они выходят за пределы традиционного содержания специальной педагогики. Нарушение контактности ребенка и разрыв связей с окружающим миром обусловливает иные проблемы психического развития (задержка развития речи, нарушение интеллекта, повышенная истощаемость и т. п.). Недостаточный уровень сформированности навыков общения и социального взаимодействия оказывает значительное влияние на социализацию, успешность обучения и воспитания лиц с РАС, вызывает риск проявления стигматизации, десоциализации и дезадаптации.

Исследования, проведенные в группах (классах) интегрированного обучения и воспитания, показывают, что существует наибольшее количество стигм, негативных установок и предубеждений со стороны педагогов, родителей и сверстников в отношении

детей с РАС и интеллектуальной недостаточностью, по сравнению с детьми с другими типами дизонтогенеза. Установлено, что педагогическое сообщество пока не готово к полноценному взаимодействию с ними (И. Е. Валитова, В. В. Хитрюк, C. Auxiette, R. C. Butler, P. Chambre, S. Gil, J. M. Gillis, D. Farrugia). Однако эмпирически доказано, что в 80 % случаев лица с РАС являются обучаемыми по общеобразовательной и коррекционным программам (С. В. Алехина, Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, Н. Я. Семаго, В. В. Хитрюк и др.), могут быть социально успешными при грамотно методически организованном психолого-педагогическом сопровождении и своевременной комплексной коррекционно-развивающей работе.

Обоснование методологических подходов для проведения исследования факторов стигматизации и формирования негативных установок в отношении детей с РАС представлено теориями формирования идентичности, теоретическими подходами, посвященными изучению социальных представлений, аттитюдов и социальной стигматизации, разработанными в рамках социальной психологии и социологии. Среди теоретических подходов исследования обозначены теории межгрупповых противоречий (Д. Кэмпбелл, М. Шериф) и социального влияния (С. Левин, Г. Олпорт, Дж. Сиданиус, Ф. Пратто). Продуктивным является рассмотрение стигматизации в структуре предубеждений (С. Л. Богомаз, С. Н. Ениколопов, И. И. Михайлова, Л. Я. Серебрийская, Ю. С. Смирнова, В. С. Ястребов), что позволяет выделить предпосылки стигматизации (биологические, социальные, исторические, ситуативные, эмоциональные, когнитивные, феноменологические) и разработать подходы к дестигматизации. В формате настоящего исследования важная роль в определении методологии отводится теории социальных представлений С. Московичи и теории аттитюдов (С. Московичи, У. Томас, Ф. Знанецкий, R. Farri др.).

Понятие стигма является синонимичным для определения ярлыка, «навешиваемого» на определенных лиц или группу, зачастую в силу недостатка или неточности информации о них. Любой ярлык схематичен, неточен, субъективен и содержит «минимальное количество упрощенной, схематизированной информации об его носителе» [3, с. 714]. Стигматизация – процесс, по своему содержанию производный от стигмы, представляет собой клеймение, навешивание ярлыков. Стигматизация «блокирует» информацию, которая свидетельствует о возможности полноценного социального контакта с носителем стигмы [2]. Стигма становится основой ожиданий других людей, приводит к избирательности восприятия, способствует формированию стереотипов, формирует «самореализирующееся пророчество», снижает социальный статус и самооценку, может привести к самостигматизации, что лежит в основе социального отчуждения.

Стигма и стигматизация личности связаны непосредственно с социальными установками (аттитюдами), стереотипами и предрассудками общества в целом, малых групп и отдельных индивидов. Стигма концентрируется на неполноценности челове-

ка и оказывает серьезное негативное воздействие на социальное принятие затронутого индивида. Аттитюд рассматривается как «психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта»; как «состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности» (У. Томас, Ф. Знанецкий); как «ценностная диспозиция, устойчивая предрасположенность к определенной оценке, основанная на когнициях, аффективных реакциях, сложившихся интенциях и предшествующем поведении, способная влиять на познавательные процессы, на аффективные реакции, на складывание интенций и на будущее поведение» [1]. Аттитюд формируется как в индивидуальном опыте человека, так и передается посредством вербальной формы от других людей. Обозначены такие важные характеристики аттитюда, как детерминация аттитюда предшествующим опытом, его влияние на поведение, знания и эмоциональные состояния. Установка, обозначаемая рядом авторов, как готовность к деятельности и определенному отношению (Г. Олпорт, М. Смит, Д. Н. Узнадзе и др.) обеспечивает регуляцию социального поведения индивида. Установка в отличие от стигмы, которая зачастую носит негативный характер, может быть также положительной и нейтральной. Установка двойственна по своему содержанию: с одной стороны, она устойчива, что обеспечивает возможность ориентировки в изменяющейся социальной действительности, а с другой – изменчива, подвержена влиянию новой информации об объекте установки. Изменчивость социальной установки позволяет оказывать влияние на нее посредством социальной рекламы, благотворительных акций и проектов, флэш-мобов и иных совместных формах организации свободного времени в условиях инклюзивных классов (групп).

Социальные установки играют роль буфера между взглядами, самооценкой, ценностями индивида и референтной группы. Человек стремится к единообразию установок с ближайшим социальным окружением, поэтому возможность изменения установок лежит в плоскости работы с установками больших и малых социальных групп (школа, семья, класс). Стереотипы и предрассудки представляют собой устойчивые, упрощенные формы существования социальной установки. Стереотип предполагает выделение в общности «своих» и «чужих». Предрассудки отличаются искаженным, иррациональным знанием, которое «тормозит социальные перемены и способствует сохранению социального неравенства» (Д. Майерс).

Для стигмы, как социально-психологического феномена, характерно следующее: содержит минимум информации о личности или социальной группе; опирается на сформировавшиеся стереотипы в данном сообществе; способствует формированию стойкой негативной эмоциональной реакции и социальной дискриминации; принимается без конкретных аргументов, доказательств, объяснений; имеет тенденцию к распространению на ближайшее социальное окружение. В связи с чем, устранение стигмы должно носить системный характер, затрагивая систему связей и отношений стигматизирующего лица. Стигматизация вызывает

предубежденное отношение, установку предвзятости, дискриминацию, отвержение носителя стигмы, лишает возможности общения и взаимодействия с ним на равных, что абсолютно недопустимо в рамках системы образования детей, тем более инклюзивного. Само наличие стигмы противоречит идее образовательной инклюзии, как полного включения в единый образовательный процесс всех детей, независимо от их религиозных, национальных, психофизических и иных особенностей.

Литература

1. Зимбардо, Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с.
2. Стигма и дискриминация людей с инвалидностью и способы их преодоления на примере реализации проекта «Искусство за инклюзию людей с инвалидностью» (201-2016 гг.) : метод. рекомендации / В. В. Хитрюк [и др.] ; под общ. ред. Л. М. Близнюк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://belapdi.org/wp-content/uploads/2016/08/DokumentStigmaSovmeshhennyiy. – Дата доступа: 15.06.2018.
3. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – 768 с.

МЕТОД СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ ШКОЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Т. В. Варенова
БГПУ (Минск)

Испокон веков дети шли в школу, чтобы научиться читать, писать, считать. До сих пор не у всех получается овладеть школьными навыками быстро, легко и функционально. Существует два подхода к классификации трудностей в обучении: по школьным предметам и нейропсихологический подход к анализу функций [2].

В МКБ-10 расстройства развития школьных навыков (различные формы дисграфии, дислексии, дискалькулия) определяются как специфические или первичные, а не вызванные особенностями преподавания, болезнью или умственной отсталостью. Они возникают из-за нарушения в обработке когнитивной информации вследствие биологической дисфункции, представляют собой парциальное отклонение в развитии высших психических функций.

Если процесс компенсации элементарных физиологических функций не требует обучения и происходит за счет автоматической перестройки, в которой важную роль играет оценка успешности приспособительных реакций, осуществляемая в центральной нервной системе, то коррекция высших психических функций возможна лишь в результате активного специально организованного обучения. Применяемые методы компенсации нарушенных функций основаны на использовании почти неограниченной возможности образования ассоциативных нервных связей в коре головного мозга.

Интерес к изучению деятельности мозга не угасает и в результате экспериментальных исследований установлена важная роль правого полушария в осуществлении психических функций. В этой связи вопрос о функциональной специализации полушарий предстает по-иному. Проблема доминантности полушарий по речи и ведущей руке остается актуальной для решения конкретных задач топической диагностики, но рассматривается как составная часть более общей проблемы интегративной деятельности мозга. Различия в функционировании правого и левого полушария, известные со времен Х. Джексона и В. М. Бехтерева, в настоящее время являются предметом обширных и разносторонних исследований, которые объединяются общей проблемой – функциональная асимметрия полушарий. Проблемы функциональной неравнозначности и функционального взаимодействия полушарий, фундаментальные для нейрофизиологии и нейропсихологии, являются также весьма актуальными для осуществления коррекционной работы [3].

Представления о доминировании полушарий в восприятии определенного стимульного материала (речевого для левого полушария и наглядно-образного – для правого) в скором времени должны быть существенно дополнены и уточнены. С левым полушарием преимущественно связываются задачи категоризации на основе выделения существенных признаков в речевом или зрительном стимулах, а с правым – задачи идентификации сложных, малознакомых невербализуемых объектов (в условиях высокой помехоустойчивости). Левое полушарие доминирует в задачах, связанных с категоризацией хорошо знакомых, относительно несложных, легко вербализуемых объектов. Оно, как показывают экспериментальные данные, теряет в скорости переработки информации, менее устойчиво к повреждениям, но обладает способностью к аналитическим, обобщенным описаниям объектов на основе системных связей и тем самым, к произвольному управлению психологическими функциями. Доминантность левого полушария по речи и логическому мышлению в настоящее время должна рассматриваться как относительная. Каждый, начав рассуждать, может сам убедиться в этом: большинство школьников являются правшами, значит, левое полушарие, якобы отвечающее за логическое мышление и речь, у них доминирующее, но, к сожалению, по математике и красноречию они не блещут.

Разработанная американкой Джин Айрес (Jean Ayres) теория сенсорной интеграции основана на системном подходе к функционированию мозга. Это помогает понять связь процессов обработки сенсорной информации с поведением и обучением ребенка, увидеть, что школьная неуспеваемость, поведенческие трудности и многое другое – в большинстве случаев не результат плохого воспитания или лени ребенка, а реальные проблемы, требующие пристального внимания и планомерных занятий [1].

Сенсорная интеграция является бессознательным процессом, происходящим в головном мозге, «мы не задумываемся о ней, как не задумываемся о дыхании». Являясь своеобразной гимнастикой для мозга, анализирует и систематизирует информацию, полученную посредством органов чувств; позволяет осмысленно действовать и реагировать на ситуацию; формирует основу для теоретического обучения и социального поведения. В основе лежит динамическое взаимодействие всех сенсорных систем, что обеспечивает стимуляцию работы анализаторов в условиях координации различных органов чувств и в процессе движения [1].

Согласно различным исследованиям, 40–80 % детей и 3–11 % взрослых с нарушениями развития имеют те или иные проблемы в сфере сенсорной интеграции (Баранек и др., 2002). Дефицитарность в сфере сенсорной интеграции имеют 10–12 % из общей популяции людей, не имеющих каких-либо специфических диагнозов (МакИнтош, Миллер, Шиу, Хагерман, 1999). Нарушение сенсорной интеграции, как правило, является основной причиной многих трудностей в обучении. Без полной сенсорной интеграции обучение становится сложным, обычные навыки самообслуживания затруднительными, учащемуся тяжело справиться даже с небольшими перегрузками и стрессами.

Мозговая организация письменной речи выглядит следующим образом: передние лобные отделы определяют внутриречевое программирование; задние лобные – последовательность движений артикуляционного аппарата и руки; теменные отделы – пространственные представления; височные – узнавание, различение, анализ и синтез звуков речи; затылочные отделы – зрительное восприятие, буквенный гнозис; стык теменной, затылочной и височной долей – лексико-грамматическое структурирование.

Т. В. Ахутина выделяет несколько видов ошибок (трудности обучения), которые связаны с функциями:

1) программирования и контроля действий (повторы при написании слов, цифр, знаков);
2) переработки слуховой информации (затрудненность звукового анализа);
3) переработки зрительно-пространственной**,** зрительной и слуховой информации (слабость холистической стратегии вызывается дефицитом функций правого полушария).

Сенсорная интеграция – перспективное направление специальной (коррекционной) педагогики, способное предупредить специфические расстройства школьных навыков и развить интеграционную деятельность обоих полушарий головного мозга. Главное отличие метода сенсорной интеграции от полисенсорного подхода в обучении состоит в том, что последний условно можно рассматривать как развитие органов чувств в статике. Метод же сенсорной интеграции является динамическим: зрительные, слуховые, тактильные и прочие ощущения и представления возникают в процессе движения, переработка их осуществляется на основе программирования и контроля действий.

Данный метод включает комплекс упражнений для проприоцептивной, вестибулярной, тактильной систем, направленных на снижение недостаточности сенсорной интеграции и формирование базы для обучения необходимым навыкам. Основная идея коррекционных технологий, основанных на сенсорной интеграции – обеспечить возникновение сенсорных импульсов и контролировать их, особенно импульсы от вестибулярной системы, мышц, суставов и кожи в таком виде, чтобы ребенок мог самостоятельно и непринужденно формировать необходимые реакции в ответ на сенсорные раздражители. Цель – наладить процесс слаженной совместной работы различных отделов нервной системы, тем самым расширить компенсаторные возможности высшей нервной деятельности. Если в процессе обучения основное внимание обращается на то, что ребенок изучает, то в коррекции сенсорной интеграции – как он изучает и почему не может усвоить материал [4].

Литература

1. Айрес, Э. Д . Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Дж. Айрес. - М. : Теревинф, 2010. - 272 с.
2. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей обучения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. - СПб. : Питер, 2008. - 160 с.
3. Варенова, Т. В.Теория и практика коррекционной педагогики : учеб. пособие / Т. В. Варенова. - 2-е изд., доп. - Минск :ООО «Асар», 2007. - С. 96-97.
4. Варенова, Т. В. Создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции / Т. В. Варенова // Международный межвузовский выпуск : сб. тр. / Факультет специальной педагогики и специальной психологии. - Т. 2. - М. : МГПУ, 2007. - С. 44-51.

РАЗВИТИЕ СЛУХОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. В. Веретенникова, А. В. Раткевич, И. В. Кабуш, К. Ю. Черкашина
Республиканский центр для детей дошкольного возраста с нарушением слуха (г. Минск)

Развитие слухового восприятия детей с нарушением слуха выступает одной из важнейших задач коррекционной работы, особенно на первых этапах [1; 2; 4]. Слух является базой для овладения речью как у детей с нормотипичным развитием, так и у детей с нарушением слуха. И чем раньше будет начата целенаправленная работа по формированию слуховых представлений, тем более прочной будет база для овладения речью этой категории детей и более высокими будут результаты. Как подчеркивает в своих исследованиях А. Лёве, «сегодня уже не вызывает сомнения, что созревание слуховых путей и развитие функциональной слуховой способности также и у детей, имеющих значительное нарушение слуха, подчиняется постнатальному процессу созревания, находящемуся под влиянием раздражителей из окружающего мира» [2, с. 26]. Таким образом, в процессе специально организованной работы осуществляется улучшение функциональных слуховых возможностей детей.

Основной целью коррекционных занятий по развитию слухового восприятия выступает формирование и уточнение слуховых образов и представлений детей с нарушением слуха. Слуховые представления детей должны быть точными, дифференцированными. При нарушении этого требования происходит формирование «искаженного» словаря ребенка с нарушением слуха (например, могут смешиваться слова, близкие по звучанию, типа «палочки» – «пальчики», «бежит» – «лежит»). Недостаточная семантизация слов приводит в дальнейшем к нарушению понимания воспринятого речевого материала и неправильному его использованию в собственной речи. Этим и объясняется значимость целенаправленной поэтапной работы по развитию слухового восприятия.

Нами было организовано исследование, направленное на выявление особенностей восприятия на слух речевой информации детьми с нарушением слуха дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 19 воспитанников разного возраста. Все дети, принимавшие участие в исследовании, были протезированы индивидуальными слуховыми аппаратами.

Исследование проводилось в соответствии с методикой, рекомендованной Т. В. Пелымской и Н. Д. Шматко [3]. Стимульным материалом выступили слова (в зависимости от возраста детей – звукоподражания или полные слова, разной частотной характеристики и ритмической структуры) и фразы (имеющие разную длину). Речевой материал предъявлялся с расстояния 1,5 метров

голосом разговорной громкости (являющимся естественным акустическим раздражителем). Слова и фразы предъявлялись для восприятия на слух. В протоколе фиксировался результат восприятия, обозначался тип «слуховых» ошибок.

Следует отметить, что предъявляемый речевой материал относился к разряду «знакомого», т.е. ранее отрабатывался на коррекционных занятиях на этапе восприятия. Для закрепления и активизации речевой деятельности детей привлекались родители, перед которыми ставилась задача использовать изученный материал при общении с детьми дома.

Воспитанникам первого года обучения предъявлялись для восприятия звукоподражания типа «би-би» (машина), «оп-оп» (зайка), «ав-ав» (собака), «му» (корова), «у___» (самолет) и др. В качестве опоры использовались соответствующие картинки. Фиксировались также речевые реакции детей (при их наличии).

Воспитанникам второго–четвертого годов обучения для различения на слух предъявлялись слова разной частотной характеристики (низкочастотные – «Вова», «стул», «дым», «бумага», «рыба», «окно» и др.; высокочастотные – «часы», «чашка», «зайчик», «сосиска» и др.), а также фразы («На улице зима», «Около дома есть большая горка», «Я катался на велосипеде и самокате» и др.).

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что степень дифференцированного восприятия речевого материала возрастает в процессе коррекционной работы.

Так, у детей с нарушением слуха первого года обучения был зафиксирован достаточно низкий процент точности восприятия речевого материала на слух (от 10 до 30 %). При этом более 50 % детей не сопровождали восприятие собственными речевыми реакциями.

Точность восприятия речевого материала у детей второго года обучения составила от 50 до 65 %. При этом все дети стремились повторить воспринятые речевые единицы, однако точность воспроизведения была различной. Так, слово «зайчик» дети воспроизводили как «тайти», «зайсик»; слово «собака» как «сябата», «табата», «папата»; слово «рука» соответственно как «ута», «туа», «ука». Таким образом, можно отметить замену некоторых звуков в словах, усеченное произношение. Однако следует обратить внимание на то, что даже при наличии еще не полного восприятия можно отметить сохранение общего контура и ритмической структуры слова. Как показывает опыт коррекционной работы, слуховые образы такого типа получают дальнейшее уточнение в процессе коррекционной работы. Уточняется также и воспроизведение слов детьми. При восприятии фраз дети этой группы также допускали «слуховые» ошибки, связанные с нарушением точности восприятия («На огурец» – «На ауе»; «Не хочу» – «Не тату»).

У воспитанников третьего и четвертого годов обучения процент точности восприятия возрастает до 80 %. При этом сложности вызывают преимущественно слова высокочастотного спектра, что объясняется сужением частотного диапазона слуха у детей

с нарушением слуха, компенсированным слуховыми аппаратами. Наиболее типичной «слуховой» ошибкой при восприятии слов является пропуск звуков. Нарушения восприятия фраз выражались в следующих вариантах:

- неполная рецепция («Я хочу играть в снежки» – «Я хочу играть»; «Пойдем кататься на лыжах» – «Пойдем на лыжах»);
- нарушение грамматической формы слов в структуре предложения («Пойдем кататься на лыжах» – «Пойдем кататься лыжи»; «Мы будем работать в огороде» – «Мы работа огорода»).

Таким образом, результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что в процессе целенаправленной работы по формированию и уточнению слуховых представлений детей с нарушением слуха происходит уточнение и дифференциация слуховых образов речевых единиц.

Литература

1. Королёва, И. В. Дети с нарушением слуха / И. В. Королёва, П. А. Янн. - СПб. : Каро, 2012. - 128 с
2. Лёве, А. Развитие слуха неслышащих детей: История. Методы. Возможности / А. Лёве. - М. : Академия, 2003. - 224 с.
3. Пелымская, Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : пособие для учителя-дефектолога / Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко. - М. : Владос, 2003. - 224 с.
4. Феклистова, С. Н. Методика развития слухового восприятия детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха / С. Н. Феклистова. - Минск : НИО, 2015. - 128 с.

АПРОБАЦИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

И. В. Волчек, Д. А. Будник, М. Э. Сея-Глинская, Т. П. Ярошевич
Ждановичская специальная общеобразовательная школа-интернат» (г. п. Ждановичи)

Одной из важнейших задач образования детей с нарушением слуха выступает развитие речи. С одной стороны, речевое развитие выступает важнейшим фактором социализации учащихся с нарушением слуха [1–4]. С другой стороны, уровень речевого развития определяет успешность овладения учеником со слуховой депривацией содержанием учебных дисциплин [1; 5]. В связи с этим актуальной является задача поиска путей совершенствования речевого развития детей с нарушением слуха на уровне общего среднего образования.

В 2017–2018 учебном году на базе государственного учреждения образования «Ждановичская специальная общеобразовательная школа-интернат» был реализован экспериментальный проект «Апробация аудиовизуальных комплексов как средства развития речи детей с нарушением слуха на уровнях дошкольного и первой ступени общего среднего образования» (научный руководитель – С. Н. Феклистова, кандидат педагогических наук, доцент).

Аудиовизуальные комплексы, по определению С. Н. Феклистовой, включают разноуровневые тексты диалогического и монологического характера, наглядные средства к ним (конструктивные картины и серии картин к текстам монологического характера, серий сюжетных картин к диалогам), разноуровневые дотекстовые и послетекстовые задания, а также серии конспектов занятий для работы с аудиовизуальными комплексами [5].

Задачами экспериментальной деятельности в 2017–2018 учебном году выступили:

- диагностика слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха – участников эксперимента;
- разработка содержания разноуровневых вариативных текстов диалогов и текстов монологического характера;
- разработка наглядных средств к разноуровневым текстам;
- разработка перспективного и ежедневного планирования занятий по развитию речи детей с нарушением слуха средствами аудиовизуальных комплексов;
- определение способов реализации дифференцированного подхода в развитии речи учащихся с нарушением слуха средствами аудиовизуальных комплексов;

- определение путей реализации преемственности работы по развитию речи детей с нарушением слуха с использованием аудиовизуальных комплексов на занятиях разных типов.

В экспериментальном проекте приняли участие учащиеся первого–четвертого классов, имеющие двустороннюю нейросенсорную тугоухость третьей и четвертой степеней.

Все разработанные аудиовизуальные комплексы апробировались как средство развития диалогической и монологической речи учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях по развитию устной речи и слухового восприятия.

В течение учебного года дважды был осуществлен мониторинг уровня слухоречевого развития учащихся – участников экспериментальной деятельности. Анализ слухоречевого развития учащихся проводился в соответствии с показателями, определенными в экспериментальном проекте: преобладающий способ восприятия, точность восприятия, умение формулировать реплики (реплики-стимулы и реплики-реакции), умение вести диалог на социально значимые темы, связность монологических высказываний (репродуктивных и продуктивных), объем активного словаря, точность использования грамматических средств, умение варьировать речевой материал.

Реализация дифференцированного подхода в развитии речи детей с нарушением слуха средствами аудиовизуальных комплексов осуществлялась за счет изменения объема предлагаемого речевого материала, сложности дотекстовых и послетекстовых заданий, варьирования инструкций. Диалоги в аудиовизуальных комплексах построены таким образом, чтобы учитель имел возможность опустить диалогические единства с целью упрощения диалога, не нарушая последовательности изложения мыслей. Также в диалогах мы предлагаем варианты словесного оформления вопросов, имеющих похожее значение (Например: «Какие грибы ты нашел?» – «А что у тебя в корзинке?» или «Ты слышишь? Кто это?» – «Чей это голос?»).

Для реализации преемственности работы по развитию речи учащихся с нарушением слуха мы стимулировали актуализацию усвоенного речевого материала на уроках по предметам «Развитие речи», «Человек и мир», «Русская литература», «Изобразительное искусство», а также во внеурочное время. Как показал анализ результатов, учащиеся с легкостью актуализируют усвоенные вариативные речевые конструкции. Приведем пример. На уроке по изобразительному искусству на предложение учителя нарисовать природу, ребята высказали желание изобразить сад и огород. При ответе на вопросы учителя («Что ты будешь рисовать?», «Что ты рисуешь сейчас?», «Что ты нарисовал?») учащиеся активно использовали речевой материал, отработанный на индивидуальных и групповых занятиях при изучении аудиовизуального комплекса «Осень в саду».

Анализируя результаты экспериментальной деятельности за 2017–2018 учебный год, мы можем сделать выводы о достоинствах апробированных аудиовизуальных комплексов. Повышается речевая активность учащихся на занятиях, уроках и во внеурочное время благодаря использованию усвоенных речевых конструкций в разных коммуникативных ситуациях. Разноуровне-

вые тексты и задания дают возможность реализовать дифференцированный подход в процессе коррекционной работы, по-разному работать с учащимися, имеющими разный уровень речевого развития, учитывая их уровень актуального развития и потенциальные возможности.

Использование аудиовизуальных комплексов на индивидуальных и групповых занятиях дает возможность на данном материале решать разные задачи: осуществлять развитие слухового восприятия, произносительной и лексической сторон речи, грамматического строя, диалогической и монологической речи, что обеспечивает реализацию комплексного подхода в процессе коррекционной работы. Соответствие речевых ситуаций, используемых в диалогах, жизненному опыту детей максимально приближает процесс обучения диалогической речи к естественной ситуации общения. Вариативность словесного оформления в диалоге вопросов, имеющих похожее значение, развивает умение варьировать речевой материал в процессе общения.

Использование наглядных опор обеспечивает более быстрое усвоение языковых структур. Так, включение в процесс работы конструктивной картины позволяет в динамике воссоздать содержание монологического текста, что способствует более точному пониманию не только описанных событий, но и отдельных грамматических конструкций, например, глаголов совершенного и несовершенного вида.

Единая тематика текстов диалогического и монологического характера обеспечивает многократную повторяемость речевых конструкций, а следовательно, более прочное усвоение материала.

Контрольный срез состояния слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха показал значительную динамику, что свидетельствует об эффективности использования разноуровневых аудиовизуальных комплексов как средства развития речи детей с нарушением слуха.

Литература

1. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А. Г. Зикеев. - М. : Владос, 2000. - 468 с.
2. Королева, И. В. Дети с нарушением слуха / И. В. Королева, П. А. Янн. - СПб. : Каро, 2012. - 128 с
3. Королевская, Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. - М. : ЭНАС, 2004. - 85 с.
4. Методика преподавания русского языка в школе глухих / Л. М. Быкова [и др.]. - М. : «Владос», 2002. - 396 с.
5. Феклистова, С. Н. Аудиовизуальные комплексы для детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Народная асвета. - 2018. - № 4. - С. 30-34.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. С. Волченков
БГПУ (г. Минск)

Вопрос совершенствования обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) является актуальным для педагогической науки уже не одно десятилетие. С развитием общества происходит трансформация как организации процесса обучения и воспитания данной категории детей, так и отношения к ним в обществе. В Республике Беларусь в настоящее время приоритетным направлением становится реализация идей инклюзивного образования. Одним из основных условий успешности реализации инклюзивного образования является владение педагогическими работниками необходимыми компетенциями, в связи с этим актуальным является вопрос определения данных компетенций и их формирования.

Педагогу инклюзивного образования необходимо обладать широким комплексом компетенций, поскольку его профессиональная деятельность связана с организацией общения и взаимодействия со многими субъектами образовательного процесса. А. П. Сманцер выделяет психолого-педагогическую компетентность педагогов, под которой понимает «интегральное свойство личности, позволяющее … эффективно осуществлять педагогический процесс в условиях инклюзивного образования, взаимодействовать с семьей школьника, осуществлять в контексте гуманистической парадигмы педагогическую поддержку, а также сопровождение семьи, имеющей здорового ребенка или ребенка с особыми образовательными потребностями» [4, с. 10]. В структуре указанной компетентности автор выделяет мониторинговую, диагностическую, содержательную, прогностическую, проектировочную, исследовательскую, рефлексивную, коммуникативную, конфликтологическую компетенции [4]. В. В. Хитрюк считает, что предрасположенность к профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии определяется сложным интегральным субъективным качеством личности, которое опирается на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. К академическим компетенциям автор относит способности использовать методологию и терминологию в решении соответствующих практических задач в области инклюзии, к профессиональным – действовать в реальной практической обстановке, к социально-личностным – к взаимодействию личности с другими людьми, группой, обществом [5,

с. 667–668]. Принимая позицию автора, добавим, что данная способность опирается, прежде всего, на такие качества личности как общая культура, гуманность, терпимость, толерантность, эмпатия.

Готовность к взаимодействию с другими людьми, его осуществление определяется социальными установками личности. Под социальной установкой в социальной психологии понимается «склонность субъекта к совершению определенного социального поведения» [1, с. 45]. В структуре социальной установки традиционно выделяются когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. При формировании социально-личностной компетентности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования целесообразным является создание педагогической обучающей ситуации, в которой происходит выявление и при необходимости, изменение социальной установки личности в отношении детей с ОПФР.

Эффективным методом формирования социально-личностной компетентности можно признать социально-психологический тренинг. Использование социально-психологического тренинга позволяет исследовать социальные установки личности, источник их возникновения, их проявления в реальном поведении человека. Наиболее существенным итогом тренинга является приобретение знаний, формирование умений, навыков, изменение и развитие установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, коррекцию и развитие системы эффективных отношений личности [3].

Социально-психологический тренинг формирования социально-личностной компетентности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования может быть включен в учебные планы педагогических специальностей на I и II ступенях получения высшего образования, специальностей переподготовки, курсов повышения квалификации, а также при подготовке волонтеров к работе с детьми с ОПФР. Далее мы предлагаем сокращенный вариант сценария подобного тренинга.

Цель тренинга: формирование навыков позитивного восприятия и толерантности к детям с особенностями развития, осознание собственных личностных свойств, эмоций и чувств, ограничивающих и способствующих работе с детьми с ОПФР.

Рекомендуемые для тренинга упражнения.

1. Представление участников: «Меня зовут...», «Я здесь, потому что…». Цель: знакомство участников, выявление мотивов участия в тренинге и работы с детьми с ОПФР.

2. Упражнение «Идеальный ребенок». Цель: выявление и осознание установок в отношении детей с ОПФР. Участники тренинга составляют два списка, в которые записывает все, что первое приходит на ум (например, качества, характеристики, способности и т.п.). 1-й список – «Идеальный ребенок», 2-й список – «Ребенок с ОПФР». После этого в микрогруппах по 3–4 человека, обсуждают свои списки, выявляя общее и различное. Затем каждая группа представляет свой список.

3. Стихотворение «О тебе и обо мне» [2]. Цель: формирование эмпатии, коррекция установок в отношении лиц с ОПФР. Ведущий зачитывает стихотворение, затем проводится обсуждение чувств, которые оно вызвало у участников.

4. Упражнение «Рука дающая и принимающая». Назначение: выявление личностных свойств участников. Участники становятся в круг. Ведущий вытягивает руку, обращенную ладонью вверх («принимающая рука»), затем руку, обращенную ладонью вниз («дающая рука»). После этого просит участников подумать и показать, что им легче делать: принимать или оказывать помощь. По команде ведущего вначале вытягивают руки те, кто предпочитает давать, а затем – те, кто предпочитает получать помощь. После этого участники объединяются в пары: «дающая» и «принимающая» рука и обсуждают, почему они выбрали ту или иную руку.

5. Рассказ «Добро пожаловать в Голландию» [2]. Цель: формирование эмпатии, коррекция установок в отношении лиц с ОПФР. Ведущий зачитывает рассказ, после чего проводится обсуждение чувств, которые оно вызвало у участников.

6. Упражнение «Портрет педагога инклюзивного образования». Цель: выявление личностных качеств, помогающих в работе с лицами с ОПФР. Каждый участник записывает личностные качества, которые помогают ему (или могли бы помочь) быть педагогом инклюзивного образования. После группа делится на микрогруппы, в которых составляется «Портрет педагога», в котором должны быть качества от каждого ее участника. Затем микрогруппы записывают свои портреты.

7. Упражнение «Чемодан». Цель: осознание собственных личностных свойств, эмоций и чувств, ограничивающих и способствующих работе с людьми с особенностями в развитии. Каждому участнику необходимо собрать «чемодан» личностных и профессиональных качеств, записав их в три списка: 1) качества, которые у него есть и их обязательно нужно взять с собой для работы с лицами с ОПФР; 2) качества, которых у него нет, но их необходимо приобрести; 3) качества, которые у него есть, но их необходимо оставить дома, так как в работе они будут ему мешать.

Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Гоубл, П. Семья для каждого ребенка: предупреждение отказа от новорожденных детей. Материалы тренинга. Курс № 15. Минск, 30 окт. – 03 нояб. 2006 г. (рукопись) / П. Гоубл, А. Патмор, С. Пиккетт. – Мн. : БелАПДиМИ, 2006. – 57 с.
3. Петровская, Л. А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды / Л. А. Петровская. – М. : Смысл, 2007. – 387 с.

4. Сманцер, А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентносного подхода / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого университета. Сер. Е. Педагогические науки. - 2010. - № 11. - С. 8-12.
5. Хитрюк, В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход / В. В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. ; отв. ред. С. В. Алехина. - Москва : Буки Веди, 2013. - С. 666-671.

ОСОБЕННОСТИ ДЕПРИВИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ МАТЕРИ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НЕДОНОШЕННЫМ МЛАДЕНЦЕМ

О. Р. Ворошнина
ПГГПУ (г. Пермь)

Влияние матери на психическое развитие ребенка пристально изучается с 20-х годов нашего века. Функционирование системы «мать–дитя» в первые годы жизни ребенка приобретает особое значение. Искажение материнско-детских взаимоотношений может оказаться пусковым или осложняющим фактором психологических или психических расстройств в самом раннем детстве. В отечественных и зарубежных психологических, психоаналитических и психиатрических исследованиях системы «мать–дитя» изучается преимущественно младенец, выявляются негативные последствия неадекватного взаимодействия для его психического развития. При этом практически не изучается материнство, которое проходит этап становления в сложных, подчас драматических условиях.

Становление родительства является сложным и одновременно тонким процессом [1]. Наличие различных факторов, осложняющих становление материнства, обусловливает возникновение «депривированного материнства». Депривированное материнство – это материнство, которое возникает в условиях лишения или ограничения возможностей удовлетворения потребности матери в полноценном тактильном, зрительном, голосовом контакте со своим ребенком; в эмоциональном насыщении, в получении удовольствия от взаимодействия с ним.

Одним из таких вариантов является материнство в условиях преждевременного рождения ребенка. На ранних этапах развития недоношенных детей оказывается нарушенным или искаженным функционирование системы «мать–дитя». Недоношенные дети являются группой высокого риска в плане возникновения различных нарушений психического развития. Матери недоношенных детей также являются группой высокого риска в плане возникновения отклонений в становлении материнского поведения [1; 2]. Традиционно феномен депривации изучается с позиции его негативного влияния на психическое развитие ребенка. Исследование особенностей депривированного материнского поведения и самого процесса взаимодействия с досрочно родившимся ребенком позволяет глубже понять процесс становления материнства в норме и в группах риска, а также более целенаправленно решать вопросы помощи семьям, имеющим «особенных» детей [1; 2]. Рассмотрим некоторые особенности депривированного поведения

матери в условиях взаимодействия с недоношенным младенцем (на примере ситуаций кормления, «переодевания» младенца, засыпания младенца) [2].

Анализ взаимодействия матери и младенца во время кормления позволяет выделить наиболее выраженные, устойчивые неблагоприятные паттерны материнского поведения: доминирующий аффект – напряженность, тревожно окрашенные переживания либо состояние отстранения от ситуации; энергичная, резкая, многократная стимуляция начала кормления; отсутствие пауз в процессе кормления; отсутствие или формальный визуальный контакт; высокая степень отстраненности от ситуации, постоянное отвлечение на внешние стимулы; неспособность оценить актуальное состояние «комфорта–дискомфорта» ребенка в ситуации кормления, выражающаяся в непонимании ответных реакций ребенка, в потребности продолжить кормление во что бы то ни стало, в преувеличении реальных трудностей; неуверенность, особенно на ранних этапах, в правильности выполняемых действий, неловкость матери; ограничение физического контакта с ребенком; отдаленная дистанция матери от ребенка; непонимание матерью биологических потребностей ребенка; высокая степень обязательности, регламентированности поведения, низкая степень спонтанности в поведении матери; наличие инвертированных реакций на плач голодного ребенка. Паттерны наиболее типичного поведения недоношенного младенца в ситуации кормления (трудное начало кормления – вялость, зажатость, перевозбуждение ребенка к началу кормления; напряжение ребенка при взятии его матерью на руки; ограниченность глазного контакта – не смотрит на мать, плачет, заходится в крике; общее двигательное беспокойство или, наоборот, заторможенность; частые прерывания кормления вследствие усталости, перевозбуждения) обеспечивают специфический характер взаимодействия матери с недоношенным ребенком во время кормления. В ситуации кормления отсутствует диалогичность общения матери и младенца, что выражается в том, что мать не подстраивается под младенца, не может прочитать или прочитывает искаженно сигналы младенца. В данной ситуации не наблюдается тесного эмоционального контакта, отсутствует удовольствие как со стороны матери, так и младенца. Взаимодействие характеризуется рассогласованностью действий: мать выраженно доминирует, ведет процесс кормления в удобном для себя темпе, не подстраиваясь под ребенка, наблюдается взаимодействие по типу «глухого телефона».

Оценить специфику тактильного, эмоционального, визуального и голосового контактов в диадах «мать-младенец» позволяет наблюдение в ситуации переодевания младенца. Мать при переодевании не смотрит ребенку в глаза – чаще ее внимание привлекает то, как она сама действует с ребенком – аккуратно и т.д., не ориентируется на отрицательные и положительные эмоции, не пытается предупредить первые и поддержать вторые (ограниченность глазного контакта). Матери редко проговаривают то, что они делают, какую одежду надевают; реплики носят императивный характер: «Не вертись! Дай!» (ограниченность голосового контакта). Специфичность тактильного контакта заключается в том, что матери не стремятся к контакту «кожа на кожу», а случайно возникающий такой контакт не стремятся продлить, как бы «не замечают» его. Отсутствует игра с младенцем (не щекочут, не тор-

мошат; дети, чаще всего, тоже не смотрят на мать, не приглашают ее к взаимодействию). Эмоциональное состояние в процессе переодевания чаще нейтральное, с нерезким выражением недовольства младенцем либо негативно окрашенное, когда оба участника взаимодействия значительно напряжены, мать совершает действия, преодолевая сопротивление младенца. Наблюдается доминирование какой-либо одной стороны во взаимодействующей паре, отсутствует диалогичность в паре во время взаимодействия.

Взаимодействием в диаде «мать–младенец» в ситуации засыпания также имеет свои особенности [2]. Специфика взаимодействия в диаде «мать–недоношенный младенец» в данной ситуации состоит в отсутствии диалога (ребенок «сообщает» – мать не понимает его актуальных потребностей), в тревожноокрашенных, негативных эмоциональных состояниях. Отмечается состояние напряженности, отстраненности друг от друга.

Таким образом, депривированное материнство – понятие, имеющее разнообразные варианты в зависимости от совокупности внешних и внутренних условий. Один из вариантов – материнство в условиях преждевременного рождения ребенка. Психологическую сущность депривированного материнского поведения составляют: сложная динамика эмоционального состояния матери (от переживания стресса преждевременных родов, аффекта страха за себя и чувства вины перед ребенком и близкими – до приглушения внешнего выражения этих переживаний и ухода их вглубь сознания); длительный «выход» из этих переживаний с преобладающей концентрацией внимания на себе, своем здоровье, своих отношениях с близкими; выработка поведенческих стереотипов защитного характера (апатия, отказ от контакта, переинтерпретация события и пр.). Основные проявления депривированного материнского поведения – низкий уровень компетентности, неспособность «прочитывать» и правильно интерпретировать сигналы, использование не адекватных состоянию младенца способов разрешения ситуации, непонимание эмоциональных и физиологических потребностей ребенка.

Коррекция депривированного материнского поведения предполагает дифференцированный подход с учетом типа личностного реагирования, характера эмоционального отношения к ребенку, уровня компетентности матери во взаимодействии с ним.

Литература

1. Кошелева, А. Д. Диагностика и коррекция материнского отношения / А. Д. Кошелева, Л. С. Алексеева. - М. : НИИ Семьи, 1996. - 126 с.
2. Ворошнина, О. Р. Психическое развитие преждевременно родившихся детей младенческого возраста: теоретические и прикладные аспекты : моногр. / О. Р. Ворошнина. - Пермь : ПГПУ, 2011. - 99 с.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

С. Е. Гайдукевич
БГПУ (г. Минск)

В Республике Беларусь активно идут процессы диверсификации системы образования лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР): отмечается устойчивая тенденция расширения практики интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования. Сложившаяся ситуация актуализирует проблему профессиональной компетентности учителя-дефектолога, способного работать с разными нозологическими группами в различных типах и видах учреждений образования. Поиск ее решения смещает фокус внимания в сторону универсальных профессиональных компетенций, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОПФР в условиях многообразия организационных, содержательных и методических ориентиров. Анализ трудовых функций и действий учителя-дефектолога позволил выделить и идентифицировать его методическую компетентность как универсальную, базовую для решения значимых профессиональных задач [2]. Цель нашего исследования – определить сущность, структуру и содержание методической компетентности учителя-дефектолога в контексте современных тенденций развития высшего педагогического образования и образования детей с ОПФР.

Целевая ориентация современной профессиональной подготовки педагога – создание условий для становления интегральных личностных характеристик (компетентностей), отражающих способность решать разнообразные задачи в реальных условиях педагогической практики [1]. По мнению ряда современных исследователей, данные характеристики являют собой не столько совокупность знаний, способов деятельности, свойств и качеств личности, сколько опыт целостного системного видения профессиональной деятельности, результативного участия в ней, проявления субъектной личностной позиции (Л. В. Байбородова, В. А. Болотов, В. В. Сериков, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др.). Компетентностный подход, не отрицая значения знаний, особое внимание уделяет способности их использовать, проявляя осмысленное рефлексируемое поведение, тем самым акцентирует в первую очередь деятельную и личностную составляющие профессиональной компетентности (Е. И. Казакова, В. А. Козырев, А. К. Маркова, С. Е. Мишина, О. В. Правдина, В. В. Сериков и др.).

Значимым показателем профессиональной компетентности современного педагога является его способность к самообразованию и саморазвитию. Профессиональное саморазвитие осуществляется путем объединения личностного развития и профессио-

нального. Оно представляет собой прогрессивное самоизменение человека, выражающееся в преобразовании качества его профессиональной деятельности. Современное условие вхождения в педагогическую профессию, – личностное принятие саморазвития как особого вида активности. При этом значимая деятельность и личная заинтересованность будущего педагога в самосовершенствовании становятся действенной основой его саморазвития (Н. И. Кузнецова, Н. И. Сергеева, В. А. Сластенин, З. Д. Утепбергенова, А. А. Ушаков, Е. Е. Чудина, С. Д. Якушева и др.).

Представленные научные положения составили теоретическую основу обоснования и разработки структуры и содержания методической компетентности учителя-дефектолога. В нашем исследовании методическая компетентность рассматривается как интегральная профессионально-личностная характеристика, раскрывающая сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, определяющая способность педагога эффективно решать методические задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, обеспечивающая потребность и возможность постоянного самообразования и профессионально-личностного саморазвития (И. Е. Малова, И. А. Нестерова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына, Г. И. Саранцев, В. В. Сериков, С. Е. Царева и др.). Методическая компетентность связана с реализацией методической деятельности в совокупности ее ведущих функций: аналитической, прогностической, проектировочной, конструктивной, исследовательской. Ее основная направленность – создание и адаптация дидактических средств (планов, программ, учебных материалов, алгоритмов, технологических карт, рекомендаций и др.), обеспечивающих результативное освоение воспитанниками и обучающимися с ОПФР академических и жизненных компетенций.

В структуре методической компетентности мы выделяем три составляющие. *Когнитивный опыт* – опыт методического мышления и профессионального самопознания. Он отражает способность преобразовать педагогическую ситуацию в методическую задачу, определять необходимые условия и осуществлять выбор ее решения, рефлексировать по поводу полученного результата, осознавать собственные затруднения в методической деятельности, определять цели и задачи личностно-профессионального саморазвития в данном направлении, проектировать его индивидуальную траекторию. *Предметно-практический опыт* – опыт реализации методической деятельности и личностно-профессионального саморазвития. Представляет собой исполнение выбранного способа решения методической задачи, характеризующееся осознанностью, произвольностью, результативностью, соответствием методического продукта заданной модели, а также способность к системной работе над собой без постоянного внешнего воздействия, к управлению процессом личностно-профессионального саморазвития. *Личностный опыт* – опыт самовыражения и самоактуализации в процессе методической деятельности. Проявляется посредством индивидуальных свойств и качеств личности: мотивации, волевой регуляции, самостоятельности, креативности, а также в осознании личностного смысла методической деятельности, потребности в личностно-профессиональном саморазвитии в данной сфере, удовлетворенности его результатами.

Представленная структура и содержание методической компетентности учителя-дефектолога включают в себя существенные профессиональные и личностные проявления, объединенные ориентиром личностно-профессионального саморазвития, способностью к совершенствованию собственной методической деятельности.

Ориентир методической компетентности учителя-дефектолога на учет общих закономерностей, отличающих психическое развитие при всех типах дизонтогенеза, определяет ее профессиональную специфику и универсальный характер. Понимание данных закономерностей и соответствующих им требований к коррекционно-образовательному процессу создает направленность методической деятельности на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОПФР: повышение их энергетических, когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих возможностей [3]. Универсальный специалист в первую очередь видит и опирается на то, что объединяет детей с ОПФР и составляет основу повышения эффективности их обучения. В этой связи универсальная методическая компетентность позволяет учителю-дефектологу обеспечить единство подходов к решению типовых методических задач в сфере обучения, воспитания, коррекционно-развивающей работы в разных видах и типах учреждений образования, применительно к разным нозологическим и возрастным группам воспитанников и обучающихся.

Результаты нашего исследования показали, что развитие профессиональной подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации системы образования детей с ОПФР может быть связано с выделением методической компетентности универсального характера. Сущность, структура и содержание данной компетентности определяются пониманием основных стратегий и ориентиров обновления педагогического образования и образования детей ОПФР.

Литература

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8-14.
2. Гайдукевич,С. Е. Подготовка учителей-дефектологов в условиях диверсификации образования детей с особенностями психофизического развития / С. Е. Гайдукевич // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы науч.-практ. конф., Новосибирск, 20-21 фев. 2018 г. / Под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. - Новосибирск : НГПУ, 2018. - С. 9-12.
3. Лубовский, В. И. Ключи к критериям инклюзии / В. И. Лубовский // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сб. материалов VIII Междунар. теоретико-методол. семинара.- М. : Парадигма, 2016. - С. 11-14.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ И МОБИЛЬНОСТИ

В. Э. Гаманович
БГПУ (г. Минск)

Современная система образования детей с нарушениями зрения решает двуединую задачу. С одной стороны, обеспечивает формирование академических знаний и умений (знаний и умений по учебным предметам), с другой – способствует социальному включению учащихся. Реализация данной задачи в полной мере может быть осуществлена на основе выработки новых идей, их апробирования и внедрения в практику учреждений образования, то есть в процессе целенаправленной экспериментальной деятельности.

Сотрудниками кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования БГПУ, педагогами ГУО «Гродненская специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями зрения», УО «Шкловская государственная специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями зрения» осуществляется реализация экспериментального проекта «Апробация программно-методического обеспечения коррекционных занятий по формированию у учащихся с нарушениями зрения компетенций пространственного ориентирования и мобильности с помощью технологии GPS-навигации в специальной общеобразовательной школе (школе-интернате) для детей с нарушениями зрения». Разрабатываемое и апробируемое программно-методическое обеспечение включает: содержание коррекционных занятий «Пространственное ориентирование и мобильность» и методическое обеспечение коррекционных занятий «Пространственное ориентирование и мобильность» (методическое руководство по работе со специализированным мобильным приложением GPS-навигации, планы-конспекты коррекционных занятий).

В 2017–2018 учебном году завершился первый этап реализации экспериментальной деятельности. Участниками проекта проведен мониторинг существующего ассортимента средств GPS-навигации с целью определения наиболее функционально эффективного и доступного (в практическом отношении) для лиц с нарушениями зрения. В качестве основного средства коррекционно-

развивающей работы по формированию компетенций пространственного ориентирования и мобильности с помощью технологии GPS-навигации в рамках реализации экспериментального проекта нами определено специализированное мобильное навигационное приложение «OsmAndAccess». Этому послужило несколько оснований: возможность безвозмездно скачивать полноценную рабочую версию в Интернете, загружать озвученную версию приложения, получать необходимую вербальную информацию без дополнительного доступа в Интернет, простота использования и др.

Согласованные общие подходы к организации и проведению педагогической диагностики компетенций пространственного ориентирования и мобильности учащихся с нарушениями зрения позволили разработать диагностические процедуры по выявлению степени и характера осведомленности учащихся с нарушениями зрения старших классов, педагогов специальных общеобразовательных школ для детей с нарушениями зрения и законных представителей школьников об ассортименте ассистивных средств и их возможностях для обеспечения независимости человека с нарушениями зрения в процессе ориентирования в пространстве и передвижения, а также готовности педагогов (не учителей-дефектологов) и законных представителей учащихся принять участие в реализации содержания коррекционно-развивающей работы в рамках экспериментальной деятельности. Результаты проведенных диагностических мероприятий продемонстрировали общую заинтересованность и готовность участников экспериментальной деятельности в обучении, освоении, применении технологии GPS-навигации в процессе формирования компетенций пространственного ориентирования и мобильности.

Итоги педагогической диагностики стали основанием для дополнения содержания индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы по пространственному ориентированию и мобильности учащихся с нарушениями зрения. В первой части индивидуальной программы «Педагогические условия проведения коррекционно-развивающей работы» предлагается отражать требования к мобильному устройству и специализированному навигационному приложению. Во второй части индивидуальной программы «Направления, цели коррекционно-развивающей работы» рекомендуется указывать перечень актуальных компетенций, цель работы и этапы реализации цели. В третьей части индивидуальной программы «Рекомендации» целесообразно формулировать рекомендации для педагогов (не учителей-дефектологов) и законных представителей учащихся с нарушениями зрения о вариантах использования специализированного мобильного приложения.

На основании результатов диагностики было разработано примерное содержание коррекционных занятий «Пространственное ориентирование и мобильность» по теме «Обучение приемам пространственного ориентирования и передвижения с помощью технологии GPS-навигации». Определенное содержание представляет собой набор пропедевтических умений (использовать системы отсчета мобильного приложения, специальные жесты при работе с озвученной версией приложения, топографические пред-

ставления, созданные с помощью приложения, создавать маршрут разными способами и др.), освоение которых обеспечит учащимся с нарушениями зрения произвольное использование мобильного навигационного приложения при непосредственном ориентировании и передвижении, позволит им сосредотачиваться на присвоении тех компетенций, которые непосредственно направлены на повышение степени их мобильности в предметном и социальном мире.

В качестве методического обеспечения коррекционных занятий «Пространственное ориентирование и мобильность» для учащихся с нарушениями зрения по теме «Обучение приемам пространственного ориентирования и передвижения с помощью технологии GPS-навигации» составлено методическое руководство по работе со специализированным мобильным приложением GPS-навигации «OsmAnd Access», систематизированы голосовые команды и жесты для быстрого доступа к функциям мобильного приложения, разработаны планы-конспекты коррекционных занятий по формированию компетенций пространственного ориентирования и мобильности у учащихся с нарушениями зрения 7–9 классов на основе использования специализированного мобильного приложения GPS-навигации «OsmAndAccess».

Важно отметить, что апробацию разработанного программно-методического обеспечения в определенной мере можно рассматривать как предварительную работу по реализации содержания коррекционных занятий «Современные средства коммуникации» на III ступени общего среднего образования (10–11(12) классы), то есть организацию так называемого опережающего обучения: формирование умений использовать смартфон, компьютер, мобильные приложения, специализированную программу речевого доступа «Jaws» и др.

Результаты промежуточного мониторинга подтверждают эффективность разработанного и апробированного методического обеспечения коррекционных занятий «Пространственное ориентирование и мобильность» для учащихся с нарушениями зрения 7–9 классов по теме «Обучение приемам пространственного ориентирования и передвижения с помощью технологии GPS-навигации». В ходе практического применения указанных методических материалов прослеживается положительная динамика в развитии умений у школьников использовать ассистивные средства для самостоятельного решения конкретных задач пространственного ориентирования (определение ключевых точек маршрута, построение маршрута, движение по намеченному маршруту), ориентироваться и передвигаться в незнакомом пространстве, устанавливать различные виды связей и отношений в процессе ориентировочной деятельности.

Оценка результатов экспериментальной деятельности показывает, что реализация ее содержания отвечает актуальным потребностям теории и практики обучения и воспитания детей с нарушениями зрения, способствует удовлетворению ключевой образовательной потребности детей – самостоятельное и свободное передвижение в пространстве, обеспечивает наращивание потенциала готовности педагогов к работе по формированию компетенций пространственного ориентирования и мобильности у учащихся в процессе проведения коррекционных занятий.

ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Т. В. Головач
БГПУ (г. Минск)

Для незрячих и слабовидящих детей дошкольного и младшего школьного возраста, как и для зрячих, наиболее активной самостоятельной деятельностью является игра (Ш. А. Амонашвили, И. Г. Корнилова, Д. Н. Маллаев, Л. И. Солнцева, С. М. Хорош и др.).

Нарушение или ограничение функции зрительного анализатора создают трудности при овладении всеми структурными компонентами игровой деятельности: у детей отмечается бедность сюжета, содержания игры, схематизм игровых и практических действий [2]. В литературных источниках указывается на то, что детям с нарушениями зрения для прохождения этапов формирования игровой деятельности требуется больше времени, чем их сверстникам с сохранным зрением (А. М. Витковская, И. Г. Корнилова, И. С. Моргулис, Л. И. Солнцева, С. М. Хорош и др.). Это связано с более длительным процессом формирования у них предпосылок игровой деятельности, которые имеют качественное и количественное своеобразие.

С целью изучения состояния предпосылок игровой деятельности у детей с нарушениями зрения раннего возраста нами было проведено сравнительное констатирующее исследование. По результатам литературного обзора (С. Л. Новоселова, Д. Б. Эльконин и др.) нами были выделены критерии и показатели для оценки исследуемого явления.

В констатирующем исследовании приняли участие 8 детей раннего возраста (от 2,7 до 3 лет) и 20 детей дошкольного возраста (от 3 до 3,7 лет) преимущественно с функциональными нарушениями зрения (амблиопия, косоглазие), а также 17 нормативно развивающихся детей раннего возраста (от 2,5 до 3 лет). Изначально нами было проведено наблюдение за двумя группами детей: дети с нарушениями зрения от 2,7 лет до 3 лет и их сверстниками с сохранным зрением (первый год пребывания в дошкольном учреждении). Полученные результаты зафиксировали значительное отставание формирования предпосылок игровой деятельности у детей с нарушениями зрения. Затем мы дополнили выборку детей с нарушениями зрения детьми в возрасте от 3 до 3,7 лет (первый год пребывания в дошкольном учреждении), чтобы выявить значимость фактора возраста и обученности детей в формировании предпосылок игровой деятельности. Анализ результатов показал, что у детей с нарушениями зрения 3–3,7 лет уровень сфор-

мированности предпосылок игровой деятельности также ниже уровня сформированности предпосылок игровой деятельности у детей с сохранным зрением, некоторые из них формируются со значительной задержкой (использование воображаемых предметов, цепочек действий и др.).

На основании данных, полученных в ходе наблюдений, было выявлено количественное и качественное своеобразие состояния предпосылок игровой деятельности у детей с нарушениями зрения 2,5–3,7 лет.

Действия с предметами характеризуются:

- преобладанием способов захвата ладонью, щепотью (пинцетный способ находится в стадии формирования как у детей с нарушениями зрения, так и у детей с сохранным зрением);
- качественным своеобразием действий с предметами: они бедны по своему разнообразию, схематичны;
- ориентиром на использование отобразительных предметно-игровых действий (заметно отставание в развитии специфических действий (они проявляются только в отдельных случаях);
- примитивной организацией действий с предметами, преобладают отдельные действия, на уровне цепочки действий отмечается небольшое количество ее элементов, нарушении целостности.

Использование предметов характеризуется:

- ориентацией на реальные предметы (только у одной трети детей зафиксировано применение предметов-заместителей, единичные случаи использования воображаемых предметов);
- нарушением закономерности появления предметов в игровой деятельности: воображаемые предметы в игровой деятельности появляются позже всего и наблюдается задержка их использования (при нормативном развитии их появление в игровой деятельности опережает предметы-заместители).

Взаимодействие со сверстниками характеризуется:

- отсутствием ориентации на взаимодействие со сверстниками (отмечается одиночная игра или рядом со сверстниками);
- преобладанием кратковременного типа взаимодействия со сверстниками, при котором наблюдается значительное отставание в сравнении с детьми с сохранным зрением (показатель длительного взаимодействия в 2 раза меньше, чем у детей с сохранным зрением);
- проявлением инициативности в установлении взаимодействия через наблюдение за деятельностью других детей;
- ориентацией на использование вербальных средств в процессе коммуникативного взаимодействия (одна вторая детей активно использует разнообразные мимические средства, случаи использования жестов для коммуникации отмечаются редко);

- использованием ограниченного спектра жестов («дай», «там, туда»);
- неадекватностью используемых мимических средств, которые не всегда соответствуют ситуации.

Мотивация характеризуется:

- преобладанием ориентации детей на удовольствие от процесса, а не результата;
- отсутствием проявления настойчивости и самостоятельности в деятельности (низкий уровень познавательной активности).

Наименьшее отставание в развитии наблюдается при формировании способов захвата предметов, видов выполняемых действий с предметами, а также всех предпосылок, связанных с мотивацией. Наибольшая задержка наблюдается при формировании таких предпосылок, как использование воображаемых предметов и предметов-заместителей, выполнение цепочек действий с предметами, взаимодействие со сверстниками в процессе деятельности, в том числе использование разнообразных средств коммуникации.

Сужение круга представлений о предметах, их неполнота, фрагментарность, схематизм, вербализм и др. обуславливают трудности в формировании таких предпосылок, как использование предметов-заместителей и воображаемых предметов (Т. Н. Головина, А. Г. Литвак, В. А. Феоктистова и др.). Недостаточные представления о предметах обуславливают трудности воспроизведения действий с ними и небольшой спектр этих действий, что затрудняет объединение этих действий в цепочки связанные, между собой.

В исследованиях С. С. Зориной указывается на то, что дети со зрительной патологией малоактивны и не проявляют инициативу в общении, что приводит к нарушению межличностного взаимодействия, в том числе и процессе деятельности. Трудности пространственной ориентировки, имеющиеся у детей с нарушениями зрения, обуславливают проблемы в согласованности действий со сверстниками в процессе деятельности, что замедляет процесс формирования взаимодействия со сверстниками (Е. Н. Подколзина).

Таким образом можно сделать вывод, что формирование, уточнение и расширение предметных и пространственных представлений детей с нарушениями зрения, формирование умений взаимодействия со сверстниками в раннем возрасте будут способствовать своевременному возникновению предпосылок игровой деятельности у данной категории детей, а также своевременному появлению их игровой деятельности.

Литература

1. Новоселова, С. Л. Игра дошкольника / С. Л. Новоселова. - М. : Просвещение, 1989. - 286 с.
2. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. - М. : «Полиграф сервис», 2000. - 126 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. - М. : Книга по требованию, 2013. - 228 с.

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Н. В. Горбунова
КФУ (г. Ялта),

А. А. Савицкая
БГПУ (г. Минск)

Статья написана при финансовой поддержке РФФИ-БРФФИ в рамках научного проекта № 18-513-00019 (РФФИ), № Г18Р-131 (БРФФИ) «Подготовка будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования».

Современная система образования требует подготовки конкурентоспособных профессионалов, обладающих общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными и специальными компетенциями. Специфической чертой профессиональной подготовки современного специалиста является ее практикоориентированность, соответствие требованиям заказчика. К разряду востребованных в современном обществе знаний, умений и навыков относятся таковые и в области инклюзивного образования. Профессиональными компетенциями педагогов в сфере инклюзивного образования являются нормативно-творческая, проектная, диагностико-консультативная, педагогическая, образовательная, коррекционно-развивающая, научно-методическая, социально-педагогическая, психологическая, культурно-просветительская, научно-исследовательская. Актуальность данной проблемы определяется социальным заказом общества на подготовку специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде, обладающих определенными профессиональными и личностными качествами, необходимыми для данной работы.

Методологическими ориентирами подготовки специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде являются личностный (Е. В. Бондаревская, А. Н. Леонтьев, В. В. Сериков); деятельностный (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. С. Леднев); средовой (И. Ф. Бережная, Ю. С. Мануйлов, Н. Ю. Фоминых); инклюзивный (Н. В. Геркина, Е. Н. Загладина, Т. В. Новикова) подходы [2; 3].

Среди видов готовности педагога к работе в инклюзивной образовательной среде выделим: организационную готовность, включающую умение организовать образовательный процесс в группе или в классе сучащимися с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ); технологическую готовность, содержащую знания психолого-педагогических особенностей лиц с ОВЗ,

знание нозологий и особенностей организации психолого-педагогического сопровождения в работе с каждой из них; владение методиками и технологиями работы с учащимися с ОВЗ; умение работать со специальным оборудованием; психологическую готовность к работе с лицами с ОВЗ.

Можно выделить несколько направлений работы педагога с учащимися с особыми образовательными потребностями. Во-первых, приоритетным направлением решения вопроса интеграции учащихся с особыми потребностями в полноценную социальную жизнь является внедрение инклюзивного образования, которое определяется как система образовательных услуг, базирующаяся на принципе обеспечения основного права учащихся на образование и права получить его по месту проживания, что предусматривает обучение лиц с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения.

В то же время внедрение инклюзивного образования является сложной, многоаспектной проблемой. Попадая в учебное заведение, учащиеся с особыми потребностями остаются наедине с рядом проблем, обусловленных как неготовностью лиц с особыми потребностями к обучению в условиях инклюзивного образовательного учреждения, так и неготовностью специалистов к взаимодействию с ними. Поэтому практическая реализация идеи обучения учащихся с особенностями психофизического развития в инклюзивной среде требует целенаправленной подготовки в высших учебных заведениях специалистов разного профиля.

Сутью инклюзивного образования является обучение лиц с особыми потребностями при условии приспособления образовательного пространства к индивидуальным особенностям данной категории учащихся, предоставление им качественных образовательных услуг. Обучение лиц с ограниченными возможностями предусматривает использование личностно ориентированных подходов в учебно-воспитательном процессе, использование индивидуальных, групповых форм работы, учитывая влияние разных видов расстройств и болезней на процесс обучения. Приоритетными направлениями работы в условиях инклюзивного образования является содействие социальному, личностному, эмоциональному и когнитивному развитию учащихся с ограниченными возможностями, что обеспечивает осознание ими себя полноценными участниками общественной жизни.

Во-вторых, ключевым направлением работы педагога является создание инклюзивной образовательной среды, характеризующейся системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию учащихся с особыми образовательными потребностями, совокупностью ресурсов их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии учащихся. Инклюзивная образовательная среда обеспечивает право каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психофизического развития, способности к усвоению цензового уровня образования и вида учебного заведения.

Формированию инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении способствует четко организованная инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи лицам с особыми образовательными потребностями, участие в образовательном процессе специалистов в сфере общей и специальной педагогики, педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, медицинских работников (Л. С. Алексеева, Н. Н. Малофеев, В. И. Ширинский) [1; 4].

В-третьих, создание системы психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями, направленной на реализацию следующих направлений: образовательная, социально-педагогическая, психологическая, медицинская и физическая реабилитация. Внедрение системы психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями требует учета их психофизических особенностей, проблем обучения и воспитания учащихся с разными нозологиями, их потребности в компенсации сенсорных недостатков, мешающих восприятию учебного материала, социально-психологических факторов, затрудняющих интеграцию в социуме.

Целью психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями является способствование социальному развитию учебного заведения через использование человеческого фактора, а также индивидуальному развитию и повышению творческого потенциала каждого субъекта учебно-воспитательного процесса; внедрение личностно-ориентированных технологий организации учебно-воспитательного процесса; содействие социализации и индивидуальному развитию учащихся с особыми потребностями.

Учащиеся с ограниченными возможностями испытывают ряд психолого-педагогических проблем, как: своеобразие развития когнитивной деятельности, эмоционально-волевой сферы и самоидентификации, вызванной первичным дефектом; неудовлетворение актуальных проблем из-за недостаточности психических и (или) физических ресурсов; наличие высокого уровня тревожности, вызванного психологически сложными обстоятельствами и нарушением нормального взаимодействия с окружающей средой; возникновение различных характерологических сдвигов при специфических условиях воспитания и характер отношений в семье; влияние физического инвалидизирующего дефекта на эмоционально-оценочную составляющую «Я-концепции», что проявляется в неадекватности восприятия себя и других людей; наличие проблем во взаимоотношениях с другими в результате социальной депривации и своеобразного отношения окружающих.

Таким образом, изучение специфики инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми потребностями позволяет сделать вывод о том, что инклюзивное обучение предусматривает создание необходимых условий для обеспечения учащимся с особыми образовательными потребностями равного доступа к образовательным услугам.

Литература

1. Алексеева, Л. С. Психологическая служба семьи в системе социальной работы / Л. С. Алексеева // Семья в России. - 1994. - 2. - С. 32-35.
2. Геркина, Н. В. Инклюзивный подход в рамках современного образования / Н. В. Геркина, Е. Н. Загладина, Т. В. Новикова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2016. - № 6. - Ч. 3. - С. 193-195.
3. Краевский, В. В.Педагогика и ее методология вчера и сегодня [Электронный ресурс] / Интернет-журнал «Эйдос». - Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-03.htm. - Дата доступа: 02.12. 2003.
4. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом : в 2 ч. / Н. Н. Малофеев. - М. : Печатный двор, 1996. - Ч. 2. - 182 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ В ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

В. В. Гордейко
БГПУ (г. Минск)

Важной характеристикой процесса профессиональной подготовки будущих учителей-дефектологов в Институте инклюзивного образования БГПУ является его научно-исследовательская направленность. Одной из форм активного включения студентов в научно-исследовательскую деятельность выступает участие в работе студенческой научно-исследовательской лаборатории (далее – СНИЛ). Включение в деятельность СНИЛ содействует повышению качества овладения студентами учебными дисциплинами, формированию у них умений проведения научного поиска, приобретению опыта творческой деятельности, научно-познавательных интересов, стремления к постоянному совершенствованию и обновлению своих знаний и умений и как результат, формированию будущего высококвалифицированного специалиста.

В настоящее время происходят существенные изменения в педагогической теории и практике, связанные с внесением коррективов в содержание и методику обучения и воспитания, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению как нормально развивающихся детей, так и их сверстников с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в информационное общество. В связи с этим происходит активное внедрение информационных технологий в систему общего и специального образования [1].

Использование информационных технологий в процессе обучения предоставляет лицам с ОПФР следующие возможности:

- осуществлять процесс коммуникации и взаимодействия, получая доступ к информации в адаптированном, наиболее удобном для себя, виде. Для части детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития информационные технологии часто являются единственным и уникальным средством, способным обеспечить взаимодействие и общение с окружающим миром;
- качественно видоизменить деятельность учащегося через повышение мотивации к учебе, создание совершенно новых условий для более эффективной самостоятельной работы, творчества, приобретения и закрепления различных профессиональных знаний и умений.

Для учителя-дефектолога использование информационных технологий предоставляет широкие возможности проектирования обучающей среды, реализации принципиально новых форм и методов обучения, развития личности обучаемого, творческого поиска и организации совместной работы учащихся, разработки и выбора оптимальных программ обучения.

Современные информационные технологии предоставляют большие возможности организации адаптированной образовательной среды для всех категорий детей с ОПФР на основе использования специального программного и аппаратного обеспечения.

С целью минимизации или устранения коммуникативных, психологических и иного рода проблем, связанных с нарушением физических, сенсорных или психических функций учащихся, в современной практике специального образования используются приемы и методы работы, различные технические средства, которые позволяют найти «обходные пути» к информационным ресурсам и имеют общее название – ассистивные технологии. Подходящие и доступные ассистивные технологии в значительной степени могут повысить автономность учащихся с ОПФР, способствовать их социальному развитию и взаимодействию.

В 2017–2018 учебном году при кафедре коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования начала работать студенческая научно-исследовательская лаборатория «Информационно-образовательные ресурсы в коррекционно-педагогической работе и обучении детей с особенностями психофизического развития (ОПФР)». Основными направлениями ее научного поиска являются:

- теоретический анализ современного состояния внедрения информационных технологий в систему образования, в том числе специального;
- вопросы подбора, адаптации и организации образовательной среды для детей с ОПФР с использованием возможностей информационных технологий;
- создание информационных образовательных ресурсов для детей с ОПФР с использованием программных ресурсов и инструментальных сред;
- разработка методических рекомендаций по использованию информационно-образовательных ресурсов в учебном и коррекционно-педагогическом процессе;
- изучение и систематизация знаний и умений в области разработки информационно-образовательной среды для детей с ОПФР с использованием Интернет-технологий;

- подготовка научных сообщений, методических проектов и их апробация на научных конференциях, семинарах, в практике работы учреждений образования;
- организация и проведение научных и образовательных мероприятий.

В состав СНИЛ вошли 10 студентов 1–4 курсов, обучающихся по специальности «Тифлопедагогика». Наряду с осуществлением исследовательской работы по теоретическому анализу современного состояния внедрения информационных технологий в систему образования, в том числе детей с ОПФР, члены СНИЛ активно занимаются созданием разнообразных информационных и электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР) для обеспечения образовательного процесса детей с ОПФР. С учетом специальности, по которой обучаются студенты, практические разработки направлены на создание дидактического обеспечения коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия и уроков математики для детей с нарушениями зрения. Для создания таких педагогических ЭОР члены СНИЛ используют широко распространенные и достаточно простые в работе инструментальные среды такие, как MicrosoftPowerPoint, SMARTNotebook, CourseLab. Такой подход, с одной стороны, обеспечивает учет индивидуальных возможностей и потребностей практически каждого ребенка с ОПФР, и с другой стороны, не требует от будущих учителей-дефектологов дополнительного приобретения профессиональных навыков в области программирования.

Наличие легкого и устойчивого доступа в Интернет создает еще одну возможность для создания, распространения и использования ЭОР в образовании детей с ОПФР. В последнее время широкой популярностью в среде образования пользуются сервисы Web 2.0. Создатели этого явления (Tim O'Reilly) определяют его как методику проектирования систем, которые путем учета сетевых взаимодействий становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуются. Наиболее интересными для учителя-дефектолога являются Интернет-ресурсы, представляющие собой online-среды для создания и размещения дидактических материалов таких, как интерактивные flash-ресурсы (http://www.classtools.net), интерактивные задания (http://learningapps.org). Эти возможности также используются членами СНИЛ для создания ЭОР.

Еще одной актуальной проблемой использования ЭОР, привлекающей внимание студентов – участников СНИЛ, является адаптация методики применения информационно-образовательных ресурсов общего назначения в условиях своеобразия сенсорных возможностей детей с ОПФР, их учебно-познавательной деятельности.

С докладами о результатах своей научно-исследовательской деятельности члены лаборатории выступили на II Международной студенческой научно-практической конференции «Специальная педагогика: профессиональный дебют» (20 апреля 2018 года), приняли участие в методическом семинаре на базе филиала кафедры коррекционно-развивающих технологий БГПУ в ГУО «Спе-

циальный ясли-сад №19 г. Минска для детей с нарушением зрения» (15 мая 2018 года), где были представлены методические разработки ЭОР, предназначенные для формирования зрительных представлений о сенсорных эталонах у дошкольников с нарушениями зрения.

Таким образом, участие в работе нашей СНИЛ предоставляет будущим учителям-дефектологам возможность сделать первые шаги в студенческую науку, сформировать у себя научно-исследовательские качества в области применения информационных технологий в сфере образования детей с ОПФР.

Литература

1. Сороко, Е. Н. Специфика создания электронных средств обучения для детей с особенностями психофизического развития / Е. Н. Сороко // Спецыяльная адукацыя. – 2014. – № 1. – С. 26–30.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРИ ДИЗАРТРИИ

Т. П. Горонина
БГПУ (г. Минск)

Одним из важнейших условий результативности обучения и развития детей с общим недоразвитием речи при дизартрии является системный подход к преодолению нарушений речевого онтогенеза через создание специальных условий и разработки коррекционно-развивающих технологий, позволяющих сформировать базис готовности к школьному обучению.

Речемыслительная деятельность является составной частью практически любого вида деятельности человека (например, обучения и развития) и является условием формирования полноценной личности ребенка и готовности к школьному обучению. В связи с этим возрастает роль исследований, направленных на поиск путей оптимизации развития речевых и мыслительных процессов детей дошкольного возраста. Исходное состояние речемыслительных процессов детей с общим недоразвитием речи при дизартрии проявляется в более низком по сравнении с нормально говорящими уровне осмысления логических отношений (когнитивный компонент), а также в нарушениях речевого оформления высказывания (речевой компонент). У большинства детей с речевым недоразвитием наблюдается недостаточная сформированность семантических связей. Они испытывают затруднения в установлении пространственных, причинных, целевых отношений. Отмечается недостаточность отбора и комбинирования языковых единиц в процессе лексико-грамматического оформления суждений и умозаключений, которые выражаются соответственно в форме предложения или текста, в результате чего нарушается целостность и последовательность высказывания.

Учитывая обусловленные речевой недостаточностью особенности развития детей с общим недоразвитием речи при дизартрии и актуальность проблемы готовности к школьному обучению, решающее значение приобретает специальная организация формирования и развития речемыслительной деятельности как целостного комбинированного процесса во взаимосвязи всех ее структурных компонентов (когнитивного и речевого). Реализация этой цели достигается за счет приоритета методов развивающего обучения: решения познавательных задач, проблемного изложения учебного материала.

Ведущим средством формирования речемыслительной деятельности детей на коррекционном занятии выступает комплекс творческих разноуровневых заданий и упражнений, требующий рассуждений и поиска решений в речевой форме. При разработке данного комплекса речемыслительных заданий и упражнений мы руководствовались следующими положениями:

- задания направлены на развитие всех мыслительных операций (классификация, сравнение, обобщение, анализ, синтез);
- выполнение речемыслительных упражнений стимулирует и активизирует речевую деятельность ребенка;
- своеобразием занятий по развитию речемыслительной деятельности является внутренняя активность детей (такая активность представляет трудность для детей дошкольного возраста, так как требует произвольного внимания и торможения желания высказаться).

В процессе коррекционно-развивающей работы дошкольникам с общим недоразвитием речи при дизартрии предлагался следующий репертуар речемыслительных заданий.

1. Классификационные задания, которые базируются на единстве таких мыслительных действий как анализ (мысленного разложения целого на части или выделения из целого его сторон, действий, отношений), синтез (мысленного объединения частей, свойств, действий в единое целое), сравнение (установление сходства и различия между предметами, их признаками или явлениями) и обобщение (мысленного объединения явлений или предметов по существенным признакам). Для полноценного осуществления данной деятельности необходим одновременный учет понятий и разновидовых отношений (отношений подчинения и соподчинения). Основной целью обучения здесь является формирование у детей умения самостоятельно строить и оречевлять классификационные структуры по определенным основаниям с опорой на мыслительные операции дихотомии. Развивать умение строить целостное рассуждение, состоящее из тезиса, доказательств и выводов, использовать разные способы связи смысловых частей.

2. Задания с противоречиями. В систему заданий данного типа входят следующие группы: задания на формирование чувствительности к противоречиям, задания на обучение формулировке противоречий и задания на обучение способам разрешения противоречий в вербальном плане. Для их успешного выполнения педагогу необходимо формировать чувствительность детей к проблемной ситуации с помощью правильно поставленных вопросов, учить формулировать противоречия, относящиеся к предмету, объекту или явлению, помогать усваивать способы разрешения противоречия в той или иной речемыслительной задаче, а также оценивать полученные решения в речевом плане: учить определять нарушения в логике событий, делать умозаключения, используя для выражения логических связей сложноподчиненные предложения, в процессе аргументирования использовать слова «во-первых», «во-вторых».

3. Задания на установление системных связей. Любой объект предметного мира представляется как система связей по временным и функциональным показателям. В процессе решения данного типа задач производятся речемыслительные действия сравнения систем по разнообразным признакам. Основополагающим механизмом при этом является установление связей разного уровня, большую часть которого занимает познание свойств, т.е. значения признаков. Основными задачами здесь являются: умение определять цель рассуждения, выделять его структурно-смысловые части; учить пользоваться способами связи смысловых частей рассуждения.

4. Творческие задания с недостатком данных. Под творческой задачей понимается, так называемая, открытая задача, которая характеризуется: размытостью условий, разностью путей решения, многовариантностью ответов. В основе проблемной задачи лежит конфликт между исходными характеристиками объекта или явления и желаемым результатом. Для успешного усвоения детьми данного типа заданий необходимо: обучение детей умению задавать вопросы, связанные с выяснением общих признаков объектов или явлений, формирование навыков объединения между собой полученной информации, обучение построению обобщенной модели проблемной ситуации, умению выделять все признаки, указанные в задании, объединять их в доказательстве, последовательно располагать аргументы, использовать необходимые средства внутритекстовой связи.

5. Прогнозные задания. При решении задач данного типа используется механизм анализа ситуации с помощью механизма дихотомии. При этом идет формирование умения создавать модели, описываемых событий. Обобщенность представлений позволяет оценивать новые ситуации с точки зрения схожести. В результате оценочных действий конкретного события и соотношения с имеющийся у дошкольника моделью у них развиваются речемыслительные навыки и умения.

Стимульный материал разработан в соответствии с содержанием «Программы обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» в последовательности, определяемой видом речемыслительных заданий, а также учетом ситуативно-тематической организации лексического материала.

Результаты обучения подтверждают необходимость включения в традиционную методику проведения коррекционных занятий заданий по комплексному системному развитию речи и речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи при дизартрии. Регулярная целенаправленная работа по формированию речемыслительной деятельности у старших дошкольников с речевой недостаточностью не только совершенствует развернутые речевые высказывания и стимулирует развитие познавательных процессов, но и подготовит к обучению в школе.

Литература

1. Баль, Н. Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с ОНР на коррекционных занятиях / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Народная асвета, 2015. – 36 с.
2. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие. / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
3. Ткаченко, Т. А. Логические упражнения для развития речи. Альбом дошкольника / Т. А. Ткаченко. – М. : Национальный книжный центр, 2014. – 60 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МНЕМОТЕХНИКИ СОВМЕСТНО С НЕТРАДИЦИОННОЙ ТЕХНИКОЙ РИСОВАНИЯ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

У. А. Гречиха
Средняя школа №177 (г. Минск)

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в усвоении программного материала. Дети данной категории не овладевают приемами осмысленного запоминания самостоятельно, путаются при воспроизведении последовательности событий. Также у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются нарушения речевого развития, мышления, восприятия.

При организации учебной деятельности с учащимися с интеллектуальной недостаточностью необходимо применять специальные методы, которые не только вовлекут ребенка в учебный процесс, но и позволят поддерживать его интерес при усвоении материала и дадут возможность проявить свои способности. Коррекционно-развивающая работа должна основываться на максимальном использовании возможностей учащегося с интеллектуальной недостаточностью и постепенной активизации нарушенных функций. В. К. Воробьева, Т. А. Ткаченко, В. П. Глухов, Т. В. Большова, Л. Н. Ефименкова и др. рассматривают важность творческого подхода при обучении, который способствует овладению речевыми навыками и коррекции психических процессов.

Соглашаясь с мнением авторов, на коррекционных занятиях нами используются элементы мнемотехники, а также рисование с использованием нетрадиционной техники. В связи с отсутствием возможности каждый раз предоставлять яркий иллюстративный материал, ориентируясь на свой практический опыт, мы используем элементы мнемотехники. Элементы мнемотехники применяются на этапе усвоения нового материала, актуализации знаний, обобщении и систематизации знаний, а также на этапе рефлексии. Использование элементов мнемотехники на коррекционных занятиях способствует формированию связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью, позволяет обогатить их речь и почувствовать себя в разговоре с другими собеседниками более уверенно. Учащиеся, опираясь на наглядные схематично изображенные символы, формулируют развернутые высказывания, отвечают на вопросы, принимают участие в диалоге, рассказывают о различных событиях окружающей жизни. Использование мнемотехники на занятиях позволяет детям эффективнее воспринимать зрительную информацию, перекодировать символы,

запоминать материал и воспроизводить его словесно. Это способствует развитию памяти, мышления, связной речи. Элементы мнемотехники позволяют активно работать учащимся, у которых не сформирован навык чтения.

В своей работе нами используются основные элементы мнемотехники: мнемоквадраты, мнемодорожки, мнемотаблицы. Простота в изображении, схематичность символа позволяет говорить о доступности в использовании элементов мнемотехники на занятиях. Педагог может самостоятельно изобразить простой элемент, не затрачивая большое количество времени, не используя дополнительных технических средств. При желании, владея компьютерными навыками, можно разработать схемы-символы предметов и объектов к выбранному тексту.

При разработке, продумывании схематичных изображений, необходимо придерживаться требований: изображение должно раскрывать обобщенный образ предмета, отображать существенное в объекте. Идею создания символа необходимо обсуждать с учащимися, чтобы он был им понятен. Одно и то же понятие педагог и учащиеся могут изобразить разными символами, в виду разного жизненного опыта.

Мнемоквадрат, представляющий собой отдельно нарисованный символ, используется в заданиях при работе с календарем природы, в задании «Закончи предложение», при прочтении рассказов, для обозначения предметов, предлогов, признаков предметов, при образовании родственных слов, при согласовании в роде, числе и падеже существительного и числительного. С использованием мнемоквадратов нами разрабатываются дидактические игры на заданную тему.

Мнемодорожки – это последовательность символов, объединенных одним процессом. Мнемодорожки используются нами для составления плана при подготовке к пересказу, в заданиях «Зачеркнуть то, чего не бывает», «Что нельзя делать», при разучивании скороговорок, загадок.

Мнемотаблица – это последовательность символов, представленных в виде таблицы, по которым можно запомнить и воспроизвести рассказ, стихотворение. Все стихотворение изображается в форме таблицы с помощью нарисованных символов. Подобная форма изображения стихотворения вызывает интерес у учащихся, они внимательно слушают первое прочтение педагога, наблюдая за таблицей. У учащихся за услышанным словом закрепляется зрительный образ. Таким образом, материал запоминается легче. На начальном этапе мы предлагаем готовую схему, а в дальнейшем учащиеся могут предлагать свои идеи для схематичного изображения в таблице. Мнемотаблицы используются при разучивании стихотворений, при составлении описательного рассказа, при пересказах.

Совместно с элементами мнемотехники на коррекционных занятиях детям предлагаем использовать рисование. Рисование с использованием нетрадиционной техники – рисование мятой бумагой, применяем на этапе формирования новых знаний и зак-

репления полученных знаний. Данная техника интересна детям. Сам метод рисования прост и не требует больших усилий от учащихся. Результат рисования таким способом виден сразу, поэтому его можно использовать на отдельных этапах занятия, что не занимает много времени. При использовании данного метода можно предложить учащемуся работу по образцу либо изобразить рисунок самостоятельно. Использование данной техники способствует развитию мелкой моторики, коррекции интеллектуального и речевого развития учащихся, также предоставляет детям возможность выражать свои чувства и эмоции через рисунок.

Опыт использования элементов мнемотехники был представлен нами на международном семинаре «Организация образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания». На индивидуальном коррекционном занятии по развитию познавательной деятельности по теме «Весна» с учащейся с интеллектуальной недостаточностью, обучающейся по программе первого отделения вспомогательной школы использовались элементы мнемотехники и применялась нетрадиционная техника рисования (рисование мятой бумагой). В конце занятия ребенок с гордостью продемонстрировала гостям-педагогам готовый рисунок с изображением сезонных изменений, происходящих весной в природе, а также смогла с опорой на мнемоквадраты рассказать о сезонных изменениях и рассказала стихотворение с опорой на мнемотаблицу.

Литература

1. Старжинская, Н. С. Игровые упражнения по развитию речи детей 4-5 лет : учеб. наглядное пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина. - Минск : Новое знание,2013. - 32 с.
2. Стукалина, В. П. Система работы по обучению детей с ОНР связной монологической речи через моделирование сюжета / В. П. Стукалина. - М. : «Первое сентября», 2009. - 63 с.
3. Ткаченко, Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т. А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. - 1990. - № 10. - С. 16-21.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКОГО МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ТРЕНАЖЕРА «БИНОКУЛЯР» С СИСТЕМОЙ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДВУХ–ТРЕХ ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

С. Н. Грицкова
Специальный ясли-сад № 19 (г. Минск)

Современный мир предлагает определенный образ жизни и деятельности, который не всегда положительно отражается на здоровье человека. В последнее время увеличилось количество детей дошкольного возраста с различными патологиями зрения. При нарушении зрения у дошкольников страдает целостное и одновременное восприятие действительности. Нарушение остроты зрения, бинокулярности, стереоскопии, цветоразличения, глазодвигательных функций затрудняет формирование реальных представлений об окружающем мире. Замедленность, неточность, фрагментарность зрительного восприятия обусловливает недостаточность зрительных впечатлений у слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией. Наблюдаются выраженные затруднения в процессе выделения и узнавания формы, цвета, величины, пространственного положения предметов [2].

Осуществление коррекции зрения у детей со зрительной патологией является сложным процессом. Его эффективность во многом зависит от успешности медицинских мероприятий и системы педагогических мер по развитию наглядно-образного мышления и зрительного восприятия [1]. Ранний и дошкольный возраст являются наиболее благоприятным периодом для коррекции различных глазных заболеваний. Здоровьесберегающий подход в коррекционно-развивающем обучении дошкольников с нарушениями зрения определяет необходимость разработки оптимальных условий, методов, приемов и средств для развития зрительного восприятия и зрительных функций у детей с нарушениями зрения в аспекте комплексного медико-педагогического взаимодействия. Особо уязвимой в этом смысле оказалась категория детей двух-трех лет, так как существующие педагогические средства коррекции зрительных функций и зрительного восприятия не рассчитаны на детей раннего возраста.

В связи с этим возникла идея создать новое эффективное средство для восстановления нарушенных зрительных функций и компенсаторного развития зрительного восприятия у детей данной возрастной категории. Учитывая особенности зрительного восприятия и специфику зрительных функциональных возможностей детей двух–трех лет с нарушениями зрения, был разработан многофункциональный дидактический тренажер «Бинокуляр». Тренажер представляет собой техническое устройство, состоящее из круглого короба, в который встроена светодиодная подсветка и адаптер. Сверху один над другим расположены два вращаю-

щихся диска. Нижний диск разделен на 6 равных секторов желтого, зеленого, красного, синего, белого и черного цвета. Верхний диск прозрачный. Технические возможности тренажера позволяют педагогу использовать подсветку игровой поверхности для облегчения зрительного восприятия дидактического материала детьми с низкой остротой зрения, работать на контрастных фонах тренажера: белом, черном, желтом, красном, зеленом, синем (одном или сразу на нескольких), располагать наглядный материал на верхнем прозрачном и на нижнем цветном дисках, вращать диски в разные стороны, сливать и совмещать предметные изображения, работать с предметами и предметными изображениями в состоянии покоя и движения, проводить коррекционные игры, соответствующие плеоптическому и ортоптодиплоптическому этапу лечения, используя программный материал по любой теме (например, одежда, фрукты, животные, геометрические фигуры и т.д.).

Тренажер является универсальным средством развития у детей нарушенных зрительных функций, так как создает благоприятные условия для зрительного восприятия при различных видах патологии: частичная атрофия зрительного нерва, миопия, косоглазие и амблиопия, гиперметропия, астигматизм.

Использование дидактического тренажера «Бинокуляр» с системой игр предусматривает решение следующих задач:

- развитие глазодвигательных, прослеживающих функций;
- развитие устойчивой зрительной фиксации (локализации);
- упражнение детей в сосредоточении взгляда на неподвижном и движущемся предмете;
- развитие цветовосприятия;
- повышение остроты зрения;
- развитие периферического зрения;
- развитие бинокулярного зрения и фузионных резервов;
- развитие навыков зрительного анализа;
- развитие способов зрительного восприятия предметных изображений;
- развитие зрительно-пространственной ориентации;
- развитие зрительно-моторной координации;
- развитие зрительного восприятия и выделения сенсорных эталонов предметов;
- подготовка к аппаратному лечению и закрепление результатов лечебно-восстановительной работы.

Работа с использованием тренажера «Бинокуляр» проводится на подгрупповых (2–3 ребенка) и индивидуальных занятиях. Все игры осуществляются в положении стоя. Во время игр дети могут свободно двигаться. На тренажере можно играть с предме-

тами, игрушками, черно-белыми, цветными, контурными и силуэтными изображениями. Дидактический материал к коррекционным играм подбирается в соответствии с темой занятия, с учетом остроты зрения и зрительного диагноза ребенка (учитываются цветовой контраст, размер наглядного материала, его реалистичность, пропорции, изображения контурируются).

Приведем пример игры с помощью тренажера на плеоптическом этапе лечения. Игра «Игрушки играют в прятки», коррекционные задачи: тренировать глазодвигательную, прослеживающую функции, упражнять в сосредоточении взгляда на неподвижном и движущемся предмете; закреплять умения выделять предмет из фона, группировать предметы по цвету, осуществлять зрительную ориентацию на тренажере (далеко, близко, справа, слева).

Ход игры. На верхнем круге тренажера педагог вперемешку расставляет игрушки красного, желтого, зеленого и синего цвета. Ребенка просят назвать игрушки, которые находятся далеко на круге, близко, справа, слева. Потом верхний круг с игрушками раскручивается. Ребенку предлагается поймать движущуюся игрушку (например, красный ключик) и спрятать его в кулачке. Затем дается задание поставить красные игрушки на синий сектор тренажера, синие игрушки – на красный сектор, желтые игрушки – на зеленый сектор, зеленые игрушки – на желтый сектор. Таким образом, все игрушки окажутся сгруппированы по цвету и будут стоять на контрастных фонах тренажера. Далее ребенку предлагается спрятать желтые игрушки, то есть повернуть прозрачный круг так, чтобы желтые игрушки оказались на желтом секторе, а потом показать желтую рыбку, желтый ключик и т.д.

Таким образом, дидактический тренажер «Бинокуляр», органично встраиваясь в коррекционно-образовательный процесс, способствует решению задач по охране детского зрения, позволяет более эффективно развивать зрительное восприятие и зрительные функции у детей с нарушениями зрения, готовить детей к аппаратному лечению и закреплять результаты лечебно-восстановительной работы педагогическими средствами. Использование тренажера может быть рекомендовано специалистам дошкольных учреждений: тифлопедагогам, логопедам, воспитателям, психологам.

Литература

1. Малева, З. П. Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению : учеб. пособие / З. П. Малева. – М. : ПАРАДИГМА, 2009. – 127 с.
2. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения : учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 87 с.
3. Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения (проект программы коррекционно-развивающей работы) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm full.aspx. – Дата доступа: 19.05.2018.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ВИРТУАЛЬНОГО ПРАКТИКУМА

О. В. Даливеля
БГПУ (г. Минск)

В настоящее время в области специального образования востребованы специалисты, владеющие не только системой универсальных знаний, умений и навыков, а также имеющие опыт самостоятельной деятельности и осознанность ответственности за собственную профессиональную деятельность. Компетентностный подход, предусматривающий развитие у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального (субъектного) опыта [1; 2], позволяет подготовить грамотного, востребованного на рынке труда специалиста. Данный подход положен в основу образовательных стандартов нового поколения, учебных (типовых) программ, в которых акцентируется внимание на формировании у будущих специалистов профессионально значимых компетенций в области коррекционно-педагогической работы с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Вместе с этим осуществляется технологическая модернизация высшего образования, в основе которой лежит широкое применение информационных коммуникационных технологий. В системе образования учителей-дефектологов разного профиля используются различные виды электронных инструментов – интерактивные модели нормального онтогенеза, электронные библиотеки демонстрационных детских случаев, интерактивные модели практической работы дефектолога с ребенком, виртуальные практики обследования и коррекционной работы и многие другие [3; 4].

Виртуальный практикум (виртуальная практика) является одним из видов компьютерных обучающих систем и включает в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих) и компьютерных программ, которые сопровождают процесс формирования компетенций студентов в рамках освоения определенной учебной дисциплины [4].

Виртуальный компьютерный практикум базируется на какой-либо инструментальной среде (SunRav, Adobe Captivate, Moodle), предоставляющей пользователю такие возможности, как ввод разноформатной информации (теоретический и демонстрационный материал, видеофрагменты, практические задания, вопросы для самопроверки и тестового контроля) в базу данных

и формирование сценария для проведения занятия. Студентам предоставляется возможность самостоятельно работать с учебно-методическими материалами в соответствии с предложенным сценарием. При этом предусмотренный автоматизированный контроль усвоения знаний позволяет студенту (по результатам самоконтроля) выбирать или назначать удобную последовательность и темп освоения учебного материала. Результаты самостоятельной работы студента (изученные темы, выполненные практические задания, итоги тестирования) вносятся в протоколы базы данных и предоставляют преподавателю и студенту информацию о степени усвоения отдельных структурных компонентов и учебной дисциплины в целом, в том числе и в динамике.

Созданию виртуального практикума предшествует анализ содержания выбранной предметной области и практической деятельности учителя-дефектолога с целью выделения ключевых компетенций, которые необходимо формировать в рамках учебной дисциплины в соответствии с его будущими трудовыми функциями. Следующий этап предполагает накопление необходимого количества видеозаписей уроков, воспитательных занятий, сюжетов повседневной жизнедеятельности детей с ОПФР и различных детских случаев, подборку материалов Интернет-ресурсов свободного доступа, а также размещение наглядного материала, способствующего формированию определенных компетенций студентов.

Проект профессионально-квалификационного стандарта педагога включает семь трудовых функций, которые являются ориентиром для формирования у студентов трудовых действий. Нами определены средства виртуального практикума, которые могут быть эффективны при формировании компетенций, обеспечивающих определенные трудовые действия и функции. Приведем примеры средств виртуального практикума для четырех функций.

Трудовая функция «Организовывать процесс обучения». Трудовое действие «Ставить обучающие цели на диагностической основе» – в качестве средств формирования компетенций в рамках виртуального практикума выступают: учебные видеофильмы; коллекция «детских случаев»; диагностические компьютерные программы; электронные диагностические карты, программы наблюдения, алгоритмы обследования детей с ОПФР. Трудовое действие «Проектировать процесс обучения» – электронные технологические карты; электронный стимульный и дидактический инструментарий.

Трудовая функция «Организовывать процесс воспитания». Трудовое действие «Ставить воспитательные цели на диагностической основе» – включаем в практикум видеофильмы внеклассных занятий, режимных моментов, ситуаций повседневной жизнедеятельности; электронные диагностические карты, программы наблюдения. Трудовое действие «Проектировать процесс воспитания» – помимо видеофильмов включаем электронный стимульный и дидактический инструментарий; систему электронных за-

даний для организации управляемой рефлексии. Трудовое действие «Оценивать процесс и результаты воспитания» – разрабатываем электронные рабочие тетради саморазвития.

Трудовая функция «Создавать развивающую образовательную среду». Трудовые действия:

- обеспечивать педагогическую поддержку развития и саморазвития обучающихся» – предусматриваем включение электронных справочников; интерактивных методических рекомендаций; электронных консультаций; медиахранилищ;
- обеспечивать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями – контент электронных средств обучения с учетом образовательных потребностей и функциональных возможностей обучающихся;
- обеспечивать здоровьесберегающие условия образовательного процесса – электронный каталог эргономических, санитарно-гигиенических, дефектологических требований к разработке и использованию электронных средств обучения и диагностики.

Трудовая функция «Обеспечивать нормативное и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса». Для формирования компетенций трудовых действий «Обеспечивать нормативное сопровождение образовательного процесса» и «Осуществлять учебно-методическое обеспечение образовательного процесса» используем электронную библиотеку нормативных правовых документов, регулирующих образовательный процесс и «копилку», содержащую образцы учебно-методических материалов (мультимедийные, видео, графика и т. п.).

При разработке виртуального практикума необходимо также предусмотреть систему помощи студенту при затруднениях. Методические рекомендации могут содержать пошаговые инструкции выполнения заданий, образцы графической поддержки и возможность видео-просмотра эталонных вариантов решения педагогических задач в рамках профессиональной деятельности. Может быть предусмотрена возможность неограниченного обращения к выполнению заданий и различные способы предоставления результатов усвоения учебного материала, например, письменный отчет, текстовое описание, мультимедийная презентация, видеосюжет и др. Контрольные задания и упражнения виртуального практикума направлены на выявление уровня сформированности профессиональных умений студентов.

Виртуальный практикум не предполагает и не может обеспечить формирование всех компонентов профессиональных компетенций. Часть из них формируется в условиях традиционного обучения студентов, часть – в условиях непосредственной работы с детьми в учреждениях образования во время учебных и производственных педагогических практик. Тем не менее, виртуальная практика повышает готовность студента к педагогической работе, поскольку он получает уникальную возможность – приобрести в виртуальной среде опыт применения знаний в работе с ребенком, располагая надежной обратной связью и системой помощи.

Литература

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. - Минск : РИВШ, 2009. - 336 с.
2. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8. - С. 13-19.
3. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в специальном образовании /О. И. Кукушкина // Образование для всех: совершенствование процесса обучения и реабилитации детей со специальными образовательными потребностями. - Кишинев : ООН в Молдове, 2004. - С.75-83.
4. Николаева, Т. В. Экспериментальная оценка виртуальной профессиональной практики «Учимся выявлять варианты развития детей с нарушениями слуха» в процессе профессиональной подготовки специалистов сурдопедагогов и логопедов. / Т. В. Николаева // Дефектология. - 2015. - № 3. - С. 65-73.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Г. Дубешко
БарГУ (г. Барановичи)

Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования в рамках компетентностного подхода на первый план выдвигает задачу формирования готовности выпускника к профессиональной деятельности, одним из показателей качества которой является компетентность, которая определяется не столько через сумму знаний и умений, но, прежде всего, характеризуется умением будущего специалиста осуществлять профессиональное саморазвитие [1, с. 136–139].

Организация образовательного процесса в современном учреждении дошкольного образования, работающего в условиях инклюзивного образования, требует от воспитателя дошкольного образования не только профессиональных знаний и умений, но, прежде всего, умений грамотно использовать их в профессиональной деятельности, ставить и достигать поставленные цели, быть способным к коммуникации и принятию управленческих решений. Сформированность гибких компетенций (soft skills) у будущих педагогов в условиях инклюзивного дошкольного образования обеспечит конкурентоспособность специалиста как на рынке труда, так и с точки зрения развития персональной карьеры.

При организации образовательного процесса в учреждении высшего образования с целью формирования необходимых гибких компетенций будущих воспитателей инклюзивного дошкольного образования требуется корректировка учебных программ с целью включения в них разделов и тем по инклюзивному образованию. Это предполагает их научное обоснование с учетом специфики преподаваемых дисциплин и требует разработки методического обеспечения для подготовки студентов к работе с детьми в новых условиях – условиях инклюзивного образования. Однако на сегодняшний день недостаточно разработано научное и методическое обеспечение инклюзивного дошкольного образования; возникают трудности не только в подготовке студенческой молодежи к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, но и готовности профессорско-преподавательского состава к работе со студентами, будущими педагогами. Возникают сложности в организации практического обучения студентов, которые могут проходить учебные и производственные педагогические практики либо в учреждениях образования для детей

с нормотипичным развитием, либо в интегрированных группах или специальных учреждениях дошкольного образования, что не вполне соответствует условиям инклюзивного образования.

Для разрешения сложившихся противоречий на первом этапе экспериментальной работы в данном направлении в учреждении образования «Барановичский государственный университет» профессорско-преподавательским составом кафедры дошкольного образования и технологий осуществлялся анализ учебных планов и учебных программ для будущих педагогов дошкольного образования, включающих учебные дисциплины, в содержании которых выделены разделы и темы по инклюзивному дошкольному образованию. Для каждой темы разрабатывалось необходимое научное и учебно-методическое обеспечение, которое включало не только лекционный материал, но и практические и лабораторные работы, творческие и научно-исследовательские задания для студентов, мультимедийные презентации и видео-занятия.

На втором этапе экспериментальной работы по данной теме запланирована учебно-практическая деятельность в лаборатории дошкольного образования, являющейся структурным подразделением кафедры дошкольного образования и технологий Барановичского государственного университета, по формированию у студентов специальности «Дошкольное образование» гибких профессиональных компетенций, предоставляющих им в дальнейшем возможность осуществлять образовательную деятельность в учреждениях дошкольного образования в условиях инклюзивного образования.

С целью повышения квалификации преподавателей по вопросам развития инклюзивного дошкольного образования в Республике Беларусь и за рубежом осуществляется их участие в лекториях, на практических занятиях, семинарах и тренингах, организованных сектором инклюзивного образования Барановичского государственного университета и Институтом инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, а также на конференциях республиканского и международного уровня с целью изучения и распространения передового педагогического опыта работы с детьми в условиях инклюзивного дошкольного образования по указанным ниже направлениям.

1. Профессиональные, социально-личностные и академические компетенции педагога инклюзивного дошкольного образования.
2. Учебные программы и учебные планы подготовки будущих педагогов инклюзивного дошкольного образования.
3. Нормативная правовая база для организации инклюзивного образования в учреждениях дошкольного образования.
4. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.
5. Предметная развивающая среда в учреждениях дошкольного образования, осуществляющих инклюзивное образование детей.

Разработка научно-методического обоснования педагогической деятельности в условиях инклюзивного дошкольного образования осуществляется не только учеными, исследователями, но и студентами выпускных групп под научным руководством преподавателей кафедры в процессе выполнения курсовых и дипломных работ.

Мы предполагаем, что данная работа будет способствовать формированию научно-обоснованной учебно-методической базы для развития гибких компетенций у студентов, необходимых им для работы с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования. Поэтому на третьем этапе экспериментальной работы по данной теме будет осуществляться организация образовательного процесса в дошкольной инклюзивной группе на базе лаборатории дошкольного образования кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет». В специальном помещении, оборудованном необходимыми учебно-дидактическими, игровыми материалами и детской мебелью созданы педагогические и санитарно-гигиенические условия для обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста, в том числе детей, имеющих особенности психофизического развития. Образовательный процесс планируется по учебной программе, разработанной профессорско-преподавательским составом кафедры и утвержденной учебно-методическим советом университета. На основе маркетинговых исследований и медико-психолого-педагогической диагностики для каждого ребенка разрабатывается индивидуальный маршрут развития и осуществляется мониторинг его достижений.

Таким образом, ожидаемые результаты данной экспериментальной работы, связанные с научной темой кафедры «Теоретическое обоснование и разработка научно-методического обеспечения образовательного процесса опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала студентов», предполагают определение группы гибких профессиональных, социально-личностных и академических компетенций специалиста инклюзивного дошкольного образования.

Литература

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Е. А. Еремич, Т. В. Сидорко
ГрГУ (г. Гродно)

В последнее время информационные технологии стали перспективным средством коррекционно-формирующей деятельности с детьми с моторной алалией. Значительные ограничения в речевой коммуникации у данной категории детей негативно влияют на процесс межличностной коммуникации и социальной адаптации. Компьютерные технологии не всегда предполагают наличие хорошего уровня владения вербальными средствами. Поэтому использование таких технологий в работе с детьми с моторной алалией не только повышает мотивацию детей, но и выводит коррекционную работу на качественно новый уровень.

На современном этапе развития педагогики активно проводятся обсуждения вопроса о содержании, форме, способах образовательного процесса [1]. Любая новая идея развивающего обучения предполагает ее анализ, исследование обходных путей, которые позволили бы достигнуть предельно допустимых успехов в развитии детей. Компьютерные информационные технологии относятся к доле результативных средств, постоянно используемых в специальной педагогике. В основе применении информационных технологий в специальной педагогике лежат базисные психологические, педагогические и методологические разработки, созданные Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым, А. В. Запорожцем, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, Д. Б. Элькониным и др. Приоритетная цель использования информационных технологий в специальной педагогике заключается далеко не в обучении ребенка адаптированным основам информатики и компьютерных технологий, а в едином преображении их среды обитания, формировании свежих учено-обоснованных средств формирования интенсивной творческой работы [2].

Исследование научной литературы демонстрирует, что компьютерные ресурсы выступают для специалиста далеко не частью содержания коррекционного обучения, а вспомогательным средством преодоления речевых нарушений в развитии детей. Учителю-дефектологу, применяющему на занятиях компьютерное оборудование, следует найти решение ряда ключевых проблем специального обучения: выработать у ребенка умения владеть компьютером и использовать компьютерные технологии с целью формирования и коррекции речевых нарушений.

Коррекционная деятельность с ребенком с моторной алалией определяется спецификой структуры нарушения. Анализ научных исследований показал, что в процессе дизонтогенеза детей с моторной алалией состояние их речи меняется: если у нормально

говорящих детей в процессе их развития формируется речевая деятельность, опосредованная системой языковых знаков, образующейся в свою очередь в процессе развития речевой деятельности, то у детей-алаликов в процессе их развития накапливаются лишь отдельные речевые действия и отдельные языковые знаки, т.е. у них не создается система. Общая цель коррекционной работы при моторной алалии предполагает создание у алаликов психологической базы, которая позволяет их речи в дальнейшем сформировать целостную систему.

Такая цель подразумевает применение специальных либо адаптированных информационно-компьютерных средств (основным образом выступающих в роли обучающих, исследовательских и развивающих программ) в коррекционной работе с детьми с алалией. Результат их использования находится в зависимости от компетенции учителя-логопеда, от умения вводить информационные технологии в работу с ребенком с моторной алалией. Эффективность обучения ребенка с моторной алалией находится в зависимости от степени готовности методик в интересах специалистов в области компьютерных программ. Использовать компьютерные средства можно для решения диагностических, коррекционных, воспитательных задач, для единого психического развития детей с моторной алалией.

Общение детей с моторной алалией с компьютером наступает с компьютерных игр, основательно подобранных с учетом возраста и учебного направления. Одной из основных функций компьютерных игр считается обучающая. Компьютерные игры составлены таким образом, что ребенок способен вообразить для себя не отдельное представление либо определенную ситуацию, а приобрести общее отображение о всех схожих предметах либо ситуациях. Аналогичным образом у него формируются такие необходимые операции мышления как синтез и умение классифицировать. Играя в компьютер, ребенок заблаговременно начинает осознавать то, что объекты в экране – это только лишь знаки реальных предметов. Таким образом, у ребенка начинает совершенствоваться так именуемая знаковая деятельность сознания, то есть представление того, что имеется несколько уровней окружающего нас мира – это и настоящие предметы, и иллюстрации, схемы, фразы или числа и т.д. [3].

Дети с моторной алалией располагают непроизвольным интересом, в таком случае они не могут осмысленно сохранить в памяти этот либо другой использованный материал. И в случае, если использованный материал считается эффектным и важным, ребенок бессознательно акцентирует на нем внимание. В ходе обучения ребенка на компьютере улучшаются его память и внимание. Компьютер транслирует сведение в привлекательной для детей форме, собственно не только лишь стимулирует усвоение содержания, однако и делает его осознанным и продолжительным.

Занятия детей на компьютере обладают огромной значимостью не только для формирования умственных способностей, но и для развития моторики. В различных играх ребятам следует учиться нажимать пальцами в конкретные клавиши. Исследователи отмечают, что чем больше осуществляется небольших и трудных движений пальцами, тем больше зон головного мозга активизируются. Следовательно, применение компьютерных технологий на занятиях с детьми с моторной алалией способствует развитию

моторной координации и координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов, что является предпосылкой к овладению письмом.

Внедрение в коррекционный процесс компьютерных технологий вызывает у ребенка с моторной алалией активный интерес к игровой деятельности, а далее к учебной. Данная заинтересованность находится в основе формирования таких значимых структур как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, и непосредственно эти свойства гарантируют эмоциональную стремление детей к обучению в школе. Компьютерные средства формируют умения у детей с моторной алалией справляться с возникающими трудностями, осуществлять контроль выполненных действий, производить оценку результатов. Благодаря чему становится результативным обучение целеполаганию, планированию, контролированию и оценке итогов независимой работы детей путем комбинации игровых и неигровых факторов. Ребенок вступает в сюжет игр, усваивает их принципы, подчиняя им собственные действия, стремиться к достижению результатов. Помимо этого, почти во всех играх имеются собственные герои, которым необходимо прийти на помощь для выполнения упражнений. Подобным образом компьютер может помочь сформировать не только лишь интеллектуальные возможности детей, однако и развивает волевые свойства, такие как независимость, дисциплинированность, концентрированность, старательность, а также приобщает детей к сопереживанию, поддержке героев игр, обогащая этим самым его отношение к находящемуся вокруг окружению [4].

Таким образом, использование различных компьютерных технологий в коррекционной работе с детьми с моторной алалией, формирует значительную мотивацию и общепсихологический комфорт, а кроме того предоставляет ребенку независимость подбора форм и средств деятельности.

Литература

1. Андреев, А. А. Средства новых информационных технологий в образовании : систематизация и тенденции развития / А. А. Андреев // Основы применения информационных технологий в учебном процессе ВУЗов. – М. : ВУ, 1995. – С. 43–48.
2. Андреев, А. А. Педагогическая модель компьютерной сети / А. А. Андреев, А. В. Барабанщиков // Педагогическая информатика. – № 2. – 1995. – С. 75–78.
3. Баль, Н. Н. Использование информационных технологий в работе по формированию языкового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Н. Н. Баль, Н. В. Чемоданова // Специальное образование: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 24–25 окт. 2013 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск, 2013. – С.8–12.
4. Белобородова, Е. Г. Использование компьютерных игр «Кид/Малыш» для коррекции и развития речи у детей младшего возраста / Е. Г. Белобородова [и др.]. – М. : МИФИ, 1999. – 187 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

О. С. Ерофеева
НГПУ (г. Новосибирск)

Проблема обучения детей, имеющих расстройства аутистического спектра, в последние годы выходит на первый план. Все чаще мы встречаем детей с данным диагнозом. Возникает закономерный вопрос: где, а главное – как обучать таких детей? Успешным ли будет обучение?

Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо разобраться, что такое расстройство аутистического спектра, какие существуют особенности развития, в частности особенности развития письменной речи, при аутизме.

Несколько десятилетий назад аутизм считался проявлением шизофрении. Лечением таких детей занимались психиатры, не принимая во внимание исследования дефектологов. Психиатры начала и середины XX века пессимистически оценивали синдром раннего детского аутизма (далее – РДА), говоря о том, что прогноз его всегда печален. В последние годы мнение специалистов стало меняться – оказалось, что синдром РДА не всегда приводит к непоправимым изменениям психики [1].

Постепенно начала преобладать точка зрения, что детей с аутизмом можно рассматривать в рамках нормального психофизического развития, несмотря на их специфические расстройства [2].

Аутизм – это особая аномалия психического развития, при которой нарушено формирование эмоционального контакта с окружающим миром [3].

Ребенок с аутизмом отличается от нормотипичного сверстника профилем развития. Он отстает в определенных областях, в основном, – это коммуникативная функция, воображение, функция социального взаимодействия. Такие дети нуждаются в особых образовательных условиях. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в школе должно опираться на уже приобретенные навыки и умения.

Важным фактором для успешного обучения в школе является речевое развитие. У детей с РАС мы можем наблюдать целый спектр речевых расстройств: от полного отсутствия речи, до приближенной к норме [4].

О. С. Никольская выделила 3 группы детей по степени тяжести и характеру вторичных нарушений речевого развития. Характерной чертой для всех вариантов речевого развития детей с РАС является выраженная стереотипность речи, склонность к эхолалиям, к «неологизмам» [4].

Мы плавно подошли к одному из важных компонентов успешного обучения в школе – овладение письмом. Одними из базовых навыков необходимых для письма являются: зрительно-двигательное внимание, развитая мелкая моторика.

У детей с аутизмом часто встречаются нарушения моторики, что, в свою очередь, влияет на процесс обучения. Моторная неловкость может возникать по разным причинам. У таких детей возникают проблемы с ориентацией на листе бумаги, с удержанием строки при письме. Из-за гипо- или гипертонуса им трудно держать пишущий инструмент. Возникают трудности при написании элементов букв, буквы получаются крупные, неровные, часто сливаются друг с другом. Некоторым детям требуется полная физическая помощь при письме (рука в руке). Но в такой помощи таится опасность привыкания, зависимости от взрослого [2; 4].

Также возникают проблемы и со зрительным вниманием. Часто бывает так, что ребенок с аутизмом даже не смотрит на лист (тетрадь), не следит за действиями руки. Это очень осложняет процесс формирования письма. Здесь необходимы приемы для привлечения зрительного внимания ребенка к процессу письма (яркие фломастеры, наклейки и т.д.).

Конечно, навык письма осваивают большинство детей с расстройством аутистического спектра – с большими или меньшими трудностями. У многих детей вырабатывается каллиграфический почерк. Более того, известно, что у многих детей с аутизмом встречается врожденная грамотность.

Важно понимать: обучение письму детей с РАС требуется больше времени и усилий, чем при обучении нормотипичных детей.

В остальном же, формирование письма у детей с аутизмом происходит по тому же сценарию, что и у нормально развивающихся детей (если РАС не отягощено другими заболеваниями).

Обучение письму производится в несколько этапов:

- анализ звукового состава слова (последовательность звуков, акустический анализ и синтез);
- перевод фонем в графемы;
- «перешифровка» зрительных схем графем в кинемы.

Согласно концепции А. Р. Лурия, весь начальный период обучения ребенка грамоте характеризуется техническими предпосылками письма (т.е. способами разложить слово на звуки и преобразовать эти звуки в буквы). И только к третьему году обучения письмо начинает становиться средством общения [5].

У детей с аутизмом наблюдается недоразвитие аналитико-синтетической деятельности. Часто дети запоминают как пишется слово целиком, не членя его на отдельные графемы («фотографируют» слово). Далее, видя слово схожее по написанию (слово с похожим набором букв), они проговаривают/записывают знакомое им слово.

Дети с аутизмом имеют нарушения лексико-грамматического строя речи, что в свою очередь также влияет на процесс формирования письма.

При обучении письму детей с аутизмом важно помнить про мотивационный стимул обучения. Мотивация – главный помощник педагога при работе с детьми, имеющими РАС.

Изучая различную литературу по формированию письменной речи у детей с аутизмом, мы столкнулись с тем, что много опубликовано разработок и методических рекомендаций по развитию письма у нормотипичных детей, и в тоже время, очень мало публикаций по формированию письма у детей с РАС. Коснувшись данной темы, мы поняли, что современный молодой специалист остается практически «тет а тет» с подобными детьми. Как работать? С чего начать? Где взять методические рекомендации?

Те методические разработки, которые есть на данный момент, посвящены в основном устной речи. Письменная речь удостаивается лишь коротких общих фраз, а то и вовсе автор не касается этой проблемы.

Нам, молодым специалистам, нужна помощь грамотных наставников. Нужна подпитка теоретических и практических знаний, опора для дальнейшей научной и практической работы.

Литература

1. Буянов, М. И. Беседы о детской психиатрии : книга для учителя / М. И. Буянов. - М. : Просвещение, 1986. - 208 с.
2. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие : книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О. В. Деряевой ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. - М. : ВЛАДОС. 2005. - 144 с.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы терапии и практики / Н. С. Жукова [и др.]. - М. : Эксмо, 2011. - 288 с.
4. Рудик, О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком : метод. пособие / О. С. Рудик. - М. : ВЛАДОС, 2015. - 189 с.
5. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов пед. специальностей / И. Н. Садовникова. - М. : ПАРАДИГМА, 2012. - 279 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ЗАДАЧА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ЛЕГКУЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ НЕДОСТАТОЧНОСТЬ

Н. С. Жлудова
МГПУ (г. Мозырь)

Ускорение темпа развития современного информационного общества постоянно увеличивает объем информации, определяющий функциональную грамотность индивида, при этом сокращаются сроки, необходимые для его успешной адаптации к новым информационным реалиям. На формирование функциональной грамотности лиц, для которых необходимы особые условия для адаптации к жизни в новом информационном обществе (в частности, – это дети и взрослые с особыми образовательными потребностями), данное обстоятельство оказывает негативное влияние. При этом, каждый современный информационно грамотный человек должен уметь не просто читать, но и синтезировать информацию, определять информационную проблему, выбирать подходящие ресурсы для ее решения, решать проблему, находить и размещать информацию, оценивать продукт и процесс решения проблемы – на эти важнейшие для жизнедеятельности умения указывали в своих работах исследователи функциональной грамотности М. Б. Айзенберг, Р. Е. Берковец [1]. Проблема формирования функциональной грамотности и ее структурных компонентов еще с середины двадцатого века исследуется многими зарубежными и отечественными учеными на четырех уровнях: философском, общенаучном, конкретно-научном и технологическом, однако в теории и практике специального и инклюзивного образования необходима ее дальнейшая разработка.

Сравнительный анализ педагогической теории и сопоставление результатов с потребностями педагогической практики позволили нам выявить существующие противоречия: между требованиями, предъявляемыми к профессионально-трудовой подготовке лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью и практикой обучения, сложившейся в рамках знаниевой образовательной парадигмы; между потребностью производства в работниках с достаточно высоким уровнем функциональной грамотности и несоответствующим уровнем подготовки лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью в условиях постоянного повышения порога функциональной грамотности в современном информационном обществе; между возможностями учебного плана и учебных программ специального образования на уровне общего среднего образования для обучающихся с легкой интеллектуальной

недостаточностью – во вспомогательных школах-интернатах, в специальных классах, классах интегрированного обучения и воспитания и недостаточной разработанностью форм, методов, приемов, учебно-методического обеспечения образовательного процесса в целях создания условий для более успешного формирования функциональной грамотности обучающихся.

Проведенное нами исследование позволило определить, что функциональная грамотность лиц с интеллектуальной недостаточностью – это система умений решать практические задачи в основных сферах жизнедеятельности, осознанно оперируя текстовой, числовой и графической информацией. В структуре образованности функциональная грамотность составляет основу жизненной компетенции. Структурные компоненты (индикаторы) функциональной грамотности старшеклассников с легкой интеллектуальной недостаточностью: информационно-коммуникационная грамотность, финансово-экономическая грамотность, грамотность при решении бытовых проблем, общественно-правовая грамотность [2].

Выявление состояния информационно-коммуникационной грамотности осуществлялось как с помощью практических заданий для учащихся: «Написать заявление о приеме на работу по устной инструкции и образцу», «Заполнить бланк (форму) заявления на выдачу паспорта по образцу», так и с помощью педагогического наблюдения, результаты которого фиксировались педагогами и родителями в оценочных листах.

Так, оценочный лист «Письменные инструкции» предназначен для фиксации результатов оценки следующих умений: различает и использует для ориентировки надписи, графические обозначения: продуктов на кухне (например, рис, сахар, соль и др.); мужского и женского туалетов, «радиационная опасность», «опасность поражения электрическим током», «автобусная остановка», «вход», «выход», «включить», «выключить»; наименований отделов и товаров в магазине; может читать и двигаться по улице согласно знакам направления; может читать и понимать ряд инструкций (например, «разрежь по пунктирной линии»); определять время по электронным часам и (или) по часам со стрелками; ориентироваться во времени: организовать себя в течение дня и в связи с прошедшими и будущими событиями (пользуется часами, расписанием, календарем, ТВ программой).

Анализ полученных результатов экспериментального изучения показал, что его участники (юноши и девушки в возрасте 16–18 лет) распределились по 4 уровням сформированности информационно-коммуникационной грамотности: высокий – 1,3 %, базовый – 23,4 %, формальный – 62,3 %, низкий (критический) – 13 % от числа испытуемых.

Качественный анализ полученных эмпирических данных позволяет констатировать наличие интереса учеников в выполнении предложенных практических заданий. Особую активность они проявляли при заполнении бланков для оформления паспорта, многие высказывали подобные суждения: «паспорт нужен каждому человеку», «надо учиться заполнять, а то паспорт не дадут». Однако при заполнении своих анкетных данных, сведений о родителях, адресе практически все испытывали затруднения: не мог-

ли орфографически правильно их записать, оформить сочетание текстовой и числовой информации (улица, дом; место и дата рождения и т.п.). Более успешно испытуемые справлялись с копированием сведений из предложенного образца. При заполнении заявления о приеме на работу во время проведения деловой игры «Отдел кадров» значительная часть молодых людей, помимо вышеописанных затруднений, не могли правильно записать сведения о себе, название должности, которую выбирали сами, либо просто переписывали данные из образца, что говорит об известной тенденции к «соскальзыванию» на более простую деятельность.

По большинству показателей выявлен недостаточный уровень сформированности информационно-коммуникационных умений: ориентироваться в структуре документа; точно передавать письменную информацию при копировании; точно передавать устную информацию при повторении инструкций, в диалоге; читать и последовательно выполнять инструкции (предписания или указание); регулярно пользоваться часами для контроля за временем; хорошо ориентироваться во времени в течение дня и в связи с прошедшими и будущими событиями, (пользоваться часами, расписанием (движения транспорта, приема врача и др.), календарем, телепрограммой). Имеются значительные трудности понимания и использования информации, представленной в табличном виде (форма заявления на выдачу паспорта; календарь, расписание движения транспорта, приема врача, прогноз погоды, список вакансий, справочная информация об адресах и номерах телефонов и т.п.).

Трудности при выполнении заданий отмечались по всем критериям оценкии нформационно-коммуникационных умений: полноте, точности, самостоятельности, что является признаком низкого уровня обобщенных способов деятельности, обусловленных непосредственно характером и выраженностью первичных нарушений и особенностями вторичных отклонений при интеллектуальной недостаточности, таких как замедленность, фрагментарность зрительного восприятия; недостаточный уровень сформированности системы «глаз–рука», аналитико-синтетической деятельности, памяти, внимания, структуры деятельности и т.д. Возможно, данные трудности связаны и с отсутствием или бедностью опыта выполнения подобных заданий. Однако, при адекватно подобранной помощи, уже на диагностическом этапе обучающиеся значительно успешнее могли выполнять задания и переносить полученный опыт на аналогичные ситуации.

Полученные в исследовании результаты указывают на необходимость постановки и решения задачи по формированию информационно-коммуникационной грамотности в процессе проведения коррекционно-педагогической работы с обучающимися, имеющими легкую интеллектуальную недостаточность. Разработанная на основе использования интерактивных и информационных технологий методика формирования функциональной грамотности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью

отражает цель, концептуальные основания формирования, структуру процесса обучения умениям, в том числе, в области информационно-коммуникационной грамотности. Она включает этапы (диагностический, аналитико-стратегический, коррекционно-развивающий, оценочный) и содержание коррекционно-педагогической деятельности на каждом из них [3].

Литература

1. Eisenberg, M. B. Information problem-solving: The big six skills approach to library and information skills instruction / M. B. Eisenberg, R. E. Berkowitz. - Norwood, NJ : Ablex, 1996. - 186 p.
2. Варенова, Т. В. Проблема функциональной грамотности в контексте специальной педагогики / Т. В. Варенова, Н. С. Жлудова // Весці Беларус. дзярж. пед. ун-та. Сер. 1., Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. - 2015. - № 4. - С. 14-18.
3. Шаринец (Жлудова), Н. С. Этапы коррекционно-педагогической работы по формированию функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Н. С. Шаринец (Жлудова) // Веснік Мазыр. дзярж. пед. ун-та імя І. П. Шамякіна. - 2015. - № 2. - С. 101-108.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Н. Л. Жмачинская
БГПУ (г. Минск)

Разработка новой парадигмы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития закономерно вызывает изменения в профессиональном образовании. Усиливается внимание ученых и практиков к профессиональной компетентности учителя-дефектолога во всем многообразии ее проявлений. Компетентность полисубъектного взаимодействия мы рассматриваем как одну из ключевых компетентностей выпускника, определяющую успешность его в профессиональной деятельности. Возникает необходимость определения педагогических условий формирования компетентности полисубъектного взаимодействия в процессе подготовки специалиста.

Н. В. Ипполитова определяет педагогические условия как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие [1]. Формирование компетентности полисубъектного взаимодействия возможно при соблюдении ряда условий: организационно-педагогических, психолого-педагогических, дидактических. Обратимся к характеристике каждой группы условий.

Организационно-педагогические условия:

1) определение содержания формирования компетентности полисубъектного взаимодействия на основе трудовых функций и действий, выделенных в результате анализа профессиональной деятельности учителя-дефектолога;
2) актуализация учебных программ ряда дисциплин, учебной и производственных практик в контексте формирования компетентности полисубъектного взаимодействия; разработка курса по выбору, способствующего формированию профессионально значимых компетенций;
3) актуализация субъектно-развивающего потенциала образовательного пространства учреждения высшего образования на основе применения современных информационных технологий, активных методов и приемов обучения;
4) совершенствование самостоятельной работы студентов.

Психолого-педагогические условия:

1) реализация индивидуального и дифференцированного подходов к студентам с учетом их «стартовых» возможностей, уровня профессиональной мотивации, способности к учебной и научно-исследовательской деятельности;
2) обеспечение раскрытия субъектного потенциала студента, позволяющего выбирать и овладевать способами действий, средствами, необходимыми для формирования компетентности полисубъектного взаимодействия;
3) продуктивное взаимодействие «преподаватель–студент» в условиях диалогизации образовательной деятельности, когда обучающийся из пассивного потребителя становится активным участником образовательного процесса, заинтересованным в достижении результатов обучения, а преподаватель из транслятора содержания образовательной программы становится тьютером, консультантом, сопровождающим процесс освоения содержания образования;
4) обеспечение положительной мотивации профессионального становления;
5) совершенствование общеучебных умений студентов: *учебно-управленческих* (постановка цели, определение задач и содержания учебно-познавательной деятельности, планирование, организация, выбор средств обучения, осуществление самоконтроля, самооценки, рефлексии учебной деятельности и т.д.); *учебно-информационных* (отбор необходимой информации, ее переработка, работа с печатными и электронными источниками информации, передача информации и т.д.); *учебно-логических* (сравнение, анализ, обобщение, определение и решение проблем и т.д.) [2]; *коммуникативных* (изложение материала логично, доступно, выразительно, побуждая слушателей к дискуссии; умение слушать, обратиться к человеку, организовать совместное действие, вести беседу, учитывать в ходе изложения особенности усвоения, восприятия, понимания информации слушающими и корректировать процесс изложения и т.д.);
6) создание условий для развития личностных компонентов учебной деятельности (способность к самоидентификации и самоактуализации, самостоятельность, инициативность в планирующей и исполнительной фазах деятельности, ответственность за результат освоения образовательных программ).

Дидактические условия:

1) переориентация с репродуктивного вида деятельности на продуктивный, акцентирование внимания обучающихся не на «поглощение» информации, а на поиск нужной информации посредством рациональных способов ее отбора и переработки;
2) построение системы формирования профессионально значимых компетенций полисубъектного взаимодействия на основе использования современных технологий и активных методов обучения;

3) моделирование в содержании, методах, средствах обучения контекста будущей профессиональной деятельности, разработка комплекса ситуационных задач, сценариев ролевых игр, заданий на выполнение мини-исследований и проектов, упражнений, ориентированных на формирование компетенций полисубъектного взаимодействия, отражающих целостную профессиональную деятельность;

4) создание фонда контрольно-оценочных средств обучения, позволяющего оценить результаты сформированности компетенций полисубъектного взаимодействия.

Такое понимание организации образовательного процесса в контексте формирования компетентности полисубъектного взаимодействия призвано обеспечить способность и готовность студента быть более устойчивым в профессиональной среде:

- нестандартно решать профессиональные задачи;
- ориентироваться на поиск нескольких вариантов решения;
- проявлять гибкость и способность к быстрой смене стратегии и тактики с учетом складывающихся обстоятельств;
- осознавать разногласия и открыто обсуждать их с партнерами;
- отстаивать свою позицию, понимать позицию другого и стремиться к достижению консенсуса;
- проявлять терпимость, эмпатию, готовность принимать партнера;
- строить отношения в желаемом направлении, расширять контакты, построенные на взаимодействии и сотрудничестве.

Формирование компетентности полисубъектного взаимодействия реализуется комплексно и в системе, одним из компонентов которой является сочетание организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических условий, которые являются основой обеспечения максимально эффективной подготовки будущего специалиста.

Литература

1. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. - 2012. № 1. - С. 8-14. - Режим доступа: http://ru.genproedu.com/paper. - Дата доступа: 03.09.2018.
2. Воровщиков, С. Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции [Электронный ресурс] / С. Г. Воровщиков // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2010. № 1. - С. 32-36. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru. - Дата доступа: 03.09.2018.

SPIRITUAL-MORAL BASIS IN INCLUSIVE EDUCATION

T. Zhukova
SKGU named after M. Kozybaev (Petropavlovsk)

Changes in the political and economic spheres entailed the destruction of the established norms and foundations in society. The material component became the predominant link in the determination of vital positions. Often, today's school children are accused of immorality, lack of spirituality. The situation created allows us to talk about the urgency of the problem of spiritual and moral education, taking into account the multinational culture of the Republic of Kazakhstan precisely in the education system. "Spirituality is the highest property of the human person, arising in the process of development of the soul and body based on the spirit. "This property" is formed in the unity of self-consciousness (intellect), behavior (moral) and feeling (freedom and dignity)" [1, c. 263].

Spiritual and moral education is the main in the process of educating students, contributes to the formation of an integral worldview. The orientation of modern Kazakhstani education on a person-oriented approach to teaching makes it possible to use forms of instruction that ensure the development of personal qualities, cognitive interests of schoolchildren, and lay the foundations for spiritual and moral upbringing. Humanization of education provides equal opportunities and accessibility for all categories of students. In this regard, the problem of introducing inclusive education becomes particularly important.

The problem of inclusive education is one of the most important today both in Kazakhstan and around the world. Every year the number of children with congenital or acquired vices increases. The state has set the task of early diagnosis of developmental disabilities, therefore it is necessary to include this category of children in the education process in pre-school educational institutions, educational schools, institutions of technical and vocational secondary education and universities.

According to the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, "today 42 special kindergartens and 435 special groups function in Kazakhstan, where more than 13 thousand preschool children, 97 special schools and 2605 special classes receive general education at the secondary schools where about 25 thousand schoolchildren. At present, correction and pedagogical support for children with special educational needs is provided by: 13 rehabilitation centers, 149 rooms for psychological and pedagogical correction, 58 psychological, medical and pedagogical consultations" [2].

Inclusive education (fr. inclusi "Including" from Latin Includo "Include") is a process of developing general education that implies the accessibility of education for all, including for children with special needs [3, p. 77-79].

The term "syndrome" implies a combination of several characteristics (features). "Mongolism" - the most famous of the forms of chromosomal pathology, described in 1866 by J. L. Daun. Subsequently, this syndrome received its name on behalf of the scientist: "Down Syndrome." Communication for such children is just as important as for ordinary children. Very often, a number of concomitant diseases in children with Down's syndrome, such as autism, and hearing loss complicate the process of language development, rather than in children with a single diagnosis of Down Syndrome. The process of communication for them is not only speech, but also gestures, facial expressions, emotions. These children are very optimistic, do not know how to lie and hide their emotions. It was the positive attitude to the world around them which gave them the name "solar" children. Many of them are very talented: they paint well, they dance, they make good sportsmen. Inclusion of inclusive education allows them to more successfully socialize, maximally approach the society, have friends.

Since 2015 in the city of Petropavlovsk of the North-Kazakhstan region, the "Solnechny Dom" public fund has started functioning, uniting the parents of special children under their own supervision. According to Anastasia Shvets, one of the organizers of the fund, "today there are about 50 people in the public fund" Sunny House ". For three years they have become good friends and have become a real big family, where they help and support each other in everything. This includes not only children from birth, but also people of quite a respectable age. Thus, the oldest member of the organization is 43 years old. Rehabilitation classes are conducted for children on the basis of the Petropavlovsk child's home. The older children are engaged in pottery, painting, music, choreography, applied art, which are mostly held in Sunday school at the Cathedral of the Holy Apostles Peter and Paul" [4].

It has long been known that music and singing are the most pleasant forms of learning, developing imagination in children, "music and speech go hand in hand from ancient times, they go back to common roots and have a common origin, they are led by the same or nearby departments of the brain"[5]. In the process of singing, the child involuntarily remembers and reproduces words with the necessary intonation. For three years I spend musical lessons with "suns". Each of the "solar" guys possesses only his creative potential, so each lesson with them is unique [6]. Our first musical meetings were very difficult. Only 6 children came to classes, and half of the children (and this is 3 out of 6 children) did not really speak. I had to use a variety of rhythmic exercises, small chants in the range of 2–3 sounds, vocalization of simple melodies. Any kind of activity requires mental activity, which entails a muscle freedom. Musical exercises help children to be liberated, to remove muscle tension. With great pleasure children performed finger exercises. Gradually, from finger surgery to plastic exercises, aimed at flexibility and freedom of the body. Such movements to the music caused and cause the children a lively emotional response.

The real discovery for us was the use of spoons in the classroom. The guys were so carried away by the game that it allowed us to gradually complicate the rhythmic pattern and apply various techniques of playing on spoons.

Has passed or has taken place 3 years. We can sum up the results of our joint work. Significantly expanded the other types of classes - now the guys have also a theatrical circle, the practice of sand therapy. The guys develop physically, emotionally. We with the guys have done a lot - in music and singing lessons we began to use tongue twisters, the singing range widened slightly. A bright creative victory was the Grand Prix in the regional contest "Stars Demeu, organized by a private non-profit institution" Coordinating Center for Childhood Problems "DEMEU".

Of course, none of us expected instant results, but even the smallest steps forward are a great victory for us, first of all, over ourselves.

References

1. Bezrukov, V. S. Fundamentals of spiritual culture (teacher's encyclopedic dictionary) / V. S. Bezrukov// GOU VPO USTU-UPI, Ekaterinburg. – 2000. – 263 p.
2. Государственные услуги и информация онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://egov.kz/cms/ru/articles/2F05inclsiveeducation. – Дата доступа: 02.07.2018.
3. Michalchenko, K.A. Inclusive education – problems and ways of solution / K. A. Michalchenko// Theory and practice of education in the modern world: materials of Intern. sci. Conf. (St. Petersburg, February 2012). – SPb. : Renome, 2012. – P. 77–79.
4. Северный Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://izdatelstvo-sk.kz/news/pomoch-detyam-invalidam-s-sindromom-dauna-reshili-predstaviteli-obshestva-solnechnyj-dom. – Дата доступа: 04.07.2018.
5. Kirnarskaya, D. Music – the best teacher. / D. Kirnarskaya // Questions of artistic pedagogy. – 2005. – № 2.
6. Собор Святых Апостолов Петра и Павла [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://petr-pavel.kz/solnechnye-luchiki/novosti/v-voskresnoj-shkole-pri-sobore-svv.app.-petra-i-pavla-nachalis-zanyatiya-dlya-osobennyh-detok. – Дата доступа: 15.06.2018.

О БЕЗОПАСНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Д. Н. Забелич
БГПУ (г. Минск)

Дети с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) включены в общее образовательное пространство и являются полноценными участниками социальной инклюзии. Обучение направлено на формирование у учащихся адекватных способов действий в жизненно важных ситуациях и является средством реабилитации данной категории детей. Содержание и методика обучения детей с ТМН продолжает совершенствоваться; одним из направлений является изучение теории и практики формирования жизненных компетенций.

Проведенное нами в 2013–2017 годах исследование свидетельствует о возможности формирования у учащихся с ТМН способов действий по обеспечению собственной безопасности с целью реализации их потребности в самосохранении и безопасности. Разработанная методика формирования компетенции личной безопасности у данной категории детей предусматривает моделирование на учебных занятиях по предмету «Основы жизнедеятельности» обучающих проблемных ситуаций, способствующих формированию адекватных способов действий в опасных ситуациях [1].

Формирование жизненных компетенций, в том числе компетенции личной безопасности, строится на основании дидактических принципов [2]:

- принципа формирования социального опыта;
- принципа овладения способами практической деятельности;
- принципа использования сформированных способов деятельности в практических ситуациях;
- принципа интерактивного обучения.

Данные принципы реализуются в компетентностном подходе к образованию лиц с тяжелыми множественными нарушениями и являются основополагающими при организации обучения данной категории детей.

Вместе с тем существует необходимость обеспечения учащимися с ТМН собственной безопасности не только на учебных занятиях по отдельным учебным предметам, но и в других ситуациях, при выполнении различных видов деятельности. Способность

и готовность поддерживать собственную безопасность не может быть оторвана от реальной жизни, так как опасными для детей с ТМН могут быть любые незнакомые ситуации, а также нестандартные ситуации на учебных занятиях, во внеурочное время, на улице, в быту.

Выполнение детьми с ТМН адекватных действий в опасных ситуациях и поддержание собственной безопасности возможны лишь в случае направленности всего образовательного процесса на формирование и закрепление сформированных ранее данных способов действий. Таким образом, нам представляется возможным выделить *безопасностно-деятельностный подход* к обучению детей с ТМН. Данный подход предполагает организацию деятельности детей с ТМН по обеспечению собственной безопасности на учебных занятиях и во внеурочное время.

Применение безопасностно-деятельностного подхода обусловлено, с одной стороны, возможностью выполнения учащимися с ТМН адекватных действий в опасных ситуациях и с другой стороны, значительной трудностью формирования данных способов действий без целенаправленного обучения на учебных занятиях, закрепления во внеурочное время в учреждении образования и в семье [1].

Рассмотрим принципы безопасностно-деятельностного подхода к обучению детей с ТМН.

Принцип определения круга опасных ситуаций основывается на учете потребностей каждого ребенка с ТМН и определении педагогами совместно с родителями конкретных опасных ситуаций, в которых ребенок сможет с большой долей самостоятельности действовать в данный период времени. Данный принцип учитывается не только при проведении учебных занятий (например, адаптивной физкультуры, основ жизнедеятельности), но и при организации внеклассной работы (на прогулке, при умывании, принятии пищи и т.д.). Круг опасных ситуаций разных детей может значительно отличаться, учитывая тяжесть и вариативность нарушений у данной категории детей, наличия тяжелых двигательных и сенсорных нарушений, возможности вступления в коммуникацию.

Принцип моделирования жизненных ситуаций предполагает формирование способов действий по обеспечению собственной безопасности на учебных занятиях в специально смоделированных опасных ситуациях с помощью и под контролем взрослых и закрепление сформированных способов действий в реальных жизненных ситуациях во внеурочное время и в семье. Данный принцип реализуется на основе предыдущего, так как на уроках для каждого ребенка моделируются такие ситуации, в которых с определенной долей самостоятельности он сможет действовать дома, в семье. Например, если у ребенка дома будет необходимость самостоятельно включать свет в темном помещении, на учебных занятиях будут моделироваться ситуации, требующие определения недостатка освещения и действий по включению света.

Принцип самостоятельности предполагает отход ребенка с ТМН от роли полного объекта действий взрослого и приближение к роли субъекта собственной деятельности. Предполагается стимулирование ребенка к выполнению самостоятельных действий по обеспечению собственной безопасности в рамках сопровождаемой самостоятельности. Применение данного принципа будет способствовать не только развитию ребенка, но и деинвалидизации его семьи.

Принцип концентричности основывается на регулярном повторении и закреплении сформированных способов действий в реальных жизненных ситуациях и возвращении к ранее моделировавшимся ситуациям. Учитывая годичный принцип организации обучения, некоторые опасные ситуации могут встретиться детям только в определенное время года. Требуется постоянное возвращение к данным ситуациям, часто как к новым. Обучение ведется не по спирали, а по расширяющейся окружности, возвращаясь к предыдущим действиям и медленно, постепенно расширяя круг опасных ситуаций для моделирования.

Таким образом, формирование у детей с ТМН адекватных способов действий в опасных ситуациях в рамках компетенции личной безопасности возможно только при направленности всего образовательного процесса на стимулирование самостоятельных действий по обеспечению собственной безопасности в разных видах деятельности. Результаты нашего исследования свидетельствуют также о значительной положительной роли семьи ребенка в данном процессе.

Применение безопасностно-деятельностного подхода к обучению детей с ТМН определяет возможность обогащения их витагенного опыта в реальных жизненных ситуациях и формирования сопровождаемой самостоятельности как мотивационной основы формирования компетенции личной безопасности.

Литература

1. Забелич, Д. Н. Методика формирования компетенции личной безопасности у учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития / Д. Н. Забелич // Пед. наука и образование. - 2017. - № 3. - С. 94-99.
2. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития / Т. В. Лисовская. - Минск : Четыре четверти, 2016. - 231 с.
3. Малофеев, Н. Н. Реабилитация средствами образования: социокультурный анализ современных тенденций / Н. Н. Малофеев // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования / сост. : О. Н. Ертанова, В. К. Зарецкий ; под ред. В. И. Слободчикова. - М., 1996. - С. 97-104.

ФОРМИРОВАНИЕ МАРКЕТИНГОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО

Н. Ф. Захарченя
БарГУ (г. Барановичи)

В свете последних тенденций развития образования возможность включения учреждения образования в инклюзивное образование можно рассматривать как привлекательную для потребителей образовательных услуг. Ввиду этого мы предполагаем, что особую популярность приобретут учреждения, осуществляющие инклюзивное образование на уровне дошкольного. Соответственно наиболее востребованными на рынке труда станут педагоги инклюзивного образования.

Особое внимание, по нашему мнению, следует уделять ресурсному обеспечению формирования маркетинговых компетенций педагогов инклюзивного образования в учреждении высшего и послевузовского образования. Оно включает в себя диагностический инструментарий анализа эффективности практики использования коммерческого и некоммерческого маркетинга в учреждении, осуществляющем инклюзивное образование на уровне дошкольного, который в свою очередь включает тестовые задания для руководителя и педагогов инклюзивного образования в области коммерческого и некоммерческого маркетинга в учреждении; анкету по анализу маркетинговой деятельности и маркетинговой культуры руководителя и педагогов учреждения, осуществляющего инклюзивное образование на уровне дошкольного; схему анализа нормативной правовой базы использования коммерческого и некоммерческого маркетинга в учреждении инклюзивного образования; учебную программную документацию по формированию «гибких» академических, профессиональных и социально-личностных компетенций у руководителей и педагогов (в том числе будущих) учреждения, осуществляющего инклюзивное образование на уровне дошкольного, которая состоит из учебных программ учреждений высшего образования и дополнительного образования взрослых; научные и учебные издания, содержащие теоретические материалы, методические рекомендации и указания для самостоятельной работы студентов и слушателей по использованию коммерческого и некоммерческого маркетинга в практике работы учреждения, осуществляющего инклюзивное образование на уровне дошкольного [1].

Полученные данные анализа эффективности практики использования коммерческого и некоммерческого маркетинга в учреждении, осуществляющем инклюзивное образование на уровне дошкольного, свидетельствуют о недостаточном развитии у ис-

пытуемых представлений о структуре и характеристике структурных элементов системы инклюзивного образования; сущности содержания и специфике организации образовательного процесса, его обеспечения в учреждении, осуществляющем инклюзивное образование на уровне дошкольного; специфике и технологии использования коммерческого и некоммерческого маркетинга в учреждении, осуществляющем инклюзивное образование на уровне дошкольного.

Однако отмечается недостаточность нормативной правовой базы по использованию коммерческого и некоммерческого маркетинга в учреждении, осуществляющем инклюзивное образование на уровне дошкольного. Отсутствует понимание необходимости в разработке локальных нормативных документов маркетинговой деятельности в учреждении инклюзивного образования, не осознается актуальность и необходимость маркетинговой культуры руководителя и педагогов учреждения, осуществляющего инклюзивное образование на уровне дошкольного.

Эффективность использования коммерческого и некоммерческого маркетинга в учреждении, осуществляющем инклюзивное образование на уровне дошкольного, обусловлена соответствующими организационно-педагогическими условиями формирования маркетинговых компетенций педагогов инклюзивного образования: использование учебно-программной документации учреждений высшего и послевузовского образования, разработанной с целью обучения руководителя и педагогов инклюзивного образования (в том числе будущих) в области коммерческого и некоммерческого маркетинга; научно-методическое обеспечение технологии использования эффективности коммерческого и некоммерческого маркетинга в учреждении, осуществляющем инклюзивное образование на уровне дошкольного.

Данные условия обеспечивают профессиональную подготовленность руководителя и педагогов по использованию коммерческого и некоммерческого маркетинга в практике работы учреждения, осуществляющего инклюзивное образование на уровне дошкольного, детерминируют успешную реализацию программы маркетинговой деятельности и формирование маркетинговой культуры руководителя и педагогов.

В целях реализации организационно-педагогических условий осуществлен педагогический эксперимент по апробации авторской учебной программы высшего образования и дополнительного образования взрослых «Маркетинг в дошкольном образовании», методических рекомендаций для самостоятельной работы студентов и слушателей. Апробировано научно-методическое обеспечение технологии использования коммерческого и некоммерческого маркетинга в практике работы учреждения, осуществляющего инклюзивное образование на уровне дошкольного.

Одним из примеров внедрения маркетинговых подходов в подготовку педагогов инклюзивного образования явилась организация семинара с элементами дискуссии на базе ресурсного центра инклюзивного образования Барановичского государственного университета. На встрече обсуждались модели инклюзивного образования Израиля и возможность их функционирования в условиях белорусской системы образования. Участники семинара – педагоги-практики из разных регионов Беларуси – были ознакомлены с моделью «Инклюзивные часы», моделью «Специальный класс в обычной школе», моделью «Специальный класс в обычном классе». Практической составляющей семинара явилась оценка функционирования моделей в нашей образовательной действительности с использованием SWOT-анализа – универсального инструмента стратегического анализа и планирования. В процессе представления и обсуждения результатов участники встречи пришли к выводу, что предложенные к рассмотрению модели в полной мере или частично реализуются и в нашей стране.

Отмеченный факт свидетельствует о том, что несмотря на достаточно короткую историю, проделана колоссальная работа по внедрению практики инклюзивного образования в Беларуси.

Литература

1. Дубешко, Н. Г. Мониторинговые механизмы управления качеством дошкольного образования : препринт / Н. Г. Дубешко. - Барановичи : БарГУ, 2017. - 62 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ

Л. Н. Иванова
МГПУ (г. Мозырь)

Процессы, происходящие в современной системе образования, выдвигают требования к профессиональной компетентности педагога как совокупности сформированных компетенций, составляющих систему профессионализма специалиста. В государственном образовательном стандарте высшего образования по специальности «Логопедия» отражены академические, социально-личностные и профессиональные компетенции в соответствии с основными задачами и направлениями деятельности выпускников. Для нашего исследования актуальными являются социально-личностные компетенции учителя-логопеда: обладать качествами гражданина; быть способным к социальному взаимодействию; обладать способностью к межличностным коммуникациям; владеть навыками здоровьесбережения; быть способным соблюдать и отстаивать интересы ребенка; быть способным к осуществлению самообразования и самосовершенствования профессиональной деятельности; уметь работать в команде [2].

Перечень социально-личностных компетенций можно дополнить и обогатить идеями российского ученого Е. Е. Васильевой, которая предлагает разделение, а также более детальный перечень как социальных, так и личностных компетенций, необходимых учителю-дефектологу для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи [1].

Социальные компетенции – это способности, с помощью которых можно грамотно организовать социальные отношения в рамках собственной профессии. Иными словами, данную компетенцию можно обозначить как коммуникативную, характеризующую личность педагога как субъекта межличностного взаимодействия. К ней относятся:

1) владение профессиональными качествами речи;
2) эмпатия – сопереживание, сочувствие и отзывчивость в межличностных отношениях;
3) способность выстраивать отношения с другими людьми и сохранять их в различных сферах деятельности;
4) гибкость в работе с людьми, социальная мобильность и способность к компромиссам;
5) способность к совместной работе с другими людьми при выполнении важных задач;
6) способность к восприятию критики и корректированию своего поведения на ее основе;
7) способность к разрешению конфликтов в профессиональной сфере;
8) способность понимать общественные процессы, связанные с профессиональной деятельностью.

Личностные компетенции – это персональные качества, необходимые в профессиональной деятельности логопедов, связанные с отношением педагога к себе как к личности в профессии. К ним относятся:

1) способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии;
2) саморефлексия – способность к осмыслению своей профессиональной деятельности, к самокритике;
3) толерантность – терпимость к чужому мнению, отсутствие резких реакций;
4) самостоятельность и ответственность в процессе профессиональной деятельности;
5) способность изменять ситуацию или приспосабливаться к изменениям в различных ситуациях;
6) способность выдерживать физические и психические нагрузки, возникающие при работе с детьми, их родителями и коллегами, умение справляться с напряженными ситуациями;
7) способность учиться на собственном опыте;
8) готовность к постоянному самообразованию и повышению квалификации в процессе профессиональной деятельности.

Перечень социальных и личностных компетенций (по Е. Е. Васильевой) был предложен студентам-логопедам выпускного курса после прохождения всех видов педагогических практик, где проявление и осознание компетенций становится очевидным. Как правило, в процессе анализа зачетных занятий акцент делается на качестве выполнения действий, относящихся к академическим (общепедагогическим) и профессиональным (методическим) компетенциям. В то же время, такие действия реализуются в различных социальных ситуациях, в которых отражаются персональные качества студентов как будущих специалистов. Приведем обобщенные результаты самооценки по 8-балльной шкале (от 1 до 8) студентами-выпускниками социальных и личностных компетенций (№ = 25). Студенты ранжировали признаки компетенций с точки зрения того, в какой степени ими обладают, 1 балл – самый высокий уровень, 8 баллов – самый низкий.

Анализируя результаты ранжирования студентами-логопедами степени развития социальных компетенций (далее – СК), отметим, что опрошенные достаточно высоко оценили у себя такие качества: эмпатия (СК-2), сотрудничество (СК-5), профессиональная речь (СК-1), которые имеют значение для качественного выполнения педагогической деятельности. Полученные результаты согласуются с теми впечатлениями, которые мы получили в результате наблюдения за работой студентов-практикантов при проведении индивидуальных и групповых занятий с детьми, а также в результате опроса руководителей практик в учреждениях образования. В то же время, выпускники в меньшей степени готовы к разрешению конфликтов (СК-7), поиску компромиссов (СК-4), и особенно к восприятию критики в межличностном взаимодействии (СК-6). Добавим также, что студенты-практиканты испы-

тывали затруднения в оценивании качества проведенных пробных и зачетных занятий своих одногруппниц, обусловленные, в том числе, психологическими барьерами.

Типичным в процессе взаимодействия с детьми было использование студентами-практикантами обращений неопределенной формы: «надо назвать», вместо «назовите», «а сейчас надо встать (или сесть)», вместо «встаньте (садитесь)». При проведении индивидуальных занятий дети не назывались по имени, мало обратной связи на языке «я-говорения», например, «я тобой довольна», «давай со мной», «я предлагаю». В этой связи можно сделать вывод о том, что в профессиональной подготовке студентов недостаточно времени уделяется обучению различным стратегиям межличностного взаимодействия, формированию навыков коммуникации в профессиональной деятельности.

Охарактеризуем результаты ранжирования студентами-логопедами степени развития личностных компетенций (ЛК). Так, опрошенные отметили у себя высокий уровень самостоятельности (ЛК-4), ответственности, понимания социальной значимости (ЛК-1), терпимости (ЛК-3) как необходимых для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи. В то же время, результаты ранжирования совпадают с нашими наблюдениями о том, что студентам не хватает способностей влиять на ситуацию или приспосабливаться к изменениям (ЛК-5), справляться с напряженными ситуациями (ЛК-6). Выявлена недостаточная готовность выпускников к постоянному самообразованию и повышению квалификации в процессе будущей профессиональной деятельности (ЛК-8).

Таким образом, студенты выпускного курса имеют неравномерный и недостаточный уровень развития социально-личностных компетенций. В целом, можно сделать вывод о том, что программное и методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов специальности «Логопедия» в силу своих объективных особенностей ориентировано на передачу знаний и развитие определенных умений и навыков в рамках академических (педагогических) и профессиональных (методических) компетенций. Для повышения уровня социально-личностных компетенций необходимо, чтобы развитие коммуникативных качеств у студентов, формирование различных способов поведения при межличностном общении и готовность к их применению в профессиональной деятельности стало специальной задачей при проведении дисциплин психолого-педагогического цикла в вузе.

Литература

1. Васильева, Е. Е. Профессиональная подготовка будущих логопедов к комплексному сопровождению детей с тяжелой речевой патологией // Ярославский педагогический вестник. - 2017. - № 2. - С. 152-159.
2. Образовательный стандарт высшего образования первой степени по специальности 1-03 03 01 Логопедия, ОСВО 1-03 03 01-2013 от 30.08.2013, № 87.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕСА ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

М. А. Игнатович
Вспомогательная школа (г. Могилев)

Профессиональное определение выпускника вспомогательной школы становится важнейшей задачей его образования. В настоящее время именно поэтому профориентация как способ формирования профессионального самоопределения является неотъемлемой частью всего образовательного процесса.

Выбор профессии и социальная адаптация во взрослой жизни, возможности для образования и обучения в новых экономических условиях – вот лишь небольшая часть тех причин, побуждающих специалистов вспомогательной школы уделять все более пристальное внимание вопросам самоопределения своих учеников.

Учащиеся вспомогательной школы ориентированы на взрослого, и поэтому процесс жизненного и профессионального самоопределения проходит под непосредственным руководством – сопровождением специалистов школы и родителей.

С целью оказания своевременной квалифицированной помощи выпускникам в школе разработана и реализуется программа «Тропинка доверия – дорога в жизнь».

Цель данной программы – определение, выбор и внедрение педагогических средств, способствующих жизненному самоопределению выпускников.

Программа предполагает комплексный подход к решению проблемы профориентации.

В состав программы входит 3 подпрограммы: «Профессиональное определение – процесс длительного самопознания», «Информирование о профессиях», «Активная реализация сделанного выбора».

Подпрограмма «Профессиональное определение – процесс длительного самопознания» направлена на реализацию концепции сопровождения учащихся в этом направлении и представляет собой совместную деятельность специалистов социально-педагогической и психологической службы школы, классного руководителя и воспитателя группы продленного дня по отслеживанию динамики интересов ученика и его профессиональных намерений.

Реализация этого на практике происходит путем ведения профориентационной карты учащегося с момента перехода в среднее звено школы до выпускных экзаменов.

Первый раздел карты заполняет классный руководитель после беседы с учеником. Выясняется, какие учебные предметы нравятся учащемуся, а также отслеживается на протяжении 5 лет участие во внеклассных мероприятиях и посещение факультативов.

Второй раздел – это изучение направленности личности учащегося, который ведет педагог-психолог.

Третий раздел профориентационной карты включает обоснование профессионального выбора, заполняется специалистами социально-педагогической и психологической службы в 10 классе.

Для обеспечения единого подхода к оценке личности выпускника используются критерии (их 24), по которым судят об уровне сформированности личностных качеств учащегося по следующим направлениям: отношение к делу, отношение к людям, отношение к себе, проявление волевых качеств, положение в коллективе.

Данные, полученные от качественного анализа, позволяют скоординировать усилия и планировать коррекционную работу.

Подпрограмма «Информирование о профессиях» представляет информационный блок и направлена на расширение представлений о мире профессий, о требованиях, предъявляемых к людям в рамках конкретных профессий. Содержание подпрограммы составляет 22 занятия по тематике «Знакомство с профессиями». Основной принцип построения занятий – создание проблемных ситуаций и их решение. Заинтересованность учащихся к тематике каждого занятия повышается через выполнение практических заданий.

Третья подпрограмма «Активная реализация сделанного выбора» направлена на оказание помощи и поддержки учащимся, сделавшим выбор будущей профессии, и предполагает как взаимодействие с семьей ученика, так и непосредственную помощь педагога-психолога при подготовке к сдаче экзамена по трудовому обучению. Последнее осуществляется в процессе серии тренингов. В ходе реализации этой подпрограммы (в 10 классе) налажено тесное взаимодействие с учреждениями профессионально-технического образования, организуются экскурсии на предприятия города.

Помощь и реальную поддержку подростку в выборе жизненного и профессионального пути оказывает не только школа, но и семья.

Наш опыт показывает, что родители тоже нуждаются в помощи, в информировании об их возможностях в реализации и формировании профессиональных планов детей.

В рамках реализации данной программы разработан тренинг для родителей «Жизненный успех», который позволяет родителям в доброжелательной и непринужденной обстановке рассмотреть проблемы профессионального самоопределения их детей и оценить свою роль на этом немаловажном этапе их жизни. В ходе проведения тренинга также формируется ответственное отношение родителей к выбору профессионального пути своего ребенка.

Предложенный опыт работы специалистов по профессиональному обучению и профориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью показывает успешность этой деятельности. При этом необходима координация усилий педагогов и родителей с учетом возможностей ребенка.

В основе целостной комплексной работы лежит основной постулат коррекционной педагогики и специальной психологии: вместе с ребенком, учитывая его особенности. Поэтому программа «Тропинка доверия…» не замкнута на себе, она имеет обязательный выход на «…дорогу в жизнь», только там и проявляется ее эффективность и целесообразность профориентационной работы.

Анализ результатов жизнеустройства показывает, что все наши выпускники поступают в учреждения профессионально-технического образования (Могилевский государственный экономический профессионально-технический колледж), где получают рабочие специальности: столяр (строительный плотник); обувщик; рабочий зеленого строительства, овощевод; изготовитель изделий из лозы, рабочий зеленого строительства.

Литература

1. Вехова, А. П. Жизненное самоопределение старшеклассников: педагогические условия развития : моногр. / А. П. Вехова, А. Н. Кузебецкий ; науч. ред. В. В. Сериков. - Волгоград : ВГИПКРО, 2013. - 151 с.
2. Пряжников, Н. М. Игровой метод в профориентации : метод. рекомендации / Н. М. Пряжников. - Пермь : ПГПУ, 2009. - 70 с.
3. Пятница, Т. В. Разговорчивые стихи для занятий по развитию и коррекции речи детей / Т. В. Пятница. - Минск : Аверсэв, 2016. - 216 с.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ОСНОВА ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАЗАХСТАНА

С. К. Исмагулова, Б. К. Мурзагалиева, Б. К. Сартаева, М. З. Сейдина
НАО (г. Астана)

В статье Главы государства Н. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» говорится: «Без опоры на национально-культурные корни модернизация повиснет в воздухе. Я же хочу, чтобы она твердо стояла на земле. А это значит, что история и национальные традиции должны быть обязательно учтены. Это платформа, соединяющая горизонты прошлого, настоящего и будущего народа. Убежден: важнейшая миссия духовной модернизации заключается и в примирении различных полюсов национального сознания. Начатые нами масштабные преобразования должны сопровождаться опережающей модернизацией общественного сознания. Она не просто дополнит политическую и экономическую модернизацию – она выступит их сердцевиной» [1].

Одним из важнейших принципов государственной политики Республики Казахстан является толерантность, выступающая в качестве фундаментальной основы сосуществования в одной стране 130 национальностей, представляющих 18 различных конфессий.

Согласно определению, данному 16 ноября 1995 года в Париже в Декларации принципов толерантности 185 государствами-членами на 28-й Генеральной конференции ЮНЕСКО, толерантность означает «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [2]. В настоящее время гражданские общества многих стран выбирают толерантность в качестве основополагающего базового принципа мирной жизни на планете.

Для нашей страны значимость данного понятия усиливается не только тем, что принцип толерантности юридически закреплен в Конституции Республики Казахстан от 30 августа 1995 года и прописан в других законодательных актах, но и тем, что оно лежит в основе мудрости казахского народа. Следует особо отметить существование в Казахстане уникального общественно-политического института в виде Ассамблеи народа Казахстана, объединяющей все этносы, населяющие территорию страны и имеющей конституционный статус. Ассамблея обеспечивает интеграцию усилий этнокультурных объединений, помогает возрождению, сохранению и развитию национальных культур, языков и традиций народа Казахстана. Во многом благодаря работе Ассам-

блеи в нашей стране сформировалась уникальная модель межэтнического и межконфессионального согласия, особая атмосфера доверия, солидарности и взаимопонимания, когда каждый гражданин, независимо от этнической или религиозной принадлежности, обладает и пользуется всей полнотой гражданских прав и свобод, гарантируемых Конституцией [3].

Однако, сегодня есть все основания говорить о своеобразном дефиците толерантности не только в обществе и мире, но и в определенной части педагогического сообщества, об отсутствии или недостаточном проявлении психологической готовности к толерантному поведению, которое проявляется, в самых разнообразных формах. Очевидными причинами тому являются – недостаточный уровень профессиональных умений и навыков (особенно у молодых специалистов), «психологический барьер к инновациям» (у тревожных и инертных), дефицит терпимости к новой социокультурной среде (у педагогов с большим стажем).

Безусловно, формирование основ толерантного сознания личности необходимо начинать со школьной скамьи, учитывая возрастные особенности детей, создавая необходимые условия для целенаправленной организации положительного опыта толерантности, пространства прямого или опосредованного взаимодействия с другими, иными по взглядам или поведению, людьми, или сообществами – пространства сосуществования разного. Каким бы это разное ни было, педагог должен быть готов к нему, а для этого – знать не только источники, но и факты, вызывающие необходимость формирования толерантности.

Школа как социальный институт имеет большие возможности для воспитания у детей толерантности. Эти возможности могут быть реализованы как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности. Именно в школьном сообществе у ребенка могут быть сформированы гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению.

На сегодняшний день, когда имеет место нарушение семейных связей, отчуждение взрослых и детей, вакуум, в который попадают многие учащиеся, повышенная конфликтность в их взаимоотношениях, способна заполнить полноценная работа педагогов, психологов, воспитателей школы с воспитанниками.

При организации деятельности учащихся для учителя важно – осознание того, что его воспринимают как образец для подражания. С профессиональной точки зрения от учителя предполагается и требуется понимание того, что дети – разные, и отношение к ним может быть разным, но вот проявлять его должно принципиально одинаково – ровно, уважительно, терпимо, тактично, порой переступая через собственные эмоции. Толерантность учителя – не всепрощение или беспринципность, не равнодушие к недостаткам, да и терпимость вовсе не означает принятие нарушений норм общежития, общественных и школьных порядков.

Наиболее благоприятной для формирования толерантности является внеклассная совместная деятельность с общественно значимым смыслом, когда расширяются ее границы и учащиеся могут проявить свое личностное отношение к широкому кругу людей. Для этой цели могут быть использованы все виды учебной и внеурочной работы, содержание которых способствует фор-

мированию нравственных взаимоотношений между людьми. Таким образом, методы воспитания толерантности – это способы формирования у детей готовности к пониманию других людей и терпимому отношению к их своеобразным поступкам [4].

Родители являются первыми и основными воспитателями детей, и невозможно сформировать толерантность у ребенка, как и любое другое качество, если они не являются союзниками педагогов в решении этой проблемы. В освоении опыта толерантного поведения большое значение имеет личный пример родителей, родственников. Прежде всего, атмосфера отношений в семье, стиль взаимодействия между родителями, между родственниками, детьми существенно влияет на формирование толерантности ребенка.

Важнейшим условием работы с детьми в этом направлении является выход на качественно новый уровень отношений учитель–ученик, что невозможно без изменения менталитета учителя, отказа от подавляющего, миссионерского стиля отношений с учащимися.

Понятие толерантности многогранно и включает в себя самые разные грани межчеловеческих, межличностных отношений. И работа по формированию толерантного сознания у юного поколения также должна быть многогранна и разнонаправлена.

Путь к толерантности – это серьезный эмоциональный и интеллектуальный труд и психическое напряжение, ибо оно возможно только на основе изменения самого себя, своих стереотипов, своего сознания.

Мультикультурная среда в Республике Казахстан представляет потенциал развития и может создать условия для успешной инклюзии, ведь разнообразие усиливает все стороны жизни. Чем больше субъектов включается в инклюзивное пространство, тем больше возможностей появляется для создания ситуации успеха.

При этом важнейшая роль в формировании позитивного, толерантного общественного сознания принадлежит активной жизненной позиции педагогической общественности. Говоря словами великого Абая: «Человек – дитя своего времени. Если он плох, в этом виновны его современники».

Литература

1. Назарбаев, Н. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания / Н. Назавбаев // Республиканская газета «Казахстанская правда». - 2017, 13 апреля. - № 71.
2. Организация объединенных наций [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.un.org/ru/ga/sessions/special.shtml. - Дата доступа: 29.06.2018.
3. Официальный сайт президента Республики Казахстан [Электронный ресурс]. - Режим доступа:http://www.akorda.kz/ru/national_projects/assambleya-naroda-kazahstana. - Дата доступа: 03.07.2018.
4. Образование. - 2016. - № 3(78). - С. 28.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РАБОТЫ С КАРТОЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

И. В. Кабёлка
БГПУ (г. Минск)

Среди специальных (предметных) умений, формируемых у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения географии, к ведущим принадлежат те, овладение которыми происходит на основе картографических пособий. В свое время отдельные аспекты формирования умений работы с ними у школьников данной категории изучались дефектологами [1; 3; 4]. Однако и до настоящего времени эта проблема не нашла достаточно полного отражения в специальных исследованиях.

Что касается картографических пособий, то на уроках географии чаще других организуется работа учащихся с картой. Необходимость ее использования диктуется своеобразием самих географических представлений, которые причисляются к пространственным. При этом предпочтение отдается картам для младших классов массовой школы. Они имеют более яркую, насыщенную окраску, что привлекает внимание учащихся и создает определенные предпосылки для усвоения ими азбуки картографии. Кроме того, на этих картах содержится гораздо меньше как изображенных объектов, так и их названий. Чем больше на карте названий, тем труднее ученикам понимать ее условный язык. Названия «забивают» карту, читая их, школьники перестают обращать внимание на условные обозначения.

Исходя из структуры знания карты, принято различать две группы умений работы учащихся с нею. Первую группу составляют умения, содействующие пониманию карты, а вторую – ее чтению. Формирование умений обеих групп протекает в тесной взаимосвязи, однако умения чтения карты считаются более высокой ступенью овладения ею. Из сказанного следует, что ученики могут располагать умениями понимать карту, но не уметь ее читать.

В группу понимания карты, сориентированную на овладение школьниками картографической грамотой, входят следующие умения.

1. *Расшифровка* условных обозначений карты. Формированию у учащихся умений ее правильного декодирования будут содействовать различные задания. На практике чаще всего находят применение несложные зарисовки условных обозначений объектов, а также их выделение из картографического изображения. В редких случаях предусматривается написание учениками графи-

ческих диктантов (замена названий объектов условными обозначениями или наоборот). Остаются без внимания задания, направленные на формирование у школьников умений работы с таблицей условных обозначений карты. Необходимость обращения к ней обусловлено тем, что ученики не только испытывают затруднения в декодировании символов карты, но и допускают типичные погрешности в их расшифровке. Уместными будут и дидактические игры типа «картографическое лото».

2. Овладение учащимися *масштабом* карты**.** Понятие «масштаб» причисляется к одному из самых сложных. Поэтому для усвоения его сущности следует разработать систему заданий самой разной степени трудности. Одним из них является прочтение учениками масштабов, записанных на доске или на отдельных карточках: в 1см – 10 км, в 1 см – 15 км, в 1 см – 20 км и др. При этом школьникам предоставляется образец правильного прочтения масштаба: в 1 см на карте – 10 км в действительности (на самом деле). Как показывают наблюдения, буква «в» в записи масштаба провоцирует учащихся на неверное его прочтение: в 1 см – 10 км.

Полезными будут задания, дающие возможность поупражняться ученикам в записывании различных масштабов. Тут же надо проводить работу по выделению школьниками первого (второго) числа каждого масштаба и их пояснения. Стоит продумать также и задания по вычислению учащимися величины (протяженности) по масштабу хотя бы крупнейших объектов. Несмотря на то, что эти задания даются ученикам с трудом, их значимость очевидна: содействуют формированию представлений о настоящих размерах изучаемых объектов.

Если позволят познавательные возможности учащихся, то организуется совместная деятельность по различению карт крупного и мелкого масштаба. Школьники работают с картами Беларуси разного размера: стенной и учебника. С ними выясняется, что стенная карта большого размера, поскольку у нее масштаб крупнее, т.е. территория уменьшена в меньшее число раз (выясняется, во сколько). У карты малого размера масштаб мельче, т.е. территория уменьшена в большее число раз (определяется, во сколько). Обязательно подчеркивается, что на картах изображена одинаковая по величине территория, но в разных масштабах. Поэтому стенная карта больше по размерам (масштаб крупнее), а учебника – меньше (масштаб мельче). Учащиеся подводятся к выводу: чем больше второе число масштаба, тем он мельче.

3. Определение школьниками *направлений* на карте. Следует сказать, что содержанием последней учебной программы предусмотрен новый, в отличие от традиционной методики, способ определения основных сторон горизонта на карте: по так называемым особым линиям, которыми являются меридианы и параллели. Работая с картой учебной книги, учащиеся с помощью учителя находят (показывают) линии, прочерченные сверху вниз (слева направо) и выясняют, какие направления они указывают. Можно выполнить задание на контурной карте: школьники синим карандашом проводят по одной из таких линий, обозначая начальными буквами основные стороны горизонта.

Необходимо предусмотреть также и задания, связанные с ориентировкой учащихся по карте. Причем они сначала определяют положение объектов, которые находятся севернее (южнее) на карте, а затем – западнее (восточнее). Обусловлено это тем, что у школьников обнаруживаются большие затруднения в совмещении, прежде всего таких двух систем ориентирования, как направо – налево и одновременно на восток – запад.

Не должны остаться вне поля зрения учителей и задания на установление пространственных связей между объектами. Они нацелены на формирование у учеников умений определять положение изучаемого объекта относительно уже известных. В такие отношения целесообразно включать не более трех объектов. Следует сказать, что умения выяснять пространственные связи приобретают особую значимость при изучении того региона, где живут учащиеся. Обусловлено это тем, что они облегчают привязку отдаленных объектов к их местности, которая является в данном случае «точкой стояния» школьников.

Что же касается группы умений чтения карты, то самыми значимыми являются умения на *соотнесение* условных обозначений объектов с их реальными изображениями. Наличие этих умений позволят школьникам видеть изучаемые объекты такими, какими они есть на самом деле. Задания на соотнесение конструируются по-разному. В *одних* случаях ученикам предлагается распознать, например, формы рельефа суши на предъявленных рисунках, а затем отыскать их на своих картах. По мере овладения учащимися умениями читать карту, задания можно несколько усложнить. В частности, из нескольких рисунков ученикам предлагается отобрать только тот, на котором изображена плоская (холмистая) равнина, а потом прикрепить рисунок к тому месту стенной карты, в которой расположена равнина.

В *других* случаях работа с рисунками (лучше с иллюстрациями) проводится как с сигнальными карточками. Учитель демонстрирует классу изображения изучаемых объектов, а школьники показывают карточки с их условными обозначениями. Ценность предложенных выше заданий на установление соответствия состоит в том, что они дают возможность оживить условные обозначения картографических пособий.

В завершение следует подчеркнуть, что задания, сориентированные на формирование у учащихся с интеллектуальной недостаточностью умений работы с картой, должны разрабатываться с учетом особенностей усвоения школьниками ее знания. При этом надо не только разнообразить задания на овладение учениками умениями понимания карты, но и широко практиковать задания на ее чтение. Тем более что умения чтения являются более высокой ступенью овладения школьниками картой. Только такой подход, несмотря на сложность предъявляемого материала, будет содействовать успешной картографической подготовке учащихся данной категории.

Литература

1. Вовк, В. Н. Формирование приемов учебной работы с географической картой на уроках географии во вспомогательной школе: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / В. Н. Вовк. - Л., 1987. - 17 с.
2. Кабелка, И. В. Формирование знания карты у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках географии / И. В. Кабелка // Спецыяльная адукацыя. - 2016. - № 2. - С. 29-34.
3. Липа, В. А. Методические рекомендации по повышению эффективности использования картографических пособий во вспомогательной школе / В. А. Липа. - Киев : НИИ педагогики, 1980. - 33 с.
4. Пороцкая, Т. И. Обучение географии во вспомогательной школе / Т. И. Пороцкая. - М. : Просвещение, 1977. - 157 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

И. В. Кижло
БГПУ (г. Минск)

Эффективность социализации личности младшего школьника с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) напрямую зависит от полноценности процесса речевого общения и взаимодействия [1; 2]. Наряду с содержательной стороной речевого высказывания для восприятия слушателем большое значение имеет темпо-ритмическая сторона речи. Нарушение темпа речи, ритма речи, паузации приводят к трудностям передачи и переработки информации, препятствуют овладению всеми формами контекстной и письменной речи, затрудняют установление дружеских и деловых контактов со сверстниками, снижают мотивацию к общению и тем самым приводят к трудностям социализации личности младшего школьника.

На необходимость проведения целенаправленной работы по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР указывают отечественные (Н. Н. Баль, Л. А. Зайцева, А. А. Кочарян и др.) и зарубежные исследователи (Е. А. Ларина, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова и др.). Как подтверждают исследования ученых (Г. А. Волковой, Е. В. Оганесяна, Г. Р. Шашкиной и др.), изучавших влияние музыки и движения на развитие речи, коррекционно-развивающую работу по формированию темпо-ритмической стороны речи наиболее целесообразно проводить на логоритмических занятиях.

Результаты, полученные в ходе констатирующего исследования, целью которого явилось выявление особенностей темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР в сравнении с их нормально говорящими сверстниками показали, что большинство детей с ТНР – 60 % имеют низкий уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи, 30 % – средний, 10 % – критически низкий уровень. В то время как у 90 % их нормально говорящих сверстников обнаружены высокий и у 10 % средний уровни сформированности темпо-ритмической стороны речи. Обнаружены значительные нарушения по всем параметрам исследования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР (по сравнению с нормально говорящими сверстниками), которые требуют обязательной коррекции ($U2_{эмп} = 102$; $U2_{кр} = 7{,}815$).

Анализ результатов констатирующего эксперимента и изучение психолого-педагогической литературы послужили основанием для разработки методики, направленной на формирование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях.

Методика формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях включает: цель, этапы, содержание, методы, приемы и формы организации коррекционно-развивающей работы. Цель методики – обеспечить формирование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях.

Основная идея методики заключается в поэтапной коррекционно-развивающей работе по формированию темпо-ритмической стороны речи на логоритмических занятиях, которая основана на взаимосвязи движения, речи, музыки, учитывает уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи у младшего школьника с ТНР и предполагает включение его в коллективную двигательную, музыкальную и речевую деятельность. Реализация методики не только способствует формированию темпо-ритмической стороны речи, но и создает условия для развития психомоторики и коррекции ее нарушений, формирования сенсорно-перцептивных способностей, обеспечивает социокультурное развитие учащихся с ТНР, способствует устранению речевого нарушения и успешному их включению в социальное взаимодействие.

С целью апробации методики был организован педагогический эксперимент. Общая численность испытуемых составила 60 обучающихся 1-х классов: 30 – экспериментальная группа (далее – ЭГ), 30 – контрольная (далее – КГ). Существенных различий в уровнях сформированности темпо-ритмической стороны речи до проведения формирующего эксперимента среди учащихся в ЭГ и КГ выявлено не было. В группы вошли младшие школьники с критически низким, низким и средним уровнями сформированности темпо-ритмической стороны речи. Экспериментальное обучение проводилось с младшими школьниками с ТНР, обучающимися первых классов (1 А, 1 Б) ГУО «Специальная общеобразовательная школа для детей с тяжелыми нарушениями речи № 18 г. Минска» в течение 2014–2016 гг. Коррекционно-развивающая работа по формированию темпо-ритмической стороны речи осуществлялась на коррекционных занятиях «Логоритмика» в три этапа.

На ***подготовительном этапе*** основной акцент делался на восприятии темпа, ритма и паузы в неречевом плане. С помощью приемов двигательного моделирования, свободного дирижирования, сопряженной вокализации, инсценировки песен велась работа над умением различать темп, ритм, определять паузу сначала в музыкальных произведениях, в двигательных упражнениях, а затем в речи.

На ***основном этапе*** в большей степени уделялось внимание воспроизведению темпа, ритма (преимущественно в неречевом плане), формированию умения делать паузы. С помощью приемов двигательного и вокального моделирования, вокализации, ритмизирования стихотворений формировалось умение воспроизводить заданный темп, ритм, паузу в движении и речи.

На ***заключительном этапе*** – отрабатывалось умение самостоятельно управлять темпом, ритмом (преимущественно в речевом плане), умение делать паузы в процессе речи. С помощью приемов мелодекламации, импровизации учащиеся управляли темпо-ритмической стороной речи в процессе общения.

Ведущим методом реализации методики являлся практический, что связано с формированием умений у младших школьников применять полученный навык в разных речевых ситуациях и изменяющихся условиях. Упражнения предлагались в игровой форме, это связано с эмоционально-волевой незрелостью младших школьников с ТНР.

У большинства младших школьников, прошедших обучение по разработанной методике, отмечался средний уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи – 86,7 %, в то время как среди учащихся КГ данный уровень продемонстрировали 16,7 % учащихся. Низкий уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи наблюдался у 13,3 % учащихся ЭГ, а среди учащихся КГ – 80 %, что составляет большую часть испытуемых КГ. Критически низкий уровень не продемонстрировал ни один учащийся ЭГ. Среди учеников КГ 3,3 % детей имеют критически низкий уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи. В целом речь младших школьников ЭГ стала более разборчивой, выразительной, эмоционально окрашенной.

Таким образом, результаты экспериментального исследования фиксируют положительную динамику в формировании темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР, о чем свидетельствуют статистически значимые различия между детьми экспериментальной и контрольной групп. Это доказывает действенность разработанной методики формирования темпо-ритмической стороны речи младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях.

Литература

1. Игнатьева, С. А. Коммуникативная деятельность старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи: теоретико-экспериментальное исследование / С. А. Игнатьева. - Курск : Кур. гос. ун-т, 2008. - 187 с.
2. Харитонова, Е. А. Овладение коммуникативными умениями как важное условие социализации детей с нарушениями речи / Е. А. Харитонова // XIV (61) регион. науч.-практ. конф. преподав., науч. сотрудников, аспирантов ун-та : сб. ст. / Витеб. гос. ун-т ; редкол. : И. М. Прищепа (отв. ред.) [и др.]. - Витебск, 2009. - С. 197-201.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ОТДЕЛЕНИЙ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ И В ДОМАХ-ИНТЕРНАТАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. В. Киселева
БГПУ (г. Минск)

Культурно-досуговая деятельность детей с особенностями психофизического развития, молодых инвалидов – специфическая сфера социальной жизни, создающая условия для освоения социокультурного опыта человечества и развития личности в процессе изучения и познания ценностей различных видов культуры (духовных, этических, эстетических). Досуговая деятельность является важным элементом реабилитационной деятельности в связи с тем, что удовлетворяет потребность в культуре, в получении социально-культурных услуг, в доступных видах творчества.

Досуговая деятельность предусматривает взаимодействие двух процессов: индивидуализации и социализации. Индивидуализация способствует образованию индивидуального способа взаимодействия, социализация содействует формированию социальной сущности личности, соответственно участие в различных видах и формах досуговой деятельности является необходимой областью социализации, самоутверждения и самореализации лиц с особенностями психофизического развития.

Следует отметить, что существует проблема социально-культурного отчуждения молодых инвалидов (отсутствия или разрыва значимых для человека связей с обществом и/или культурой), что связано не столько с количеством социальных связей человека, сколько с их качеством. Причинами отчужденности являются не только отсутствие адаптированности инвалидов к обществу в связи с ограниченными психофизическими возможностями и часто встречающееся противопоставление себя обществу молодых людей, но и то, что общество не отвечает сущностным потребностям развития инвалида [2, с. 183]. По мнению Н. Ф. Басова, Т. А. Макаровой, основа для преодоления социально-культурного отчуждения молодых инвалидов – оказание им помощи в достижении и поддержке оптимальной степени участия в социальных взаимосвязях, реализации культурных интересов, что будет способствовать позитивным изменениям в образе жизни и наиболее полной интеграции в общество за счет расширения рамок независимости [2].

Задачи по организации досуговой деятельности молодых инвалидов в условиях отделений дневного пребывания территориальных центров социального обслуживания населения (далее – ОДПИ центров) и в домах-интернатах для детей с особенностями психофизического развития: социально-ценностная ориентация, освоение социокультурного опыта человечества; формирование мировоззрения, активной жизненной позиции, житейского опыта; формирование потребности целесообразно и эффективно использовать свободное время, умения организовывать досуг социально приемлемыми способами; развитие познавательной и творческой активности, творческих способностей, трудовых и коммуникативных умений, умения использовать различные способы межличностного взаимодействия, адаптивности к различным социальным ситуациям; воспитание положительных качеств личности; оптимизация самореализации, социализации и интеграции лиц с особенностями психофизического развития в общество.

Э. В. Соколов классифицирует виды досуговой деятельности по группам: отдых, развлечения, праздник, самообразование, творчество, игра [1, с. 12]. Содержание досуга – совокупность элементов увлечений, интересов, хобби.

Как отмечает С. А. Шмаков, *досуговая деятельность подразделяется на группы по своему содержанию*: *первая группа* направлена на восстановление эмоциональных и физических сил (спортивные мероприятия, прогулки, игры и развлечения, вечера отдыха); *вторая* – способствует повышению эрудиции, потреблению духовных ценностей (чтение литературы, просмотр передач и фильмов, посещение музеев, выставок, поездки и др.); *третья группа* связана с развитием духовных сил, способностей, с активной творческой деятельностью (художественно-театральной, трудовой, игровой, спортивной, исследовательской и др.); *четвертая* – реализует потребность в общении (праздники, танцы, клубные объединения, кружковая работа и др.); *пятая группа* предполагает творческую учебную деятельность (конкурсы, викторины, проекты, коллективные творческие дела и др.) [1, с. 14].

В ОДПИ центрах и домах-интернатах используются разнообразные организационные формы досуговой деятельности лиц с особенностями психофизического развития: мероприятия и коллективные творческие дела просветительской, художественной, спортивной, трудовой, патриотической направленности (клубные и кружковые занятия, театральные представления, вечера и праздники, беседы, информационные часы, соревнования, интерактивные и деловые игры, проекты, КВН, экскурсии и др.).

В настоящее время в ОДПИ центрах и домах-интернатах осуществляют свою деятельность различные кружки, студии и клубы: «Робототехника», компьютерный кружок, «Познай мир», «Домоводство – наше хобби», спортивные кружки и секции, студия жестовой песни, танцевальная и эстрадно-цирковая студии, клуб с полиграфической мастерской «Радуга», клубы «Именинник», «Флора и фауна» и др. Эстетическому воспитанию учащихся с особенностями психофизического развития и молодых инвалидов, развитию их творческих способностей содействуют кружки изобразительной деятельности, декоративно-прикладного творчества,

флористики, мягкой игрушки, вязания и вышивки: «Умелые руки», «Самоделкин», «Флора», «Волшебный завиток» (изготовление поделок с использованием техники квиллинга), «Мир бисера», «Кофейно-шпагатные штучки» (изготовление сувениров из шпагата и кофейных зерен), «Вышивка», «Волшебная иголочка» и др.

Успешна театральная деятельность лиц с особенностями психофизического развития, например, социального интерактивного театра «Маска» для молодых инвалидов с интеллектуальной недостаточностью, театра пантомимы «Спутник» и театра «Королевство интересных дел» для учащихся с нарушением слуха. К сожалению, не в каждом доме-интернате, ОДПИ центре обучающимся с особенностями психофизического развития и молодым инвалидам предоставляется возможность участия в театральной деятельности, хотя лица данной категории проявляют огромный интерес к театрализации (особенно в совместной творческой деятельности со сверстниками с нормативным развитием).

Значима деятельность волонтеров Института инклюзивного образования БГПУ в ОДПИ центрах и домах-интернатах: проводятся праздники, конкурсы, театральные представления, мероприятия развлекательного характера, мастер-классы, занятия декоративно-прикладным творчеством и др.

Интересен опыт специальной общеобразовательной школы-интерната № 13 г. Минска для детей с нарушением слуха в организации досуговой деятельности: неслышащим и слабослышащим учащимся предоставлена возможность посещения мероприятий зонального центра на базе четырех средних школ. Обучающиеся с нарушением слуха совместно со слышащими детьми участвуют в различных мероприятиях: спартакиадах по легкой атлетике, спортивном соревновании «Мое здоровье – в моих руках», спортивно-интеллектуальной игре «Делай с нами, делай лучше нас!», квест-игре «Настоящие мужчины», игре-путешествии «Тропинки здоровья», ток-шоу «В мире кино», конкурсе «Мы рисуем семейное счастье», викторинах «Профессии», «Юные правоведы», «Маленькие герои большой войны» и др.

В целях формирования самостоятельности и независимого образа жизни осуществляется обучение лиц с особенностями психофизического развития этикету и основам домоводства (формируются умения готовить пищу, ухаживать за одеждой и обувью, поддерживать порядок и т.д.). В ОДПИ центрах и домах-интернатах проводятся занятия бытовым трудом в швейных мастерских, кухнях, мини-прачечных и т.п.

Особый интерес у лиц с особенностями психофизического развития вызывают экскурсии и поездки: в Национальный художественный музей, исторический музей, Национальную библиотеку, историко-культурный музей-заповедник «Несвиж», музейный комплекс старинных народных ремесел и технологий «Дудутки», музейно-замковый комплекс «Мирский замок» и др.

Продуманная, целесообразная организация досуговой деятельности молодых инвалидов в условиях ОДПИ центров и в домах-интернатах для детей с особенностями психофизического развития способствует продуктивному оказанию помощи лицам рассматриваемой категории в достижении и поддержке оптимальной степени участия в социальных взаимосвязях, реализации культурных интересов и запросов, позитивным изменениям в образе жизни.

Литература

1. Организация досуговой деятельности старшеклассников / сост. Н. В. Котова. - Минск : Красико-Принт, 2015. - 128 с.
2. Социальная работа с инвалидами : учеб.пособие /под ред.Н. Ф. Басова. - М. : КНОРУС, 2012. - 400 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю. Н. Кислякова
БГПУ (г. Минск)

Педагогическая культура рассматривается как целостное личностное образование, интегрирующее весь комплекс значимых профессиональных характеристик, представляющих определенный уровень педагогических возможностей учителя. Она демонстрирует высокий уровень развития профессионально-значимых качеств личности, способность эффективно осуществлять взаимодействие учителя с обучающимися с целью передачи им общественно-значимых ценностей путем стимулирования их личностного становления. В этой связи основными компонентами педагогической культуры можно считать ценностные ориентации; личностные качества; направленность личности учителя; его педагогическую позицию; профессиональные способности, реализующиеся в специфических для педагогической деятельности знаниях, умениях и навыках. Объединяя эти взаимообусловленные компоненты, педагогическая культура обогащает их и содействует развитию каждого из них [1].

Особую значимость педагогическая культура приобретает в условиях организации интегрированного и инклюзивного образования. Одной из задач инновационного проекта «Внедрение модели создания толерантной образовательной среды при организации интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования» (2014–2017) выступала разработка системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности и форм методической работы, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогических работников учреждения дошкольного образования, обеспечивающие внедрение модели толерантной образовательной среды.

В ходе реализации инновационного проекта мы учитывали, что теоретическая и практическая готовность педагога учреждения образования выступает базисом успешной профессиональной деятельности в условиях совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников. Готовность к педагогической деятельности формируется не только в ходе обучения в профессионально-ориентированном учреждении образовании (например, в педагогическом колледже, в БГПУ и др.), но и в процессе постоянной работы над собой, обеспечивающей открытие нового для организации взаимодействия с детьми, обогащения собственной педагогической «копилки», доставляющей радость от достигаемых результатов [2].

В основу системы методической работы педагогов – участников инновационной деятельности была положена идея непрерывного повышения педагогической культуры и профессиональной компетентности.

Так, с целью повышения эффективности осуществления инновационной деятельности в ГУО «Дошкольный центр развития ребенка агрогородка Поречье» (Гродненская область) была определена структура методической работы, представляющая собой взаимосвязь таких компонентов, как самообразование педагога; повышение профессионального мастерства посредством участия в методических мероприятиях; повышение квалификации. В течение 2014–2017 гг. все педагоги – участники инновационного проекта имели возможность совершенствовать свою профессиональную компетенцию на повышениях квалификации, тематических семинарах – «Управление инновационными процессами в учреждении образования на этапе организации нововведения» (2014), «Современные подходы к подготовке отчетных материалов по результатам инновационной деятельности» (2015), на республиканском семинаре-практикуме «Развитие инновационной деятельности в учреждениях дошкольного образования» (2016), на международной конференции «Инклюзивные процессы в образовании» (2016).

Интерактивный характер методических мероприятий, таких как, лектории, диспуты, психологические тренинги и семинары-практикумы, способствовали повышению профессионального мастерства педагогов. Об этом свидетельствует инновационный педагогический опыт, транслируемый на конференциях и семинарах районного, областного и республиканского уровней: выступление на республиканском семинаре «Образовательная интеграция как фактор успешного взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи», на областном семинаре по теме «Актуальные вопросы инклюзивного образования в учреждении дошкольного образования», в областном фестивале «Инновационная школа: информационный и аналитический портрет». Трансляцию положительного опыта совместного воспитания и обучения детей дошкольного возраста в условиях интеграции обеспечивали публикации педагогов в СМИ, например, статья в «Настаўніцкай газете» (2014) на тэму «Сучасная, іннавацыйная, сельская», «Талерантнае выхаванне бацькоў і дзяцей» (2015), «Каб паверыць у дабро, трэба яго рабіць» (2015). С целью повышения уровня знаний, компетентности педагогов, умения использовать современные компьютерные возможности и с учетом годовых задач деятельности ДЦРР агрогородка Поречье, проведены обучающий семинар «Создание педагогом ситуации успеха», консультация «Использование ИКТ и ЭСО при работе с детьми», «Использование художественного слова в воспитании гуманных и доброжелательных взаимоотношений», педагогическая мастерская «Использование интерактивных методов в построении конструктивных взаимоотношений в детском коллективе», круглый стол «Мотивация – определяющее условие успешности в любом виде деятельности», «Десять заповедей творческой личности. Вы с ними согласны?», мастер-класс «Обучение педагогов работе с программой по соз-

данию мультимедийных презентаций». При содействии и участии представителей Телерадиокомпании «Гродно» создан и показан на местном телеканале видеофильм «Один день из жизни», рассказывающий об организации интеграции в ДЦРР, взаимодействии с социумом, создании в дошкольном учреждении атмосферы сотрудничества. Осознание педагогами необходимости повысить уровень владения современными информационными технологиями являлось стимулом для обучения и получения сертификатов педагогических кадров как пользователей информационных технологий.

Методическое сопровождение участников инновационной деятельности ГУО «Ясли-сад агрогородка Индура» началось с анкетирования педагогов. С целью выявления мотивов участия в инновационной деятельности была проведена диагностика, которая показала, что в начале реализации проекта преобладали профессиональные мотивы – 50 % и мотивы внешнего самоутверждения – 25 %, а на заключительном этапе у всех участников преобладали уже мотивы личной самореализации – 100 %. Анализ данных позволяет констатировать, что произошло существенное изменение мотивации педагогов. На основном этапе для всех педагогов, участвующих в реализации инновационного проекта, характерны высокий уровень восприимчивости инновационной работы, постоянный поиск себя в этом новом, потребность в создании новых образовательных продуктов, отражающих видение эффективных педагогических процессов в условиях интеграции.

С целью включения в создание толерантной образовательной среды всех педагогов в учреждении образования проведены следующие мероприятия: педагогические советы – «Формирование нравственных навыков в игровой деятельности», «Инновационные технологии во взаимодействии с семьей по социализации личности ребенка», тематические семинары «Педагогика толерантности», «Толерантность как проблема воспитания старших дошкольников», «Мои педагогические находки», «Секретный мир детей в мире взрослых» (с участием педагогов ГУО «Индурская средняя школа», обеспечивающий преемственность работы в условиях интеграции на уровне дошкольного и общего среднего образования), круглый стол «Развивающая образовательная среда в качественной подготовке детей дошкольного возраста к обучению в школе» и др. В рамках реализации инновационного проекта участниками апробирован и систематизирован материал по темам: «Толерантное образовательное пространство как фактор успешной коррекции речи детей в условиях интеграции», «Музыка как фактор формирования целостной гуманной личности дошкольника», «Неделя толерантности: возможности позитивного взаимодействия», «Формы взаимодействия с семьей в условиях образовательной интеграции» и др.

Таким образом, планирование и организация разнообразных форм методической работы с педагогами, работающими в условиях интеграции, способствовала повышению их педагогической культуры как атрибута жизнедеятельности (гуманистический ас-

пект культуры), как фактора созидания (созидательный аспект культуры), как ценностно-нормативного регулятора деятельности. Очевидно, что культура не существует вне педагога, она им создается и обуславливает комплексную характеристику его как субъекта преобразуемого им образовательного пространства.

Литература

1. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям (ОПД.Ф.02 - Педагогика)/ А. С. Роботова [и др.] ; под ред. А. С. Роботовой. - 4-е изд., перераб. - М. : Академия, 2007. - 218 с.
2. Кислякова, Ю. Н. Педагогические стратегии формирования инклюзивной компетентности обучающихся в условиях переподготовки / Ю. Н. Кислякова / Проблемы современного непрерывного образования: инновация и перспективы : сб. материалов Междунар. науч. конф., Ташкент, 27 апр. 2018 г. - Ташкент, 2018. - С. 342-344.

ПОТЕНЦИАЛ СТАЖИРОВКИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Клезович
БГПУ (Минск)

Повышение квалификации учителей-дефектологов и педагогов системы специального образования является катализатором самообразования, условием продуктивного труда педагога и руководителя. Поэтому поиск и организация оптимальных форм профессионального обучения педагогических работников являются важнейшими задачами теории и практики повышения квалификации.

Система повышения квалификации педагогов должна быть направлена на удовлетворение образовательных запросов слушателей и потребностей практики. В ней учитываются процессы обновления содержания образования, появление новых образовательных технологий, специфика содержания деятельности учреждений образования, запросы практики в обучении конкретных специалистов.

Практика показывает, что проблема создания эффективной системы повышения квалификации педагогов, внедрение новых форм обучения, в том числе и непосредственно в условиях учреждения образования, остается актуальной.

Сложившиеся противоречия обусловливают необходимость определения наиболее педагогически целесообразных и экономически эффективных форм повышения квалификации и развития профессиональной компетентности педагогов системы специального образования. Одной из таких форм является стажировка руководящих работников и специалистов.

Стажировка – образовательная программа дополнительного образования взрослых, обеспечивающая освоение руководящими работниками и специалистами новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности.

Стажировка, как форма и результат повышения квалификации педагогов, представляет собой специально организованное взаимодействие специалистов-ученых, новаторов-практиков и стажеров-педагогов по овладению научно-методическим содержанием и современными технологиями образовательной деятельности и позволяет в минимально сжатые сроки качественно изменить уровень их теоретической и методической подготовки.

Использование стажировки руководящих работников и специалистов образования позволяет оперативно влиять на их профессиональный и творческий потенциал, направленно управлять их профессиональной адаптацией к постоянно меняющимся внешним и внутренним условиям деятельности учреждений образования.

Что же отличает образовательную программу стажировки от образовательной программы повышения квалификации?

Во-первых, практикоориентированный характер стажировки, подразумевающий приоритет практических форм организации обучения (мастер-классы, обмен опытом педагогической деятельности, наставничество), решение профессиональных задач на рабочем месте, практические конференции, совещания, проекты и др. Стажировка включает самостоятельную теоретическую подготовку, а также индивидуальные задания практического (педагогического) или исследовательского характера. С учетом разнообразия особенностей психофизического развития детей и неоднородности способов педагогического взаимодействия с ними, а также специфики образовательной среды потенциал индивидуальной образовательной программы стажировки может быть раскрыт только в условиях конкретной образовательной среды конкретного учреждения образования.

Во-вторых, освоение современных технологий (педагогических, информационных, управленческих) на базе лучших образовательных практик. В современных условиях такими базами стажировки выступают ресурсные центры, научно-образовательные консорциумы, образовательные, научные и иные организации, обладающие необходимым инновационным опытом по организации образовательного процесса и реализации современных технологий.

В-третьих, накопление профессионального опыта педагогов, которое эффективно происходит в процессе анализа собственных проблем педагогической деятельности, анализа достижений других специалистов, обмена профессиональным опытом, изучения передовых образцов педагогического и управленческого опыта деятельности, выделения ключевых факторов эффективного поведения и деятельности и развития профессионально важных качеств личности.

В-четвертых, стажировка имеет индивидуальный характер независимо от того, проходит ее педагог индивидуально или в группе слушателей. Каждая стажировка реализуется на основе образовательной программы стажировки руководящих работников и специалистов, которые направлены на решение конкретных профессиональных задач совершенствования профессионального мастерства (профессионального развития), реализации индивидуальной образовательной траектории.

«Индивидуальная образовательная траектория» по мнению А. В. Хуторского – это «персональный путь реализации личностного потенциала…» [3, с. 254]. «Индивидуальную траекторию профессионального развития» можно выделить как целенаправленную, последовательную и многогранную деятельность по повышению уровня педагогического развития, основанного на усовершенствовании профессиональных компетентностей и реализации личностного потенциала.

На сегодняшний день образовательный маршрут реализуется через специально создаваемую индивидуальную образовательную программу стажировки, являющуюся своеобразной моделью достижения персональных целей обучающегося. В такой программе должны быть описаны цели и содержание обучения, технологические параметры, оценочно-диагностические особенности.

Индивидуальный образовательный маршрут – новое понимание образовательной программы стажировки, отражение гибкого вариативного подхода к особенностям и способностям каждого слушателя с возможностью корректировки и совершенствования.

Образовательные программы стажировки руководящих работников и специалистов включают следующие компоненты: целевой (цель стажировки в соответствии с государственными стандартами, мотивы и потребности); содержательный (образовательные технологии, методики, системы обучения), диагностический (система контроля за приобретением знаний и формированием компетенций).

В рамках освоения образовательной программы стажировки слушателю предоставляются возможности для получения знаний, индивидуальной информационной и организационной поддержки для их систематизации и контроля усвоения.

Образовательные программы стажировки можно реализовывать в соответствии с образовательными маршрутами разных типов: адаптивный (для адаптации специалиста к современным условиям), развивающий (для развития способностей специалиста, раскрытия его потенциала); созидательный (для получения навыков целенаправленного использования и преобразования имеющегося потенциала, развития карьеры); обобщающий (для получения навыков систематизации, обобщения, апробации и оформления результатов собственного педагогического опыта) [2, с. 191].

Наиболее востребованными образовательными программами стажировки руководящих работников и специалистов в Институте повышения квалификации и переподготовки УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» являются: «Педагогический опыт: теория и практика описания и представления»; «Создание универсального образовательного дизайна», «Методика коррекционно-образовательной работы с детьми с нарушениями аутистического спектра» и др.

Литература

1. Браткова, М. В.Индивидуальный образовательный маршрут - как инновация в реализации личностно ориентированного подхода в современном образовании / М. В. Браткова, О. В. Караневская, О. В. Титова // Инновации в образовании. - 2013. - № 10. - С. 19-26.
2. Петухова, Г. В. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов на базе общеобразовательной организации / Г. В. Петухова, С. Ю. Петухов // Педагогическое мастерство : материалы VI Междунар. науч. конф., Москва, июнь 2015 г. - М. : Буки-Веди, 2015. - С. 190-193.
3. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. - М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 383 с.

СОСТОЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

О. П. Коляда
БГПУ (г. Минск)

Как известно, одним из факторов, определяющих качество образования, выступает профессиональная компетентность педагога [1].

Цель нашего исследования – изучить теоретическую составляющую методической компетентности учителей-дефектологов в области коррекционно-развивающей работы по формированию текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на II ступени общего среднего образования.

В исследовании приняли участие 30 учителей-дефектологов (сурдопедагогов) с различным стажем работы (от 2 до 35 лет).

Основным методом исследования выступило анкетирование.

Показателями оценки теоретической составляющей методической компетентности педагогов выступили знания о:

- сущности и задачах формирования текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха;
- методических приемах формирования компонентов текстовой компетентности учащихся со слуховой депривацией;
- путях реализации дифференцированного подхода в коррекционной работе по формированию текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха.

В процессе анкетирования педагогам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Дайте, пожалуйста, определение понятия «текстовая компетентность».
2. Назовите, пожалуйста, основные задачи работы по формированию текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях.
3. Что, по-Вашему мнению, включается в содержание работы по формированию текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях.
4. Перечислите, пожалуйста, основные методические приемы формирования текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях.

5. Считаете ли Вы необходимым реализацию дифференцированного подхода в процессе формирования текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях? Если да, перечислите, пожалуйста, известные Вам пути реализации дифференцированного подхода.
6. Перечислите, пожалуйста, требования к отбору речевого материала для формирования текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях.

Определяя понятие «текстовая компетентность», 14 респондентов (46,6 %) указали на то, что это знания и умения, связанные с восприятием и пониманием текстов. Еще 9 учителей-дефектологов (30 %) отметили, что текстовая компетентность – это знания и умения, направленные на первичную и вторичную текстовую деятельность (при этом не указывая, что имеется в виду под каждой из них). 4 человека (12 %) отметили, что текстовая компетентность связана с умениями воспринимать, понимать текст и использовать эти умения для текстообразования. Лишь 1 учитель-дефектолог из числа всех опрошенных (3 %) указал, что это умения, связанные с текстовой деятельностью и определил компоненты текстовой компетентности: компетенцию восприятия, интерпретационную, воспроизведения и образования. Еще 1 человек (3 %) определил текстовую компетенцию как «знания и умения, направленные на работу с текстом». Таким образом, можно констатировать недостаточно полное понимание учителями-дефектологами сущности понятия «текстовая компетентность». Как показал анализ результатов опроса, большинство из них выделяют лишь отдельные ее компоненты, преимущественно связанные с восприятием и пониманием. Между тем важным, на наш взгляд, выступает составляющая, связанная с самостоятельным продуцированием текстов.

Характеризуя основные задачи работы по формированию текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях, большинство учителей-дефектологов (18 человек, 60 %) сделали акцент на формировании у учащихся понимания содержания текстов. При этом использовались следующие формулировки: «Осознанно читать текст, работать с информацией», «Доносить смысл текста», «Развивать углубленное понимание текста», «Формировать навык анализа текста, выделение темы, основной мысли». Остальные респонденты (12 человек, 36 %) не смогли определить задачи коррекционной работы в указанном направлении, ограничившись общими фразами типа «Развивать речевую и мыслительную деятельность», «Развитие коммуникативных умений и навыков», «Адаптация и социализация учащихся», «Знание языковых ресурсов» и т.д. Только 5 человек (17,6 %) из 30 опрошенных указали на необходимость работы по развитию слухового восприятия в рамках работы над текстами на коррекционных занятиях. Это позволяет нам сделать вывод, что большинство респондентов недооценивают важность слухового восприятия как базы для овладения текстовой компетентностью учащимися с нарушениями слуха и не видят взаимосвязи работы по развитию слухового восприятия и устной речи.

Анализ результатов анкетирования показал, что опрошенные не смогли определить содержание работы по формированию текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха. Большинство респондентов указывали лишь общие направления типа

«Развитие слухового восприятия и устной речи». Особые затруднения вызвал вопрос, связанный с использованием методических приемов формирования текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха. 5 учителей-дефектологов (16,7 %) перечислили необходимость использования наглядных, словесных и смешанных методов, нетрадиционных или игровых приемов обучения. Часть респондентов (8 человек, 26,6 %) указали на целесообразность «использования экрана для слуховой работы», «использование сложных акустических условий восприятия», «вариации силы голоса», «изменение расстояния», «подбор наглядности к тексту» и др. Остальные опрошенные затруднились ответить на данный вопрос анкеты. Это свидетельствует о необходимости повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов в указанной области.

Анализ ответов на вопрос «Считаете ли Вы необходимым реализацию дифференцированного подхода в процессе формирования текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях?» показал, что 10 % человек не ответили на данный вопрос, еще 36 % опрошенных указали на то, что реализацию данного подхода считают необходимой, но не смогли назвать пути реализации, 27 % учителей-дефектологов отметили, что реализация дифференцированного подхода «предполагает индивидуальный подход к каждому ученику», т.е. не различают указанные понятия. И только около 27 % респондентов раскрыли отдельные пути реализации дифференцированного подхода, указав на необходимость использования текстов разного объема, использования упражнений разной степени сложности и т.д. Характеризуя требования к речевому материалу, все респонденты указали, что работа должна осуществляться на «знакомом» или «разном» речевом материале. При этом конкретные методические требования к отбору речевого материала не были указаны ни в одной анкете.

Таким образом, анализ результатов анкетирования свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности у учителей-дефектологов представлений о содержании и методике коррекционной работы по формированию текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях по развитию устной речи и слухового восприятия, а также недооценке дидактического потенциала данного вида коррекционных занятий для решения указанных выше задач. Ответы респондентов подтвердили необходимость обновления системы коррекционной работы по формированию текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха очевидна, это обусловливает поиск новых возможностей раскрытия слухо-речевого потенциала учащихся, не реализуемого в традиционной практике. Показателем успешности обучения на коррекционных занятиях должно служить формирование речи как коммуникативного инструмента и как социализирующего фактора.

Литература

1. Феклистова, С. Н. Инклюзивное образование и требования к компетентности учителя / С. Н. Феклистова, В. В. Радыгина // Инклюзивное образование: направления, проблемы, решения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Бэльц, 7 окт. 2016 г. / Бэльцк. гос. ун-т ; редкол.: Л. Зорило [и др.]. - Бэльц, 2016. - С. 44-48.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

С. Н. Комлык
Средняя школа №3 (г. Крупки)

В коррекционно-развивающей работе учителей-дефектологов с детьми, имеющими нарушения развития, большое значение имеют современные игровые технологии. Их использование не отменяет традиционные, проверенные временем и практикой методы, но делает коррекционно-образовательный процесс более разнообразным и интересным, что способствует достижению максимально возможных успехов и индивидуальных достижений каждого ребенка [1; 3].

На просторах интернета встречаем рассказ об учителе истории, изобразившим на своем уроке древнего египтянина, на которого разгневались боги и отправили в наше время. Чтобы вернуть испуганного туриста назад, ученикам нужно было как можно больше накопить «магической силы», правильно ответив на вопросы о стране пирамид. Стараясь заработать как можно больше символов силы (кружков синего цвета), в игру включились все учащиеся класса [2].

Суть использования элементов игры в современном образовательном процессе состоит в том, чтобы использовать склонность воспитанника к игре, как ключ к вовлечению в процессы обмена и потребления информации. В определенной степени можно вести речь о такой современной технологии в образовании, как геймификация (от английского game – «игра») – это внедрение игровых элементов, которые широко распространены в компьютерных играх, в процесс обучения, что способствует повышению познавательной активности обучающихся, формированию интереса к знаниям, развитию образовательной мотивации и инициативы.

Давно известно, что лучше запоминается то, что вызывает эмоции. Поэтому для лучшего усвоения материала и улучшения памяти детей с особенностями психофизического развития педагогу необходимо занятие превратить в игру и устроить настоящий фейерверк положительных эмоций. Именно положительных, потому что только в этом случае ребенок с удовольствием будет возвращаться на занятия с дефектологом.

Педагогическая разработка урока или коррекционного занятия с использованием игровых технологий, на наш взгляд, должна включать некоторые основные подходы:

1. Определение сюжета. Чтобы коррекционное занятие стало игрой, в первую очередь нужна интересная история, увлекательный сюжет.

2. Четкое определение целей и задач, которые нужно «вписать, внедрить» в историю игры. Перед учащимся нужно ставить конкретные игровые цели, которые несут в себе коррекционно-образовательные задачи.

За счет такого подхода дети лучше усвоят теоретический материал: знания, которые они черпают на уроке, должны помогать решить конкретную игровую задачу.

3. Распределение ролей между учащимися. Игра, в которой ученик выполнил задание и сидит «без дела», принесет недостаточное моральное удовлетворение ребенку. Каждый ребенок должен получить посильное задание и обязательно привнести частичку успеха в коллективный результат для достижения цели в игре. Так ребенок учится работать в команде. Это условие обязательно на групповых занятиях. Если же занятие индивидуальное, то необходимо продумать индивидуальную роль учащегося.
4. Поэтапное усложнение задач, т.е. многоступенчатость. Только при условии правильно выполненного задания ребенок может перейти на следующий уровень. При этом задания на все последующие уровни должны отличаться и по виду, и по сложности (в зависимости от нарушения развития ребенка).
5. Вознаграждение за правильно выполненное задание, ибо интерес к игре удерживается при условии получения приза или вознаграждения. Однако, не стоит «подкидывать» награды по поводу и без, потому что они вскоре обесценятся, и не принесут желаемого результата игры.
6. Применение приема соперничества. Однако, если ребенка заботит лишь то, как бы взойти на вершину рейтинга – это не образовательно-коррекционная игра, а элементы спорта. Карл Капп, известный в среде электронного обучения блогер и автор книг, дает такой совет: «Используйте соревнование, если хотите заинтриговать. Оно должно длиться ровно столько, чтобы дети окунулись в игру и накопили запал» [2].

Представим примеры игр, которые используются на коррекционных занятиях.

Игра «Спасение Принцессы». Змей-Горыныч украл и заточил Принцессу в своем замке. Иван Царевич отправляется спасать Принцессу. На его пути будет много препятствий, и в случае успешного их преодоления, Принцесса будет спасена. 1 этап игры: пройти по тропинке, выполняя задания – преодолевая препятствия на пути. Двигаться дальше можно только при условии правильного выполнения заданий. 2 этап игры: нужно добыть ключ от замка, на который заперта комната, где заточена Принцесса. Ключ находится у Ворона, который отдаст ключ при условии правильного выполнения задания. Для реализации этой игры используются куклы (персонажи игры), картонный замок, игровое поле, замок и ключ к нему, дидактические материалы к заданиям.

Игра «К другу на День рождения». Поросенок Сема идет на День рождения к своему другу Сене, который живет очень далеко. На его пути – глубокая река, через которую нужно построить мост, и лес, в котором он встречает много препятствий и диких зверей, которые хотят отобрать у него подарки. Ребенок помогает поросенку преодолеть все препятствия. В конце игры друзья

встречаются, танцуют и обнимаются под веселую музыку. Игра заканчивается на позитивной ноте. Для этой игры используются фигурки животных, картонная карта пути, дидактический материал для выполнения заданий.

Игра «Кошка-мышка». Эта игра успешно используется на занятиях по коррекции звукопроизношения, а именно на этапе автоматизации звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Для этой игры необходимо игровое поле, на котором изображены домики кошки, мышки, сыр, который должна съесть мышка, кубик, фигурки кошки и мышки. Задание мышки: пробраться и съесть сыр; задание кошки: поймать мышку. Мышка и кошка двигаются по клеточкам поля в любых направлениях, в зависимости от количества точек на кубике. Но ходить персонажи могут только после того, как будет проговорен речевой материал столько раз, сколько выпадет точек на игровом кубике.

Аналогичные игры успешно применяются на занятиях с детьми, имеющими различные нарушения психофизического развития. Задания, которые нужно выполнить, подбирают в зависимости от темы и коррекционных задач. Как показал практический опыт, воспитанники с удовольствием участвуют в играх. Преимущество их в том, что во время игры участники занимают активную позицию, что способствует повышению мотивации к образованию и более эффективному усвоению и закреплению знаний и умений. Возможности использования игровых технологий в коррекционно-образовательном процессе с детьми с особенностями психофизического развития очень широкие, поэтому целесообразно постоянно и систематически внедрять их в коррекционную работу.

Подводя итоги, можно сказать, что применение на практике игровых технологий имеет положительные результаты в плане коррекционного воздействия на психические процессы детей, а именно на процессы памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и речи учащихся с нарушениями психофизического развития. Обучение становится более естественным и гармоничным по отношению к заложенному самой природой процессу развития человеческого мозга. Применение этой образовательной технологии уменьшает психологическое напряжение, а процесс обучения становится непринужденным, увлекательным и необременительным.

Литература

1. Акименко, В. М. Новые логопедические технологии : учеб.-метод. пособие / В. М. Акименко. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 105 с.
2. «Геймифицируй это»: как превратить урок в игру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ispring.ru/elearning-insights/gameschool/. – Дата доступа: 25.06.18.
3. Овчинникова, А. А. Социально-коммуникативная практика геймификации как средство формирования социального взаимодействия со сверстниками в группе детей старшего школьного возраста с нарушениями зрения / А. А. Овчинникова, Н. А. Якушева // Научный альманах.– 2016. – № 6. – С. 20.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. В. Кондратюк
БарГУ (г. Барановичи)

Изменения отношения общества к проблемам людей с особыми образовательными потребностями привели к осознанию необходимости более широкой интеграции их в образовательный процесс. Это в свою очередь, с одной стороны, обусловило потребность в специалистах, способных к нестандартному решению задач обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. С другой стороны, необходимость разработки новых методологических подходов к овладению студентами профессиональными компетенциями работы с детьми в условиях инклюзивного образования.

Исследования показывают, что будущие педагоги имеют недостаточную подготовку к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности: непонимание сути инклюзивного образования, слабое осознание личной воспитательной роли в обучении детей с особенными потребностями, недостаточно сформированные умения работы в условиях инклюзивного образования.

Профессиональная компетенция педагога, по мнению А. П. Сманцера, – это наличие определенного запаса знаний, позволяющих действовать самостоятельно при решении педагогических проблем, способность применять определенные профессиональные педагогические умения при решении нестандартных проблем, единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, интеграция опыта, теоретических знаний и практических умений, наличие общей культуры личности, а также значимых для педагога личностных качеств [1]. Автором выделяются ее основные характеристики: мотивационная (готовность к проявлению компетентности), когнитивная (владение знанием содержания компетентности), поведенческая (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях), ценностно-смысловая (аксиологическая – обеспечение равных возможностей для всех детей), эмоционально-волевая (регулирование процесса и результата проявления компетентности) [1].

Определяющим компонентом в структуре профессиональной компетентности выступает, на наш взгляд, ее аксиологическая составляющая, которая определяет профессионально-гуманистическую направленность личности, в том числе ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения.

Формирование аксиологический составляющей профессиональной компетентности обеспечит возможность реализовывать профессионально-гуманистическую позицию по отношению к ребенку с особыми образовательными потребностями, которая строится на сопричастности, диалогичности, понимании, принятия ребенка как данности, определит профессиональную ориентацию, тип поведения и деятельности педагога.

В процессе подготовки будущего педагога дошкольного образования формирование профессионально-гуманистической позиции к детям с особыми образовательными потребностями осуществляется как в процессе изучения цикла психолого-педагогических дисциплин, так и в воспитательном процессе через организацию волонтерской деятельности студентов в учреждениях дошкольного образования.

Так, в содержание тем дисциплины «Дошкольная педагогика» включены вопросы, рассматривающие сущность инклюзивного образования. При изучении темы «Детство как социальной и педагогический феномен» при обсуждении ответа на вопрос «Для чего человеку дано детство?» затрагиваются проблемы детей с особыми образовательными потребностями. В разделе «Дошкольная дидактика» обсуждается вопрос реализации индивидуального и дифференцированного подхода к детям в процессе обучения. При рассмотрении теоретических аспектов организации игровой деятельности детей дошкольного возраста у студентов формируются представления о методических приемах педагогического сопровождения игровой деятельности детей с учетом их игровых умений, способах вовлечения их в разные виды игр.

Организация волонтерской деятельности студентов в учреждениях дошкольного образования, сотрудничество с ресурсным Центром инклюзивного образования БарГУ дает возможность формирования практических умений взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями.

Включение в общение с детьми с особыми образовательными потребностями позволяет формировать у студентов умения: «быть готовым оптимально организовывать образовательную среду для ребенка с особыми образовательными потребностями; проявлять толерантное отношение к участникам образовательного процесса, профессиональный и личностный такт, готовность и способность к совместной работе в группе психолого-педагогического сопровождения ребенка в инклюзивном образовательном пространстве; способность и готовность применять педагогические технологии, методики обучения и воспитания в практической

деятельности в условиях инклюзивного образования, адаптировать учебную информацию к особенностям и потребностям каждого ребенка» [2, с. 8–9].

В рамках деятельности волонтерского отряда кафедры дошкольного образования и технологий БарГУ студенты принимают участие в разных мероприятиях на базе ГУДО «Ясли-сад № 45 г. Барановичи». Это специальное дошкольное учреждение образования, в котором воспитываются дети с разными образовательными потребностями. Совместно с педагогами данного учреждения в рамках Дня открытых дверей были организованы мини центры-презентации, демонстрирующие родителям работу педагога и ребенка с особыми образовательными потребностями по развитию речи (работа с дидактическим пособиями), развитию мелкой моторики руки (изготовление цветов из воздушных шариков), организации двигательной деятельности детей (подвижные игры) и др.

Студентами-волонтерами изготавливаются дидактические пособия, используемые в организации обучения детей. Одним из таких мероприятий стало участие в конкурсе «Сенсорная книга для ребенка с особыми образовательными потребностями», организованного ресурсным Центром инклюзивного образования БарГУ.

Формированию профессионально-гуманистической позиции педагога способствовало участие студентов-волонтеров в празднике, посвященному Дню защиты детей. Студентами специальности «Дошкольное образование» была организована изобразительная студия, в которой дети имели возможность рисовать разными техниками. Совместная деятельность студентов и детей с особыми образовательными потребностями способствовала развитию взаимопонимания, умения организовать сотрудничество, продемонстрировать свои профессиональные умения по выбору тактики общения и деятельности.

Таким образом, формирование профессионально-гуманистической позиции педагога в работе с детьми в условиях инклюзивного образования является составляющей аксиологической компетентности педагога, которая определяет отношение его к ребенку, к педагогической деятельности и самому себе.

Литература

1. Сманцер, А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентносного подхода / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого университета. Сер. Е, Педагогические науки. - 2010. - № 11. - С. 8-12.
2. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева. - Барановичи : РИО БарГУ, 2014.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

А. С. Копытская
Средняя школа № 16 (г. Гродно)

В настоящее время с каждым годом увеличивается количество детей, имеющих речевые нарушения. Наряду с общим недоразвитием речи, дислалией в первый класс приходит много учащихся, имеющих диагноз «стертая форма дизартрии». Учителю-дефектологу необходимо выбрать для работы такие методы и приемы, которые помогут исправить имеющиеся речевые нарушения, опираясь на сохранные анализаторы, путем комплексного подхода.

Многолетний опыт работы показывает, что положительные результаты достигаются путем целенаправленных коррекционных занятий, в которых сочетаются традиционные и нетрадиционные методики. Нетрадиционные методы и приемы работы делают коррекционный процесс динамичным, разнообразным и интересным.

Поскольку доказано, что развитию речи способствует развитие мелкой моторики, в практике применяются следующие нетрадиционные методы: пескотерапия, су-джок терапия, арт-терапия. Данные методы работы способствуют развитию тонкой моторики пальцев рук, развитию памяти, внимания, мышления, воображения, что в свою очередь влияет на активизацию речевых зон коры головного мозга [1; 2; 3].

Пескотерапия – один из видов игровых занятий. Ее можно применять на всех этапах коррекционного занятия, а именно: в качестве приема психологического настроя, как элемент работы при коррекции речевого нарушения, в качестве релаксации. С использованием песка можно выполнять артикуляционную гимнастику, автоматизировать звуки, развивать слуховое восприятие, осуществлять коррекцию лексико-грамматического строя речи, развивать связную речь. Например, ребенок выполняет артикуляционные упражнения «Лошадка», «Качели», «Часики» и одновременно делает ритмичные движения на планшете с песком. При автоматизации звуков рисуются на песке соответствующие буквы, изображения предметов, что способствует эффективной автоматизации звуков. Для развития слухового восприятия в песке прячутся предметы, в названиях которых есть звуки, которые назвал учитель-дефектолог. Нужно отыскать эти предметы, выполнить сортировку по определенному признаку. Игры с песком помогают учащемуся расслабиться, освобождают от напряжения, развивают творческое воображение. Детям нравится «рисовать» свое настроение, писать пожелания в конце занятия и т.д.

Еще один нетрадиционный метод коррекции речевых нарушений – су-джок терапия. В коррекционной работе применяются специальные кольца и шарики для массирования кистей рук, которые способствуют развитию тактильной чувствительности, нормализуют мышечный тонус. Поскольку на кистях имеются точки, которые взаимосвязаны с различными зонами коры головного мозга, использование массажеров содействуют предупреждению и коррекции речевых нарушений. При массаже су-джок шариками и кольцами уделяется особое внимание стимуляции верхних фаланг пальцев рук, так как эти участки взаимодействуют с зонами Вернике и Брока коры головного мозга, которые отвечают за импрессивную и экспрессивную речь. Массаж специальным шариком или эластичным кольцом проводится как один из этапов работы коррекционного занятия или в сочетании с другими видами работы (выполнением артикуляционной гимнастики, автоматизацией звуков, развитием лексико-грамматического строя речи и т.д.).

Учащимся могут предлагаться следующие игры. Игра «Большой–маленький», цель игры: формировать умение образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Ход игры: учитель-дефектолог катит по столу су-джок шарик и называет слово, учащийся – соответствующее слово с уменьшительно-ласкательным суффиксом (дом – домик, лист – листик и т.д.). Игра «Самый внимательный», цель игры: развивать произвольное внимание, умение ориентироваться в частях собственного тела. Ход игры: учитель-дефектолог просит надеть су-джок кольцо на указательный палец правой руки, на мизинец левой руки и т.д. Игра «Услышь звук», цель: развивать звуковой анализ и синтез, зрительное и слуховое восприятие. Ход игры: учитель-дефектолог произносит слово, учащемуся необходимо взять су-джок шарик красного, синего или зеленого цвета в соответствии с последовательностью звуков в слове. Игра «Выполни правильно», цель: развивать умение ориентироваться в пространстве, формировать умение правильно употреблять предложно-падежные конструкции. Ход игры: учитель – дефектолог дает инструкции, а учащийся их выполняет с проговариванием действий: «Синий шарик положи в коробку», «Зеленый шарик положи под книгу» и т.д.

Хочется отметить, что учащиеся с удовольствием выполняют массаж пальцев, игровые упражнения, что в свою очередь положительно влияет на развитие мелкой моторики пальцев рук, а значит, и на речевое развитие.

Провести коррекционное занятие ярко и красочно помогает использование приемов арт-терапии. Учащимся нравится рисовать различными нетрадиционными способами, а именно рисование ладошками, листьями, палочками, камушками, лепить сказочных героев из соленого теста, шарикового пластилина. Арт-терапия позволяет ребенку развивать способности самовыражения и самопознания, дает возможность выразить свои эмоции и переживания, получить положительные впечатления. На коррекцион-

ных занятиях применяю приемы арт-терапии при автоматизации звуков (дети рисуют соответствующие буквы, изображают предметы, в названиях которых есть необходимые звуки), использую как способ психологического настроя на занятие, в качестве релаксации в конце коррекционного занятия. Применение методов арт-терапии не только обогащает коррекционное занятие и делает его более увлекательным, но и создает мотивацию к активному вовлечению в познавательный процесс, делая его более эффективным и результативным.

Таким образом, сочетание классических и нетрадиционных методов и приемов коррекции речевых нарушений у учащихся начальных классов дает возможность разнообразить коррекционно-развивающий процесс, позволяет повысить результативность коррекционной работы учителя-дефектолога с учащимися, которые имеют речевые нарушения.

Литература

1. Акименко, В. М. Новые логопедические технологии : учеб.-метод. пособие / В. М. Акименко. - Ростов н/Д : Феникс, 2009. - 109 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева [и др.]. - М. : Академия, 2001. - 248 с.
3. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / под ред. Б. П. Пузанова. - М. : Академия, 1999. - 114 с.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФИНФОРМАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» С УЧАЩИМИСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Я. А. Кореневская
БГПУ (г. Минск)

Профессиональное информирование является обязательной составляющей профессиональной ориентации, так как владение профессиональной информацией необходимо для принятия осознанного и адекватного решения о выборе профессии. Общим ориентиром для определения содержания работы в данном направлении выступают утвержденная Министерством образования Республики Беларусь «Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению» [1] и разработанные В. А. Шинкаренко методические рекомендации [3]. Однако необходимой является разработка ряда вопросов содержания и средств проведения этой работы применительно к конкретным категориям учащихся.

В решении задач профинформационной работы с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью на учебных занятиях особое место отводится учебному предмету «Человек и мир», о чем свидетельствует анализ его содержания. Во II классе предусматривается знакомство учащихся с профессиями работников школы и родителей, в III и последующих классах – жителей городской и сельской местности. В программах IV и V классов выделяется подраздел «Труд людей», а в программе VI класса – «Человек-труженик», основное содержание которых составляет именно профессиональная информация [4; 5]. Как показано В. А. Липской, ее изучение не всегда возможно на основе опоры на имеющиеся у учащихся наблюдения и требует использования мультимедийных средств обучения [2]. На наш взгляд, объем и сложность профессиональной информации актуализируют проведение профинформационной работы на диагностической основе.

В рамках пилотного эксперимента нами апробирована следующая методика выявления представлений и знаний учащихся IV–VI классов, обучающихся по учебному плану первого отделения вспомогательной школы, о труде взрослых. Методика была разработана с нашим участием в студенческой научно-исследовательской лаборатории «Профессиональная ориентация лиц с особенностями психофизического развития» кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования.

Методика позволяет: уточнить состояние ориентировки учащихся в круге профессий; выявить умение выделять работы (технологические операции), характеризующие содержание профессиональной деятельности представителя профессии, труд которого

учащиеся многократно непосредственно наблюдали или с которым многократно знакомились на учебных занятиях и в процессе внеклассных мероприятий; выявить умение давать общую характеристику такой профессии.

Сначала с учащимся проводится вступительная беседа, задачей которой является установление контакта и включение учащегося в последующий опрос. В процессе беседы говорится, что учащийся каждый день может видеть, как трудятся разные люди. Все они выполняют разную работу, поэтому и их профессии называются по-разному. Затем предъявляются фотографии врача, учителя, продавца, библиотекаря и предлагается назвать их.

После этого предлагаются следующие вопросы и задания.

1. Назвать другие профессии, которые знает учащийся.
   После получения первого ответа задается стимулирующий вопрос:
   – А еще какие профессии?
2. Назвать знакомые профессии рабочих-строителей.
3. Назватьзнакомые профессии рабочих, которые работают на фабриках и заводах.
4. Назвать знакомые профессии людей, которые работают в магазинах и других предприятиях торговли.
5. Назвать знакомые профессии работников сельского хозяйства.
   После ответа на каждый из этих вопросов учащемуся также предлагалась стимулирующая помощь в виде вопроса:
   – А еще какие профессии?
6. Назвать работы, которые выполняет дворник, затем – повар (предварительно говорилось, что учащийся много раз видел работу дворника, повара).
   Стимулирующим вопросом был:
   – А еще какие работы выполняет дворник (повар)?
7. Прочитать названия профессий (предъявлялся бланк с названиями профессий: маляр, швея). Рассказать, что учащийся знает об одной из них.

Ответы на вопросы и выполнение задания протоколируются. В протоколах рассказа о профессии (задание 7) фиксируются: называемые работы (технологические операции), используемые рабочим материалы, инструменты и другое оборудование; указание мест работы (предприятий), где работают (могут работать или работают представители данной профессии); обоснование или указание на общественную значимость труда представителей выбранной профессии; указания на качества личности и (или) требования, которым должен отвечать рабочий рассматриваемой профессии; указания на зарплату.

Результаты апробации методики показали, что для учащихся, обучающихся по учебным программам V–VI классов первого отделения вспомогательной школы (это были учащиеся классов интегрированного обучения и воспитания средних общеобразовательных школ г. Борисова), оказались характерны различия в сформированности выявлявшихся представлений и знаний. Ближайшей задачей является проведение с использованием рассмотренной методики основной части констатирующего исследования, в котором будут выявляться представления и знания учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, обучающихся как в классах интегрированного обучения и воспитания, так и во вспомогательных школах.

Полученные данные могут быть использованы для уточнения задач и содержания профинформационной работы в целом, т.е. на уроках по другим учебным предметам и во внеучебное время.

Литература

1. Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению // Спецыяльная адукацыя. - 2016. - № 5. - С. 3-7.
2. Липская, В. А. Мультимедийная презентация как средство формирования у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью представлений и знаний о труде взрослых [Электронный ресурс] / В. А. Липская // Специальная педагогика : профессиональный дебют : материалы II Междунар. студ. науч.-практ. конф., Минск, 20 апр. 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; отв. за выпуск В. Э. Гаманович. - Минск, 2018. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
3. Методические рекомендации по профессиональной ориентации учащихся с особенностями психофизического развития // Спецыяльная адукацыя. - 2016. - № 5. - С. 8-17.
4. Учебная программа по учебному предмету «Человек и мир» для I-V классов первого отделения вспомогательной школы с русским языком обучения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.asabliva.by. - Дата доступа: 06.05.2018.
5. Человек и мир. Учебная программа для VI класса первого отделения вспомогательной школы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=84853. - Дата доступа: 06.05.2018.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВ ПРЕОБЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

М. Л. Кривуть
БарГУ (г. Барановичи)

Внедрение модели инклюзивного образования в Республике Беларусь является одним из сложных, но необходимых этапов развития системы образования. Данное новообразование может быть успешно реализовано при разрешении ряда условий, одним из которых является подготовка компетентных специалистов к работе в новой образовательной среде. Исследования В. А. Адольфа, Н. Ф. Ильиной показывают, что компетентность специалиста в области образования приобретает все большее значение в связи с усложнением и расширением социального опыта, возникновением все новых и весьма разнообразных форм предъявления и переработки информации, с возрастающим уровнем тех запросов, которые предъявляют к специалисту общество и обучаемые [1].

Одним из компонентов профессиональной компетентности педагога является коммуникативная компетентность. Начиная с первых работ по изучению коммуникативной компетентности Д. Хаймса (D. Hymes 1960–1970) данному виду компетентности придается большое значение [2; 3].

Исследования В. Д. Стариченка показывают, что в студенческом возрасте многие коммуникативные знания и умения, сформированные в школьном обучении, начинают осознанно развиваться и совершенствоваться [4]. По мнению В. И. Кашницкого логически продуманная система формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов должна стать доминантой вузовской профессиональной подготовки. Для формирования коммуникативной компетентности будущего педагога изначально необходимо определить тип преобладающего поведения (зависимое, компетентное, агрессивное) в различных коммуникативных ситуациях [2].

С целью изучить преобладающий тип поведения в фундаментальных коммуникативных ситуациях у студентов 2–3 курсов, обучающихся по специальности «Начальное образование», в 2017–2018 учебном году было проведено исследование, в котором приняли участие 333 будущих педагога УО «Барановичский государственный университет», УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», УО «Могилевский го-

сударственный университет имени А.А. Кулешова», УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

В основе исследования лежал Тест-опросник коммуникативных умений Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха), где каждому участнику необходимо было выбрать один вариант поведения из пяти предложенных на каждую из двадцати семи возможных коммуникативных ситуаций [5]. Данные коммуникативные ситуации распределяются автором на пять типов фундаментальных коммуникативных ситуаций. Далее, соответственно предложенному ключу, студенческие ответы мы анализировали, определяя преобладающий в каждой ситуации тип поведения: зависимый, компетентный либо агрессивный.

В связи с тем, что для педагога инклюзивного образования необходим высокий уровень компетентного поведения во всех коммуникативных ситуациях, начнем описание результатов именно с анализа выборов ответов, соответствующих данному типу поведения.

Из пяти предложенных автором фундаментальных коммуникативных ситуаций наиболее часто компетентное поведение демонстрировалось студентами в ситуациях, когда от них требовалась реакция на положительные высказывания партнера, о чем свидетельствует 76,35 % студенческих выбора ответов. Второе место по выбору компетентного поведения занимают ситуации, в которых от респондентов требовалось проявление эмпатии. В данных ситуациях было 70,57 % ответов, относящихся к компетентному поведению. В ситуациях, когда к респонденту обращаются с просьбой, ответы, соответствующие компетентному поведению, были выбраны 62,81 % участниками. Ответы, соответствующие компетентному поведению в ситуациях беседы, были отмечены у 52,98 % будущих педагогов. Наиболее сложным оказалось проявление компетентного поведения в тех случаях, когда будущие педагоги должны были реагировать на отрицательные высказывания коммуникативного партнера. Ответы, соответствующие компетентному поведению, были отмечены только у 44,89 % респондентов.

Анализ студенческих ответов показал, что на втором месте по частоте выборов находится зависимый тип поведения. Чаще всего зависимый тип поведения будущие педагоги предпочитали в ситуациях беседы – 42,16 % выборов. В ситуациях, когда респондент должен был реагировать на отрицательные высказывания коммуникативного партнера, ответы, соответствующие зависимому типу поведения, выбрали 36,99 % будущих педагогов. Среди респондентов 28,83 % выбрали зависимый тип поведения в ситуациях, когда к ним обратились бы с просьбой. Также данный тип поведения предпочли 22,77 % в ситуациях, требующих проявление эмпатии. Реже всего пассивный тип поведения выбирали в ситуациях, связанных с реакцией на положительные высказывания партнера, – 21,85 % ответов.

Менее всего респонденты предпочитали ответы, соответствующие агрессивному типу поведения. Так, лидером данных выборов стали ситуации, связанные с реакцией респондента на отрицательные высказывания – 18,12 %. Иногда агрессивный тип поведения будущие педагоги готовы продемонстрировать в ситуациях, когда к ним обращаются с просьбой – 8,36 %. Реже данный тип поведения выбирался в ситуациях, когда необходимо проявление эмпатии со стороны участника исследования – 6,66 % ответов. В ситуациях беседы было отмечено 4,86 % выборов, отвечающих агрессивному типу поведения. Менее всего – 1,8 % ответов были связаны с возможным проявлением агрессивного поведения в ситуациях, когда требуется реакция на положительные высказывания партнера.

Ниже в убывающем порядке приведены группы коммуникативных умений и процент ответов участников исследования, отвечающих компетентному типу поведения:

- умение самому оказать сочувствие, поддержку – 80,33 %;
- умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) – 76,35 %;
- умение ответить отказом на чужую просьбу – 67,97 %;
- умение обратиться к окружающим с просьбой – 60,66 %;
- реагирование на несправедливую критику – 60,66 %;
- реагирование на справедливую критику – 59,91 %;
- умение самому принимать сочувствие и поддержку – 57,36 %;
- умение вступить в контакт с другим человеком, контактность – 49,40 %;
- реагирование на попытку вступить с респондентом в контакт – 47,15 %;
- реагирование на задевающее, провоцирующее поведение – 45,29 %.

Для продуктивного образовательного процесса в условиях инклюзивного образования каждому педагогу необходим высокий уровень коммуникативной компетентности, так как одной из особенностей обучающихся с особыми образовательными потребностями является специфика их коммуникативного развития: некоторые дети могут иметь тяжелые нарушения речи, не иметь навыков социальных взаимоотношений со взрослыми и/или сверстниками и т.п. Результаты, полученные нами, свидетельствуют о том, что коммуникативные умения студентов 2–3 курсов находятся на этапе формирования; далеко не всегда будущие педагоги готовы продемонстрировать компетентный тип поведения, особенно в проблемных и конфликтных ситуациях. Все это говорит о необходимости дополнительной подготовки студентов, обучающихся по специальности «Начальное образование».

Литература

1. Адольф, В. А Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления : моногр. / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина – Красноярск : ККИПКиППРО, 2007. – 204 с.
2. Кашницкий, В. И. Коммуникативность личности как предмет научного изучения / В. И. Кашницкий // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова : Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – № 4. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnost-lichnosti-kak-predmet-nauchnogo-izucheniya. – Дата доступа: 29.03.2017.
3. Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск : Бел. навука, 1998. – 319 с.
4. Стариченок, В. Д. Коммуникативная компетентность выпускника педагогического вуза [Электронный ресурс] / В. Д. Стариченок // Усходнеславянскія мовы ў сучаснай лексікаграфіі : зб. навук. арт. ; рэдкал. : Д. В. Дзятко (нав. рэд.) [і інш.]. – Минск : БГПУ, 2015 – Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/9350. – Дата доступа: 13.02.2018.
5. Тест-опросник коммуникативных умений: для подростков и старшеклассников / Под ред. Ю. З. Гильбух. – Киев : Перспектива, 1995. – 16 с.

ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСКУРСИЙ С УЧАЩИМИСЯ ЦЕНТРОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА

Л. Л. Крупица
ГЛР ЦКРОиР (г. Лида)

В центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР, центр) осуществляется образовательный процесс для детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Данная группа детей крайне неоднородна: умеренная, тяжелая интеллектуальная недостаточность в сочетании с нарушениями зрения, слуха, движения, генетическими и другими заболеваниями в значительной мере ограничивают возможности не только обучения, но и социализации учащихся ЦКРОиР. Обучение в центрах обеспечивает приобретение детьми основ знаний об окружающем мире, формирует у них социально-бытовую компетенцию, содействует исправлению или ослаблению имеющихся нарушений, подготавливает к максимально возможной для них самостоятельной жизни в обществе.

Общение других категорий детей с особенностями психофизического развития со сверстниками и социумом происходит в ходе осуществления образовательной интеграции (совместного обучения) и относительной самостоятельности в быту. Образовательный процесс в центрах представляет собой довольно «замкнутое» пространство, доступное для педагогов, родителей, волонтеров из числа заинтересованных лиц, но не предполагающее регулярные выходы за рамки учреждения. Поэтому большое значение в системе учебных занятий по социальной адаптации учащихся с тяжелыми (или) множественными нарушениями развития приобретают экскурсии, в ходе которых дети знакомятся с разнообразной деятельностью людей и отношениями между ними в естественных условиях. Данный вид работы предоставляет значительные возможности не только для социализации детей, но и для формирования толерантного отношения к людям с особенностями развития в социуме, повышения инклюзивной культуры общества. На протяжении всех лет обучения для учащихся центра проводятся социально-бытовые тематические экскурсии по ознакомлению с ближайшим окружением («Магазин», «Аптека», «Мы – зрители», «Правила дорожного движения», «Мы – пассажиры», «В парикмахерской» и др.), предполагающие многократное закрепление и концентрическое наращивание практикоориентированных умений и навыков детей.

Проведение экскурсий для данной категории детей имеет ряд особенностей, как методического характера, так и с точки зрения решаемых задач.

Подготовка педагога к экскурсии традиционно предусматривает определение ее темы, цели, задач, содержания, словаря, индивидуальных заданий для учащихся; отбор объектов для демонстрации; накопление материалов экскурсии; разработку и детальное изучение маршрута; разработку плана-конспекта; текста экскурсии [2].

В процессе подготовки и проведения экскурсий для детей с тяжелыми нарушениями развития возникает необходимость реализации не только образовательных, воспитательных и коррекционно-развивающих задач, но и задачи включения учащихся ЦКРОиР в социальное взаимодействие. Причем данная задача должна решаться не только через предварительную подготовку детей к восприятию материала в ходе экскурсии, но и через формирование у социума готовности к принятию людей с особенностями психофизического развития. Особое внимание в ходе подготовки к экскурсии с учащимися центра педагогу необходимо уделять отбору объектов и разработке маршрута, в ходе которых нужно предусмотреть наличие безбарьерной среды для передвижения детей как по ходу движения (пешеходного или на общественном транспорте), так и на самом объекте.

Хотя развитие детей с тяжелыми нарушениями подчинено общим закономерностям онтогенетического развития, вследствие комбинированного сочетания различных нарушений у учащихся центра имеются объективные трудности в восприятии и переработке ими информации, в формировании навыков и средств коммуникации. Реализация содержания экскурсии осуществляется дифференцированно, на диагностической основе с учетом состояния сенсорной, двигательной, познавательной сфер, своеобразия коммуникативного поведения каждого ребенка.

Возникает необходимость предварительного согласования самого факта проведения экскурсии для детей с ограниченными возможностями, определение оптимального с точки зрения загруженности посетителями времени посещения объекта. Часто нужно заранее определить, кто из сотрудников магазина, кафе, кинотеатра и т.д. сможет осуществить показ объекта и оказать педагогу необходимую информационную помощь по ходу проведения экскурсии. Далеко не все работники предприятий торговли, обслуживания, культуры и их посетители готовы без предварительной «подготовки» общаться с детьми и подростками, обучающимися в ЦКРОиР. Люди просто «теряются» и не знают, как себя вести в присутствии «особых» детей, не представляют, как с ними можно говорить и чего от них ожидать. Продуманный диалог педагога с учащимися, опора на имеющиеся в арсенале каждого ребенка средства коммуникации, эмоциональный отклик детей на социальную ситуацию позволяют формировать у окружающих положительный опыт взаимодействия с людьми с особенностями психофизического развития. Так, продавец, который в ходе проведения экскурсии по предварительной договоренности обслужил ребенка в присутствии педагога, не растеряется, когда в магазин придет «особенный» молодой человек со списком покупок, сможет помочь ему в отборе товара и расчете за покупку (особенно если это магазин по месту жительства выпускника центра, в который он регулярно приходит с родителями).

Целесообразным является и привлечение родителей учащихся центра к проведению экскурсий. С одной стороны, они могут оказать содействие в перемещении по маршруту, практическую помощь в решении организационных вопросов. С другой стороны, в ходе проведения экскурсий значительно расширяются представления законных представителей детей с тяжелыми нарушениями развития о возможностях их социализации. Родители, участвуя вместе с детьми в экскурсиях («Природа родного края», «В гости к сказке», «Чтобы не было беды» и др.) в музеи, театры, библиотеки, на выставки, объекты МЧС, видят, что при адаптированном к возможностям учащихся предъявлении материала он вызывает у ребят эмоциональный отклик и интерес. Этот опыт позволяет им в дальнейшем организовать разнообразный семейный досуг, выходящий за привычные рамки представлений об отдыхе людей с ограниченными возможностями.

Практически во всех развитых странах мира инклюзия рассматривается не только как подарок общества или особое образовательное благо для детей с ограниченными возможностями здоровья, хотя и это уже не мало. Инклюзивное образование понимается и реализуется в мировой практике как благо для всех тех, кто таких детей учит, кто учится вместе с ними, кто воспитывает их в семье, как шанс для всего гражданского общества, получающего возможность на практике реализовать гуманистические ценности равных прав, свобод и достоинств каждого человека [1].

Формирование инклюзивной культуры общества – процесс двухсторонний, предполагающий развитие навыков социального взаимодействия у каждого человека. С одной стороны, необходимо развитие у людей с ограниченными возможностями (в том числе с тяжелыми множественными нарушениями развития) бытовых, поведенческих, коммуникативных компетенций, формирование у них жизненно необходимых умений и навыков, включение в активную жизнедеятельность. С другой стороны, необходима готовность общества к встрече с «особым» человеком, его понимание, принятие, желание расширить границы общения между разными людьми. При грамотной подготовке проведение экскурсий для учащихся центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации позволяет вывести образовательный процесс за стены учреждения, формировать у детей с тяжелыми нарушениями развития положительный жизненный опыт, а у окружающих – опыт принятия разных людей, общечеловеческие ценности.

Литература

1. Ахметова, Д. Инклюзивная культура общества как результат реализации инклюзивной политики и практики // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. ; гл. ред. С. В. Алехина. – М. : МГППУ, 2017. – С. 16–23.
2. Киселева, А. В. Экскурсия как форма информационно-просветительской работы с младшими школьниками с нарушением слуха // Специальное образование: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 24–25 окт. 2013 г. / Бел. гос. пед. ун-т ; ред. кол. : С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск, 2013. – С. 58–60.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В. А. Куксёнок
Областной ЦКРОиР (г. Витебск)

Расстройство аутистического спектра (далее – РАС) представляет собой группу сложных расстройств, характеризующихся определенным нарушением социального поведения, коммуникации, вербальных способностей, сужением интересов и деятельности, которые одновременно специфичны для индивидуума и часто повторяются. Особенностями поведения данной категории детей, по мнению О. С. Никольской, являются: избегание контактов даже с родственниками, нежелание и неспособность играть вместе со своими сверстниками, отсутствие интереса к окружающему миру, страхи, агрессия, самоагрессия, стереотипии в поведении, нарушения коммуникативной сферы [1].

Нарушения коммуникативной сферы проявляются при общении, что в дальнейшем влечет за собой проблемы в обучении, социализации ребенка. Данные нарушения обусловлены следующими чертами:

1) нарушение способности к установлению эмоционального контакта: ребенок не проявляет интереса к партнеру, затрудняется в распознавании эмоционального состояния других людей.
2) стереотипность в поведении: выражается в стремлении сохранить постоянство условий существования и непереносимость малейших изменений, наличии пристрастий к одним и тем же объектам; стереотипных манипуляций.
3) особенности речевого развития: мутизм, эхолалии, стереотипные монологи, отсутствие в речи 1-го лица.

Одним из принципов инклюзивного образования является принцип развивающей среды, предусматривающий наличие необходимых средств обучения и коммуникации с учетом структуры нарушения в развитии.

Суть обучения детей с РАС в рамках инклюзивного образования заключается в том, чтобы инклюзия помогла ребенку познать социальную информацию о том, как взаимодействовать с другими, а также изучить образовательную программу, которая поможет в развитии функциональных навыков для перехода во взрослую жизнь.

Основные трудности, с которыми может столкнуться педагог, работающий с детьми данной категории – это отсутствие способов взаимодействия, что приводит к трудностям формирования учебных навыков. Поэтому обучение детей с РАС начинается

с установления контакта между педагогом и ребенком, затем – формирования учебного навыка и выработка стереотипа поведения учащегося на уроке: обучать ребенка по звонку занимать и покидать свое место за партой, учить соблюдать дисциплину на уроке, инициировать помощь педагога и т.д.

Одним из важных условий для эффективного обучения ребенка данной категории является организация его рабочего места, оснащение предметными и пространственными ресурсами образовательной среды, в частности визуализация времени и пространства.

Визуальная поддержка помогает ребенку более комфортно чувствовать себя в классе и на уроке. Когда ребенок видит и знает, какие виды деятельности на сегодняшний день его ожидают в классе, чем он будет заниматься на уроке, это снимает тревожность таких детей и исключает проявление нежелательного поведения.

У учащихся данной категории наблюдается обширный спектр речевых расстройств, несоразмерность развития разных сторон речи.

Наиболее трудоемкой, сложной и наименее предсказуемой по результатам и темпу усвоения является работа с «неговорящими» учащимися. Это категория детей, которая никогда не пользовалась речью или дети, у которых произошла мутация речи.

Таким образом, все имеющиеся речевые нарушения у детей с РАС очень разнообразны, но у всех встречается недостаточность понимания, осмысления речи, т.е. прагматической ее части, что является следствием нарушения коммуникации.

Коммуникация представляет собой обмен сообщениями между двумя и более собеседниками. Традиционно коммуникация подразделяется на вербальную или коммуникацию с помощью слов, и невербальную – с помощью вспомогательных средств (жест, мимика, положение тела, эмоциональные проявления и т.п.).

А. В. Хаустов определяет альтернативную коммуникацию как все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, не способным удовлетворительно объясняться с помощью речи [2].

Данный вид коммуникации стимулирует появление речи, способствует ее развитию. В настоящее время распространение получили несколько форм альтернативной коммуникации: письменная речь, коммуникация с помощью реальных предметов, с помощью репрезентативных объектов, фотографий, цветных и черно-белых пиктограмм.

Одним из ведущих методов альтернативного общения являются визуальные карточки, символы. Главная цель которых – предоставить ребенку возможность попросить или сказать о том, что он хочет, как он себя чувствует или получить информацию от окружающих в том случае, когда он не может это сделать с помощью речи. Данные карточки используются для учащегося с РАС в условиях инклюзивного образования в виде визуального календаря, расписания уроков на день, визуального ряда этапов урока.

Особенности восприятия и понимания лексико-грамматических конструкций, фразеологических оборотов речи, абстрактных понятий делают невозможным стандартное преподнесение учебного материала на основе устной речи. Поэтому необходимо, что-

бы весь учебный материал адаптировался с учетом особенностей и возможностей ребенка и подкреплялся визуальным рядом, выполнением практических заданий.

Важным методом является обучение глобальному чтению. Глобальное чтение представляет собой воспринимаемую форму общения и складывается из двух взаимосвязанных процессов: техники чтения и понимания читаемого текста. Обучение глобальному чтению позволяет развивать импрессивную речь и мышление ребенка до овладения произношением.

Широко используется коммуникация с помощью вспомогательных устройств, которые помогают детям выразить себя. К таким устройствам относятся: не электронные коммуникативные доски, устройства с подсветкой и движущимся указателем, специальные клавиатуры, а также устройства, которые основаны на современных компьютерных технологиях, с экранами и искусственной речью.

Обучение детей с РАС в условиях инклюзивного образования может быть успешным и способствовать их психологическому и эмоциональному развитию. Созданная образовательная среда позволяет построить процесс обучения в рамках инклюзии на основе индивидуальных способностей и возможностей каждого ребенка.

Нарушения речевой деятельности и коммуникативных навыков учащегося с РАС варьируются – от неговорящих детей, которые не умеют пользоваться даже жестами, до бегло говорящих, но имеющих некоторые проблемы прагматической стороны речи. Для избегания нежелательного поведения и преодоления трудностей в коммуникации и нарушений развития, обусловленных этими затруднениями, существуют альтернативные способы коммуникации.

Необходимо помнить, что обучение ребенка системе альтернативной коммуникации – длительный процесс, требующий единства и согласованности подходов.

Литература

1. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская [и др.]. - М. : Теревинф, 1997. - 341 с.
2. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. - М. : ЦПМССДиП, 2010. - 87 с.
3. Расстройства аутистического спектра у детей: научно-практическое руководство / Под ред. Н. В. Симашковой. - М. : Авторская академия, 2013. - 264 с.
4. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. - М. : Теревинф, 2014. - 432 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О СЕБЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Е. С. Кураленя
БГПУ (г. Минск)

Сегодня в научном дискурсе признается актуальность феномена социальной компетентности. Достижение личностью определенного уровня социальной компетенции признается одним из необходимых условий ее социальной адаптации. Социальная компетентность в качестве предмета междисциплинарного изучения рассматривалась исследователями в разных областях: философии (Н. М. Борытко, А. Б. Георгиевский и др.), психологии (Н. В. Калинина, Т. И. Самсонова и др.), педагогике (Ю. К. Бабанский, А. В. Хуторской и др.), социальной педагогике (И. А. Зимняя, А. В. Мудрик и др.). Вопросы формирования социальной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста, подростков представлены в современных исследованиях Т. В. Антоновой, Н. И. Белоцерковец, О. В. Галаковой, Л. Н. Гиенко, О. А. Крузе-Брукс, Ю. В. Коротиной, Т. И. Самсоновой, Ю. Е. Уфимцевой и др.

Анализ литературных источников показал, что в вопросе определения понятия «социальная компетентность» у ученых нет единого взгляда [2; 3]. Мы в своем исследовании будем опираться на дефиницию понятия «социальная компетентность младшего школьника», которую приводит О. В. Галакова: «интегративная личностная характеристика, отражающая признание им ценности себя и другого, сотрудничества с детьми и взрослыми; знание правил поведения и взаимодействия, способов выхода из конфликтных ситуаций, проявляющаяся в уважительном отношении к людям разного возраста и разных культур, в ответственности за свои поступки и результаты деятельности на основе развития рефлексии [2].

Младший школьный возраст – особый этап в развитии социальной компетентности ребенка. К моменту поступления в школу у него появляется потребность в приобщении себя к обществу, ориентация на общественные функции людей, нормы их поведения, деятельность. При этом представления о себе, связанные с половой идентификацией («мальчик/девочка»), отражающие родственные и семейные отношения («сын/дочь», «брат/сестра», «внук/внучка» и т.п.), сформированные в дошкольном возрасте, сейчас переосмысляются ребенком, наполняются новым смыслом с учетом общественных функций людей. Новая социальная ситуация способствует расширению социальных связей, изменяет характер взаимодействия ребенка с другими людьми, требует выпол-

нения новых обязанностей, принимая которые, он усваивает две новые социальные роли – «школьник» и «товарищ» [1]. Быть школьником – это значит выполнять правила, принятые в школе, вести себя ожидаемым образом: вовремя приходить, сидеть за партой, поднимать руку для ответа, внимательно слушать, выполнять задания и т.д. Развитие роли товарища начинается с ощущения своей принадлежности к детской группе, участия в совместной с ней деятельности, чувств, которые переживает в ней ребенок. Учитель в этот период выступает первым общественно значимым взрослым, который выражает требования социума к ребенку.

Характер межличностных отношений тесно связан с набором социальных ролей, которыми ребенок овладевает в процессе онтогенеза. Наличие трудностей межличностного взаимодействия может быть обусловлено недостаточностью представлений о себе, связанных с овладением социальными ролями. Исследователи отмечают специфический характер межличностных отношений незрячих и слабовидящих в разных возрастных группах: снижение потребности в социальных контактах; неумение вступать в отношения; замедленность и специфичность формирования навыков сотрудничества; частые конфликты при попытке совместных действий (А. М. Виленская, В. З. Денискина, З. Г. Ермолович, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.). Отмечается, что подростки и старшие школьники с нарушениями зрения нуждаются в партнере-слушателе, а не в партнере-собеседнике. Они принимают только положительные высказывания в свой адрес или доводы, подтверждающие их точку зрения. В то же время подростки с нарушениями зрения стараются найти друга, который будет примером, и чье мнение будет неоспоримым. Особенно остро встает вопрос межличностного взаимодействия при социальной интеграции и инклюзии.

Нами было проведено исследование с целью выявления особенностей структуры и содержания знаний о себе младших школьников с нарушениями зрения. В эксперименте приняли участие 110 детей: 58 младших школьников с нарушениями зрения (г. Гродно, г. Минск, г. Молодечно) и 52 нормально видящих сверстника (г. Минск). При этом в группе нормально видящих детей, мальчики составили 46,2 %, девочки – 53,8 %; в группе незрячих и слабовидящих младших школьников соответственно 62,1 % и 37,9 %.

Для определения содержания знаний о себе младших школьников была использована методика Куна-Макпартленда «Кто я?». Суть эксперимента заключается в том, что испытуемых просят дать различные ответы на вопрос, обращенный к самому себе: «Кто я такой?». Нами были выбраны наиболее типичные ответы детей каждой группы и проведен их сравнительный анализ.

Анализ полученных эмпирических данных показал, что среди распространенных ответов детей обеих групп представлены характеристики социальных ролей (ребенок, мальчик, друг, сын, внук, брат, белорус, минчанин, гражданин Беларуси), а также личностные характеристики (умный, красивый, добрый, хороший), и характеристики, связанные с деятельностью (помощник, хозяйка, танцор, спортсмен). Группа самых распространенных ответов детей идентична по содержанию в обеих группах. Так, в числе первых ответов были даны следующие: «я мальчик/девочка»; «я человек»; «я ученик(-ца)»; «я (имя ребенка)». При этом коли-

чество указанных ответов нормально видящих младших школьников значительно превышает количество соответствующих ответов их незрячих и слабовидящих сверстников. Также отмечается и качественное различие, в первую очередь, в акцентировании различных социальных ролей. Так, назвали себя «другом/товарищем» – 42,3 % нормально видящих детей и 13,7 % детей с нарушениями зрения. Здоровые дети, описывая себя, часто отмечали такие характеристики, как «я белорус(-ка)» (36,5 %); «я минчанин» (21,2 %); «я гражданин Беларуси» (13,5 %). В группе незрячих и слабовидящих детей такие ответы не были популярны (соответственно 5,1 %; 5,1 %; 0 %). Примечательным является и тот факт, что сыном (дочерью) себя назвали 38,5 % нормально видящих детей, и только 12,0 % детей с нарушениями зрения; внуком (внучкой) соответственно 23,1 % и 5,1 % младших школьников. На наш взгляд, это указывает на некоторое запаздывание в овладении детьми с нарушениями зрения спектром социальных ролей доступных их здоровым сверстникам. Кроме того, четвертым по популярности ответом в группе детей с нарушениями зрения был «я ребенок» (22,4 %), тогда, как в иерархии ответов нормально видящих детей на четвертом месте находится ответ «я друг/товарищ» (42,3 %). Данное положение также указывает на принципиально разную готовность детей обеих групп к взаимодействию с социумом. Незрячие и слабовидящие дети, называя себя ребенком, безусловно, организуют собственное поведение в соответствии с выбранной ролью: стремятся к опеке, защите, помощи. В то время, как социальная роль «товарищ», актуальная для здоровых детей этого возраста, предполагает умение проявить самостоятельность во взаимодействии, брать на себя некоторую ответственность за другого человека.

Таким образом, наличие количественного и качественного своеобразия в представлениях о себе, связанных с различными социальными ролями, изменяет характер социальной компетентности младших школьников с нарушениями зрения. Обеспечение эффективности в формировании данного интегративного качества личности может быть достигнуто при усилении внимания со стороны педагога вопросу формирования адекватных знаний о себе младших школьников с нарушениями зрения.

Литература

1. Блага, К. Я - твой ученик, ты - мой учитель : кн. для учителя ; пер. с чеш. / К. Блага, М. Шебек. - М. : Просвещение, 1991. - 143 с.
2. Галакова, О. В. Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Галакова. - М., 2013. - 203 л.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. - 5 мая 2006. - Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. - Дата доступа: 08.07.2018.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ю. А. Курец
БГПУ (г. Минск)

Реализация Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь предполагает активное включение детей с особенностями психофизического развития в единый образовательный процесс [1, с. 3]. Большое значение для осуществления данной задачи имеет формирование коммуникативной компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи. Первичными в структуре дефекта детей данной категории являются речевые нарушения, что приводит к нарушению процесса коммуникации и к недоразвитию коммуникативной компетентности в целом [2, с. 80].

Проблема формирования и развития коммуникативной компетенции особенно актуальна для младших школьников, обучающихся по программе специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Для включения детей в единый образовательный процесс со своими сверстниками необходимо формировать у них умение правильно использовать средства языка в устной речи в соответствии с ситуацией общения, умение вести диалог, осуществлять учебное сотрудничество и поддерживать эмоциональный контакт с собеседником.

Одним из необходимых условий для развития коммуникативной компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи является развитие лексического запаса. В свою очередь, богатый словарь прилагательных и их правильное употребление способствует более полному и развернутому выражению мысли, а также формированию умения производить оценку и выражать ее в устной речи.

Целью экспериментального исследования стало выявление особенностей атрибутивного словаря детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речиинормально говорящих детей младшего школьного возраста.

В экспериментальном исследовании участвовало 24 ученика 3 классов: 12 человек (контрольная группа, нормально говорящие дети) и 12 (экспериментальная группа, дети с тяжелыми нарушениями речи). Были выбраны 2 методики исследования словарного запаса детей: методика обследования словарного запаса И. А. Смирновой (обследование активного словаря прилагательных) и методика логопедического обследования О. И. Азовой (обследование пассивного словаря прилагательных).

Результаты анализа полученных экспериментальных данных выявили, что у 50 % учащихся экспериментальной группы уровень сформированности активного словаря средний, у 33 % – низкий уровень; 17 % – высокий уровень. При анализе ответов детей

контрольной группы было выявлено, что у 75 % учащихся уровень сформированности активного словаря признаков высокий, у 25 % учащихся – средний. Уровень ниже среднего никто из детей контрольной группы не показал.

Качественный анализ полученных экспериментальных данных позволил выявить типичные ошибки детей с тяжелыми нарушениями речи:

- ошибки в образовании относительных прилагательных (замена суффиксов (пластелинный); замена словообразования воспроизведением слова (стакан из стекла – стекло); наложение суффиксов (бумажниковый); замена словообразования существительным с предлогом в косвенном падеже (Буратино из дерева. Он какой? – Из дерева);
- ошибки, допущенные детьми в образовании притяжательных прилагательных (замена суффикса (медведины); замена прилагательного существительным в косвенном падеже (бабушки);
- ошибки при употреблении качественных прилагательных (смысловые замены в определение качествапредмета (круглое море).

В целом, при анализе ответов было выявлено, что словарь прилагательных у детей, имеющих тяжелые нарушения речи, беден и существенно отстает от нормы. Некоторые учащиеся затруднялись ответить, многие не справлялись с заданием без помощи экспериментатора. Было выявлено, что пассивный словарь у детей сформирован лучше, чем активный. Многим учащимся подбирать слова по смыслу или использовать способы словообразования намного труднее, чем воспринимать слова на слух.

Полученные в результате экспериментального исследования данные позволили выделить направления формирования атрибутивного словаря у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

1. Расширение объема словаря прилагательных и расширение представлений об отличительных признаках объектов и явлений.

В рамках данного направления необходимо формировать умение правильно подбирать прилагательные к существительному, умение выделять семантические дифференцированные признаки слова и развивать речевые ассоциации.

2. Уточнение значения слова и развитие лексической системности.

Направление предполагает формировать умения дифференцировать значения слов на основе признаков противопоставления, сходства, аналогии; группировать и дифференцировать слова внутри семантического поля.

3. Развитие процессов словообразования и уточнение значения производных слов.

В рамках направления необходимо формировать у учащихся умения образовывать относительные, притяжательные прилагательные от других частей речи; образовывать качественные прилагательные с помощью суффиксов.

Приведенный выше анализ экспериментального исследования позволяет отметить проблему формирования атрибутивного словаря детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. С учетом современных тенденций развития инклюзивного образования в Республике Беларусь необходимо подчеркнуть важность коррекционной работы в этом направлении.

Литература

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь// Спецыяльная адукацыя. - 2015. - № 5. - С. 3-10.
2. Красовская, Е. В. Формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. В. Красовская, А. Н. Данилова // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Междунар. науч. конф. ; редкол: Г. Д. Ахметова (гл. ред.) [и др.]. - СПб, 2014. - С. 80-82.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Е. Н. Кутепова
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО (г. Москва)

А. С. Сунцова
УдГУ (г. Ижевск)

Современные процессы инклюзивных практик актуализировали вопрос о профессиональной подготовке педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития, вызвали дискуссии относительно отношения педагогического сообщества к инклюзивному образованию. Результаты многочисленных исследований отечественных и зарубежных авторов констатируют низкий уровень личностной и профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (С. В. Алехина, Т. Г. Зубарева, В. Ю. Иванова, О. С. Кузьмина, Д. Митчелл, Л. Е. Олтаржевская, В. В. Рубцов, В. Л. Рыскина, Н. А. Ряписов, А. Г. Ряписова, Е. В. Самсонова, С. Н. Сорокоумова, В. В. Хитрюк, М. Р. Хуснутдинова, С. А. Черкасова, И. М. Яковлева, J. Allan, A. Boer, L. Florian, H. Linklater, J. Sagner-Tapia, S. Shlessinger, R. Slee, K. Sutton). Большинство исследований проводится с позиций компетентностного и деятельностного подходов. Под профессиональной готовностью понимается совокупность личностных свойств, профессиональных качеств, компетенций, позволяющих успешно решать задачи практической деятельности. Поэтому, согласно перечню требуемых для реализации инклюзии компетенций, выявляются затруднения педагогов и определяется самооценка их готовности. Современный этап изучения данной проблемы приводит к необходимости аксиологического осмысления, к поиску ценностных аспектов профессиональной готовности педагогов, объяснению затруднений, детерминированных не только технологическими характеристиками деятельности, но и отношением педагога к себе и к детям как участникам взаимодействия. Важно изучать мотивационно-смысловые основы включения педагогов в инклюзивные практики.

По мнению В. В. Хитрюк, качественно новые характеристики инклюзивной образовательной среды обусловили необходимость введения в педагогический дискурс понятия «инклюзивная готовность» как самостоятельного компонента профессиональной компетентности, как специфического интегрального личностно-профессионального качества педагога, означающего в первую очередь, его социальную позицию и гуманистическую направленность [4].

L. Florian, H. Linklater рассматривают инклюзивное образование как альтернативную педагогику, основанную не столько на выделении особых потребностей (констатации слабых способностей некоторых обучающихся), сколько на альтернативном мышлении педагога, умеющего реагировать на разнообразие среди учащихся, поддерживать всех обучающихся в интегрированных группах [5]. Существенной проблемой освоения инклюзивных практик, по мнению J. Sagner-Tapia, выступают применяемые педагогами ограничения на включение детей с инвалидностью в общие классы. Неготовность сами педагоги связывают с отношением к инвалидности и определяемых ею способностей к обучению [6].

Таким образом, базовым условием продуктивного освоения педагогом деятельности в инклюзивном образовании выступает аксиологический компонент. Феномен ценности рассматривается философией как «многомерное, сложно-целостное образование, обозначающее отношения между человеком и объектом. Ценности не наличествуют как факты, но порождаются человеческим отнесением объекта к ценности» [2, с.4–50]. Ценностное отношение является одним из видов духовной деятельности человека и творимой им культуры [2, с. 67], сопряжено с понятием значимости.

Обоснование инклюзивных практик связано с рассуждениями об отношении к людям с инвалидностью, их значимостью для социума. Определяется две позиции: полезности (прагматизма) и ценности. Первая обосновывает инклюзию как механизм формирования социальных компетенций ребенка с инвалидностью, что позволит ему в будущем реализовать свой потенциал в обществе, быть полезным обществу. В этом контексте говорят о затраченных реабилитационных ресурсах общества и государства в соотношении с результатом – возможностью достижения людьми с инвалидностью конкурентоспособности. Заметим, что ценности и польза (стоимость, цена) – это различные категории, которые, к сожалению, сливаются в современном обществе потребления (М. С. Каган). Вторая позиция центрирована на ценности человека как такового, уважении различий между людьми, на гуманистических ориентирах современного общества. Здесь говорится о духовной, нравственной сущности человека, бескорыстности, чувстве, переживании. Эта позиция основана скорее не на оценке, а на вере в человека. Дихотомия – ценность для человека или подчинение человека ценностям, по мнению В. В. Ильина – вечная, неисчерпаемая в мироопределении, но в индивидуальном бытийном измерении каждый человек делает свой выбор. «Ценность – это осознанный и принятый человеком общий смысл его жизни» [1, с. 364].

В своем исследовании Н. А. Симанова рассматривает несколько вариантов отношений человека к другому, отличному биологическими, социальными и культурными факторами: жалость, которая не способствует взаимодействию, формируя в другом иждивенчество, комплекс неполноценности; страх и агрессия, как защитные механизмы при встрече с опасностью; принятие, о кото-

ром легче рассуждать, чем действительно реализовать в отношениях. Сложность принятия обусловлена страхом признания другого таким же как ты. «Чем ближе ты к норме, тем больше ты боишься ее потерять, … норме нужен отбор для утверждения себя «лучшим», – отмечает автор. Наиболее продуктивное для саморазвития человека и взаимодействия с другим является формирование такого отношения как понимание, что позволяет снять страх, не провоцирует агрессию, не требует принятия того, чего тебе не хочется [3, с. 248].

Важно анализировать любое отношение к детям с нетипичным развитием, как проявлений, имеющих место в обществе, а для педагогического сообщества вопрос ценностного отношения выступает жизненно-профессиональной задачей. Сегодня недостаточно выявить направленность оценки педагогами процесса включения детей с особенностями развития в массовые образовательные организации (позитивную или негативную), мало констатировать их неготовность, нужно помочь педагогу выработать собственные смыслы данной практики. Определение личностного смысла как «значение для меня» представляет собой «внутреннюю работу по соотношению мотива к преодолеваемым ради его достижения внешним и внутренним преградам», по сопоставлению мотива с другими возможными мотивами той же деятельности, по оцениванию мотива с нормами и идеалами, что происходит в процессе деятельности [1, с. 363–364]. Формирование ценностей инклюзивной культуры в образовательной организации, в обществе в целом, – это длительный процесс, сопряженный с переживанием полученного опыта. Ценности и смыслы порождаются личностью посредством духовно-душевных усилий. Не случайно, инициаторами и «двигателями» практик включения особых детей выступают педагоги, жизнь которых сопричастна к проблемам людей с инвалидностью (дети, родственники, близкие). Именно для них эта практика связана с гуманистическими основаниями, выступает как ценность, миссия. Для большинства педагогов характерны противоречия. На проводимых нами семинарах практически все говорят о важности включения особых детей в общество, приветствуют меры по организации доступности среды и образования. Одновременно, когда беседа затрагивает личностно-профессиональное бытие педагога, высказывания проявляют противоположное значение: «Слава богу, у меня в классе еще нет ребенка-инвалида».

В исследовании инклюзивного образования аксиологический подход имеет первичное, фундаментальное значение, так как обращен к глубине взаимоотношений. Объясняя природу индивидуальных смыслов, аксиология открывает значимость ценностного переживания педагогом и ребенком друг друга, важность переработки стереотипов, внутренних страхов, барьеров и выводит основания продуктивного взаимодействия.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. - М. : Смысл: Академия, 2007. - 528 с.
2. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. - СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. - 295 с.
3. Симанова, Н. А. Обоснование категории саморазвития личности в контексте ограничений возможности бытия / Н. А. Симанова // Научные проблемы гуманитарных исследований. - 2010. - Вып. 12. - С. 246-250.
4. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. В. Хитрюк ; Балт. федер. ун-т им. И. Канта. - Калининград, 2015. - 54 с.
5. Florian, L. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all / L. Florian, H. Linklater // Cambridge Journal of Education. - 2010. - Vol. 40, Issue 4. - P. 369-386. DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588.
6. Sagner-Tapia, J. An analysis of alterity in teachers' inclusive pedagogical practices / J. Sagner-Tapia // International Journal of Inclusive Education. - 2017. - Vol. 22. - P. 375-390. DOI: 10.1080/13603116.2017.1370735.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕСОЧНОЙ АНИМАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

О. К. Лебедь
БГПУ (г. Минск)

Использование разных видов искусства для лечебного и педагогического воздействия имеет давнюю историю. Многочисленные доказательства тому приводятся многими исследователями, занимающимися проблемами атртерапии и артпедагогики [3; 4; 5 и др.]. В последнее время в коррекционно-педагогической работе с детьми с особенностями психофизического развития, в т.ч. с интеллектуальной недостаточностью, все более широкое применение находит и такое направление изобразительного искусства как песочная анимация. На ее коррекционно-развивающие возможности обращается внимание в современной научно-методической литературе. Отмечается, что использование песочной анимации может содействовать обогащению возможностей детей в создании интересных и выразительных композиций, лучшему овладению необходимыми изобразительными и техническими умениями и навыками, компенсации нарушений двигательной, познавательной, эмоционально-волевой сфер, становлению личности ребенка с особенностями психофизического развития и его интеграции в социум [1; 5 и др.].

«Созданная ребенком картина из песка является творческим продуктом. Использование песочной анимации в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью представляет естественную комфортную среду для творчества ребенка, которая стимулирует его созидательную деятельность. Рисование песком помогает ребенку расслабиться, захватывающе действует на зрителей и художников. При этом задействуются в процесс практически все виды анализаторов: сенсорное восприятие, зрение, слух, тактильная чувствительность» [3, с. 63].

Однако анализ публикаций разных авторов указывает на разноплановость и фрагментарность исследований в данной области. Отмечаются разные мнения относительно использования артпедагогических средств и технологий, в т.ч. песочной анимации. Обращает внимание, что имеющиеся в литературе рекомендации не учитывают в должной мере специфику работы с отдельными категориями детей.

Мы полагаем, что в работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать свойственное им ослабление мотивации к занятиям изобразительной, равно как и другим видам деятельности, причиной которого является снижение

психической активности. Недостаточность мотивации может усугубляться вследствие нарушений познавательной деятельности, тонкой моторики и зрительно-моторной координации. Именно поэтому особо значимым представляется использование различных доступных, но в то же время привлекательных техник получения изображений. Однако это не отрицает необходимости и значимости обучения и традиционному рисованию.

Основываясь на материалах специальной психолого-педагогической литературы, рассмотрим коррекционно-развивающие возможности песочной анимации более подробно.

Песочная анимация тесно связана с познанием окружающего мира. Первым шагом является непосредственное знакомство детей со свойствами песка (сыпучесть, твердость, зернистость и др.), определение связи выполняемых действий и их результатов. Ознакомление с материалом происходит при непосредственном контакте пальцев рук, что используется для развития тактильной чувствительности.

Учащиеся приобретают также знания об окружающих предметах, о материалах и оборудовании, при этом интерес к материалу подкрепляется стремлением передать в изобразительной деятельности представления и впечатления об окружающем мире. Это используется для формирования инициативности, активности, самостоятельности и других качеств личности, которые являются необходимыми для включения в творческую деятельность. Ребенок приучается быть активным в наблюдении, выполнении работы, проявляет при поддержке педагога самостоятельность и инициативу в продумывании содержания, использовании средств художественной выразительности [5].

Не менее важным является воспитание целеустремленности в работе, умения довести начатое дело до конца. Однако для эффективного формирования данных качеств на занятиях следует использовать специальные методические приемы, учитывающие особенности деятельности, познавательной сферы психики и психомоторики учащихся. При этом условии рисование песком может стать увлекательным, завораживающим – деятельностью, которая удивляет и восхищает детей, решает задачи развития у них умения создавать и реализовывать замысел, уверенности в своих силах. Оно не утомляет, позволяет сохранять высокую работоспособность на протяжении всей практической работы [4].

Оказывая влияние на эмоциональную сферу, песочная анимация может выполнять и другие функции – катарсистическую, коммуникативную, регулятивную функции [3]. Поэтому при использовании песочной анимации у детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо стимулировать возникновение положительных эмоций.

Свойства используемого материала могут содействовать развитию у учащихся способности переносить усвоенные знания и навыки в новые условия. Они узнают, что один песочный рисунок можно изменить на другой, всего лишь добавив к нему несколько деталей. Это важно для развития у учащихся интереса к исследованиям, эксперименту, познанию нового. Педагог стиму-

лирует появление у учащихся вопросов, которые они задают ему и друг другу, что может содействовать развитию речевой активности и коммуникативно-речевых умений.

Обычно на уроках трудового обучения и очень часто на уроках изобразительного искусства учащиеся с интеллектуальной недостаточностью копируют предлагаемый образец. На занятиях же песочной анимацией педагог демонстрирует лишь способ действия, а не готовый образец. Такая работа с детьми с сохранным интеллектом содействует развитию у них воображения и творчества [2]. При продуманном педагогическом руководстве аналогичная задача может быть поставлена, на наш взгляд, и в обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Исследователями обращается внимание на то, что совместное участие ребенка, его сверстников и педагогов в процессе создания анимационного произведения расширяет социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности, стимулирует коррекцию нарушений коммуникативной сферы [5 и др.].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что в настоящее время песочная анимация может рассматриваться как средство повышения потенциала специально организованной продуктивной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, коррекции недостатков развития их познавательной деятельности и психомоторики, реализации возможностей взаимодействия со сверстниками и социальной адаптации.

Соответственно необходимой является разработка вопросов содержания, планирования и методики проведения занятий песочной анимацией с данной категорией учащихся. Данная задача будет решаться нами при продолжении исследования на основе опыта проведения факультативных занятий с учащимися Молотковичской вспомогательной школы-интерната Пинского района Брестской области.

Литература

1. Грабенко, Т. Чудеса на песке. Методический практикум по песочной игротерапии / Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева. - СПб. : «Златоуст», 1999. - 80 с.
2. Дубровская, Н. В. Рисунки, спрятанные в пальчиках / Н. В. Дубровская. - М. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. - 287 с.
3. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. - Санкт-Петербург : Речь, 2007. - 129 с.
4. Кожохина, С. К. Растем и развиваемся с помощью искусства / С. К. Кожохина. - Санкт-Петербург : Речь, 2006. - 62 с
5. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании : учебник для академического бакалавриата / Е. А. Медведева [и др.] ; под ред. Е. А. Медведевой. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Издательство Юрайт, 2018. - 274 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Г. Ж. Лекерова, Г. Т. Айтжанова
ЮКГУ (г. Шымкент)

Цель деятельности педагога, реализующего инклюзивную практику, создать оптимальные условия для развития потенциала каждого ребенка, посещающего инклюзивную группу. Для достижения этой цели педагог в своей профессиональной деятельности ставит и решает особые профессиональные задачи. Одной из таких задач является освоение технологий, методов, приемов, форм организации работы, а также их адекватное применение согласно возможностям и потребностям обучающегося. Рассмотрим, как происходит реализация этой задачи на основе нашего опыта работы с особенными детьми.

На первом этапе организации инклюзивного образования мы используем технологию сотрудничества всех участников образовательного процесса – детей, родителей, педагогов, специалистов. Применение технологии сотрудничества при организации инклюзивного образования состоит в знакомстве и формировании основ взаимодействия всех участников образовательного процесса – детей, педагога, специалистов, родителей [2].

Второй этап – это период адаптации к жизни в Центре раннего развития, который переживает каждый ребенок. На этом этапе мы используем технологии индивидуального обучения и технологию создания успеха для обучающихся. Безусловно, на первых порах ребенку может потребоваться комплексная помощь в организации его жизни в ЦРР, но при этом педагог постепенно должен перейти к меньшей опеке, увеличению самостоятельности ребенка и его социальной активности [3].

Результатом деятельности педагога будет ситуация, когда особенный обучающийся начинает и заканчивает работу на занятии вместе со всеми детьми. При включении особенного ребенка во взаимодействие с одногруппниками мы используем технологию гуманного воспитания Сухомлинского. Если педагог показывает положительное отношение к «особому» ребенку: не старается выделить его из всех детей, включает в занятие, организует взаимодействие на занятии и перемене, то в группе формируются отношения доверия, сотрудничества и взаимопомощи [1].

Особенностью инклюзивного образования является то, что педагог учитывает разнообразие детей в группе, их особенности, возможности, интересы. В связи с этим возникает необходимость менять формы, методы и технологии работы. Например, учет индивидуальных особенностей можно осуществить, если объединить детей в группы по схожим признакам.

Следуя общим правилам и способам организации учебной деятельности на занятии, педагог инклюзивной группы должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка, у которого отмечаются особенности познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Часто такой обучающийся не может полностью успевать за темпом всей группы: выполняет задания на уровне, доступном ему, но ниже уровня освоения содержания темы, предмета его одногруппниками.

Технология взаимодействия педагога и специалистов психолого-педагогического сопровождения. Педагог обращается с запросом к узким специалистам, которые проводят углубленное обследование ребенка и составляют предварительные рекомендации для его эффективного обучения. Прежде всего педагоги разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). Кроме того, в центре внимания педагогов и психологов – наиболее эффективные подходы, технологии, конкретные приемы, способствующие социальному развитию ребенка и продуктивному взаимодействию с его семьей. Результатом таких встреч является определение стратегии и планирование конкретных шагов психолого-педагогического сопровождения обучающегося, а также всей инклюзивной группы. Среди технологий инклюзивного образования можно выделить технологии, которые облегчают социализацию и адаптацию ребенка в процессе обучения. Часто эти технологии реализуются с помощью взаимодействия педагога и специалистов психолого-педагогического сопровождения. Это обусловлено тем, что педагог не всегда компетентен в области специальной педагогики и психологии. Первым этапом такого взаимодействия является формирование запроса педагога к специалисту и совместная работа с ним. Педагог обращается к специалисту с вопросами в рамках его компетентности. При этом педагог должен осознавать, что возникшее затруднение или проблему в инклюзивной группе он действительно не может решить самостоятельно [5].

Рассмотрим примерную схему работы с запросом педагога в паре «педагог–психолог». Рассмотрим этапы работы по преодолению возникшей проблемы.

1 этап. Осознание проблемы педагогом, формулирование запроса. На этом этапе педагог:

- отмечает появление нового в поведении ребенка (на предыдущих занятиях выполнял работу в прописях, а сейчас отказывается);
- отмечает для себя, насколько часто и регулярно повторяется такое поведение;
- анализирует причины возникшей проблемы, беседует с тьютором (если есть), родителями ребенка;
- пробует внести те или иные изменения в организацию работы на занятии;
- отмечает, изменилось ли поведение ребенка после этих действий педагога;
- если поведение ребенка не изменилось, обращается к психологу, другим специалистам.

2 этап. Совместное наблюдение и обсуждение плана.

1. Психолог проводит наблюдение за поведением ребенка в группе, формулируют гипотезу (предположение) о возможных причинах возникшей проблемы. При необходимости проводит дополнительную психолого-педагогическую диагностику.
2. Вся «мини-команда» собирается для обсуждения результатов наблюдения, вырабатывается общая стратегия и план совместных действий: педагога на занятии, психолога и (или) дефектолога на коррекционно-развивающих занятиях.

3 этап. Реализация плана действий в группе.

Педагог «проверяет», насколько действенны те или иные меры и приемы, предложенные специалистами по отношению к ребенку, организации работы всей группы. На апробирование идей, реализацию первоначального плана отводится ограниченное время – например, неделя или две. Затем специалисты и педагог вновь встречаются для обсуждения результатов, наличия или отсутствия изменений в поведении ребенка.

4 этап. Если проблема не решена и поведение ребенка не меняется или даже усугубляется, ее обсуждение выносится на заседание экстренного или планового психолого-медико-педагогического консилиума. Иногда необходимо оценить состояние ребенка на психолого-медико-педагогической комиссии. С помощью такой технологии педагог может решать самые различные проблемы, которые возникают у него в процессе обучения детей с разными особенностями, возможностями и интересами.

Внедрение инклюзивной практики носит инновационный характер, который требует от педагога значительных личностных и профессиональных ресурсов. Надеемся, что данный материал будет полезен педагогам, обучающим особенных детей, так как эти обучающиеся нуждаются в создании специальных образовательных условий, а педагог может и должен эти условия создать [4].

Литература

1. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – С. 34-46.
2. Lekerova, G. Zh. Psychological and pedagogical bases of active teaching methods / G. Zh. Lekerova. – LifeScience. – 2014. – 11(6s). – P. 150-154.
3. Лекерова, Г. Ж. Система организации сопровождения образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья /Г. Ж. Лекерова. – М. : Интернаука. Вопросы педагогики и психологии. – 2016. – С. 48-54.
4. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Д. Митчелл. – М. : Перспектива, 2011. – 138 с.
5. Семаго, Н. Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья : метод. пособие / Н. Я. Семаго. – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – 158 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЛЕТНИХ ЗАГОРОДНЫХ ЛАГЕРЯХ

Е. А. Лемех
БГПУ (г. Минск)

Переход к инклюзивному образованию как приоритетному направлению в развитии общего и специального образования в Республике Беларусь закреплен в Программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы и реализуется в подпрограмме «Развитие системы специального образования» Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы.

Инклюзивные процессы основываются на концепции нормализации, в основу которой положена идея о максимальной приближенности человека с особенностями психофизического развития к обычным условиям жизни в обществе, в котором он живет. При этом люди с нарушениями не приспосабливаются к жизни общества, а включаются в него на своих собственных условиях, социум же понимает и учитывает их.

Согласно перечисленным выше документам, ребенок с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) может посещать обычный детский сад, школу, которая находится во дворе его дома, ездить в воспитательно-оздоровительные учреждения образования (далее, как синоним – загородные оздоровительные лагеря) и т.д. В нашей стране в настоящее время инклюзивное образование в рамках общего среднего образования получило свою реализацию в Республиканском экспериментальном проекте в 2014–2018 гг. в восьми школах, однако в дошкольных учреждениях, а тем более в загородных оздоровительных лагерях такой опыт крайне невелик, носит эпизодический стихийный характер.

Вместе с тем включение детей с ОПФР в широкий социум оказывается крайне важным, поскольку общение со сверстниками вне учебной деятельности дает ребенку с особенностями развития образец полноценной жизни, предоставляет условия для наиболее полного раскрытия потенциала. Для обычных детей опыт совместного общения с детьми с ОПФР приводит к формированию активной жизненной позиции, воспитанию доброжелательности, человечности, доброты, терпимости. Кроме того, воспитательная и образовательная среда является мощным ресурсом в формировании у них уважительного отношения к разнообразию и «инаковости», что в свою очередь создает предпосылки для консолидации социального сообщества.

Опираясь на положения средового подхода в образовании (С. Е. Гайдукевич, В. А. Ясвин и др.), учитывая направления реализации инклюзивного образования (Т. Бут, М. Эйнскоу) можно говорить о том, что для реализации инклюзивных подходов в загородных оздоровительных лагерях необходима разработка инклюзивной политики, обеспечение доступности образовательной среды, развитие инклюзивной практики и создание инклюзивной культуры общества.

Именно формирование инклюзивной культуры является базовой составляющей, поскольку ведет к планомерным изменениям в других областях. Появление такой культуры невозможно без организации инклюзивной образовательной среды, поскольку дети находятся вместе круглосуточно в течение лагерной смены. Школьники могут получить бесценный опыт погружения в инклюзивную среду, который затем смогут транслировать в своих учреждениях образования, в социальных отношениях в целом. Это может стать реальностью только в том случае, если педагоги, все лагерное окружение будет принимать инклюзивные ценности, если у них самих будет сформирована инклюзивная культура.

Таким образом, с одной стороны, продекларировано инклюзивное образование в нашей стране, есть необходимость в организации инклюзивных лагерных смен, с другой стороны, констатировано отсутствие инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования, отсутствует методическое обеспечение формирования такой среды в летних загородных лагерях. Данное противоречие определяет актуальность заявленной темы.

В качестве рабочего определения в нашем исследовании под понятием «инклюзивная образовательная среда в летних загородных лагерях» мы будем понимать следующее: инклюзивная образовательная среда в летних загородных лагерях – это образовательная среда, обеспечивающая всем субъектам воспитательно-оздоровительного процесса возможности для эффективной самореализации с учетом специфических индивидуальных особенностей.

Принципы организации инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования: физическая и психологическая безопасность; развивающий характер; доступность; учетспецифических индивидуальных особенностей; организация активного и продуктивного взаимодействиядетей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников во всех видах деятельности.

Функционирование инклюзивной образовательной среды в летних загородных лагерях возможно при соблюдении следующих условий.

Адекватное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР участниками воспитательно-оздоровительного процесса. Во время инклюзивных смен в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования оно должно осуществляться педагогами, профильными специалистами, при необходимости волонтерами и тьюторами, родителями.

Преемственность учреждения общего среднего образования и воспитательно-оздоровительного учреждения образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений. Поскольку каждый ребенок с ОПФР имеет свою специфическую структуру нарушения, то преемственность в работе школы и лагеря, лагеря и семьи позволит не терять время на поиск адекватных форм, методов, приемов работы с таким ребенком, что будет способствовать максимально быстрой адаптации к новой лагерной среде, включению в коллектив нормально развивающихся сверстников. Реализация данного условия позволит установить особого рода взаимосвязь между школой, где обучается ребенок, и лагерем, между воспитателями и родителями.

Активная родительская позиция. С одной стороны, она заключается в желании родителей помочь ребенку с ОПФР максимально быстро адаптироваться в новом коллективе, с другой стороны, в оказании содействия воспитателям, другим педагогическим работникам в налаживании контакта с воспитанником, предоставлении необходимой информации.

Можно предположить, что основными причинами, затрудняющими повсеместное появление инклюзивных смен, являются: отсутствие подготовки педагогов к работе с детьми с ОПФР, поэтому воспитатели и вожатые, оказавшись в ситуации инклюзивной смены, действуют интуитивно; отсутствие методической базы организации инклюзивных смен; отсутствие либо недостаточность безбарьерной среды в широком и узком смысле; неготовность всех субъектов воспитательно-оздоровительного процесса (родителей, детей, педагогов) к активному взаимодействию.

Кроме того, основными отличиями летних загородных лагерей от школ и детских садов являются:

1. Специфика педагогического состава. Во-первых, постоянным сотрудником является только директор учреждения, который не является методистом. Его специальное обучение по вопросам формирования инклюзивной среды в лагере необходимо, но не достаточно для работы с воспитателями и вожатыми. Отсутствие постоянного педагогического состава. Во-вторых, частая сменяемость педагогического состава в течение одного рабочего периода (лета).
2. Отсутствие времени на подготовку педагогических работников. Временной интервал между сменами составляет 1–2 дня, а специалисты приезжают на рабочее место за половину дня до приема детей.
3. Дети, как с особенностями развития, так и нормально развивающиеся, чаще всего не знают друг друга.
4. Родители как нормотипичных детей, так и детей с ОПФР не знакомы, находятся далеко от лагеря.

Перечисленное выше определяет специфику и структуру модели формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования (летних загородных лагерях), которая будет изложена в последующих публикациях.

Литература

1. Бут, Т. Показатели инклюзии : практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под ред. М. Вогана ; пер. с англ. И. Аникеев. - М. : РООИ «Перспектива», 2007. - 124 с.
2. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. - Минск : Четыре четверти, 2007. - С. 34-46.
3. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М. : Смысл, 2001. - 365 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ V– IX КЛАССОВ(ПЕРВОЕ ОТДЕЛЕНИЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ): ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Л. А. Лемех, Н. С. Ерошевич
Средняя школа № 132 (г. Минск)

Социальная адаптация и интеграция учащихся с интеллектуальной недостаточностью в среду сверстников – ведущее направление работы в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Для успешной социализации детей с интеллектуальной недостаточностью большое значение имеет развитие их эмоционально-волевой сферы.

Теоретическое изучение эмоционально-волевой сферы детей с интеллектуальной недостаточностью связано в дефектологии с учением Л. С. Выготского о «высших психологических» процессах. Он первым заговорил о структуре сознания, где аффективные, волевые и интеллектуальные процессы находятся в единстве. Важность изучения эмоционально-волевой сферы подчеркивается в работах О. К. Агавеляна, С. Д. Забрамной, Н. Л. Коломинского, К. С. Лебединской, С. Я. Рубинштейн, Н. Г. Морозовой, Ж. И. Намазбаевой, В. Г. Петровой, Л. Г. Шипициной и др. Так, С. Я. Рубинштейн отмечает, что незрелость личности умственно отсталого ребенка, обусловленная особенностями развития потребностей и интеллекта, проявляется в слабости интеллектуальной регуляции чувств, недостаточной дифференцированности, непропорциональности чувств по своей динамике воздействиям внешнего мира, недостатке инициативы, неумении следовать отдаленной цели, управлять своими действиями.

Эмоциональная сфера учащихся с интеллектуальной недостаточностью по сравнению с другими психическими процессами более сохранна, что позволяет использовать ее для развития интеллектуальных способностей данной категории детей, их успешной адаптации и социализации. Развитие волевой регуляции учащихся с интеллектуальной недостаточностью проявляется в преобразовании непроизвольных психических процессов в произвольные, обретении контроля над своим поведением.

В подростковом периоде у учащихся формируются социальные установки, отношение к себе, к окружающему миру, к обществу. В то же время этот возраст характеризуется личностной нестабильностью, которая проявляется в изменчивости настроения, эмоциональной неустойчивости.

В соответствии с принятой в Республике Беларусь Концепцией развития инклюзивного образования повышение качества образования и качества жизни всех обучающихся развитие эмоционально-волевой сферы подростков становится необходимым условием их социализации.

Учебным планом первого отделения вспомогательной школы для детей с интеллектуальной недостаточностью предусмотрены коррекционные занятия «Развитие эмоционально-волевой сферы». На VI и VII году обучения коррекционное занятие «Развитие эмоционально-волевой сферы» является обязательным, а на VIII, IX и X году обучения учитель-дефектолог может предпочесть коррекционное занятие «Развитие эмоционально-волевой сферы» занятию «Развитие познавательной деятельности». Однако единая система планирования коррекционных занятий «Развитие эмоционально-волевой сферы» отсутствует, вследствие чего учителя-дефектологи самостоятельно разрабатывают содержание коррекционных занятий. Педагогические технологии коррекции недостатков эмоционального развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью разработаны недостаточно, имеющиеся разработки актуальны для младшего школьного возраста. Результаты изучения запросов учителей-дефектологов, работающих с детьми с интеллектуальной недостаточностью в рамках образовательной интеграции, позволили определить четкую потребность респондентов в диагностическом инструментарии для педагогического обследования эмоционально-волевой сферы учащихся, календарно-тематическом планировании коррекционных занятий, определении содержания этапов коррекционного занятия и содержания самого коррекционного занятия.

Учитывая методический запрос коллег и опираясь на свой опыт, авторы разработали инновационный образовательный проект «Методическое обеспечение коррекционных занятий по развитию эмоционально-волевой сферы учащихся V–IX классов (первое отделение вспомогательной школы для детей с интеллектуальной недостаточностью) (грант Мингорисполкома в 2017/2018 учебном году), где предложили свое виденье организации работы по развитию эмоциональной сферы учащихся. Следует отметить, что на коррекционном занятии развитие волевой сферы не является отдельной задачей (целью), поскольку на всех учебных и коррекционных занятиях, а также во внеклассной деятельности педагогом создаются условия для формирования таких волевых качеств личности учащихся, как самостоятельность, умение проявлять инициативу, умение руководить своими действиями, преодолевать препятствия, противостоять дурному воздействию.

Так, в начале учебного года проводятся диагностические занятия, которые позволяют спланировать и скоординировать работу педагога в дальнейшем. Диагностика представляет собой подкрепленные наглядностью задания на карточках. Учащимся предлагается определить эмоцию изображенного персонажа, объяснить мимические и пантомимические уклады, выразить свое отношение к ситуации, изображенной на картинке.

Исходя из данных диагностики и изучения психолого-педагогической литературы, авторами определены направления коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы учащихся V–IX классов, обучающихся по учебному плану первого отделения вспомогательной школы для детей с интеллектуальной недостаточностью: развитие мимики, пантомимики, жестикуляции, интонации; развитие умения снимать психическое напряжение; развитие умения анализировать свое и чужое эмоциональное состояние; развитие умения регулировать эмоциональные проявления усилием воли; развитие умения проявлять эмпатию; обогащение эмоциональной сферы посредством методов арт-терапии; развитие высших эмоций: интеллектуальных, нравственных, эстетических.

На последующих коррекционно-развивающих занятиях предлагается отработать в первую очередь базовые эмоции, такие, как радость, удивление, интерес, горе, гнев, страх, стыд, отвращение, презрение, спокойствие. После усвоения учащимися материала на достаточном уровне возможно проведение занятий, направленных на изучение чувств, их дифференциацию: доброта и злость, забота, уважение, смелость и трусость, помощь и взаимовыручка, жадность и щедрость, лень и трудолюбие и др. Специально подобранные учителем-дефектологом примеры из жизни, литературные произведения способствуют выработке у учащихся верных жизненных позиций и установок, а выполнение эмоционально-привлекательных заданий, направленных на достижение целей занятия, необходимость выполнять работу строго по составленному плану (алгоритму), требующих от учащихся определенных волевых усилий, создадут основу для формирования усидчивости, способности достигать поставленных задач.

Коррекционные занятия «Развитие эмоционально-волевой сферы» имеют свою структуру. Во вводной части занятия необходимо создать у учащихся положительный настрой, нормализовать тонус мимических мышц при помощи мимической гимнастики. Основная часть может содержать следующие этапы: актуализация знаний об эмоции, чувстве; объявление темы занятия; анализ и воспроизведение изучаемой эмоции; работа над эмоциональным словарным запасом; работа над пониманием эмоциональных жестов, движений, поз; проигрывание ситуаций, эмоциональных этюдов, упражнений; релаксация; работа над литературным произведением, картиной, фильмом; творческое проявление эмоции, эмоции и цвет, эмоции и музыка. В заключительной части коррекционного занятия происходит развитие рефлексивных умений, выявление эмоционального состояния учащихся.

Систематическое, четко организованное эмоциональное воспитание учащихся V–IX классов, обучающихся по программе первого отделения вспомогательной школы для детей с интеллектуальной недостаточностью, позволит сформировать ключевые компетенции, которые будут способствовать пониманию подростками истинных ценностей жизни, научат соблюдать правила поведения в социуме, помогут сформировать нравственные установки, соответствующие национальному менталитету.

Литература

1. Ковалец, И. В. Социально востребованное поведение как необходимое условие социализации детей с интеллектуальной недостаточностью / И. В. Ковалец // Спецыяльная адукацыя. - 2013. - № 1. - С. 16-19.
2. Слепович, Е. С. Компетентностный подход в системе помощи детям с особенностями развития как условие их социализации / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Спецыяльная адукацыя. - 2011. - № 3. - С. 3-10.
3. Хвойницкая, В. Ч. Технология эмоционального воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Дефектология. - 2004. - № 1 - С. 46-57.
4. Шаповалова, О. Е. Концепция эмоционального развития умственно отсталых школьников / О. Е. Шаповалова // Специальная психология. - 2006. - № 4. - С. 4-13.

К ВОПРОСУ О ДОСТУПНОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Т. В. Лисовская
НИО (г. Минск)

В Республике Беларусь более 20 лет (с 1995 года) функционируют группы интегрированного обучения и воспитания на уровне дошкольного образования, в которых развиваются и воспитываются дети с различными речевыми нарушениями, с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, с нарушением слуха, с нарушениями зрения, интеллектуальной недостаточностью. Их обучение осуществляется по разным учебным программам. Но это не обеспечивает в полной мере доступность получения качественного и безбарьерного образования названным выше категориям обучающихся. Необходимы совместные усилия специалистов дошкольного образования, а в последующем и специалистов I ступени общего среднего образования, направленные на создание единого разноуровневого содержания, которое бы учитывало образовательные возможности и потребности как детей с нормативным развитием, так и детей перечисленных выше нозологических групп.

За рубежом используются различные формы выделения разноуровневости содержания в учебных программах. Так, например, в Англии – ступени, Швеции – модули, Германии и Японии – классы (A, B, C, D). В Российской Федерации последние два года, после вступления с 1 сентября 2016 года в действие ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт), составляют АООП (адаптированная основная общеобразовательная программа) и СИПР (специальная индивидуальная программа развития) с учетом образовательных возможностей обучающихся.

В 2016 году Республикой Беларусь была ратифицирована Конвенция ООН о правах инвалидов. Подписание и ратификация международных конвенций и деклараций в области прав человека предопределяют изменения в системе помощи детям с особенностями психофизического развития (статья 24 «Об образовании»).

В соответствии с четвертой целью «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрения возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» устойчивого развития Беларуси до 2030 года видится актуальным и необходимым выполнение следующего отраслевого научного задания, направленного на обеспечение деятельности Министерства

образования Республики Беларусь: «Разработать разноуровневое содержание образования детей с особенностями психофизического развития на уровне дошкольного образования с учетом *принципа инклюзивности* на основе междисциплинарного подхода». При его выполнении предполагается теоретически обосновать *разноуровневое* содержание образования и создать *многомодульный учебный план* на уровне дошкольного образования, учитывающие образовательные возможности и потребности детей, в том числе с особенностями психофизического развития, на междисциплинарной (дошкольная педагогика, коррекционная педагогика, коррекционная психология, физиология детства) основе.

Практическая значимость исследования будет заключаться в том, что *единый многомодульный учебный план и единая разноуровневая* учебная программа для воспитанников дошкольного возраста (от 3 до 4 лет, от 4 до 5 лет, от 5 до 6 и от 6 до 7 лет) позволят учитывать образовательные возможности и потребности детей, в том числе с ОПФР, и помогут более качественной организации процесса совместного обучения.

Разработанное разноуровневое содержание учебной программы для воспитанников дошкольного возраста (от 3 до 4 лет, от 4 до 5 лет, от 5 до 6 и от 6 до 7 лет), учитывающей образовательные возможности и потребности детей, в том числе с ОПФР, построенной на принципе инклюзивности, будет способствовать безбарьерному переходу детей с ОПФР к обучению на уровне общего среднего образования.

Внедрение разноуровневого содержания учебной программы для воспитанников (от 3 до 4 лет, от 4 до 5 лет, от 5 до 6 и от 6 до 7 лет), учитывающей образовательные возможности и потребности детей, в том числе с ОПФР, построенной на принципе инклюзивности, позволит учесть достижения различных научных дисциплин (дошкольная педагогика, коррекционная педагогика, коррекционная психология, физиология детства) на междисциплинарной основе.

МОТИВАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ СПОРТИВНОГО ПРАЗДНИКА В ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Т. Ю. Логвина, Л. С. Косяк, З. М. Житько
БГУФК (г. Минск)

Сохранение здоровья детей относится к числу наиболее актуальных проблем образовательного процесса, как здоровых детей, так и имеющих отклонения в состоянии здоровья и инвалидность. Одним из важных факторов жизнедеятельности является физическая нагрузка, поскольку организм человека развивается и формируется в процессе постоянной двигательной деятельности, требующей значительного мышечного напряжения. Физиологические системы организма не могут полноценно развиваться и совершенствоваться без адекватной двигательной активности. В работе с детьми-инвалидами физические упражнения приобретают ряд специфических черт, среди которых: возможность осуществлять коррекцию, совершенствовать моторику, отбирать целесообразные сочетания благодаря вариативности и сложности выполнения двигательных действий. Специальные упражнения направлены на компенсацию недостаточности двигательной активности, умение ориентироваться в пространстве, сохранять устойчивое положение тела и равновесие, приобретать бытовые и трудовые навыки двигательной деятельности. Физические упражнения в разных формах занятий могут выступать как эффективное средство реабилитации и социальной адаптации.

Детская инвалидность сопряжена с потерей или ограничением умственной и физической работоспособности. Дети находится в вынужденных условиях дефицита двигательной активности. В образовательном процессе решают образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи. Обеспечивают содержание занятий в соответствии с познавательными возможностями и возрастными особенностями развития обучающихся. Основные педагогические понятия «воспитание», «обучение», «образование», «развитие» приобретают специфическое направление для решения задач, направленных на коррекцию развития и социализацию детей с особенностями психофизического развития. Занятия физическими упражнениями выступают средством улучшения самочувствия, повышения физического и психического здоровья, удовлетворения потребности в общении. На занятиях расширяется круг знакомств, дети получают возможность для самореализации в процессе двигательной активности, помогают себе и друг другу поверить в собственные силы, проявлять положительные личностные качества. Содержание и объем двигательной активности детей зависит от вида заболевания и не находит выхода в естественных играх, которыми с раннего детства занимаются здоровые дети. Это влечет за собой гиподинамию, недостаток знаний о своих перспективах и возможностях развития.

В процессе обучения выделяют классические и специфические задачи занятий физическими упражнениями с детьми-инвалидами. Первую группу составляют образовательные задачи, в которые входит обучение двигательным действиям и воспитание физических качеств. К оздоровительным задачам относят расширение функциональных возможностей жизнеобеспечивающих систем организма, развитие сохранных функций организма и совершенствование адаптационных и функциональных возможностей, повышение умственной и физической работоспособности, достижение полноценного физического развития. Воспитательные задачи определяет развитие нравственно-волевых качеств личности, таких как: настойчивость, целеустремленность, смелость, ответственность, самостоятельность и т.п.

Группу специфических задач составляют коррекционно-двигательные задачи, среди которых: 1) поэтапное развитие двигательных возможностей в той последовательности, которая свойственна здоровым детям; 2) коррекция порочных функций опорно-двигательного аппарата (преодоление слабости отдельных мышечных групп, улучшение подвижности в суставах, нормализация тонуса мышц); 3) улучшение деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем организма.

Двигательная деятельность многообразна и сложна по своему содержанию и структуре, она не может ограничиваться проявлением лишь этих качественных сторон, что особенно актуально для детей-инвалидов. Содержание двигательной деятельности дополняется комплексом специфических проявлений, например, подвижность, точность, равновесие, ритмичность, меткость, пластичность, выразительность, согласованность и т.п. В связи с этим все двигательные действия можно рассматривать в динамике и единстве проявления, что требует соответствующего подхода к выбору средств физической культуры и разных форм занятий физическими упражнениями.

Любая двигательная активность имеет свою структуру, отражает различные стороны двигательной деятельности благодаря специфической упорядоченности, представляет собой целостную систему и при определенной специфике обладает общими свойствами. Так, подвижность обеспечивает максимальную амплитуду при вращательных движениях, поворотах, круговых движениях. Без точности невозможно соответствие движения его форме и содержанию, ритмичность позволяет рационально распределить усилия во времени и пространстве. Без меткости невозможно попадание в заданную цель, без равновесия невозможно удержание устойчивого положения тела в пространстве. Пластичность формирует индивидуальный стиль и красоту двигательных действий. В совокупности, все стороны двигательной деятельности обеспечивают оптимальное выполнение двигательного действия. Недостаточный уровень проявления хотя бы одного качества не позволяет решить двигательную задачу в полном объеме.

Детям необходима постоянная разъяснительная работа для формирования убеждений о возможности управлять своим здоровьем общедоступными средствами путем повышения уровня двигательной активности. Это можно достигнуть в процессе проведения тематических мероприятий, направленных на стимулирование желания заниматься физическими упражнениями с уче-

том возраста, состояния здоровья, пола, социальных условий. Для формирования потребности в систематических занятиях физическими упражнениями важно: 1) определить оптимальный объем и характер двигательной активности; 2) выбрать специальные средства для реализации двигательной активности; 3) определить критерии оценки эффективности результатов двигательной деятельности; 4) выявить способы стимулирования достаточного объема физической нагрузки.

Одним из таких мероприятий явилось проведение спортивного праздника, посвященного XII Паралимпийским зимним играм в Ивенецком доме-интернате для детей с особенностями психофизического развития. Команда волонтеров из студентов, магистрантов и преподавателей Белорусского государственного университета физической культуры подготовила учащимся необычный спортивный праздник. Почетным гостем на празднике была Елена Игоревна Серкульская, чемпионка мира и Европы по танцам на колясках. Перед олимпийскими стартами студенты провели мастер-классы, на которых дети из цветных заготовок изготавливали олимпийские атрибуты в виде факела и олимпийских колец, ставшие эмблемами спортивных команд в соревновательном «поединке». Паралимпийские игры были организованы в соответствии с их традициями: парад олимпийцев, внесение флага, факельная эстафета, зажжение огня, концертная программа, отражающая национальные традиции страны, проводящей игры, соревнования по видам спорта, награждения, символическая передача полномочий следующей стране проведения игр – Китайской Народной Республике. После парада участников соревнований в спортивном зале появились богиня победы Ника и древнегреческий бог Зевс, который по легенде считается основателем Олимпийских игр. Герои мифов стали главными судьями соревнований. Первая эстафета связана с зажжением олимпийского огня. Девочки и мальчики в игровой форме соревновались в бобслее, лыжных гонках, биатлоне. Все конкурсы были подобраны с учетом физических возможностей детей, а упражнения адаптированы под физические возможности участников спортивных игр. В перерывах между состязаниями хорошее настроение участникам праздника дарили чирлидеры, гимнасты, китайские мастера ушу – магистранты Белорусского государственного университета физической культуры. С творческими номерами выступили воспитанники дома-интерната. Они пели песни, демонстрировали танцевальные постановки, танцы на колясках.

Спортивный праздник продемонстрировал неуклонное стремление обучающихся к расширению границ своих возможностей, реализуемое через специальную подготовку, участие в состязаниях, связанных с преодолением трудностей, возможностью демонстрировать собственные достижения. Многогранный мир эмоций, комплекс человеческих взаимоотношений, возможность личного участия и сопереживания сверстникам, ощущение сопричастности к популярному зрелищу, ставшему массовым социальным движением современности, безусловно, оставляет неизгладимое впечатление и становится мотивирующим фактором к дальнейшему самосовершенствованию.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

И. Н. Логинова
БГПУ (г. Минск)

В современной системе высшего образования происходят значительные изменения, направленные на повышение качества подготовки выпускников и приведение их компетенций в соответствие с запросами работодателей в различных сферах профессиональной деятельности.

Компетентностный подход определяет новые цели и содержание образования. Реализация этих целей на практике обнаруживает некоторые противоречия, связанные с тем, что в образовательном процессе по-прежнему часто используется массовый репродуктивный контроль учебных достижений, при котором основным показателем успешности выступает воспроизведение предметных знаний.

В связи с этим все более актуальной становится разработка научно-методических основ оценивания достижений и результатов деятельности студентов в форме измерения их компетенций, а также создание на этой основе банка оценочно-измерительных средств.

По данным литературных источников важным направлением исследований в этой области является изучение соотношения количественных и качественных критериев оценки учебных достижений студентов.

Известно, что большинство методов, используемых в педагогических исследованиях, направлено на выявление качественных характеристик педагогических явлений, но не позволяют оценить их количественно. Вместе с тем использование количественного критерия повышает объективность оценивания. Методологические аспекты количественных измерений результатов обучения нашли отражение в ряде научно-исследовательских работ (В. П. Беспалько, В. М. Блинов, И. Т. Огородников, Н. М. Поташник и др.). Современные исследователи считают, что организация эффективной системы педагогического контроля связана именно с педагогическими измерениями. Только при таком подходе, по их мнению, могут быть реализованы все функции оценивания компетенций.

Сегодня в высшей школе широкое распространение получила балльно-рейтинговая система оценивания, основным инструментом которой выступает тест. Анализ литературы показывает, что многие исследователи считают тестирование, которое проводится в традиционном виде, утратившем свою актуальность инструментом в связи с переходом на новые стандарты, реализующие компетентностный подход.

Необходимо отметить тот факт, что компетенции могут проявляться у студентов и быть оценены только в условиях деятельности и высокой мотивации достижения результата.

В этой связи необходимо создание тестов нового поколения – интегрированных, позволяющих определять сформированность компетенций. В качестве ориентира для таких тестов предлагается использовать методологию и практику профессиональных тестов, позволяющих измерять не только предметные знания, но и профессионально значимые личностные качества, и мотивацию будущих специалистов [1].

В большей степени современным требованиям к диагностике учебных достижений соответствует критериальное оценивание. Оно трактуется как процесс, основанный на сравнении учебных достижений обучающихся, с заранее разработанными и известными всем участникам процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию заявленных компетенций. Обзор литературных источников дает основание выделить некоторые положения такой системы оценивания [2]. К ним могут быть отнесены:

- разработка критериев на основе поставленных целей, сформированных в образовательном стандарте;
- создание условий максимального приближения к будущей профессиональной практике;
- оценка способности студента к творческой деятельности, готовности решать новые задачи в условиях отсутствия общепринятых алгоритмов профессионального поведения;
- участие обучающихся в оценивании (само- и взаимооценивание), рецензирование студентами работ друг друга, экспертные оценки группами из студентов, использование групповых оценок и взаимооценок;
- активное привлечение в качестве внешних экспертов работодателей, студентов выпускных курсов, преподавателей смежных дисциплин и др.;
- процессуальный характер оценивания, когда оценивается не только результат, но и процесс его достижения;
- анализ достижений по итогам оценивания, с обозначением путей дальнейшего развития.

Одной из важных задач высшей школы является развитие у студентов умения самостоятельно управлять учебной деятельностью, контролировать и оценивать ее результаты, особенно актуально это для студентов заочной формы получения образования.

Процесс самоконтроля нельзя отделить от процесса внешнего контроля, по сути это две стороны единого процесса развития личности. Эффективность самоконтроля в значительной степени зависит от мотивации к обучению.

На кафедре логопедии с 2016 года ведется исследование по теме «Научное обоснование и разработка средств диагностики профессиональных компетенций будущих логопедов». В рамках темы систематизирован опыт контрольно-оценочной деятельности преподавателей кафедры. Анализ базы используемых диагностических средств указывает на наличие разнообразных видов заданий для контроля и самоконтроля учебных достижений студентов. При этом преобладают задания тестового характера (40 %), оценка учебных достижений в которых выражена количественным показателем. В последнее время арсенал средств контроля значительно пополнился заданиями практико-ориентированного характера (25 %). Среди них: составление портфолио, конспектов коррекционно-педагогических занятий, памяток для родителей, расписаний занятий, разработка дидактических пособий, кейсов, анализ методических материалов, видеофрагментов, и др.

Нами изучалась степень удовлетворенности студентов качеством оценивания при использовании различных контрольно-оценочных средств. Выборку составили 60 студентов 2–3 курсов специальности «Логопедия».

Респонденты в целом позитивно оценили использование тестов и количественной оценки учебных достижений (85 %). Вместе с тем часть студентов (15 %) выразила неудовлетворенность использованием творческих практико-ориентированных заданий в качестве инструмента оценивания учебных достижений. Студенты отметили такие недостатки применения практико-ориентированных заданий, как недостаточная разработанность критериев оценивания, что приводит к субъективности оценки. Часто, при использовании таких творческих заданий, критерии оценивания не были заранее известны студентам, кроме этого они значительно отличались у разных преподавателей, отсутствовали рекомендации по итогам оценки.

Полученные результаты позволяют определить векторы дальнейшего развития системы оценивания профессиональных компетенций будущих логопедов, одним из которых является стандартизация практико-ориентированных заданий.

Литература

1. Калицкий, Э. М. Разработка средств контроля учебной деятельности : метод. рекомендации / Э. М. Калицкий, М. В. Ильин, Н. Н. Сикорская. - Изд 2-е, стереотип. - Минск : РИПО, 2006. - 48 с.
2. Наговицын, С. Н. Оценивание качества результатов обучения на основе компетентностного подхода / С. Н. Наговицын // Вестник Бурятского государственного университета. - 2013. - № 1. - С. 185-190.

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРИ ДИЗАРТРИИ

И. Н. Логинова, Т. П. Горонина
БГПУ (г. Минск)

Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей. В исследованиях многих авторов (И. Т. Власенко, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова) указывается на то, что состояние ряда психических процессов у детей с общим недоразвитием речи, осложненным дизартрией, характеризуется качественным своеобразием. Особенности вербального и невербального мышления дошкольников с первичным нарушением речи основаны на зависимости мыслительных процессов от состояния речевого развития и не касаются мыслительной деятельности в целом.

Целью нашего исследования явилось определение актуального уровня развития способности старших дошкольников с общим недоразвитием речи при дизартрии к составлению связного рассказа по серии картинок с пропущенной средней частью, а также установление и описание специфики речемыслительной деятельности у старших дошкольников с дизартрией в сравнении с нормально говорящими сверстниками. Эксперимент проводился в индивидуальной форме и подразумевал выявление способности дошкольников к установлению причинности явлений с опорой на наглядность и его речевое оформление. В экспериментальном исследовании приняли участие 60 человек, две группы старших дошкольников в возрасте 5–6 лет: 30 дошкольников с ОНР при дизартрии (экспериментальная группа) и 30 нормально говорящих сверстников (контрольная группа).

Овладение связной монологической речью является наивысшим достижением в развитии речи дошкольников, которое включает в себя овладение всеми сторонами языка; связность речи создается на основе формирования языковых обобщений и элементарного осознания языка и речи. Важнейшей характеристикой развернутого связного высказывания является последовательность изложения, осознание причинности событий и явлений окружающего мира. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности текста.

Качество рассказа на восстановление полноты событий по сюжетному ряду, в котором отсутствует среднее звено, оценивалось по таким критериям как: логичность, последовательность, полнота и речевое оформление предлагаемой ситуации.

Нами было выделено три уровня успешности выполнения заданий: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень – правильные ответы, когда ребенок оказывался в состоянии охватить всю полноту событий, с грамматически оформленной логической связью.

Средний уровень – логически допустимые ответы, но основаны на не полном понимании сюжета, с недостатками в грамматическом оформлении.

Низкий уровень – бессодержательные аграмматичные ответы или отсутствие ответа.

Первую группу составляли правильные логичные ответы «Дети слепили снеговика и сделали нос из морковки, а зайчик любит морковку, он подбежал к снеговику и съел морковку, и снеговик стал грустный и печальный».

Во вторую группу отнесены ответы, основанные на неполном, упрощенном или искаженном понимании текста. Эти ответы были формально-логически правильными с той точки зрения, что испытуемым сообщается о возможных причинах, целях и следствиях. Однако они не соответствуют полному пониманию содержания ситуации. Дети опирались лишь на отдельные изображения, давали объяснения исходя из привычной жизненной ситуации «Зайчик толкнул снеговика и он стал грустный», «Зайчик убежал, потому что скучают зайчата». Дети иногда смешивали целевую связь с причинно- следственной, но во всех предложенных случаях они устанавливали те или иные логические отношения между событиями, поступками, хотя и не соответствующих изображенной ситуации. В речевом оформлении присутствовали нарушения лексико-грамматических конструкций.

В третью группу были включены все ответы, в которых логическая связь была оформлена речевыми средствами, но отсутствовала по содержанию. Часть таких ответов составляли тавтологические. Большинство ответов были аграмматичны.

Анализ успешности выполнения экспериментального задания показал преобладание среднего и низкого уровней сформированности речемыслительной деятельности у детей с нарушениями речи. В экспериментальной группе высокий уровень показали 34 % испытуемых, в то время как в контрольной группе 51 %. Средний уровень продемонстрировали 40 % дошкольников с ОНР при дизартрии и 37 % дошкольников с нормальным речевым развитием. Низкий уровень наблюдался у 26 % испытуемых экспериментальной группы и только у 12 % их сверстников с нормальным речевым развитием.

Еще одной особенностью, характерной для детей с нарушениями речи, было нарушение последовательности при логическом и речевом построении высказывания. В этом случае дети путали причину и следствие. Дошкольники с нарушениями речи с большим трудом, чем их нормально говорящие сверстники, удерживали последовательность сюжета, чаще игнорировали отсутствующую составляющую часть, переставляли начало и конец рассказа, не заканчивали сюжетную линию, что может быть связано с недоразвитием как вербального, так и наглядно-образного мышления. Что в свою очередь зависит от недостаточности процессов восприятия (сужения поля восприятия), сложности смысловой программы, заложенной в сериях сюжетных картинок, недостаточ-

ности кругозора детей. Указанные причины приводили к существенным затруднениям при расположении сюжетных картинок в логической последовательности, что в свою очередь приводило к деформации смысловой программы речевого сообщения. Дети контрольной группы лучше удерживали смысловую связь и более успешно оформляли ее речевыми средствами. При этом отмечено, что дети с нормальным речевым развитием чаще стремились оформить целостный рассказ, дополняя его описанием обстановки, времени, эмоций действующих объектов.

При анализе деятельности детей с общим недоразвитием речи при дизартрии во время выполнения заданий обращает на себя внимание низкая активность, замедленность, инертность, быстрая истощаемость речемыслительных процессов. В сравнении с нормально говорящими сверстниками, дети с речевым недоразвитием в большей степени демонстрируют недостатки соотнесения продуктов словесного анализа с образными представлениями, а также трудности целенаправленности сохранения вербально заданных, логических отношений.

При анализе речевой продукции детей экспериментальной группы нами были выделены следующие особенности: в активном словаре детей преобладают существительные и глаголы, реже употребляются слова, обозначающие состояние предметов и способов действий, слова недостаточно дифференцируются по значению, прилагательные в ответах употребляются преимущественно качественные, которые обозначают непосредственно воспринимаемые признаки – цвет, величину, форму и некоторые свойства предметов и явлений; относительные прилагательные как и притяжательные употребляются детьми крайне редко и только для выражения хорошо знакомых им отношений. И в контрольной, и в экспериментальной группе дети достаточно свободно использовали простые предлоги «в», «на», «под» для выражения пространственных отношений, однако причинные, разделительные, временные отношения с помощью предлогов выражаются редко. В активной речи дети обеих групп использовали преимущественно простые распространенные предложения. Особую сложность для детей с нарушениями речи представляли конструкции с придаточными предложениями. Эти сложности проявлялись в пропуске, замене союзов, нарушении конструкции предложения в виде инверсии. Особенно характерным для детей экспериментальной группы было построение высказываний с использованием линейного типа связи предложений с употреблением союзов «и», «а». Еще одним распространенным вариантом внутритекстовой связи у детей с нарушениями речи являлось использование приема перечисления с помощью слов «потом», «после». Следует отметить, что дошкольники с нарушенным речевым развитием в меньшем объеме по сравнению с нормально говорящими сверстниками используют конструкт «потому что», «для того чтобы» при построении предложений.

В грамматическом оформлении речи детей с нарушениями речи более частотными по сравнению с контрольной группой являются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежа, множественного числа, достаточно отчетливо проявятся трудности словообразования.

У ряда детей экспериментальной группы сохраняются фонетические нарушения, что проявляется в затруднениях при различении сходных фонем. Среди недостатков фонетико-фонематического характера наряду с неполной сформированностью звукослоговой структуры сложных слов у детей с общим недоразвитием речи при дизартрии чаще отмечалась недостаточная внятность, нечеткость дикции, что создает впечатление общей смазанности речи и свидетельствует о незавершенности процесса фонемообразования.

Таким образом, исходное состояние речемыслительных процессов детей с нарушениями речи проявляется в более низком по сравнению с нормально говорящими уровне осмысления логических отношений (когнитивный компонент), а также в нарушениях речевого оформления высказывания (речевой компонент). Приведенные особенности особенно значимы для разработки коррекционно-развивающей методики по формированию речемыслительной деятельности у дошкольников, имеющих нарушения речи.

Литература

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. - М. : АСТ ; Астрель ; Транзиткнига, 2006. - 158 с.
2. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. - М. : Педагогика, 1990. - 152 с.

PROGRAMS OF CERBELLAR STIMULATION IN SPEECH DISORDERS CORRECTON

N. Lopatinskaya
KHNNRA (Zaporozhia)

The modern speech therapy practice is characterized by the search and implementation of new modern methods and means of logopedic treatments, which, on the one hand, have an integrated effect on the functional system of language and speech, and, on the other hand, help to optimize the work of the teacher-speech therapist. Due exactly to the interaction of traditional methods of rehabilitation of speech components and modern speech and neuro correction technologies aimed at restoring of the functional system of language and speech in general, the functional-system approach to the organization and assistance of neuro and speech treatment can be implemented.

At present, the number of national (T. Degtyarenko, N. Pavlova, V. Tarasenko and others) and foreign (N. Burachevskaya, O. Burachevskaya, A. Doman, W. Dunn, V. Efimova, O. Efimov, B. Jenkins, J. Kerr, B. Knickerbocker, S. Lane, M. Merzenich, S. Miller, D. McIntosh, L. Miller, D. Parham, C. Royeen,A. Sirotyuk,C. Summer,P. Tallal, A. Tomatis and others) studies where the subject of scientific interest is the search of specific tools of influencing the functional system of language and speech, which not only start the language-speech mechanism, but also accelerate its development and qualitatively change all components of the language-speech and communicative activities [1–4]. Due to the integration of the medical achievements, the neurostimulation technologies of language zones are actively used in the speech therapy practice of correction of severe and complicated speech disorders. Neurostimulation of the language zones is the targeted impact of high- and low-frequency pulses on a specific area of the brain to restore the lost connections between the speech, vocal, respiratory apparatus and central nervous system and to improve speech activity. The neurostimulation technologies include:

- neurophysiological programs: cerebellar stimulation, sensory integration and antigravity program, Interactive Metronome, Timocco, OmiBeam, OmiFloor;
- neuroacoustic technologies: Alfred Tomatis (1957), Alex Doman «The Listening Program» (1998), Alex Doman «inTime» (2009), V. Tarasenko «High-frequency sound therapy» (2011), G. Galvadinova, the method of transcranial direct current stimulation of the brain, the biofeedback method;
- neuropsychological: the programs of development of sensorimotor integration and modulation, developed by J. Ayres;
- neuro-logopedic programs: Fast For Word (1996), Forbrain, Speechleader, DENS-therapy.

It should be noted that the pool of Ukrainian scientific studies includes a number of researches aimed at studying the formedness of physical qualities of children with impairments of the musculoskeletal system by means of balametrics (A. Zaplatinskaya, V. Kalina, A. Kocherga, A. L. Sirotyuk, A. S. Sirotyuk, V. Shorokhov and others). On the current stage their researches are aimed at clarifying the possibilities of application of the cerebellar stimulation system within correction-development activity with children with musculoskeletal disorders [3].

Having studied the foreign theoretical and practical experience of the application of cerebellar stimulation programs, we decided to test it during neuro-speech correction work with preschool-age children with severe speech disorders of primary and secondary genesis (associated with autistic spectrum disorders and psychomotor and psycho-speech delays).

To evaluate the degree of formedness of the functions of the cerebellum, we performed the motor tests and exercises with the «Posturograph» force plate system. Based on the results of motor tests, we established dysfunction of the cerebellum, which was evident as the underdevelopment of skilled motor activity, particularly of children with psychomotor and psycho-speech delays. Children with motor alalia demonstrated disrhythmicity, disamplitude and difficulties in quick switch from one movement to another when doing voluntary movements, also disorders of muscle tone regulation. Posturography also allowed us to evaluate the brain function by integration of acoustic, visual and proprioceptive information when performing equilibrium exercises. On the basis of the obtained data, we created the neuro and speech correction program of cerebellar function development.

Within the developed neuro-speech correction program of cerebellar function development for children with severe speech disorders of primary and secondary genesis (associated with autistic spectrum disorders and psychomotor and psycho-speech delays) we used the following means of cerebellar stimulation: Belgau Balance Board, Balance Master system and Wii Fit interactive platform. The trainings were performed every day. The full cycle depended on individual motor abilities and the age of the children but averagely every cycle consisted of 5 cyclic repeats of 20 trainings with a 2-week break. The individual exercise program included coordination of movements exercises, also visual-motor coordination, balance maintaining and muscle tone regulation. Exercises performing with the balance board, developed by F. Belgau in the early 60s of the 20 th century, helped forward not only the cerebellum function development but also the cognitive skills improvement. While standing on a board, a bench or any uneven surface, children had to pronounce names of colors, animals, birds, plants, etc. The goal of the exercises was stimulation and normalization of the cerebellum. Considering that anatomically the cerebellum is the structure of the 1 functional unit of A. Luria (the energetical one), the exercise also helped forward the activation and maintenance of the brain cortex tone, so increased the attention concentration, improved the primary integration of sensorimotor

information and the regulation of motivational and emotional states. The results of repeated motor tests and performance of exercises with the Posturograph force plate system prove their effectiveness in the process of organization of speech correction assistance. We became sure that the technology of cerebellar stimulation provides the development of basic skills of reception, processing and digestion of information which enter the brain from the internal and external environment, activation of attention, increasing the efficacy of speech therapy. The first practical successes in application of neuro-speech correction technologies, aimed at activating the plastic functions of the brain, bring hope for a wide and effective integration of scientific knowledge into the special education practice.

Thus, the modern speech therapy practice covers both standard and non-traditional technologies that are aimed not only at the maximum speech correction but also at the cognitive, motor, sensory development of a child. Along with that, the breakthrough neuro-speech correction technologies within the speech therapy cannot be deemed independent, they shall be considered as a part of the generally accepted and time-proven technologies. New tools of interaction of the speech therapist and the child, new incentives dedicated to creation of an enabling emotional environment, facilitate involving of unimpaired mental functions and activating of impaired ones.

References

1. Burachevskaya, O. V. Dynamic Electroneurostimulation in correction of speech disorders / O. V. Burachevskaya, N. I. Burachevskaya //School Pedagogy. – 2017. – № 2. – P. 4–9.
2. Efimov, O. I. 15 myths about child speech. Dialogues of the neurologist and speech therapist about child speech / O. I. Efimov, V. L. Efimova. – M. ;SP. : «Dilya» Publishing House», 2016. – 224 p.
3. Zaplatinskaya, A. The study of the formedness of physical qualities of children with impaired functions of the musculoskeletal system be means of balametrics / A. Zaplatinskaya, V. Kalina // Education of individuals with special needs: ways of development: collection of scientific papers / Ed. V. V. Zasenko, A. A. Kolupaev. – M. : «Our printing house» LLC, 2017. – Vol. 13. – P. 105–112.
4. Pavlova, N. V. The expediency of application of acoustic neuromodulations in early intervention practice of severe speech disorders of preschool-age children / N. V. Pavlova, V. I. Tarasenko, T. V. Degtyarenko // Topical problems of special education (pedagogical sciences) : collection of scientific papers : vol. 7, two-volume book / Ed. V. M. Sinev, A. V. Gavrilov. – Kamenets-Podolsky «Medobory»-2006,2016. – V. 1. – P. 302–316.

К ПРОБЛЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

С. Н. Лупинович
ХНУРА (г. Запорожье)

На современном этапе система образования в Украине претерпевает существенные изменения, что обусловлено процесами гуманизации и демократизации в обществе, в частности, внедрением инклюзивного образования. Удовлетворить в полной мере потребности детей с особыми образовательными потребностями возможно лишь при условии организации учебно-воспитательного процесса и создании специально организованной среды в учреждении образования. В. Хитрюк считает, что в данном случае «речь идет о создании наименее ограничивающего, наиболее развивающего и комфортного образовательного пространства (психологического, физического (архитектурного), педагогического) каждого учреждения образования» [3]. Вопросы создания наиболее оптимальных условий жизнедеятельности, восстановление утраченного контакта с окружающими, интеграции детей и молодежи с особыми образовательными потребностями в общество относятся сейчас к первостепенным государственным задачам. Во многих учреждениях образования возникает потребность в создании развивающей среды, направленной на компенсацию физических и психических нарушений. Обучение, воспитание, развитие ребенка должны происходить в атмосфере защищенности и психологического комфорта. Такое окружение является крайне необходимым для всех детей. Среда в учреждении образования, где внедряется инклюзивное обучение, должна быть системной, деятельностной, соответствующей развитию ребенка, коммуникативной, адаптированной к реальной жизни.

Педагогические идеи, которые раскрывают различные аспекты организации среды в образовательных учреждениях, в том числе для детей с особыми образовательными потребностями, нашли отображение в трудах ученых Г. Беляева, С. Гайдукевич, Е. Ямбург, В. Хитрюк и др. [1; 3; 4]. Соглашаясь с мнением ученых Г. Григоренко, А. Зрожевской, А. Михайличенко, М. Поляковой [2], считаем, что среда в учреждении образования, где учатся дети с особыми образовательными потребностями, должна быть развивающей, насыщенной предметами, играми, учебными пособиями, художественными картинами и т.п. Эти условия призваны удовлетворить жизненно важные потребности детей в познании окружающего мира, обеспечить безопасность, должны отвечать познавательным, эстетическим, общекультурным, коммуникативным потребностям. Основу в организации непосредственно образовательного процесса составляют эргономические, эстетические и психолого-педагогические условия. Нормативно-правовые

требования к обеспечению этих условий обучения и воспитания учащихся с особыми образовательными потребностями содержат три основных компонента:

- содержание, методы обучения и воспитания, которые реализуются в образовательном учреждении в соответствии с программами и педагогическими технологиями;
- характер взаимодействия педагогов с детьми;
- среда развития.

Актуальным вопросом в современной общеобразовательной школе с инклюзивным обучением является соответствие созданной среды возможностям развития ребенка с особыми образовательными потребностями, превращение его жизненного пространства в коррекционно-развивающую среду. Создание такой среды должно обеспечить: самостоятельную деятельность детей и развитие творческого потенциала, выбор формы деятельности в соответствии с желаниями, склонностями, возможностями, интересами, потребностями, а также уровня знаний. Наполнение среды решает как прямые утилитарно-функциональные задачи определенного объекта среды, так и сопутствующие им. Развитие ребенка зависит от того, как его воспитывают, где и в какой среде он растет. Проблемой детей с особыми образовательными потребностями является именно ограниченность в общении, недостаточность внешних контактов, обособленность от социума. Поэтому среда вокруг ученика с особенностями психофизического развития должна содержать побудительные стимулы активно-познавательного и эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, что усваивается в процессе познания и обучения. Жизненное пространство влияет на ребенка относительно его возрастных, индивидуальных особенностей, способствует психическому и физическому развитию. Итак, основой для создания коррекционно-развивающей среды должны быть: многофункциональность, инвариантность, высокотехнологичность, доступность, эргономичность, коммуникативность.

Учитывая разнообразие детей с особыми образовательными потребностями следует отметить, что коррекционно-развивающая среда в образовательном учебном учреждении должна быть вариативной, распределенной по разным ресурсным блокам, а именно: архитектурная безбарьерность, материально-техническая, методическая, кадровая, информационная обеспеченность и др. Такая среда станет целостной системой при условии учета как общих для всех учеников подходов, так и индивидуальных, личностных (специфических), что обеспечит адаптацию учащихся в соответствии с их особенностями и образовательными возможностями.

Образовательные условия, необходимые для всех детей с особыми образовательными потребностями, можно разделить на:

1) организационные: создание нормативно-правовой базы обеспечит реализацию права на образование для всех детей, вовлеченных в инклюзивную среду; налаживание партнерских отношений на основе заключения соглашений о сотрудничестве;

организация питания и медицинского обслуживания; финансово-экономическое обеспечение индивидуальной программы ученика с особыми образовательными потребностями; обеспечение виртуальной инклюзивной среды;

2) материально-технические: обеспечение санитарно-гигиенических норм и санитарно-бытовых условий с учетом особых и индивидуальных потребностей учащихся; архитектурная безбарьерность к объектам инфраструктуры учебного учреждения; создание адекватных социально-бытовых условий для пребывания ученика с особыми образовательными потребностями. в учреждении образования; организация противопожарных и электробезопасных мероприятий;
3) организационно-педагогические: создание в учреждении образования атмосферы эмоционального комфорта, сотрудничество всех специалистов и родителей, формирование у школьников положительного, толерантного отношения к сверстникам; адаптация содержания учебного материала, выделение обязательного и возможного для усвоения учеником материала, адаптация или разработка необходимых дидактических материалов; организация совместной деятельности с учащимися и родителями;
4) программно-методическое обеспечение процесса обучения и воспитания учащегося с особыми образовательными потребностями способствует реализации индивидуальной программы его развития;
5) психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в школе предполагает: наличие в штатном расписании специалистов сопровождения; организация деятельности специалистов сопровождения; налаживание эффективного процесса сопровождения в соответствии с разработанной индивидуальной программой развития; привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и организации образовательного процесса;
6) кадровое обеспечение как главное условие для создания специальной среды для детей с особыми образовательными потребностями: наличие в учебном учреждении компетентных руководящих и педагогических кадров; высокий профессиональный уровень всех работников по вопросам инклюзии; непрерывность профессионального развития педагогических кадров; взаимосвязь в работе школы и специальными школами-интернатами, а также другими социальными, медицинскими структурами; повышение квалификации педагогов на курсах с изучением специальных технологий сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями; овладение специальными коррекционными программами для детей с различными нарушениями развития; постоянная методическая поддержка, получение оперативной консультации специалистов.

Для детей с особыми образовательными потребностями каждый из приведенных компонентов инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей необходимый уровень и качество обучения, социализацию, должен быть реализован по-разному.

Практический опыт учебных заведений также показал, что качество и эффективность коррекционно-развивающей работы связаны с особыми условиями, способствующими укреплению здоровья. То есть условия, обеспечивающие нормальное функционирование всех органов и систем детей.

В современной педагогической науке и практике к образовательной и коррекционной среде предъявляются определенные требования, а для их реализации выработаны принципы. Так, белорусский ученый С. Гайдукевич выделяет принципы, которые реализуют развивающую, личностно-ориентированную модель обучения, а именно: уважения потребностей, интересов и мнения ребенка; обеспечения высокой функциональности среды, активного взаимодействия в ней, опережающего характера обучения, динамичности и незавершенности среды [1].

Практический опыт реализации модели инклюзивного образования в Украине дает основания утверждать, что для создания коррекционно-развивающей среды в учебном учреждении с инклюзивным обучением следует придерживаться таких принципов:

- дистанции, позиции во взаимодействии;
- активности;
- стабильности-динамичности коррекционно-развивающей среды;
- комплектования и гибкого зонирования;
- эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия учащихся и педагогов;
- сочетания обычных и неординарных элементов в эстетической организации коррекционно-развивающей среды;
- учета половых и возрастных возможностей детей;
- уважения к мнению ребенка.

Таким образом, создание корекционно-развивающей среды – это процесс постоянной модификации, индивидуализации в соответствии с возможностями и особенностями учащихся, обучающихся в инклюзивном учреждении образования.

Литература

1. Гайдукевич, С. Е. Методические основы организации образовательной среды инклюзивной школы / С. Е. Гайдукевич // Ученые записки ф-та спец. образования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич, В. А. Шинкаренко, Н. В. Дроздова. - Минск, 2016. - С. 42-56.
2. Григоренко, Г. І. Предметно-ігрове середовище в сучасному дошкільному навчальному закладі / Г. І. Григоренко, А. Я. Зрожевська, А. Ф. Михайліченко. - Дніпро, 2004. - 54 с.
3. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образование: тренинги в работе с родителями : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк. - Минск : БГПУ, 2018. - 112 с.
4. Ямбург, Е. А. Управление развитием адаптивной школы /Е. А. Ямбург. - М. : ПЕР СЭПресс, 2004. - 367 с.

РАЗВИТИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

К. В. Луцько
КУБГ (г. Киев)

При формировании умений и навыков восприятия устной речи, понимания информации у детей с речевыми нарушениями различной глубины и этиологии важное место занимает развитие слуховой и зрительной функций. Значительный опыт развития слуховой и зрительной сенсорных систем при обучении детей приобретен в классических и современных исследованиях по тифлопедагогике, тифлопсихологии, сурдопедагогике, сурдопсихологии (Т. А. Григорьева, Л. П. Григорьева, Е. В. Мартынчук, Ф. Ф. Рау, В. Н. Синев, Е. П. Сигева, Т. В. Скрипник, Л. В. Фомичова, А. Г. Шевцов, М. К. Шеремет и др.) и может быть использован для разработки интегративных методик, ориентированных на сильные стороны каждой из них. Одним из составляющих нашего исследования, оказывающего влияние на процесс и качество восприятия и понимания устной речи детьми, является фактор (показатель) времени «обработки» информации сенсорными системами и интеллектуальными средствами. Временные показатели дешифровки оптических и акустических речевых сигналов (при чтении с губ, слуховом восприятии) влияют на комфортность интеллектуальной деятельности ребенка при восприятии, распознавании и понимании содержания устной речи, успешность развития фонетико-фонематического слуха, речевой деятельности, обучения.

Речевой или систематизированный слух – весьма сложное образование. А. Р. Лурия выделяет два уровня восприятия звукового состава речи. Один из них характеризуется как уровень имитации звуков, не требующий отнесения их к определенным буквам, т.е. речевой квалификации звуков. При имитации звуков речилатентные периоды речевых ответов равны приблизительно 200 мс. Когда же стоит задача не просто воспроизводить звуки, а относить их к определенным звукам речи (буквам или категориям), то латентные периоды ответов резко возрастают. Испытуемому требуется 400 мс и больше, чтобы определить тот или иной звук речи как букву. В этом случае восприятие звуков осуществляется на фонематическом уровне в форме квалификации звуков.

Суммарное время, которое составляет цикл зрительного восприятия делят на три этапа: 1) выявление объекта сетчаткой (100 мс); 2) перемещение глазных яблок в положения, которые обеспечивают лучшее наблюдение (60 мс); 3) распознавание (1 сек).

Таким образом, в норме, полное время зрительного восприятия объекта человеком составляет в среднем 1,2 сек.

Наши исследования продолжительности латентных периодов выявили различные показатели у детей с сенсорными и речевыми нарушениями, которые исчисляются не миллисекундами и не одной секундой и две десятых, а секундами, например:

- при нарушении слуха 15–25 сек;
- при нарушении зрения 5–15 сек;
- при нарушении речевого развития 10–20 сек.

Результаты исследования позволили выявить значительное отставание включения детей с особыми образовательными потребностями в восприятие речи, ее анализ-синтез и понимание. Это объясняется тем, что старт говорения собеседника значительно опережает старт сенсорного восприятия речи детьми с различными сенсорными и речевыми нарушениями. В связи с такой задержкой включения ребенка в сенсорный и интеллектуальный процесс восприятия речи стоит проблема обеспечения его в процессе обучения соответствующими умениями и навыками, позволяющими, в возможном приближении, синхронизировать продуцирование речи собеседником и ее восприятие ребенком с особыми образовательными потребностями.

Известно, что зрительная система некоторых животных характеризуется значительной быстротой действий за счет использования ими операций предварительной обработки информации, благодаря специальным операциям выявления (А. Фор). Мы допустили, что у ребенка операция выявления речевой информации может быть идентифицирована с операцией готовности к восприятию им устной речи, так называемой встречной активности, от которой в значительной степени зависит процесс минимизации отставания от речевого старта собеседника.

В процессе исследования установлено, что значительно ускоряют включение ребенка в процесс восприятия речи тактильно-вибрационные ощущения. Они активизируют как зрительный анализатор, воспринимающий артикуляционные образы фонем, слов, словосочетаний, фраз, так и слуховой.

Тактильно-вибрационные сигналы оповещают ребенка о том, что осуществляется:

- начало речевой деятельности;
- активизация зрительной системы, направленной на восприятие артикуляционных образов;
- активизация слухового анализатора, восприятие акустических сигналов.

Эта цепочка сенсорной активности физиологически обусловлена и включает такие составляющие:

- тактильно-вибрационное восприятие обеспечивает: первичное поступление акустических сигналов, информирующих о наличии звука; о слогоритмической структуре слова, словосочетания, фразы, ее длине;

- зрительное восприятие обеспечивает: распознавание артикуляционных образов фонем, доступных зрительному восприятию, слов, длины речевого фрагмента (слова, словосочетания, фразы), распознавание конечных аффиксов слов, доступных зрительному восприятию, которые способствуют лингво-психологическому прогнозированию содержания словосочетания, фразы;
- слуховое восприятие, его механизм быстрой «обработки» включает: восприятие опорных акустических сигналов, т.е. тех, которые ребенок различает на слух (это касается детей с нарушениями слуха, а также с нарушениями фонетико-фонематического слуха и др.), восприятие слогоритма слов, словосочетаний, фраз, коротких текстов, например, стихотворений, развитие словесной памяти на основе усвоения слогоритмов речевых фрагментов разного объема и сложности.

Таким образом, исследования показали значительное отставание включения детей с особыми образовательными потребностями в восприятие речи, ее анализ-синтез и понимание. Это объясняется тем, что старт говорения собеседника значительно опережает старт сенсорного восприятия речи детьми с различными сенсорными и речевыми нарушениями.

В связи с такой задержкой включения ребенка в сенсорный и интеллектуальный процесс восприятия речи стоит проблема обеспечения его в процессе обучения соответствующими умениями и навыками, позволяющими, в возможном приближении, синхронизировать продуцирование речи собеседником и ее восприятие ребенком о особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Григорьева, Л. П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения : учеб.-метод. пособие / Л. П. Григорьева, С. В. Сташевский. - М., 1990. - 98 с.
2. Григорьева, Т. А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха / Т. А. Григорьева. - Минск : БГПУ, 2005. - 58 с.
3. Луцько, К. В. Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії / К. В. Луцько// Актуальні питання корекційної освіти : збір. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. - Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. - Вип. 9 у 2 т. - Том 1.- С. 145-156.
4. Поджара, А. Шляхи активізації мовленнєво-рухового та слухового аналізаторів при формуванні мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення / А. Поджара, К. Луцько // Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації : матеріали І Всеукр. студ. наук.-практ. конф., Суми. - 2017. - С. 26-28.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УСЛОВИЙ БЛАГОПРИЯТНОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Г. Т. Лыскова
ПГГПУ (г. Пермь)

Одной из наиболее актуальных проблем в реализации программ инклюзивного образования в России является проблема коммуникации между детьми группы «норма» и детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) внутри учебного заведения, а в частности, класса.

Понятие «коммуникация» в данной статье рассмотрено в широком значении как процесс передачи информации между участниками ситуации общения в различных вариантах: от передачи знания от учителя к ученикам на уроке до межличностного общения вне урока, обмена различной информацией на всевозможные темы.

Коммуникативная среда в инклюзивном классе – это своеобразный репертуар тем участников коммуникации, а также некоторый возможный мир, который состоит из определенного набора представлений о предметах, лицах, их свойствах и отношениях (развитие идей А. А. Леонтьева, Г. П. Мельникова, Т. И. Ерофеевой).

В результате работы, которая проводится в рамках диссертационного исследования, нами было проведено анкетирование учителей и школьников на базе двух общеобразовательных школ, в которых реализуется программа инклюзивного обучения. Так, нами было выявлено, что проблема общественной изоляции в целом, неготовность педагогического коллектива использовать новые методики замедляют процесс развития благоприятной коммуникативной среды в инклюзивных школах.

Исследование проводилось в 2017–2018 гг. в МАОУ «СОШ № 114» г. Перми и МАОУ «СОШ № 17» г. Березники. Так, 57 % (34 чел.) не видят разницы между понятиями «инклюзия» и «интеграция», что свидетельствует о том, что педагогический коллектив осведомлен о понятии инклюзивного образования, но только в общих чертах. Однако, сами учителя называют другую причину несостоятельности внедрения инклюзивных программ обучения, а именно: 60 % (36 чел.) опрошенных ставят на первое место отсутствие достаточного оборудования и вспомогательных технических средств, 27 % (16 чел.) видят корень проблемы в нескоординированной государственной политике по данному вопросу, 13 % (8 чел.) считают, что неготовность общества препятствует принятию инклюзивного образования.

Решение данных проблем педагоги видят в следующем: 45 % (27 чел.) – в адаптации школьной среды и системы преподавания к нуждам; 34 % (21 чел.) – в изменении отношения общества к нетипичным детям; 21 % (12 чел.) – в создании на базе местного сообщества команд сотрудничества социальных служб, учреждений образования и семьи.

Проведя первичное исследование, обработав запрос педагогических коллективов, нами было определено, что необходимо сосредоточиться на понятиях «коммуникация» и «коммуникативная среда», которые могут стать центральными в исследовании и помочь в практической реализации программ инклюзивного образования, т.к. атмосфера дружелюбия и поддержки именно в классе на уроке и во внеурочное время способствует адаптации ребенка с ОВЗ в коллективе детей группы «норма».

Будучи с самого начала обучения в коллективе, ребенок с особенностями в развитии способен повысить не только свой интеллектуальный уровень и со временем получить возможность конкурировать с детьми группы «норма» за экономические блага нашего общества, но и повысить свою мотивацию, которая позволит ему повысить личностный статус и включиться в полноценную жизнь общества.

Следуя концепции отечественных психолингвистов (Л. Л. Леонтьев, А. Л. Леонтьев и др.), которые развивали свою теорию согласно теории деятельностного подхода, утверждается тезис о том, что социальное развитие человека фундаментальным образом зависит от наличия длительных связей с другими людьми в раннем возрасте, а именно опыт общения в разных социальных группах является ключевым аспектом социализации.

Первичная социализация происходит именно в семье, а в дальнейшем процесс социализации продолжается в школе, но поскольку процент детей с ОВЗ, которые обучаются в классе невысок, то можно судить о том, что вторичная социализация отодвигается на второй план, т.е. не происходит усвоения социальных ролей и образцов поведения, что в дальнейшем ведет к негативным последствиям этого процесса.

Таким образом, необходимо разработать концепцию мероприятий, которые будут направлены на развитие благоприятных условий общения внутри инклюзивного класса.

Ключевое место должно отводиться повышению уровня педагогических коллективов по вопросам инклюзивного образования – организация курсов повышения квалификации (РИНО ПГНИУ, «Инклюзивное образование», ноябрь–декабрь, 2019) или привлечение кураторов из вузов для работы с учителями в муниципалитетах.

Опираясь на понятие «речевое поведение», которое «составляет существенную характеристику личности» [2, с. 414], следует разработать новые программы по диагностике межличностного общения детей в классе и компенсировать недостатки специальными упражнениями на уроках (парная, групповая работа и проектная деятельность).

Важным также можно считать различные взаимодействия с благотворительными фондами Пермского края по работе с детьми с ОВЗ, например, с пермским фондом «Дедморозим», «Счастье жить», «Нас много», у которых есть необходимый опыт работы с детьми с ОВЗ.

Для того чтобы улучшить коммуникацию между детьми в классе, необходимо проведение специальных мероприятий во внеурочное время. В качестве примера можно привести следующие: создание выставки в школе с историями о классе, где будут помещаться портреты всех учеников в классе с историей их жизни. Руководствуясь тезисом об открытой школе в России, необходи-

мо вовлечь все субъекты процесса обучения в процесс коммуникации. Ситуация, в которой учителя и дети делятся своими историями успеха и поражений, благоприятно влияет на развитие коммуникативной среды: мы выходим за стандартный круг вопросов, обсуждаемых в классе, мы делаем шаг на пути к познанию мира через истории людей, которые нас окружают.

Стоит также обратить внимание на работу с семьями всех детей, которые обучаются в инклюзивном классе. Необходима последовательная работа со стороны администрации школы в виде организации работы классного руководителя с родителями учеников по вопросам развития инклюзивного обучения в классе, разрушение стереотипов, что дети с ОВЗ могут негативно повлиять на детей без особенностей в развитии.

Анализ международного опыта показывает, что развитие инклюзивного образования является одним из важных шагов в изменении дискриминационных воззрений в обществе. Так, в Великобритании с середины 80-х гг. XX в. широко практикуются интегративные уроки (музыка, танцы, домоводство, ремесло и др.), на наш взгляд, это прогрессивная модель взаимодействия, которую можно адаптировать и реализовать в России.

В заключение добавим, что необходимо искать новые способы работы на уроке, выстраивая ход занятия так, чтобы развивались речевые умения детей в классе, т.к. процесс коммуникации людей в коллективе основывается именно на том, как хорошо люди умеют выражать свои интенции посредством речи, которая напрямую связана с мышлением человека.

Литература

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : моногр. / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина ; под общ. ред. Н. В. Лалетина ; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. – Красноярск : КГПУ, 2013. – С.71-95.
2. Арутюнова, Н. Д. Речь [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь ; гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 414-416.
3. Бубеева, Б. Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Б. Н. Бубеева // Вестник бурятского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 221-225.
4. Шеншальц, Е. В. Инклюзивное образование как наиболее приоритетное направление образования для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Шеншальц // Омские социально-гуманитарные чтения : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Омск, 2015. – С. 134-141.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В 20–30-е гг. XX века

И. Ю. Макавчик
БГПУ (Минск)

Проблема подготовки учащихся с умственной отсталостью к самостоятельной профессиональной деятельности была актуальна с момента становления государственной системы специального образования и продолжает оставаться таковой в настоящее время. Историко-генетический анализ данной проблемы в рамках изучения развития содержания трудового обучения учащихся с легкой умственной отсталостью позволит объективировать современное состояние и определить перспективы развития содержания трудового обучения этой категории учащихся в условиях инклюзивного образования.

Важную роль трудового обучения в подготовке учащихся с умственной отсталостью к самостоятельной жизни отмечали А. Н. Граборов, Ж. Демор, Г. М. Дульнев, С. Л. Мирский, Б. И. Пинский, Э. Сеген и др. Исследованием становления содержания трудового обучения в советской вспомогательной школе занимались Г. М. Дульнев, Х. С. Замский, Н. П. Коняева и др.

На этапе становления государственной системы специального образования отправной точкой в ее развитии, как констатируют Х. С. Замский, Н. П. Коняева, служили преобразования в системе общего образования; содержание обучения во вспомогательной школе приводилось в соответствие с новыми целями и задачами советской школы [3; 4]. Однако вопрос специфики вспомогательной школы как нового типа учреждений стоял остро.

Нужно сказать, что идея вспомогательного обучения изначально связывалась с идеей профессионального образования умственно отсталых детей. Так, один из авторов первых программ для вспомогательных школ А. Н. Граборов утверждает: «Дав ребенку только общее образование и не позаботившись об образовании профессиональном, мы оставляем его на полпути, мы мало приспособляем его к жизни» [2, с. 59]. По мнению А. Н. Граборова полный курс вспомогательного обучения должен состоять из трех ступеней: дошкольной (для детей от 5 до 10 лет), школьной общеобразовательной (от 9 до 15–16 лет) и школьной профессиональной (15–18 лет). Таким образом, «… дефективный ребенок уже не будет пассивным бременем на плечах общества, он сделается продуктивным работником, полезным членом, который в полной мере возместит обществу произведенные на его воспитание расходы» [2, с. 61].

Авторы другой программы – Е. В. Герье и Н. В. Чехов утверждают: «Вспомогательная школа должна помнить, как трудно дается ее ученикам всякая наука …. поэтому она должна сама снабдить их известным запасом практических и технических навыков и приемов. Если в общеобразовательные задачи не входит профессиональное образование, то достаточная подготовка к нему для нее обязательна. И в этом ее резкое отличие от общеобразовательной школы» [1, с. 50].

Таким образом, ранняя профессионализация трудового обучения умственно отсталых учащихся расходилась с принципами единой трудовой школы, которые подразумевали специальное техническое образование не ранее, чем с 14 лет.

В первых официально утвержденных программах 1928 года для пятилетней вспомогательной школы содержание трудового обучения представлено в контексте комплексной системы. Труд использовался как «методический прием при проработке комплексных программ и усвоении навыков письма и счета» и была определена целесообразность профессиональной надстройки в виде особых профессионально-технических групп или учебно-производственных мастерских [5, с. 5–12, 15]. В то же время обучение деревообделочному и швейному мастерству на третьем–пятом годах обучения рассматривалось как профессионально-учебный труд, на что было отведено значительное количество учебного времени. Однако это не решало проблемы профессиональной подготовки учащихся. Х. С. Замский на этот счет заключает, что в результате ученики «не получали ни систематической политехнической, ни трудовой подготовки» [3, с. 320–321].

В начале 30-х годов массовая школа перешла на предметную систему преподавания, что отразилось и на содержании специального обучения. Анализируя общие тенденции развития содержания образования учащихся вспомогательной школы того времени, Х. С. Замский заключает: «Профессиональная подготовка учащихся вспомогательной школы была перенесена в обычную систему профессиональных училищ. Это решение Наркомпроса было продиктовано стремлением поднять образовательный уровень вспомогательной школы» [3, с. 319].

Программа семилетней вспомогательной школы 1934 года по учебному предмету «Труд», как и по другим предметам, была представлена двумя концентрами: 1–5 группы (годы обучения) и 6–7 группы. В каждом были определены: объем знаний, круг умений (осваиваемые технологические операции), формы работы (выполняемые изделия, практические работы), лабораторные работы и экскурсии [6; 7]. Анализ данных программ подтверждает политехническую направленность их содержания.

После постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» пересмотрено содержание обучения учащихся вспомогательных школ, категорически поставлена задача обеспечения профессиональной подготовки. Программы 1938 года по слесарному делу, токарному, столярному, швейному и трикотажному делу были ориентированы соответственно

на подготовку слесаря 3–4 разрядов, токаря 2–3 разрядов, столяра-мебельщика 2–4 разрядов, швеи «средней квалификации», специалиста по трикотажному делу 2–4 разрядов [8].

Таким образом, в 1938 году трудовое обучение учащихся с легкой умственной отсталостью приобрело очевидную профессиональную направленность, что означало завершение этапа становления содержания трудового обучения и определение его специфики задачей обеспечения обязательной профессиональной подготовки всех выпускников вспомогательной школы.

Литература

1. Герье, Е. В. Вспомогательные школы для отсталых детей / Е. В.Герье, Н. В Чехов. - М. : Задруга, 1923. - 172 с.
2. Граборов, А. Н. Вспомогательная школа / А. Н. Граборов. - 2-е изд. - Л. : Гос. изд., 1925. - 368 с.
3. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е. К. Грачевой / Х. С. Замский. - М. : НПО «Образование», 1995. - 400 с.
4. Коняева, Н. П. Развитие содержания обучения в советской вспомогательной школе (историко-педагогическое исследование) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. П. Коняева. - М., 1988. - 230 л.
5. Программа по труду для вспомогательных школ. - Л. : Гос. изд.,1928. - 61 с.
6. Программы вспомогательных школ (I концентр). - М. ; - Л. : Наркомпрос РСФСР, 1934. - 78 с.
7. Программы вспомогательных школ (II концентр). - М. ; - Л. : Наркомпрос РСФСР, 1934. - 52 с.
8. Программы по профессиональному обучению в школах для глухонемых, вспомогательных школах и детских домах с особым режимом. - М. : Наркомпрос, 1938. - 95 с.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Н. П. Малолеткина
НГПУ (г. Новосибирск)

На протяжении последнего десятилетия проблема нарушения семантического компонента речи является одной из основных проблем в логопедии, так как овладение им важно не только для развития познавательной деятельности ребенка, но и для развития его мышления, в частности словесно-логического [2]. Достижение высокого уровня в формировании семантической стороны речи оказывает огромное влияние на развитие речевой деятельности ребенка в целом и обусловливает уровень сформированности его речевой компетенции, что в свою очередь является необходимым условием для успешного обучения детей с общим недоразвитием речи.

На сегодняшний день мы сталкиваемся с тем, что логопедия, в большинстве случаев, не может раскрыть, в полной мере, механизмы расстройств в формировании семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Она не располагает методиками, которые были бы направлены на определение отклонений в развитии только семантической сферы языка у детей с речевыми нарушениями. Поэтому необходимо прибегать к дополнительному поиску новых научных источников, касающихся нашей проблемы исследования.

Проблема инклюзивного образования, в последнее время, также является актуальной на основании того, что дети с отклонениями в развитии семантической сферы языка и с нормой речевого развития должны находиться в некой среде, то есть в детском коллективе, которая предполагает комфортное в ней пребывание и способствует их самореализации [5]. Кроме того, инклюзивный подход подразумевает наибольшее проявление и развитие у детей всех тех способностей, которые у них имеются. Но на данном этапе такой подход одобряют не все. Существуют разногласия в плане пользы и вреда, должного уровня подготовки необходимых специалистов, работающих в этом направлении.

«Семантика» является разделом науки о естественном человеческом языке в целом, в котором изучают смысловую его сторону. Семантическая функция речи представляет собой использование речи в качестве средства выражения мыслей.

Огромную роль в понимании значений слов играет семантическая сторона речи, особенно, если слово имеет несколько лексических значений. Семантический компонент речи необходим и для правильного выбора слов, максимально соответствующего

обозначаемому им предмету. Благодаря развитию данной сферы языка у детей дошкольного возраста формируется навык осмысления слова, способность понимать значение слова и обозначать им предмет. В результате общения со взрослыми, взаимного понимания, у ребенка появляется определенное значение слова, которое становится носителем понятия.

Н. Л. Крылова, на основании своей исследовательской работы, выделила три уровня внутри семантического компонента. Это замысел, с помощью которого происходит переход от неречевой деятельности к речевой. Далее смыслообразование, т. е. членение ситуации говорения на семантические опорные пункты и означивание, когда программа лексических значений приобретает смысл [3].

Овладение семантическим строем речи в онтогенезе представлено в четырех периодах. Первый период составляют лепетные (слова-звукоподражания) и аморфные слова. Второй период характеризуется интенсивным ростом словаря в количественном плане, а также ростом предложений разных типов. Осуществляется контроль над собственной речью. В следующем периоде происходит развитие непосредственно смысловой стороны речи. Формирование данного компонента речи завершается в четвертом периоде.

Процесс формирования семантической стороны речи у детей и взрослых протекает совершенно по-разному. Взрослые объединяют слова, относящиеся к одному понятию, а вот дошкольники объединяют слова на основе тематического принципа. Эту разницу в своих трудах описывал Л. С. Выготский. Он писал, что слова взрослого и ребенка означают одни и те же предметы, совпадающие в своем предназначении, но их мыслительные операции различны, отсюда и возникает существенная разница в понимании значения слова взрослым носителем языка и ребенком [1].

Выявленные отклонения в развитии семантического компонента речи говорят о речевых нарушениях и прослеживаются в задержке формирования семантических полей, в затрудненном отборе слов, в результате слабого контроля над собственной речью, в неумении связно и последовательно излагать свои мысли. А это в свою очередь препятствует полноценному речевому контакту детей с общим недоразвитием речи со взрослыми и сверстниками.

Основываясь на онтолингвистические исследования, следует, что ребенок в процессе нормального речевого развития сразу овладеть всеми компонентами значения слова не может. В первую очередь им усваивается денотативный компонент значения, затем понятийный и только в последнюю очередь контекстуальный. По мере его взросления слово меняет свою смысловую структуру и переплетается системой разнообразных связей. Отбор слова осуществляется быстро, основываясь на семантические признаки и на звуковой образ слова, а вот у ребенка с речевыми нарушениями этот процесс достаточно замедляется. В речи у таких детей наблюдаются ошибки, связанные с расширением и сужением значений слов, смешением слов по звуковому и зрительному сходству, на основании неполноценного взаимодействия слухового, зрительного и двигательного анализаторов, принимающих участие в обработке информации. Именно этот факт препятствует правильной первичной кодировке слов и осуществлению необходимых связей между зрительным, акустическим и семантическим образом слова.

Процесс подбора слов, который нам так необходим для выражения своих мыслей, происходит путем поиска семантических и звуковых признаков слова и позволяет произвести выборку из «семантического поля» только тех слов, которые отвечают поставленной вербальной задаче.

Группировка семантических полей у дошкольников с нарушениями речи выражается в том, что ассоциации носят немотивированный, случайный характер; затруднения в формировании семантических полей проявляются в нахождении основы (ядра) семантического поля; наблюдается ограниченное количество смысловых связей; длительность периода реакции на «слово-стимул» у детей с отклонениями в развитии речи укорачивается [4].

Таким образом, мы знаем, что для нормального коммуникативного общения человек должен уметь правильно излагать свои мысли. Однако при речевом дизонтогенезе этот процесс нарушается.

Отсюда следует, что развитие семантической стороны речи у детей дошкольного возраста в условиях речевого дизонтогенеза протекает очень медленно и долгое время остается несформированным. В дальнейшем это пагубно сказывается на обучении их в школе, реализуясь в трудностях восприятия и усвоения учебного материала.

Благодаря тесному взаимодействию участников образовательного процесса: учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели речевых групп, привлечение родителей в условиях специального и инклюзивного образования способствует успешному формированию личностной готовности детей к школьному обучению, социализации и адаптации их в обществе.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1995. – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – 352 с.
2. Ковригина, Л. В. Онтогенез и дизонтогенез речевого развития : учебно-метод. комплекс / Л. В. Ковригина. – Новосибирск : НГПУ, 2011. – 170 с.
3. Крылова, Н. Л. Общее и специфическое в работе логопеда и воспитателя логопедического детского сада по развитию речи детей / Н. Л. Крылова // Дефектология. – 1985. – № 2. – С. 14.
4. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2004. – 222 с.
5. Строгонова, Т. В. Анализ проблемы изучения особенностей семантической стороны речи у слабослышащих дошкольников в сурдопедагогике / Т. В. Строгонова, М. В. Шорохова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 5. – С. 65-69.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Мамонько
БГПУ (г. Минск),

Ю. В. Глузман
КФУ (г. Ялта)

Статья написана при финансовой поддержке РФФИ-БРФФИ в рамках научного проекта № 18-513-00019 (РФФИ), № Г18Р-131(БРФФИ) «Подготовка будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования».

Процесс общения в детском коллективе представляет собой взаимодействие дошкольников друг с другом и с взрослыми. При этом в общении часто нет организованной смены реплик между речевыми партнерами. Такая ситуация требует от участников коммуникации специфических умений: вступать в общение, заканчивать его и возобновлять, обладать достаточным запасом функционально разнообразных реплик; учитывать каждый раз нового речевого партнера, смены ролей партнеров.

Все эти умения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью спонтанно не формируются. Успешность коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных умений будет зависеть от того, насколько педагог учитывает особенности развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью, его потребность в общении, от умения педагога создать условия, способствующие успешному взаимодействию детей с интеллектуальной недостаточностью и их сверстников с сохранным интеллектом.

Прежде чем приступить к формированию коммуникативных умений в процессе коллективных взаимоотношений, необходимо научить ребенка с интеллектуальной недостаточностью взаимодействовать со взрослым, а затем со сверстником в условиях

диады: «взрослый–ребенок» и «ребенок–ребенок». Для этого создаются специальные условия в процессе организованных занятий, режима дня и в свободной детской деятельности.

Одним из таких условий является включение в различные виды деятельности игр и игровых упражнений с различными предметами игрового и бытового назначения. В этом случае сама предметная наглядность создает мотивацию и эмоционально-положительное настроение у ребенка, что способствует вступлению в коммуникативный контакт при выполнении тех или иных действий с предметами.

Следующее педагогическое условие – включение в деятельность постепенно усложняющегося речевого материала. Лексические средства отбираются с учетом частоты их использования в бытовом общении.

Еще одним условием является создание ситуаций, требующих от ребенка решения определенной коммуникативной задачи в виде простых коротких высказываний. При этом для развития коммуникативных умений необходимо постоянное варьирование речевых ситуаций, например – создание ситуации выбора из предложенных речевых вариантов.

Далее создаются педагогические условия для развития предпосылок к самостоятельному высказыванию. Для этого создаются ситуации, в которых ребенок решает альтернативные речевые задачи с опорой на наглядную предметную ситуацию, на наглядно представленное действие, на наглядно представленные признаки предмета и на наглядно представленное состояние действия.

Следующим педагогическим условием является формирование операции оформления, трансформации и репродукции. Вначале создаются условия к завершению ребенком высказываний, начатых взрослым, с опорой на наглядную ситуацию. Для реализации этой задачи в качестве побудительного мотива внимание ребенка обращается на набор игрового материала и на атрибутику игр.

С целью формирования у ребенка операции оформления высказываний, т.е. способности к завершению высказывания взрослого, следовательно, и для способности установления логических связей, создается определенная наглядная ситуация. Одним из важнейших педагогических условий, необходимым для формирования коммуникативных умений, является обучение построению вопросительных и утвердительных реплик в структуре развития диалогической речи. Можно создавать игровые ситуации, вызывающие интерес у ребенка. В результате такой работы ребенок оказывается готов к общению со сверстниками в структуре диады «ребенок–ребенок», для чего также создаются специальные педагогические условия. При этом, включение в процесс общения дошкольника с интеллектуальной недостаточностью его сверстника с сохранным интеллектом способствует появлению мотивации к общению как у одного ребенка, так и у другого. Такая ситуация позволяет ребенку с интеллектуальной недостаточностью

принимать речь сверстника за образец, «следовать» за собеседником в диалоге. Ребенок с сохранным интеллектом, в свою очередь, воспринимает ребенка с интеллектуальной недостаточностью как естественного партнера по общению.

Роль взрослого заключается в побуждении детей к высказываниям по поводу обсуждаемых вопросов (наводящие или подсказывающие вопросы, просьбы и т.д.). Коррекционная работа проводится в определенной последовательности, которая заключается в распределении коммуникативных ролей; в расширении тематики диалога и увеличении его объема; в уменьшении опоры на внешние стимулы говорения; в развитии способности ребенка реагировать на речевые стимулы партнера.

Для реализации такого содержания работы взрослому необходимо создать ряд условий:

- организовать поочередную активную позицию детей с сохранным интеллектом и их сверстников с интеллектуальной недостаточностью в процессе общения;
- подбирать коммуникативные задания с учетом возможностей детей;
- пошагово и в доступной форме предъявлять инструкцию;
- осуществлять контроль на каждом этапе коммуникативной деятельности детей и оценивать ее результаты.

Такая работа позволяет подготовить как ребенка с интеллектуальной недостаточностью, так и детский коллектив к общению в структуре триады «взрослый–ребенок–ребенок». В триаде участвуют дети с интеллектуальной недостаточностью и сохранным интеллектом. Состав триады может меняться, т.е. периодически можно включать двух детей с интеллектуальной недостаточностью, что позволит им закреплять коммуникативные умения, чаще использовать сформированные умения в разных ситуациях. При этом создаются условия для решения детьми речевых задач в высказываниях, направленных на передачу и получение информации (сообщение, утверждение, отрицание).

В структуре триады создаются такие педагогические условия, которые способствуют вступлению детей и взрослых во взаимоотношения друг с другом. Работа организовывается таким образом, чтобы каждый из участников вступал в те или иные коммуникативные отношения, которые выражаются в виде вопросов и ответов, в виде возражений, утверждений и т.д.

Педагог создает ряд ситуаций, позволяющих объединить несколько детей как с интеллектуальной недостаточностью, так и с сохранным интеллектом, и организовать их игровое и речевое взаимодействие.

Далее формируются речевые взаимоотношения в разных типах и разной сложности в структуре взаимоотношения одного лица с группой коммуникантов. То есть в структуре «взрослый–дети». Взрослый создает ситуации, стимулирующие высказывания детей: сообщения, объяснения, утверждения, убеждения.

Далее формируются взаимоотношения в структуре «ребенок–группа детей». Взрослый создает мотивированные ситуации, стимулирующие ребенка с интеллектуальной недостаточностью к вступлению в общение с группой детей. Например, ребенку предлагается организовать с детьми игру. Он должен выяснить, какие игры им больше всего нравятся, в какую игру они хотели бы играть сейчас, какие предметы для этого нужно выбрать. При этом поощряется желание детей с сохранным интеллектом помочь сверстнику с интеллектуальной недостаточностью и стимулируется возникновение инициативы у ребенка с интеллектуальной недостаточностью включиться в игру или оказать помощь сверстнику. В других ситуациях кому-либо из детей предлагается провести знакомую игру. Для этого ребенок напоминает правила игры, ее ход, а затем берет на себя роль ведущего. Педагог оказывает помощь ребенку, акцентирует внимание детей с сохранным интеллектом на успехах ребенка с интеллектуальной недостаточностью, его достижениях, стимулирует к совместным играм.

Создание таких педагогических условий способствует формированию основ для овладения детьми коммуникативными умениями. Кроме того, такая работа способствует организации продуктивной совместной деятельности ребенка с интеллектуальной недостаточностью и его сверстников с сохранным интеллектом, что, в свою очередь, способствует формированию продуктивных коллективных взаимоотношений в условиях интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.

АДАПТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Е. А. Мартынова
ЧелГУ (г. Челябинск)

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами России образовательная организация должна предоставить лицам с особенностями психофизического развития возможность обучения по образовательным программам высшего образования, учитывающим особенности психофизического развития обучающихся, их индивидуальные возможности и при необходимости обеспечивающим коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию [1].

В соответствии с принципом равных возможностей в профессиональной деятельности по окончании обучения выпускники с особенностями психофизического развития должны обладать теми же компетенциями, что и остальные выпускники. Актуализация образовательных стандартов в соответствии с требованиями Минобрнауки России предполагает перенос детального описания характеристики профессиональной деятельности выпускника в основную профессиональную образовательную программу. Перечень профессиональных компетенций, напрямую зависящих от решаемых задач профессиональной деятельности, формируется на основе профессиональных стандартов. При разработке образовательной программы положения профессиональных стандартов необходимо учитывать при выборе областей и сфер профессиональной деятельности, описании задач, объектов профессиональной деятельности и областей знания, при формировании перечня профессиональных компетенций.

Все обучающиеся, в том числе с особенностями психофизического развития, при инклюзивном обучении учатся в общих академических группах по общим для всех образовательным программам, которые в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов содержат универсальные специальные условия инклюзии, необходимые для любого из этих обучающихся. Но, как показывает опыт, обучающиеся с особенностями психофизического развития, особенно младших курсов, испытывают трудности индивидуального характера, связанные с адаптацией к инклюзивной среде, и не всем из них для успешной учебы в условиях инклюзии будет достаточно общих универсальных требований государственного стандарта, содержащихся в образовательной программе. Поэтому образовательную программу необходимо адаптировать с учетом требований ин-

клюзии, то есть включить в нее детализированные специальные условия образования лиц с особенностями психофизического развития: материально-технические, культурно-средовые, организационно-педагогические и др.

Принцип сочетания единых требований к результатам обучения с разнообразием индивидуальных психофизических особенностей и образовательных потребностей обучающихся обусловливает различные формы адаптации программ, варьируемых по составу специальных условий обучения, по построению индивидуального учебного плана, по включению в учебный план тех или иных адаптационных дисциплин, необходимости продления срока обучения, по применению дистанционных технологий и др.

Исходя из вышеизложенного, во-первых, рекомендуется в общую для всех универсальную образовательную программу, разработанную с учетом требований государственного стандарта, дополнительно включать детализированный комплекс условий из числа содержащихся в отраслевых и локальных нормативных актах. Состав и содержание этих условий связаны с условиями функционирования образовательной организации и с контингентом обучающихся с особенностями психофизического развития. В адаптированной образовательной программе указывается, какие специальные учебные ресурсы образовательной организации могут быть использованы этими обучающимися в учебном процессе. Указывается возможность выбора адаптивных технических средств, получения печатных и электронных образовательных ресурсов и обеспечения доступа в Интернет в формах, которые соответствуют особенностям восприятия, освоения и передачи образовательной информации, выбора возможностей и форм использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Также при адаптации образовательной программы в ней уточняются вопросы индивидуализации технологий обучения, организации и форм самостоятельной работы, определения форм и условий текущего, промежуточного и итогового контроля. Конкретизируются обстоятельства выбора формы и места практики с учетом доступности для обучающихся с особенностями психофизического развития, определяется индивидуальный порядок освоения дисциплины «Физическая культура». В адаптированной образовательной программе необходимо отметить возможность сопровождения учебного процесса, предоставляемого образовательной организацией – организационно-педагогическое, психолого-педагогическое, социальное, профилактически-оздоровительное, а также при необходимости – персонального тьюторского сопровождения. Важный момент состоит также в том, чтобы в образовательной программе были обозначены возможности социокультурной, творческой, научной деятельности для этой категории обучающихся [2].

Во-вторых, чтобы обучающиеся с особенностями психофизического развития могли полноценно освоить все запланированные с учетом требований профессиональных стандартов компетенции, образовательной организации рекомендуется самостоятельно определить и разработать набор адаптационных дисциплин (модулей) социализирующего и профессионализирующего назначения исходя из конкретной ситуации. Эти дисциплины разрабатываются и при необходимости реализуются в учебном процессе для адаптации учащихся к различным жизненным и профессиональным условиям с учетом их психофизических особенностей;

для коррекции коммуникативных умений, в том числе путем освоения специальных информационно-технических и аппаратно-программных средств; для подготовки обучающихся к взаимодействию в совместной социокультурной и профессиональной деятельности коллектива; для развития навыков межличностных и деловых контактов; совершенствования самосознания, развития личностных эмоционально-волевых, интеллектуальных и познавательных качеств; формирования мотивации и личностных механизмов непрерывного самообразования и профессионального саморазвития, навыков планирования времени, самоконтроля в учебном процессе, самостоятельной работы. Важная составляющая направленности адаптационной дисциплины – это коррекционная помощь со стороны педагогов специального образования. Те из адаптационных дисциплин (модулей), которые необходимы конкретному обучающемуся, включаются в его индивидуальный учебный план по его выбору. При этом преподаватели, специалисты образовательной организации должны оказывать квалифицированное содействие адекватному выбору адаптационных модулей с учетом оценки особенностей психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся [3].

Все эти специальные условия обучения заносятся в образовательную программу при ее адаптации. В отдельных случаях адаптированная образовательная программа может быть сугубо персональной. Рассмотренная методика адаптации образовательных программ, как показывает опыт вузов России, является эффективной методикой индивидуализации и повышения качества знаний обучающихся с особенностями психофизического развития, содействия полноценному формированию у них системы компетенций, необходимых для успешного освоения образовательной программы по профессии и дальнейшего трудоустройства в соответствии с профессиональными стандартами.

Литература

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. -2016.- № 1.- С. 136-145.
2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 № АК-44/05вн) [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». - Режим доступа: http://base.garant.ru/70680520. - Дата доступа: 20.07.2018.
3. Мартынова, Е. А. Адаптационные модули (дисциплины) как педагогические компоненты инклюзивного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов [Электронный ресурс] / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович // Современные проблемы науки и образования. - 2015.- № 2. - Режим доступа: www.science-education.ru/129-21709. - Дата доступа: 20.07.2018.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГАХ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

О. В. Мартынчук
КУБГ (г. Киев)

В Украине происходят системные изменения в общем среднем образовании, что связано с реализацией Концепции Новой украинской школы [1]. Новая украинская школа предполагает сфокусированность обучения на образовательной поддержке и адаптации факторов окружающей среды для обеспечения образовательных потребностей всех детей. Акцент на потребности ребенка (а не на «нарушение»), на образовательную поддержку требуют нового качества подготовки педагога, способного это обеспечить. Очевидно, что учитель-дефектолог как один из атрибутов медицинской модели, где акцент был сосредоточен на «дефекте», на «коррекции», на «исправлении нарушения», на «диагнозе», на «сегрегированном обучении», не отвечает требованиям современной социально-инклюзивной модели в образовании.

Поэтому сейчас актуальна как проблема подготовки педагогов общего среднего образования к внедрению инклюзивного обучения, так и подготовка специалистов в области специального образования, которые должны стать ресурсом для педагогов общего образования и экспертами в сфере организации и внедрения инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в Новой украинской школе.

Игнорирование в системе профессиональной подготовки студентов специальности «Специальное образование» фактических изменений в образовании Украины, обусловленных внедрением инклюзивного образования в контексте Новой украинской школы [1], новых характеристик образовательного пространства учреждений общего среднего образования, приводит к несоответствию их профессиональной компетентности требованиям социального запроса и снижает качество готовности к профессиональной деятельности в новых условиях инклюзивной образовательной среды. Одной из причин такой ситуации является содержание образовательных программ, в которых заложен нозологический подход к подготовке специалистов в области специального образования и в не достаточном объеме учитываются условия профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве.

Новые вызовы, которые сегодня стоят перед украинскими высшими учебными заведениями, осуществляющими подготовку специалистов по специальности «Специальное образование», требуют переосмысления предыдущего опыта и поиска новых подходов к профессиональной подготовке студентов в учреждениях высшего образования; разработки новых образовательных стра-

тегий; приведения содержания, форм, методов преподавания в соответствии с требованиями и потребностями современности; создания условий для профессионального и личностного саморазвития будущего успешного специалиста.

Итак, подготовка специалистов в области специального образования для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства является актуальной как для современной практики инклюзивного образования (необходимым компонентом в системе реформирования образования детей с особыми образовательными потребностями и обеспечения качества инклюзивного образования в Украине), так и для теории организации и внедрения инклюзивного образования.

В этом аспекте для нас важным и интересным было изучение профиля специального педагога Великобритании – страны, которая на протяжении многих лет демонстрирует один из наиболее высоких уровней качества образования [2].

В Великобритании специальный педагог (учитель специального образования) (англ. название профессиональной квалификации – *Special educational needs (SEN) teacher*) работает с детьми и молодежью, которые нуждаются в дополнительной поддержке в обучении, чтобы достичь своего полного образовательного потенциала, в частности с детьми с физическими, сенсорными, речевыми нарушениями, с общими трудностями в обучении, специфическими трудностями в обучении (дислексией), аутизмом, социальными, эмоциональными и психическими нарушениями или их комбинацией. Специальный педагог (special educational needs (SEN) teacher) может работать в смешанном (инклюзивном) классе, в специальном классе общеобразовательной школы, в специальной школе для детей с особыми потребностями, в колледже; может обучать всех учащихся в классе, отдельных учеников или небольшие группы. Ключевым аспектом работы специального педагога (special educational needs (SEN) teacher) в этой области является определение личных потребностей и ответственность за создание безопасной, стимулирующей и благоприятной образовательной среды.

К функциональным обязанностям специального педагога (special educational needs (SEN) teacher) относятся: обучение как отдельных лиц, так и небольших групп учащихся внутри или вне класса; обучение национальным учебным предметам; подготовка уроков и ресурсов, учебных материалов; разработки и адаптации традиционных методов обучения для удовлетворения индивидуальных потребностей школьников; использование специального оборудования и средств (аудиовизуальных материалов и компьютеров для стимулирования интереса к учению); использование специальных навыков, таких как шрифта Брайля (Braille) в процессе обучения учащихся с нарушениями зрения и жестового языка и чтения с губ в процессе обучения детей, которые имеют нарушения слуха; сотрудничество с учителем класса для определения соответствующих мероприятий для учащихся по реализации учебного плана; оценивание детей, имеющих длительные или краткосрочные трудности в обучении, сотрудничество с коллегами для определения особых потребностей отдельных учащихся; работа с руководителем и руководящим органом с целью обеспечения выполнения требований Закона о равенстве (2010) с точки зрения разумных корректировок и механизмов доступа (универ-

сального дизайна в образовании); поддержание связи с другими профессионалами, такими как социальные работники, речевые и лингвистические терапевты, физиотерапевты, психологи-педагоги, медицинский персонал, психотерапевты; тесное сотрудничество с родителями и опекунами; общение с родителями и опекунами о прогрессе ребенка; организация внешкольного обучения (посещение общин, прогулки за пределы школы, спортивные мероприятия и т.д.); помощь в уходе / медицинских потребностях у школьников с ограниченными возможностями; выполнение административных задач, включая ведение учета прогресса учащихся; посещение официальных ежегодных и других осмотров, связанных с оценкой развития, определением особых потребностей и пересмотра планов образования, здравоохранения и ухода; повышение квалификации; управления поведением [2].

Все общеобразовательные школы имеют должность специального координатора по образовательным потребностей (SENCO), который несет ответственность за повседневную реализацию политики SEN в школе. К функциональным обязанностям координатора по специальным образовательным потребностям (руководителя отдела специальных образовательных потребностей) относятся: менеджмент внедрения политики SEN и ежедневного обеспечения учащихся с особыми образовательными потребностями; координация работы с различными учреждениями и родителями; сбор соответствующей информации о детях с особыми образовательными потребностями и обеспечения специальной поддержки учащихся, нуждающихся в услугах других образовательных, медицинских и социальных учреждений [2].

Итак, в Великобритании одними из ключевых фигур обеспечения качества образования детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном пространстве являются учитель специального образования (special educational needs (SEN) teacher) и координатор по образовательным потребностей (SENCO) – педагоги, которые имеют образование в сфере обучения, воспитания и развития детей с особыми специальными потребностями и которые осуществляют свою профессиональную деятельность в общеобразовательных учреждениях.

Многолетний опыт внедрения инклюзивного образования в Украине свидетельствует о необходимости введения в штатное расписание учреждений общего среднего образования должности специального педагога для обеспечения качества инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.kmu.gov.ua. – Дата доступа: 23.09.2018.
2. Job profile Special educational needs teacher [Электронныйресурс]. – Режим доступа: https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/special-educational-needs-teacher. – Датадоступа: 23.09.2018.

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ В ШКОЛЕ И В УНИВЕРСИТЕТЕ В ИТАЛЬЯНСКОМ КОНТЕКСТЕ: ВЗГЛЯД НА ТРУДНОСТИ

Кармело Масала
Университет Кальяри (г. Кальяри)

Инна Петрашевич
БГПУ (г. Минск)

Донателла Рита Петретто
Университет Кальяри (г. Кальяри)

Более 40 лет назад в Италии произошло упразднение специальных школ и классов, начался процесс интеграции. Различные аспекты данного явления заслуживают детального обсуждения и анализа. В 70-е гг. состоялся ряд дискуссий с главенствующей культурной и научной ролью ассоциации «Самозащита» («Self-advocacy»), что привело к принятию ряда законов, способствовавших организации инклюзивного образования для обучающихся и студентов с ограниченными возможностями. Эта дискуссия продолжалась в течение долгого времени, вплоть до первой декады XX в., что привело к необходимости обратить внимание на трудности в обучении (в первую очередь специфические расстройства в обучении), а затем и категории обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Названное событие станет точкой отсчета размышлений на заявленную тему. Нами будет предпринята попытка проанализировать нормативный комплекс, который в настоящее время является основным для структуризации проблемы школьного и университетского инклюзивного образования в Италии.

В 70-е гг. прошлого столетия образование Италии выбрало упразднение специальных школ и классов, что способствовало инклюзивному образованию обучающихся с ограниченными возможностями. В штат учреждений образования введена должность учителя, специализирующегося на поддержке обучающихся с ограниченными возможностями. Первый важный документ – *документ Фалькуччи* (в рассматриваемый период Фалькуччи – Министр образования Италии), сопровождавшийся *Циркуляром 227 (1975 г.)*, гласил: «Способствовать развитию этого потенциала, является сложной, своеобразной задачей школы… функция заключается в том, чтобы довести до созревания … возможности развития каждого ребенка и каждого молодого человека».

Спустя 2 года обнародован *закон 517 (1977 г.)*, в статье 7-ой которого говорится, что «для того, чтобы облегчить осуществление права на обучение и формирование личности обучающегося, в образовательные программы можно включать мероприятия междисциплинарного характера, организованные для групп обучающихся одного или разных классов». Законом определен круг профессиональных обязанностей учителя, сопровождающего инклюзивный процесс в школе: «реализацию форм интеграции и поддержки воспитанников с ограниченными возможностями осуществлять с помощью учителей … в пределах одной штатной единицы для каждого класса, которые бы сопровождали детей-инвалидов до шести часов в неделю».

В последующие годы проводилась работа по созданию маршрутов, включенных первоначально в школьный контекст в экспериментальном порядке, позже с широким распространением в повседневной жизни. Они основывались на организации сотрудничества школы и других учреждений, поддержки и обогащения образовательных ресурсов и технологий в области индивидуализации траекторий инклюзивного образования и обучения.

Личность учителя, специализирующегося на поддержке школьников и студентов с ограниченными возможностями здоровья, приобретает большую роль и значимость как специалиста-консультанта, который обрабатывает, совместно со всеми сотрудниками учреждения образования, с семьями и с сотрудниками учреждений реабилитации, путь интеграции обучающегося. Следует отметить, что роль такого учителя интерпретируется по-разному и иногда ошибочно понимаются его функции вплоть до настоящего времени.

Закон 104 (1992 г.) регламентирует право на обучение в школьном и университетском контекстах, основываясь на концептуальную модель ICIDH (International Classification of Impairment, Disability and Handicap – Международная классификация нарушений, ограничений жизнедеятельности и социальной недостаточности), предложенную Всемирной организацией здравоохранения.

Закон 17 (1999 г.) детализирует право на университетское образование: устанавливает наличие репетиторских услуг, специализирующихся в области инвалидности во всех университетах Италии, введение должности помощника ректора по координации инициатив в поддержку права на обучение.

Международным эталоном в области защиты прав людей с ограниченными возможностями является *Конвенция ООН (2006 г.)*, которую Италия ратифицировала в 2009 г. Конвенция опирается на модель ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health; МКФ – классификация компонентов здоровья, ограничении жизнедеятельности и функционирования), подчеркивает, что инвалидность не должна рассматриваться как характеристика и атрибут человека, а результат взаимодействия с окружающей средой (физической, социальной). 2-я статья Конвенции вводит понятие о «разумном приспособлении … и правомерных льготах на изменения и приспособления … где есть необходимость, для того чтобы обеспечить людям с ограниченными воз-

можностями осуществления, на основе равенства с другими, всех прав человека и всех основных свобод». Концепт подчеркивает право на индивидуализацию, пользование окружающей средой и на защиту, которая дает человеку возможность реализовать свои права и свободы. Статья предлагает понятие «универсальный дизайн» в обучении.

Закон 170 (2010 г.) закрепляет право на индивидуальный подход в период обучения к тем, кто имеет некоторые специфические расстройства (дислексия, дисграфия, дискалькулия), обеспечивая их право на образование и равные возможности. Центральным элементом закона является необходимость найти для каждой учебной дисциплины так называемую «существенную производительность», т.е. разделить учебные предметы на необходимые и те, которые могут быть компенсированы с помощью использования инструментов вспомогательных технологий, и/или компенсационных стратегий.

Шагом вперед в процессе осознания индивидуальных различий в образовании явился выход первой *директивы Министерства об «Особых Образовательных Потребностях» (2012 г.)*. Следует помнить, что ранее тема была затронута законодательно в автономной провинции Больцано и Тренто.

Важным следствием документа является выделение нового понятия – «академические трудности», которое включает известные ситуации инвалидности (закон 104 (1992 г.) и специфические расстройства обучения (закон 170 (2010 г.). Третья, новая категория трудностей в обучении (могут быть временными) связана с «физическими, биологическими, физиологическими и даже психологическими причинами, на которые школа предлагает адекватный и индивидуальный ответ».

Инновационным является то, что в Италии впервые принимается во внимание наличие трудностей в обучении и переходные положения, связанные с причинами социального и лингвистического характера. Признается первостепенным право учителей и советов классов, в возможности обнаруживать такие ситуации и создавать маршруты для их решения «на основе соображений педагогического образования». Центр выявления и решения названных проблем возвращается в школьный контекст, и это придает педагогам центральную роль в их решении.

Другие документы Министерства Образования Италии детализируют и регламентируют исследуемые аспекты. Так, *закон 107 (2015 г.)*, гарантирует право на образование, равные возможности в обучении. *Документ от 17 мая 2018 г.* «Автономия школы для успешного обучения каждого» гласит, что учреждения образования могут использовать все инструменты стратегического планирования, предусмотренные законодательством, как на уровне школы, так и одного класса, так как «школа обязана обеспечить предложение образования и качество образования для всех, в котором каждый может признавать и ценить свои склонности, возможности и интересы, преодолевать трудности и ограничения, которые способствуют его росту как человека и гражданина».

Документ представляет собой еще один шаг на пути к инклюзивному образованию и сообщает, что в центре внимания должен находиться вопрос обогащения методики преподавания и обучения, направленных на успешное формирование всех обучаю-

щихся, и призывает, хотя и неявно, к подходу, который приближается к модели «Универсальный дизайн для обучения» («Universal Design for Learning»).

Многие темы остаются предметом дискуссий и заслуживают обсуждения. Например, различие подходов. Поражает тот факт, что именно в 2012 г., когда в Италии через ряд директив Министерства и циркуляров, введено понятие «особые образовательные потребности», парламент Великобритании критически размышляет над предложенным концептом и предлагает пересмотр.

Вторая тема касается роли общих и специальных дидактических компетенций в обеспечении школьных инклюзивных интервенций и нового подхода, который распространяется на международном уровне, называется «Универсальный дизайн для обучения» («Universal Design for Learning») и обращает внимание на крайнюю неоднородность профилей обучения.

Третья тема имеет дело с углубленным изучением индивидуальных различий и их влияния на обучение на протяжении жизни и приобретение знаний, навыков, умений и общих жизненных навыков (general life skills).

Литература

1. Masala, C. From disablement to enablement: conceptual models of disability in the 20th century // C. Masala, D. R. Petretto // Disability and Rehabilitation. – 2008a. – № 30. – 1233-1244.
2. Masala, C. Psicologia dell'handicap e della riabilitazione: dal «hand in cap» / C. Masala, D. R. Petretto. – Roma, Ed. Kappa. – 2008b.
3. Petretto, D. R.: Inclusion in school and university: services provided in the State University of Cagliari / D. R. Petretto; International Conference «Inclusive processes in education», Minsk, 27–28 Oct. 2016 ; Ministry of Education of the Republic of Belarus and Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank. – Minsk, 2016.
4. Petretto, D. R. Conceptual models of disability and their role in the daily routine of clinical rehabilitation / D. R. Petretto, S. Vinci, I. P. Todde, P. Piras, I. Pistis, C. Masala // Rehabilitation Sciences. – 2017. – Vol. 2, No. 4. – P. 75-81.
5. WHO, World Health Organization. International Classification of Functioning: Disability and Health. – Geneva : World Health Organization, 2001.
6. WHO, World Health Organization. International Classification of Impairments: Disabilities and Handicaps: A manual of classification relating to the consequences of diseases, published in accordance with resolution WHA 29.35 of the 29th World Health Assembly, May 1976. – Geneva : World Health Organization, 1980.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ю. В. Махно
Областной ЦКРОиР (г. Витебск)

Целью организации образовательного процесса в группах для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) является построение системы коррекционно-развивающей работы, предусматривающей комплекс мер, направленных на преодоление речевой патологии. При этом в планировании и организации работы учителю-дефектологу необходимо учитывать особенности как речевого, так и общего развития данной категории детей. Индивидуализация коррекционно-образовательного процесса возможна за счет такой его организации, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обусловливается индивидуальными особенностями воспитанников, проводятся различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие этот подход [1].

Для организации подгрупповых коррекционных занятий в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи учитель-дефектолог распределяет детей на подгруппы в зависимости от возрастных особенностей или уровня речевого развития воспитанников. Однако в рамках каждой из подгрупп дети одного возраста, дети, имеющие сходные речевые нарушения, имеют индивидуальные особенности развития познавательной и эмоционально-волевой сфер. Это обусловлено как тяжестью речевой патологии, так и индивидуально-психологическими особенностями воспитанников.

В соответствии с принципом рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития необходимо проанализировать те особенности, которые накладывает неполноценная речевая деятельность на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер [2].

У детей с ТНР при первично сохранном интеллекте могут наблюдаться нарушения зрительного и слухового восприятия; неустойчивость, трудности в концентрации, переключении и распределении произвольного внимания, заметно снижена вербальная память и продуктивность запоминания. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает некоторые специфические особенности мышления, без специального обучения дети с трудом овладевают операциями

сравнения, анализа, синтеза, обобщения, для многих характерная ригидность мышления. Речевое нарушение ребенка может отразиться и на состоянии его личностной сферы. Так, у многих детей с ТНР, критически относящихся к своему нарушению, проявляется нерешительность, замкнутость, застенчивость, уход от общения. У других детей наблюдается повышенная эмоциональная возбудимость, эмоциональная лабильность, истощаемость [2]. При этом, как и дети без патологий, каждый ребенок в подгруппе обладает индивидуальной скоростью протекания мыслительных операций, имеет свой индивидуальный темп работы.

Ежегодное проведение диагностического обследования позволяет учителю-дефектологу определить актуальный уровень речевого развития детей, состояние познавательной и эмоционально-волевой сферы воспитанников.

При организации индивидуальной коррекционной работы с детьми учитель-дефектолог имеет возможность максимально учесть индивидуальные особенности каждого ребенка. Однако при организации подгрупповых занятий возникает проблема учета не только возрастных и речевых особенностей детей, но и состояния познавательной сферы, индивидуальных особенностей каждого воспитанника, чтобы коррекционное занятие было результативно для каждого ребенка группы с учетом перспектив его развития.

В рамках разработанного подхода на подгрупповых коррекционных занятиях предусмотрена реализация следующих направлений дифференцированного подхода:

- дифференциация материала коррекционных занятий по уровню сложности;
- дифференциация по объему коррекционного материала;
- дифференциация по степени самостоятельности в выполнении заданий;
- дифференциация по характеру помощи воспитанникам;
- дифференцированная работа с учетом потребностей и склонностей детей.

При разработке материала коррекционных занятий по формированию фонетико-фонематической стороны речи нами предусмотрена система усложнения игр и заданий, которая предполагает:

- дифференциацию вопросов и устных заданий детям с различными возможностями в рамках проведения каждой игры («Назови, где находится звук «с» в слове «миска». «В слове «сок» звук «с» находится в начале или в конце слова?»);
- возможность выполнения письменных и графических заданий различной сложности в индивидуальном темпе (задания в карточках имеют первый, второй и третий уровень сложности, помечены соответствующими графическими обозначениями);
- возможность оказания помощи одним детям при затруднении в выполнении ими задания в то время, как другие дети выполняют задание самостоятельно;

- возможность варьирования объема выполнения заданий в зависимости от темпа работы, желания и возможностей каждого ребенка (ребенок, быстро справившись с заданиями одного уровня сложности, может перейти к заданию следующего уровня сложности).

Ориентируясь в графическом обозначении уровня сложности заданий в карточках, дети по желанию могут выбрать, задание какого уровня сложности они хотят выполнить в данный момент с учетом собственной оценки своих возможностей. Это важно для реализации личностно-ориентированного подхода, создания ситуации успеха и психологического комфорта для каждого ребенка.

В качестве наглядного материала на занятиях используются универсальные пособия «Звуковая полоска», «Звукарик» и др. Благодаря их систематическому применению от занятия к занятию дети овладевают алгоритмом, по которому дают характеристику изучаемому звуку, алгоритмом звукового анализа. При этом, усвоив данные алгоритмы, в дальнейшем дети в различной степени нуждаются в наглядной опоре для оформления своих ответов. Предъявляя наглядность в зависимости от потребностей детей, учитель-дефектолог также реализует индивидуальный и дифференцированный подход к детям с различным уровнем актуального развития.

Таким образом, проанализировав результаты коррекционной работы мы можем сделать вывод, что при данном подходе в рамках подгрупповых занятий учитель-дефектолог планирует ход коррекции каждого ребенка с учетом глубокого изучения его индивидуальных и психологических особенностей, имеет возможность оперативного получения обратной связи и коррекции образовательного маршрута для наиболее эффективного достижения поставленных результатов с учетом темпа и особенностей развития каждого ребенка.

Литература

1. Лавриенко, Т. В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении как психолого-педагогическая проблема / Т. В. Ливриенко, Т. В. Пен [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://gigabaza.ru/doc/138441.html. - Дата доступа: 09.08.2018.
2. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - М. : Айрис-пресс, 2008. - 224 с.

ИСТОРИЯ ГЛУХИХ КАК НОВОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРАНСКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В. Ф. Мелеховец
Специальная общеобразовательная школа № 13 (г. Минск)

В начале 90-х гг. XX века национальное специальное образование Республики Беларусь оказалось в состоянии определения основных направлений научно-методических поисков в рамках социокультурной концепции.

Депутаты 12 созыва Верховного Совета Республики Беларусь, представляющие Белорусское общество глухих (В. М. Авчинник, Т. М. Анисенко, А. Е. Борисенко, Е. Б. Жукович, Н. И. Солдатова, В. М. Хитрик, Н. Ф. Шарко и др.) приложили усилия в разработке и принятии нормативно-правовой базы защиты лингвистических прав людей с нарушением слуха. Республика Беларусь – одна из первых на законодательном уровне (1991), в числе одиннадцати стран мира (США, Канада, Чешская Республика, Дания, Финляндия, Норвегия, Швейцария, Швеция и др.), признала жестовый язык.

Исторические преобразования социокультурного пространства, прежде всего, явились следствием изменений в законодательстве («Закон о социальной защите инвалидов в Республике Беларусь», 1991, «Кодекс Республики Беларусь об образовании», 2011). Опираясь на Конвенцию ООН о правах инвалидов и мировой опыт, в Республике Беларусь проводятся транскультурные исследования. Формирование новых научных направлений в Республике Беларусь, таких как лингвистика жестового языка и история глухих, возникших на основе и в результате развития самого научного знания, обусловлено трансформацией современного общества, которая неразрывно связана с научным прогрессом, изменениями в его рефлексии и отражает новое самосознание людей с нарушением слуха.

С 80-х гг. XX века «проводятся … транскультурные исследования с целью выявления общих тенденций и своеобразия развития культуры (истории, искусства и жестового языка и др.) микросоциумов глухих разных стран … . История глухих оформляется как отдельная комплексная дисциплина, разрабатывается ее методология и методика, проводятся международные конференции…» [1, с. 475]. X Международная конференция по истории глухих «Deaf History International» (DHI) состоялась 17–21 июля 2018 г. в г. Сиднее (Австралия) по теме «Колониализм в истории глухих», XI Международная конференция пройдет 2021 г. в штате Миннесоте (США). Сообщество, объединяющее исследователей истории глухих разных стран, впервые собралось на I Между-

народной конференции в 1991 г., избрало Совет DHI и учредило информационный бюллетень «Deaf History International», который периодически издается Галлодетским университетом [4].

В 1994 г. под руководством неслышащего доктора философии Йеркера Андерссона (первый президент Всемирной федерации глухих) в Галлодетском университете (США) впервые в мире была основана кафедра исследований глухих «Deaf Studies». В 2002 г. состоялось открытие кафедры американского жестового языка (ASL). Курс «Истории сообщества глухих Америки», разработанный кафедрой истории глухих университета, включен в программы большинства школ глухих США, где изучаются элементы «Deaf Studies». В учебных программах институтов Рочестера (Нью-Йорк) и Нортриджа (Калифорния) предусмотрен отдельный раздел «Deaf Studies». Периодически в научном журнале «Deaf Studies» публикуются трансформационные исследования лингвистики жестового языка, истории глухих и проблем лингвистических прав глухих. Проводятся конференции «Deaf Studies», одна из них состоится в Галлодетском университете 1–3 ноября 2018 г., где запланированы доклады известных ученых, в том числе А. Кустерс, Ю. Осуги и др. [5].

В Республике Беларусь в специальном образовании с 1993 г. осуществлено внедрение программы «Развитие жестовой речи», в которой предусмотрен раздел по истории и культуре глухих.

Впервые материалы по истории глухих были опубликованы в бюллетене «Коммуникация» (учредитель и главный редактор В. Ф. Мелеховец), который издавался с 26 октября 1998 г. «Коммуникация» среди стран бывшего СССР представляла уникальные научно-исследовательские материалы известных ученых и исследователей о жестовом языке, истории и культуре глухих (Т. А. Григорьева, И. М. Бобла, Г. Л. Зайцева, В. Ф. Мелеховец, В. А. Палённый и др.). Одновременно был создан официальный сайт издания, где размещалась электронная версия бюллетеня «Коммуникация». Следует сделать акцент на том, что признанный авторитет в области исследований жестового языка и истории глухих Г. Л. Зайцева в интервью (1999) обозначила предназначение и значимость проекта «Коммуникация», определив его как «…очень важное социально-общественное мероприятие…» [2, с. 3–4].

Легализация жестового языка способствовала проведению первых исследований по истории и культуре глухих в рамках деятельности республиканской экспериментальной площадки Министерства образования Республики Беларусь «Апробация учебно-методического и учебно-программного обеспечения обучения жестовому языку учащихся с нарушением слуха» с 2006 г. (временный научный коллектив: Т. А. Григорьева, И. К. Русакович, В. Ф. Мелеховец). Главный результат эксперимента – внедрение в 2010 г. учебного предмета «Жестовый язык» (государственный стандарт) в специальном образовании Республики Беларусь, в основу которого положены результаты лингвистических исследований жестового языка (лингвистический блок) и истории глу-

хих (коммуникативный блок), что отражено в программе по жестовому языку (VI–XII классы). «Для национальной системы образования …ценным и уже в определенной мере реализованным на государственном уровне является … обеспечение возможности изучения в рамках общеобразовательных программ предметов: «Жестовый язык» и «История и культура глухих»» [3, с. 58–59].

На современном этапе формирования социокультурного пространства в Республике Беларусь транскультурные исследования определили развитие нового знания, что обусловливает необходимость более точно выделить предмет и объект истории глухих, выработать общую стратегию дальнейших научных исследований, их методологию.

Литература

1. Зайцева, Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы / Г. Л. Зайцева // Жест и слово. Научные и методические статьи. – М., 2006. – С. 462–496.
2. Мелеховец, В. Ф. Эксклюзивное интервью / В. Ф. Мелеховец // Бюллетень «Коммуникация». – 1999. – № 5. – С. 3–4.
3. Русакович, И. К. Анализ международного опыта в сфере защиты социальных, культурных и образовательных прав лиц с нарушением слуха (по материалам II Международной конференции «Лингвистические права глухих») / И. К. Русакович, В. Ф. Мелеховец // Спецыяльная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 52–59.
4. Deaf History International Conference 1991 // Deaf History International Conference 1991 [Электронныйресурс]. – 1993. – Режим доступа: <http://www.deafhistoryinternational.com/wp-content/uploads/2012/08/1993-01.pdf/>. – Дата доступа: 07.07.2018.
5. Deaf Studies Conference 2018 // Deaf Studies Conference 2018 Galloudet university [Электронный ресурс]. – 2018. – Режим доступа: https://dhi2018.com/. – Дата доступа: 07.07.2018.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

З. А. Мовкебаева
РКЦИО КазНПУ (г. Алматы)

С учетом распространения в РК инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями безусловно важной представляется модернизация подготовки всех педагогов с ориентиром их на работу в новых условиях, т.е. в условиях инклюзивного образования.

Модернизация подготовки кадровых ресурсов в условиях инклюзивного образования предполагает определение следующих основных направлений:

1. Формирование у общеобразовательных педагогов профессиональных компетенций для обучения детей с особыми образовательными потребностями.
2. Модернизация подготовки учителей-дефектологов с ориентиром на работу в условиях инклюзивного образования.
3. Модернизация подготовки педагогов-психологов и социальных педагогов с ориентиром на работу в условиях инклюзивного образования.
4. Введение в штаты образовательных организаций должности тьютора.

Рассмотрим актуальное состояние, проблемы и основные направления процесса формирования у общеобразовательных педагогов профессиональных компетенций для обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Формирование у общеобразовательных педагогов профессиональных компетенций для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Проведенные в 2011–2012 гг. специальные исследования готовности общеобразовательных педагогов к реализации инклюзивного образования показали, что 71 % практикующих учителей отметили свою неготовность к работе с детьми с ООП и лишь 29 % были готовы принять идеи инклюзивного образования. Основными причинами неготовности общеобразовательных педагогов явилось их заниженное представление об уровне образовательных возможностей детей с различными отклонениями в развитии и как следствие, отрицательное отношение к инклюзивному образованию. Поэтому вполне обоснованным в тот период стало включение в типовые учебные планы всех педагогических специальностей в нескольких вузах РК обяза-

тельной учебной дисциплины «Инклюзивное образование» на 2 кредита, целью которой являлось формирование основополагающих сведений об инклюзивном образовании, развитие понимания инклюзивного образования как необходимого условия любого демократического общества, формирование толерантности и признания разнообразия у будущих педагогов.

С 2013 года дисциплина «Инклюзивное образование» (2 кредита, 90 часов) [1] включена в блок обязательных базовых дисциплин в типовых учебных планах педагогических специальностей. Однако в качестве актуальных проблем можно отметить, что данная дисциплина не включена, например, в типовые планы специальности, относящейся к социальным наукам – «Психология» и др. Еще одной важной проблемой является то, что преподавание дисциплины преимущественно реализуется преподавателями, не имеющими дефектологического образования и опыта работы с детьми с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), к которым согласно Закону РК «Об образовании» [2] относятся лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования.

Следует отметить, что в результате повсеместного внедрения в вузы Казахстана указанной учебной дисциплины у студентов формировалось положительное отношение к внедрению инклюзивного образования и осознание его необходимости. Принимая в основном идеи инклюзивного образования, они стали проявлять интерес к приобретению углубленных теоретических и методических знаний для работы с детьми с ООП. Для формирования практико-ориентированных методических знаний и умений по инициативе Министерства образования и науки Республики Казахстан вузам рекомендовано включать с 2018/19 уч. г. в подготовку общеобразовательных педагогов элективный модуль «Технологии в инклюзивном образовании» на 6 кредитов. Помимо внедрения специальных дисциплин, подготавливающих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, в вузах идет довольно активная работа попривлечению студентов всех специальностей (не только педагогических) к волонтерской деятельности, проведению практических занятий в инклюзивных дошкольных и школьных организациях, разработке необходимого учебно-методического обеспечения дисциплины: учебников, методических пособий и др.

Формирование инклюзивной готовности у педагогов общеобразовательных организаций осуществляется непрерывно и последовательно. В республиканском и областных институтах повышения квалификации проводится комплексная деятельность по переподготовке и повышению квалификации педагогов дошкольных и школьных организаций. Помимо организованной деятельности по обучению педагогов вопросам адаптации содержания учебного материала, разработки индивидуальных учебных планов и программ, модификации технологий разноуровневого и дифференцированного обучения, создания вариативных систем контро-

ля и оценивания учебно-познавательной деятельности учащихся, адаптации образовательной среды и др., педагоги по собственной инициативе проходят курсы по проблемам инклюзивного образования, организованные различными частными или общественными организациями.

Модернизация подготовки учителей-дефектологов. В целях обеспечения психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании государством ежегодно увеличивается количество государственных грантов на подготовку учителей-дефектологов. К примеру, если в 2015/2016 учебном году было выделено 180 государственных грантов, то в 2016/2017 учебном году – 235, в 2017/2018 учебном году – 340 и в текущем учебном году – 400 государственных грантов. В Казахстане с 2010 года осуществляется многоуровневая подготовка учителей-дефектологов на бакалавриате, магистратуре и в докторантуре.

В Республике отмечается увеличение количества вузов, осуществляющих подготовку учителей-дефектологов. Можно предполагать, что в условиях предстоящей автономизации вузов этот процесс будет нарастать, что позволит обеспечить подготовку учителей-дефектологов во всех регионах с учетом требований их потребностей в дефектологах конкретных специализаций (олигофренопедагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия и др.).

В связи с планируемым с 2019 года Классификатором направлений подготовки кадров с высшим и послевузовским образованием, совместимого с Европейской рамкой квалификаций, предполагается внедрение новой образовательной программы «Подготовка специалистов по инклюзивному образованию». Поэтому в настоящее время активизировалось изменение содержания подготовки дефектологов с ориентиром на инклюзивное образование: определяются функциональные обязанности учителя-дефектолога в инклюзивной организации, проводится подготовительная работа по внедрению новых специализаций: «Поведенческий аналитик», «Эрготерапевт», «Специалист по раннему развитию детей с ООП» и др., происходит уточнение и корректировка содержания дисциплин, разрабатываются и вводятся новые учебные дисциплины, меняется соотношение теоретической и практической составляющих подготовки, проводится работа по обеспечению учебного процесса в вузах современным учебным оборудованием и дидактическими материалами для работы в условиях инклюзивного образования, в том числе электронными средствами обучения (ассистивных технологий, образовательных и инструментальных программ и др.). К ведению учебных занятий привлекаются практические работники специального и инклюзивного образования, обучающие ведут активную научно-исследовательскую деятельность в области инклюзивного образования в рамках различных проектов и др. Помимо указанных выше моментов, считаем необходимым отметить безусловно положительные мероприятия в подготовке педагогических кадров для реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан: открытие (впервые в РК) диссертационного совета по специальности «Дефектология»

и проведение успешной защиты в 2018 году диссертаций двух PhD докторов, наличие специальных журналов по специальной педагогике и инклюзивному образованию и др.

Литература

1. Приказ и.о. Министра образования и науки РК от 05.07.2016. - № 425.
2. Закон РК «Об образовании». - Астана, Акорда, 27 июля 2007 года, № 319-III ЗРК (с изменениями и дополнениями <https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118752> по состоянию на 04.07.2018 г.).

РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ

Л. Р. Муминова, З. М. Ахмедова
РЦСАД (г. Ташкент)

В Указе Президента Республики Узбекистан Ш. Мирзиёева «О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью» (распоряжение Президента Республики Узбекистан от 1 августа 2017 года № Р-5006) дана комплексная и глубокая оценка состояния дел в сфере раннего выявления и предупреждения инвалидности, медико-социальной помощи лицам с инвалидностью. В рамках данной публикации затрагивается только один пункт данного Указа («совершенствование системы инклюзивного образования и трудоустройства лиц с инвалидностью, обеспечивающей их вовлечение и активное участие в социально-экономической жизни общества») и Программа «Комплексных мер по дальнейшему совершенствованию системы поддержки лиц с инвалидностью и усилению гарантий защиты их прав и свобод».

В пункте 31 данного документа раскрываются конкретные задачи по совершенствованию инклюзивного образования в республике, а именно разработка государственной программы по совершенствованию системы получения образования лицами с инвалидностью, в том числе предусматривающая:

- расширение и разъяснение эффективности инклюзивного образования;
- определение механизмов реализации права каждого ребенка с инвалидностью на получение инклюзивного образования;
- принятие детей с инвалидностью и психофизическими нарушениями в государственные дошкольные учреждения с 2 лет;
- обеспечение дистанционного обучения лиц с инвалидностью, не имеющих возможности посещать образовательные учреждения, включая разработку специализированных программ.

В качестве основных исполнителей вместе с соответствующими министерствами указан и Республиканский центр социальной адаптации детей (В. С. Алимова, У. И. Иноятов, Д. М. Кенжаев, Л. Р. Муминова, Д. А. Назарова, Д. А. Нуркельдиева, Н. Х. Рахманкулова, Ю. А. Умарбекова, Р. Ш. Шомахмудова, Я. Е. Чичерина и др.).

Началом комплексной работы по разработке национальной стратегии по инклюзивному образованию стал проект «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Узбекистане», который финансировался Европейским Союзом. В 2016 году проект был завершен. В течение этого периода были извлечены определенные уроки, достигнуты практические результаты и сделаны соответствующие выводы. По завершении проекта 905 детей с особыми образовательными потребностями от

2 до 12 лет были включены в общеобразовательный процесс в пяти пилотных регионах. Проведенный мониторинг детей, вовлеченных в инклюзивное образование в пилотных регионах, показал, что только 1 из указанных детей выбыл в Россию (Самарканд, школа № 35) и 2 (дети с ДЦП) отправлены на домашнее обучение (Наманган школа, № 11). Остальные дети, участвовавшие в пилотном исследовании, были переведены в следующие классы и обучаются в школах.

В ходе посещения инклюзивных классов пилотных школ были проведены встречи с руководителями, педагогами, воспитателями и родителями детей, обучающихся в инклюзивных классах, посещены уроки и занятия в детском саду. Беседы с родителями детей с особыми потребностями, показало, что родители довольны школой, педагогами и одноклассниками. Опросы показали: все педагоги в пилотных учреждениях имеют сведения об инклюзивном образовании, однако испытывают трудности в обучении детей в классе в связи с отсутствием достаточного количества методических пособий, литературы по работе над психологической и речевой деятельностью детей с особыми потребностями; все дети, обучающихся в инклюзивных классах, приняты в школу по заключению МППК; отношение учащихся, развивающихся в соответствии с нормой, и их родителей к учащимся с особыми потребностями в обучении положительное; учителя постоянно проводят с родителями индивидуальные беседы, организуют семинары, встречи. Родители детей с особыми потребностями, включенных в инклюзию, выразили огромную благодарность участникам проекта «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Узбекистане» и попросили, чтобы работа по данному проекту продолжилась, так как данный проект сыграл большую роль в развитии детей. Также родители поблагодарили всех организаторов (особенно учителей) за обучение и доброжелательное отношение к их детям.

В настоящее время реализация инклюзивного образования в республике совершенствуется. По результатам мониторинга было разработаны следующие рекомендации:

- проведение семинаров для учителей и воспитателей;
- проведение семинаров для членов МППК;
- проведение семинаров для родителей;
- проведение семинаров для педагогов и руководителей новых отобранных школ и дошкольных учреждений;
- укрупнение штатной единицей Ресурсных центров.
- необходимость повторить на новый учебный год (2017–2018) для облоно и гороно приказ МНО о пилотных дошкольных и школьных учреждений и добавить к пилотным инклюзивным школам и детским садам по 2–3 новых дошкольных и школьных учреждений.

В соответствии с достигнутыми конкретными результатами в области инклюзивного образования, необходимо обеспечить их устойчивость. Требуется дальнейшая разработка механизма, структуры и системы инклюзивного образования, системы качественного непрерывного образования в Республике Узбекистан, комплексной и единой (последовательной) политики и практики по инклюзивному образованию детей с особыми потребностями.

Заключение

1. Принятые нормативные документы, без всякого сомнения, являются важными шагами, предпринимаемыми Узбекистаном на пути к единению детей с особыми потребностями со здоровыми сверстниками и с остальным обществом. Однако существуют проблемы: недостаточно исследована, разработана и внедрена в сферу образования полная образовательная и социальная инклюзия детей с особыми потребностями.
2. Правительство Республики Узбекистан твердо намерено продолжить проводимую политику по укреплению социального единства и поддержанию социальной защиты наиболее уязвимых представителей населения посредством предоставления социальной защиты, качественного медицинского обслуживания, общедоступного образования, а также другими возможными способами.
3. В целях разработки и реализации качественной инклюзивной системы образования, необходимо заручиться поддержкой, сотрудничеством и координацией вопросов и деятельности со стороны всех заинтересованных сторон.

Литература

1. Указ Президента Республики Узбекистан «О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью», (Национальная база данных законодательства, 04.12.2017 г., № 06/17/5270/0348).
2. Закон «О гарантиях прав ребенка» и Комментарий к закону. – Ташкент, 2009.
3. Сборник международных документов Комитета ООН по правам ребенка. – Ташкент, 2014.
4. Борякова, Н. Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивнойобразовательной среде / Н. Ю. Борякова // Практический психолог и логопед. – 2014. – № 3. – С. 11-13.
5. Муминова, Л. Р. Концепция инклюзивного образования в Узбекистане : материалы II Междунар. науч. практ. конф. «Инклюзивное образование: проблемы, поиск путей решения». – Душанбе, 2013. – С. 17-20.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ СРЕДСТВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

О. А. Науменко
БГПУ (г. Минск)

От рождения и до конца жизни человек присутствует в знаково-символической среде. В ходе общения со взрослым ребенок учится понимать знаки, оперировать знаковыми системами разных видов, что является существенным фактором его социализации. Символическая деятельность ребенка, включая наглядное моделирование, не изобретается и не заучивается, а возникает в результате сложного процесса развития, усвоения общественно-исторического и культурного опыта, являясь, таким образом, результатом его социализации.

Таким образом, практически любая современная деятельность связана с необходимостью освоения различных знаков-символических средств: общения, предметной деятельности, игры, учения, разных форм труда и творчества.

Проблема использования и оперирования знаково-символическими средствами исследуется разными науками: философией, логикой, семиотикой, математикой, биологией, лингвистикой. Данная проблема активно разрабатывается в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе (Т. П. Будякова, А. Валлон, Л. А. Венгер, Ж. Пиаже, Е. Е. Сапогова и др.), где для обозначения процессов оперирования знаково-символическими средствами используются разные термины: знаково-символическая функция сознания, семиотическая или знаковая функция, семиотическая деятельность, моделирование и т.п.

Предметом символической деятельности, по мнению Е. Е. Сапоговой, являются знаки, символы, схемы, модели, то есть знаково-символические средства, в которых кодируется как опыт человеческой цивилизации, так и средства, способы его освоения.

Среди основных видов знаково-символической деятельности выделяют: замещение, схематизацию, кодирование, моделирование.

Предметом данного исследования является такой вид знаково-символической деятельности как моделирование. Моделирование в литературе понимается как один из методов познания и преобразования мира, получивший особо широкое распространение с развитием науки, обусловившем создание новых типов моделей, раскрывающих новые функции самого метода.

Моделирование в обучении как психологическая проблема имеет два аспекта: 1) как содержание, которое должно быть усвоено учащимися в процессе обучения, как способ познания, которым они должны овладеть; 2) как одно из основных учебных действий, которое является составным элементом учебной деятельности.

У ребенка, владеющего моделированием (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.п.), появляется возможность применить наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывает учитель, предвидеть возможные результаты собственных действий.

Анализ психолого-педагогических исследований в специальной литературе свидетельствует об использовании элементов наглядного моделирования в обучении детей, имеющих различные особенности развития (В. М. Воронин, Н. А. Масюкова, Е. Н. Моргачева, Г. Н. Рахманова, Т. А. Ткаченко, И. И. Цвелева и др.).

В настоящее время учебный предмет «Человек и мир» в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) занимает особое место среди других учебных предметов. Уроки «Человек и мир» предоставляют неограниченные возможности для овладения наглядным моделированием младшими школьниками с ТНР, так как главной опорой в усвоении практически любого материала на этих уроках являются наглядные средства обучения, носящие «знаково-символический» характер: комплекты таблиц, опорные схемы, модели, макеты, муляжи; моделирование реальных ситуаций, моделирование экологических связей; демонстрационные карты-планы, схемы-планы.

В целях изучения особенностей использования знаково-символических средств (в частности, наглядного моделирования) у младших школьников с ТНР на уроках «Человек и мир» ставились следующие задачи:

1) выделить уровни сформированности наглядного моделирования у младших школьников;
2) провести сравнительный анализ уровней сформированности наглядного моделирования у младших школьников с ТНР и их нормально говорящих сверстников.

Основным методом исследования являлся метод индивидуального эксперимента, который проводился в письменной форме с элементами игры. Для экспериментального изучения был выбран раздел курса «Природа и человек», темы в обобщенном виде «Растения», «Животные». Была разработана специальная методика, включающая два блока (для 1 и 2 классов), состоящих из трех серий заданий, направленных на выявление уровней:

- сформированности умений и навыков работы с таблицами;
- овладения элементами схематизации;
- овладения элементами кодирования.

По результатам выполнения экспериментальных заданий были выделены три уровня успешности выполнения заданий: высокий (III), средний (II), низкий (I).

По результатам выполнения младшими школьниками всех серий заданий эксперимента были выделены три основных уровня сформированности наглядного моделирования.

Низкий уровень характеризуется значительными трудностями в понимании инструкции, несформированностью навыков работы с таблицами, неумением использовать элементы схематизации, кодирования в своей деятельности. Действия детей отличаются неосознанностью, отсутствием логики, смысла, самостоятельности. Оречевление действий не наблюдается, требуется активная (стимулирующая, организующая) помощь экспериментатора.

Для среднего уровня характерно понимание инструкции, незначительное затруднение при работе с таблицами, недостаточная степень использования элементов схематизации и кодирования. Действия отличаются достаточной активностью, самостоятельностью. Отмечается оречевление действий, однако требуется помощь экспериментатора.

Высокий уровень характеризуется пониманием инструкции, достаточной сформированностью умений и навыков при работе с таблицами, высокой степенью использования элементов схематизации (стрелки, линии) и кодирования (цифры, буквы), сформированностью понимания обобщенности и образности условной символики. Действия детей отличаются осознанностью, самостоятельностью, активностью, логичностью. Постоянно отмечается оречевление действий детьми.

На основании результатов выполнения младшими школьниками всех серий заданий эксперимента было определено средние значения показателей вышеуказанных уровней. Самой многочисленной группой среди младших школьников с ТНР (42 %) является группа с низким уровнем сформированности наглядного моделирования, у нормально развивающихся сверстников этот показатель равен 4,9 %. 27,8 % испытуемых с ТНР имеют средний уровень сформированности наглядного моделирования. Среди нормально говорящих 27,4 % детей относятся к данному уровню. Большинство нормально говорящих школьников (67,7 %) имеют высокий уровень сформированности наглядного моделирования, тогда как у школьников с ТНР данный уровень составляет 30,2 %.

Итак, можно сделать вывод, что наглядное моделирование у младших школьников с ТНР имеет отставание и своеобразие по сравнению с нормально говорящими сверстниками. Анализ результатов исследования показал, что у детей с ТНР преобладает низкий уровень сформированности наглядного моделирования. Особенности наглядного моделирования детей с ТНР заключаются в затруднениях понимания инструкции, в недостаточной сформированности навыков работы с таблицами, неумении использовать элементы схематизации, кодирования в своей деятельности, что в свою очередь требует активной помощи педагога в ходе выполнения заданий младшими школьниками с ТНР.

В связи с этим, встает проблема целенаправленного формирования возможности использования знаково-символических средств в процессе обучения у изучаемой категории детей, которая должна рассматриваться как часть более широкой проблемы формирования знаково-символической деятельности.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С СОЧЕТАНИЕМ ТЯЖЕЛЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ПРИ ДЦП

А. А. Наумов
ПГГПУ (г. Пермь)

Одной из достаточно проблемных областей специальной педагогики и психологии по-прежнему остается обучение, воспитание, а также комплексное сопровождение детей с тяжелыми двигательными и интеллектуальными нарушениями при детском церебральном параличе. Начиная с медицинского обследования, данная категория детей не рассматривается как группа, не подлежащая активному медицинскому вмешательству. К сожалению, и большинство представителей специальной педагогики считают детей данной нозологии бесперспективными.

Исходя из анализа описанной в литературных источниках клинико-психологической картины нарушений, а также из наших собственных наблюдений следует констатировать, что при большинстве тяжелых двигательных нарушениях, обусловленных детским церебральным параличом (далее – ДЦП), возможны: произвольные движения верхних конечностей в минимальном объеме; значительное нарушение или полное отсутствие способности самостоятельно удерживать позу сидя, или сидение с сохранением дефектной позы при использовании дополнительной опоры; осуществление поворотов туловища в положении лежа с большими затруднениями или с помощью взрослых, плохое удержанием головы; необходимость принятия вынужденного положения тела, что обусловлено действием тонических рефлексов, передвижение с поддержкой подмышки, а так же ползания доступным для ребенка способом, например, перебирая руками и подтягивая одновременного обе ноги, или полное отсутствие такого; отсутствие активной речи, при этом наблюдается тяжелая форма дизартрии или анартрия. Во многих случаях, ввиду поражения ряда черепных нервов, наблюдается страбизм. Кроме того, у детей имеются локальные нарушения чувствительности, кинестетические нарушения (К. С. Семенова, Т. Г. Шамарин, Г. В. Белова и др.) [3; 4; 5]. Наряду с имеющимися двигательными нарушениями при данной нозологии имеется интеллектуальная недостаточность, основным нарушением при которой является резкое снижение познавательной активности, а также нарушение сенсорного восприятия при сохранности рецепторов.

По нашему мнению, в качестве теоретических положений в работе с такими детьми можно использовать:

- антропологический подход (М. Я. Басов, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Д. М. Болдуин, Л. С. Выготский, С. И. Гессен, И. Кант, М. Монтессори, А. П. Пинкевич, А. Ф. Чемберлен, С. Холл, М. Шелер, Р. Штайнер и др.);

- системный подход к процессу развития ребенка (П. К. Анохин, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и др.) [2];
- основные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского о развитии психики ребенка;
- учение Л. С. Выготского о сложной структуре аномального развития, учение об актуальном уровне и зоне ближайшего развития ребенка (Л. С. Выготский);
- учение об общих и специфических закономерностях психического развития детей с нормальным и аномальным развитием (Г. Я. Трошин, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский и др.).

Наши исследования проводились в 2002–2013 гг. в ряде образовательных организаций и организаций социального обслуживания Пермского края. Всего в исследовании принимали участие 104 ребенка в возрасте от 3 до 16 лет.

Для изучения уровня развития ребенка в разных видах деятельности нами была разработана программа воспитания и обучения детей с сочетанными нарушениями (с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями опорно-двигательного аппарата) «Солнышко». В этой программе представлена диагностическая часть, которая построена по онтогенетическому принципу. При диагностировании ребенка по данной программе идет оценивание действий ребенка, а также его мотивации к этим действиям и степени помощи ребенку со стороны взрослого [1].

Исходя из данных клинико-психологической картины описанной нозологии нами были сформулированы следующие принципы диагностирования данной категории детей.

1. Нужно учитывать имеющиеся двигательные нарушения и действие нередуцированных тонических рефлексов.
2. Имеющиеся ограничение знаний и представлений об окружающем мире в сочетании с отсутствием речи и резким ограничением активных действий руками затрудняет процесс обследования такого ребенка по общепринятым диагностическим методикам и дает основание предполагать наличие интеллектуальных нарушений у ребенка, хотя это в большинстве случаев это не так.
3. У многих детей с сочетанием тяжелых двигательных и интеллектуальных нарушений при ДЦП имеется страбизм, что обусловливает при диагностическом обследовании подбор определенного размещения наглядного диагностического материала. Поэтому при рассматривании наглядности возможны движения ребенка головой с целью рассмотреть предлагаемую наглядность, а это, в свою очередь, может провоцировать действия тонических рефлексов, что зачастую вызывает у таких детей страх самой процедуры диагностики или негативное к ней отношение.
4. У детей с церебральным параличом, в особенности с сочетанием интеллектуальных нарушений, резко обеднен словарный запас; поэтому для них может быть непонятна даже самая элементарная инструкция. Необходимо перед диагностической про-

цедурой предварительное обучение ребенка пониманию речи и совершению элементарных действий; при этом следует применять ассистивные технологии (действие «рука в руке»). Возможно, что ребенок некоторое продолжительное время будет обдумывать инструкцию, прежде чем выполнять предложенные действия. Эта особенность также должна учитываться при диагностике [5].

При проведении диагностической процедуры, как и при дальнейших коррекционных занятиях, возникает необходимость обеспечения ребенка специальным оборудованием и вспомогательными приспособлениями (например, ортопедическими стульями, различными позиционерами, щитами). При подборе данного оборудования следует учитывать положительные стороны улучшения поз, действий, направленные на гашение или противодействию тонических рефлексов и улучшению произвольности движений конечностей ребенка [4].

Как показало проведенное нами обследование познавательной сферы таких детей, определяющими факторами развития знаний и представлений об окружающем мире являются при равнозначном поражении интеллектуальной сферы пол, возраст ребенка, а также степень двигательных нарушений. При этом наличие страбизма может являться не определяющим фактором при проведении компенсации патологических двигательных проявлений у ребенка, то есть наличие страбизма возможно компенсировать стимулированием двигательной сферы ребенка, в том числе с применением различных вспомогательных приспособлений. Наиболее проблемной областью, согласно исследованиям, является импрессивная речь детей, которая согласно корреляционному анализу находится в обратной зависимости с движениями ребенка и его эмоциональными проявлениями и в прямой зависимости с пониманием речи ребенка педагогом; здесь можно говорить о том, что у таких детей управление движениями находится на ином уровне, чем у здоровых детей, поэтому при выполнении двигательных действий такие дети не будут понимать обращенную к ним речь в виде поощрения, инструкций или же указаний. Так же следует рассмотреть различные технологии альтернативной коммуникации с ребенком.

Проанализировав особенности развития игровой деятельности детей с тяжелым двигательным и интеллектуальным нарушением, нами было выявлено, что игра формируется с опозданием, преобладают предметно-манипулятивные действия. В игровой деятельности дети предпочитают игрушки маленького и среднего размера, удобные для захвата. Дети стараются захватить игрушку всей рукой, но не у всех это получается, потому что нарушена мелкая и крупная моторика, а также нарушена тактильная чувствительность, поэтому ощущения от касания у детей нечеткие. Продолжительность игровой деятельности не регламентируется. Слабое ощущение своих движений и затруднения действий с предметами препятствует становлению предметных действий, что отрицательно сказывается на общем уровне психического развития детей с ДЦП. Необходимо постоянно следить за положением

тела ребенка. У детей с ДЦП в результате поражения двигательной сферы, а также мышечного аппарата глаз согласованные движения руки и глаза развиты недостаточно.

Литература

1. Программа воспитания и обучения детей с сочетанными нарушениями (с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями опорно-двигательного аппарата) : учеб.-метод. пособие / Под общ. ред. А. А. Наумова ; Перм. гос. пед. ун-т. - Пермь, 2009. - 109 с.
2. Симонова, Т. Н. Синергетическая модель психолого-педагогической помощи дошкольникам с тяжелыми двигательными нарушениями : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.03 / Т. Н. Симонова ; Астраханский гос. ун-т. - М., 2011. - 44 с.
3. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. - М. : Академия, 2003. - 64 с.
4. Шамарин, Т. Г. Возможности восстановительного лечения детских церебральных параличей / Т. Г. Шамарин, Г. И. Белова. - Элиста : Джангар, 1999. - 168 с.
5. Шипицина, Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. - СПб. : Дидактика Плюс, 2001. - 272 с.

БАРЬЕРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ

А. А. Нестерова
МГОУ (г. Москва)

Дети с расстройствами аутистического спектра представляют собой достаточно неоднородную группу детей с различными полиморфными расстройствами, которые требуют специального обеспечения и подготовки для реализации обучения и воспитания в образовательных организациях. В соответствии с изменениями образовательной политики во многих государствах дети с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) все чаще приходят в массовую школу, что предъявляет особые требования к современным педагогам. При этом по данным многочисленных исследований, учителя в общеобразовательных организациях отмечают, что они не имеют необходимой подготовки и поддержки для того, чтобы обучать надлежащим образом учеников с РАС. Именно дети с РАС, в сравнении с другими категориями детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью, в большей мере стигматизируются учителями по причине отсутствия у последних необходимых знаний и навыков взаимодействия.

К сожалению, приходится констатировать, что образовательные организации, которые уже имеют опыт инклюзии детей с ОВЗ, при этом не всегда спешат включать в свою систему детей с РАС, так как эта категория обучающихся является для педагогических работников одной из самых непредсказуемых и «проблематичных». Учителя и администрация школы иногда даже просто не знают, как подступиться к этим детям, как организовать с ними социальное взаимодействие, строить коммуникацию, каким образом проводить обучение.

При этом смелые новаторские практики убедительно демонстрируют, что «включение» идет на пользу детям с РАС, а также развивает культуру инклюзии у сверстников и педагогов, которые, ничего не зная об этом расстройстве, пребывают под гнетом всевозможных предубеждений. Инклюзия помогает лучше контактировать с детьми-аутистами, относиться к ним с пониманием и уважением. В ситуации инклюзивного обучения дети с РАС могут устанавливать близкие контакты, учиться строить отношения на основе тех образцов и моделей, которые показывают им нормотипичные сверстники. Школа является важнейшим институтом социализации для любого ребенка, который трудно заменить чем бы то ни было. Интеграция в общеобразовательные организации

обеспечивает детей с РАС образцами для подражания. Пребывание в школьной среде дает возможность им наблюдать, как ведут себя их сверстники, как взаимодействуют друг с другом в разных социальных ситуациях [1; 2].

Дети, имеющие расстройства аутистического спектра, должны по возможности быть включены в общеобразовательные классы в разных вариантах инклюзии (в зависимости от типа расстройства). Но тогда и учителя должны понимать особенности этих детей для того, чтобы обучающиеся с РАС чувствовали себя успешными, постепенно учились быть менее зависимыми от поддержки со стороны взрослых. К сожалению, педагогическое образование, например, учителей-предметников не предполагает приобретения компетенций в области работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья различного генеза, в том числе расстройства аутистического спектра, что ослабляет готовность педагогов воспитывать и обучать этих детей. Одной из важнейших задач развития инклюзивного образования в России является развитие культуры инклюзии у педагогических работников [1].

Большую роль в процессе развития инклюзивной культуры в отношении детей с РАС играют предубеждения, установки, стереотипы и мифы о людях с РАС, которые необходимо изучать для того, чтобы понимать, каким образом нивелировать фактор стигматизации людей с РАС.

Например, С. Сильверман была разработана и представлена биосоциальная конструкция «аутичной культуры», которая сочетает в себе и медицинские определения аутизма, все идеи об аутизме, которые высказываются в отношении людей с этим диагнозом, а также описания аутизма в публикациях (веб-сайты, блоги, справочники), представления об этом явлении в поп-культуре [5].

А. Кинг с соавторами ввели понятие «культурная компетентность» специалиста, который определяется учеными как динамический процесс, который включает в себя шесть этапов, расположенных на одном континууме:

1) культурная деструктивность;
2) культурная неспособность;
3) культурная слепота;
4) культурная предкомпетентность;
5) культурная компетентность;
6) культурное мастерство, профессионализм [4].

В дальнейших исследованиях было высказано предположение, что большинство специалистов, которые работают с детьми с РАС, находятся на этом континууме между культурной неспособностью и культурной слепотой (только второй и третий уровень).

Исследование Дж. Кассади выявило некоторую тревогу педагогов в обучении детей с РАС в условиях общего образования. Особое напряжение у учителей эта категория обучающихся вызывает по причине отсутствия у таких детей некоторых необходимых социальных навыков, из-за наличия агрессивных и непредсказуемых поведенческих реакций, а также из-за необходимости постоянных изменений и корректировок, которые приходится вносить в школьную программу. Также педагоги сетовали на отсутствие дополнительного обучения и поддержки самих учителей в процессе реализации инклюзивного образования [3].

Многие преподаватели считают, что не в состоянии эффективно обучать детей с аутизмом и одновременно учить большую группу типично развивающихся школьников.

Наше исследование, проведенное в 9 регионах РФ на выборке 287 педагогов, показало, что учителя в школах имеют некоторые трудности и опасения в отношении обучения детей с РАС. Первая трудность, отмеченная учителями, заключается в том, по их мнению, школа и классные комнаты не приспособлены для обучения детей с РАС (так ответило 14,3 % педагогов), далее учителя сетовали, что у них в школе нет специалистов и тьютора в классе, который бы помог выстроить обучение ребенка с РАС (12,5 %).

Несмотря на то, что большинство опрошенных указали несколько утверждений относительно трудностей и опасений, связанных с работой с аутичными детьми, только 0,5 % респондентов ответили, что им не хочется обучаться новым методикам и технологиям, применяемым для социализации детей с РАС. И лишь немногие (3,1 % респондентов) указали, что они не хотят работать со столь сложным контингентом детей по причинам финансового характера (отсутствие дополнительной оплаты за обучение детей с аутизмом. Менее 2 % педагогов ответили, что у них нет времени обучать таких детей и что их могут не поддержать и не понять другие учителя. Сравнительный анализ ответов на данный вопрос педагогов из различных регионов РФ полностью подтвердил общую тенденцию: в каждом федеральном округе большая часть респондентов указали в качестве основных трудностей неприспособленность школы и классных комнат для обучения детей с РАС, отсутствие тьютора в классе, а также высказали мнение, что детям с РАС удобнее обучаться в специализированных учреждениях.

Сегодня все большую актуальность приобретает необходимость развития культуры инклюзии у педагогических работников с целью развенчания мифов и просвещения в плане особенностей развития и обучения детей с РАС. Такая работа предполагает соответствующую подготовку педагогов, работающих в инклюзивных классах, тесное сотрудничество со специалистами и психологической службой образовательной организации, освоение новых методических приемов работы с детьми с РАС, формирование толерантного отношения к детям с особенностями в развитии.

Статья подготовлена по результатам исследования при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-513-00018 (код_Бел_а).

Литература

1. Нестерова, А. А. Инклюзивная культура и готовность педагогов общеобразовательных организаций к включению обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А. А. Нестерова // Психология образования: Модернизация психолого-педагогического образования, Москва, 19-20 мая 2015 г. : материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. – М. : Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2015. – С.100-103.
2. Нестерова, А. А. Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: моногр. / Г. И. Ефремова, М. А. Ковалева, А. А. Нестерова, А. А. Серегина, М. В. Некрасова, К. А. Янцен. - Москва : РГСУ, 2010.
3. Cassady, J. M. Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder [Электронный ресурс] / J.M. Cassady // Electronic Journal for Inclusive Education. – 2011. – Vol. 2 (7). - Режим доступа: http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/. - Дата доступа: 16.06.2018.
4. King A. How is cultural competence integrated in education? Centre for Effective Collaboration and Prcatice [Электронный ресурс] / A. King, A. Sims, D. Osher. - 2009. - Режим доступа: http://cecp.air.org/cultural/Q_integrated.htm. - Дата доступа: 16.06.2018.
5. Silverman, C. Fieldwork on Another Planet: Social Science Perspectives on the Autism Spectrum / C. Silverman // BioSocieties. - 2008. – Vol. 3. – P. 325-341.

О ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Б. А. Нурмагамбетова
ПГПУ (г. Павлодар)

Глава государства Н. А. Назарбаев в своей программе «Социальная модернизация Казахстана: двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» сказал, что «Главным подходом должна стать не опека государства, а создание таких условий, которые бы помогли этим гражданам (инвалидам, людям с ограниченными возможностями и др.) обрести веру в себя, в свои возможности к социально полезному труду» [1]. Проблема инклюзивного образования волнует наше общество с недавних времен. С каждым годом в мире возрастает количество детей с ограниченными возможностями и особыми потребностями. Есть они и в Республике Казахстан. Перед обществом, системой образования и родителями таких детей стоит вопрос получения ими образования. Инклюзивное образование в Казахстане – реальная возможность адекватной социализации ребят. «Инклюзивность – наиболее полное вовлечение населения в процесс социально-экономического развития через предоставление равных возможностей для получения высококачественного образования, доступа к качественным медицинским услугам и высокопроизводительному труду для всех категорий граждан, включая наиболее уязвимые слои населения» [2]. В Законе об образовании РК есть определение понятий «лица с особыми образовательными потребностями» и «инклюзивное образование». Итак, что такое инклюзивное образование? «Инклюзивное образование – процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3].

«Лица (дети) с особыми образовательными потребностями – лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования» [3]. До недавнего времени дети, которые имели ограничения в здоровье, относились к категории детей, которые не могли обучаться в общеобразовательной школе. Они обучались в специализированных школах и даже имели статус неполноценных детей. Но в последнее время ситуация изменилась, и дети с особыми образовательными потребностями получили возможность на адекватную социализацию и обучение. Так, во многих городах и даже сельских населенных пунктах стали появляться инклюзивные школы. Так, например, в г. Астана действуют 74 школы с инклю-

зивным направлением, открыт ресурсный центр инклюзивного образования, который состоит из четырех зон: зона консультаций родителей, зона релаксации ребенка, зона командной работы педагогов и специалистов, а также зона для индивидуальных занятий. Работа Ресурсного центра будет направлена в том числе на выработку и апробацию методических подходов к инклюзии детей в школах.

По данным Управления образования г. Астана более 3 тысяч детей с особыми образовательными потребностями обучаются сейчас в 53 общеобразовательных школах. Но пока еще не во всех школах создана благоприятная среда и система поддержки, необходимая для обучения таких детей в инклюзивной среде. «Особые» дети требуют особого и комплексного подхода со стороны школы и педагогического коллектива – необходимо методическое, организационно-информационное сопровождение, адаптация среды, создание индивидуальных образовательных маршрутов, а в некоторых случаях и поддержка тьюторов.

В школах, ориентированных на обучение детей, способных усвоить стандартную программу, инклюзивное образование организовать невозможно в первую очередь потому, что современная школа – это социальный институт. Прежде всего, чтобы инклюзивное образование получило развитие в общеобразовательной школе, необходимо подготовить сложившуюся систему обучения и воспитания к этому явлению.

А для этого нужно пересмотреть психологические и ценностные установки специалистов, уровень их компетентности. В большинстве школ учителя просто не готовы ни профессионально, ни психологически, ни методически к проведению подобной работы. К тому же всегда превалирует страх перед неизвестным, ведь обучать особенных детей очень и очень трудно. Соответственно, для начала нужно подготовить руководителей организаций образования, где будет внедряться инклюзив, а уже потом открывать коррекционные классы [4].

В вузах страны ведется работа по подготовке кадров для системы инклюзивного образования. В стандарты педагогических специальностей включен обязательный курс «Инклюзивное образование» (2 кредита). Ведется работа по разработке учебной и учебно-методической литературы для подготовки педагогических кадров.

В Казахстане немного специалистов-дефектологов, которые могли бы обучать детей с особыми потребностями, проводить с ними коррекционные занятия. К сожалению, методика обучения детей с особыми потребностями в Казахстане не всегда отвечает духу времени. Поэтому активно ведутся разработки системы обучения таких учеников с использованием компьютеров и других современных технических средств (аудио, видео). Кроме того, жесткие государственные стандарты образования не предусматривают адекватность оценки успешности детей-инвалидов. Их нужно пересматривать и создавать более гибкую систему, которая бы учитывала индивидуальные особенности детей.

При подготовке будущих специальных педагогов не учитываются постоянно меняющиеся изменения характера нарушений у детей. Это увеличение числа детей расстройствами аутистического спектра; лиц, нуждающихся в реабилитации после кохлеарной имплантации; детей со сложными множественными нарушениями.

Также хотелось бы отметить, что и родители детей с нормальным развитием не особо хотели бы, чтобы в их классе был ребенок с инвалидностью, особенно если эти отклонения касаются психического и психологического развития ребенка. Отсюда возникает еще одна необходимость для продвижения инклюзивного образования: необходимо подключение всех заинтересованных госорганов, включая СМИ, по созданию специальных программ, посвященных воспитанию толерантного отношения к лицам с особыми образовательными потребностями.

Изучая мировой опыт по проблемам инклюзивного образования, мы пришли к выводу, что в мировом сообществе педагогов существуют разные подходы и уровни к обучению детей с особыми образовательными потребностями. Так, например, в Америке постоянно проводятся различные исследования, которые оценивают экономическую эффективность инклюзивного образования. В большинстве западных стран финансирование государственных и муниципальных школ ведется из бюджета, поэтому и проблем с принятием детей-инвалидов в такие учреждения попросту не существует [4].

Литература

1. Назарбаев, Н. А. Социальная модернизация Казахстана: двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда.
2. Концепция по вхождению Казахстана в число 30 самых развитых государств мира: Указ Президента Республики Казахстан от 17.01.2014 года № 732.
3. Закон об образовании РК.
4. Businessman.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://businessman.ru. – Дата доступа: 03.07.2018.

ПАТЭНЦЫЯЛ ГУЛЬНІ Ў РАЗВІЦЦІ І САЦЫЯЛІЗАЦЫІ ДАШКОЛЬНІКАЎ ПАРУШЭННЯМІ МАЎЛЕННЯ

А. А. Няволіна
ЦКРНіР (г. Клічаў)

Сацыяльны запыт – выхаванне актыўных, паспяховых членаў грамадства, якія змогуць адаптавацца да жыцця.

Не можа быць здаровага развіцця без дзейснага, цікавага жыцця. Такое жыцце дзіця праводзіць у гульні, свабоднай, якая ствараецца ім самім, або ў гульнях з правіламі.

«Структура адукацыйнай сістэмы, якая забяспечвае развіццё асобы, павінна прадугледжваць магчымасці творчага развіцця і ўдасканалення. Работа па развіццю асобы з'яўляецца паспяховай, калі яна мае сістэмны характар. А паказчыкам узроўню педагагічнай работы сістэмы ў цэлым з'яўляюцца дасягненні дзяцей. Здольнасць педагога мадэляваць сістэму сваёй дзейнасці такім чынам, каб гэта дзейнасць дазваляла дасягаць аптымальных вынікаў у пэўных умовах дзейнасці, выяўляецца ва ўменні абагульніць свой вопыт, асэнсаваць яга ў кантэксце сучасных падыходаў да адукацыі, законаў і прынцыпаў дыдактыкі, псіхалогіі» [1].

«Прынцыповай сення становіцца сітуацыя не правядзення і нават не стварэння чагосьці, а сітуацыя з мадэляваннем, праектаваннем, перайначваннем адукацыйнага асяроддзя, якое неабходна ў адпаведных умовах, стварэнне карэкцыйна-развіццёвага, прадметна-прасторавага асяроддзя, што забяспечвае стымуляванне эмацыйнага, сэнсорнага, маторнага і пазнавальнага развіцця дзяцей у адпаведнасці з іх патрэбамі» [2].

Канчаткова ж мадэляванне адукацыйнага асяроддзя мае свае вынікі. І важным вынікам з'яўляюцца адукацыйныя эфекты дзіцяці.

Маўленне – адно з найбольш складаных праяў дзейнасці чалавечага мозгу. Дашкольны ўзрост вельмі мабільны ў выпраўленні моўных парушэнняў. Адной з асноўных задач установы дашкольнай адукацыі з'яўляецца фарміраванне ў дзяцей моўных навыкаў, бо ўзровень маўленчага развіцця з'яўляецца важным паказчыкам падрыхтаванасці дзяцей да навучання ў школе.

«Гульня аказвае станоўчы ўплыў на развіццё маўлення. У ходзе гульні дзіця ўслых размаўляе з цацкай, кажа і за сябе, і за яе, пераймае гудзенне самалёта, галасы звяроў і г.д. Гульнявыя моманты выклікаюць у дзяцей сустрэчную актыўнасць, закранаюць іх інтарэсы, вызваляюць ад стомнай разумовай работы і дапамагаюць чаргаваць розныя віды дзейнасці ў рамках аднаго занятку» [3].

Гульня задаецца дарослым. Менавіта дарослы вучыць дзіця гуляць: знаёміць са спосабамі гульнявых дзеянняў, якія складаліся грамадствам (як выкарыстоўваць цацку, прадметы, якія могуць яе замяніць, іншыя сродкі для ўвасаблення выявы, выконваць абумоўленыя дзеянні, правілы, будаваць сюжэт).

Менавіта таму ўзнікае неабходнасць правільна кіраваць гульнёй дзіцяці.

Кожны від гульні (дыдактычная, сюжэтна-ролевая, рухомая) мае свае асаблівасці ў методыцы правядзення. Пры гэтым педагогу неабходна выконваць пэўныя педагагічныя ўмовы: валодаць сістэмай ведаў аб гульні, метадычна правільна кіраваць гульнёй, правільна падбіраць цацкі з улікам узроставых і індывідуальных асаблівасцей дзіцяці.

Граматна кіраваць гульнёй можна толькі наладзіўшы цесны эмацыйны кантакт з дзіцем, шчыра зацікавіўшыся яго дзейнасцю. Выхавацелі і бацькі не павінны занадта настойліва напраўляць гульні дзяцей. З другога боку дзіця нельга надаць самаму сабе. Трэба вучыць яго праяўляць творчую фантазію.

Мы выдзяляем шэраг гульняў, якія садзейнічаюць паспяховай сацыялізацыі дзіцяці з парушэннямі маўлення: сюжэтна-ролевыя гульні («Бальніца», «Крама» і г.д.), якія з'яўляюцца формай мадэлявання дзіцем сацыяльных зносін; тэатралізаваныя гульні («Рэпка», «Калабок » і г.д.) – адзін з эфектыўных сродкаў сацыялізацыі выхаванцаў у працэсе асэнсоўвання імі падтэксту літаратурнага твора, удзелу ў гульні, якая стварае спрыяльныя ўмовы для развіцця пачуцця партнерства, спосабаў пазітыўных узаемаадносін; рухомыя гульні («Мышы» і г.д.) выступаюць як умова развіцця культуры дзіцяці, дзіця асэнсоўвае і пазнае навакольны свет, тут развіваецца яго мысленне, уяўленне, фарміруюцца сацыяльныя якасці; дыдактычныя гульні («Пакліч ласкава»,«Навасельле лялькі», «Назаві свой колер» і г.д.) садзейнічаюць сацыяльнаму развіццю.

Народныя гульні, простыя і даступныя па зместу, дапамагаюць практычнаму авалоданню формай і сэнсам слоў, словазлучэнняў і больш буйных моўных канструкцый, адлюстроўваючых быт, культуру народа, яго працоўную дзейнасць і навакольную прыроду. Ідэнтыфікацыя сябе са станоўчым героям гульнявога сюжэта па матывах народнай казкі дазваляе дзіцяці з асаблівасцямі моўнага развіцця заняць актыўную пазіцыю, дазваляючую яму самавыявіцца. Пры гэтым здымаецца эмацыйнае напружанне, узбагачаюцца і становяцца свабоднымі моўныя магчымасці. Таму як гульню дашкольніка немагчыма ўявіць сабе без розных цацак, педагогі і бацькі павінны звяртаць увагу на стварэнне спецыяльнай гульнявой прасторы. Для гэтага ў пакоі павінны быць афармленыя гульнявыя зоны з тэатралізаванымі, дыдактычнымі і настольнымі гульнямі.

Цацка павінна выбірацца з улікам узросту дзіцяці. Галоўную ўвагу трэба звяртаць ні на прыгажосць ці кошт цацкі, а на яе педагагічную каштоўнасць. Акрамя гэтага цацка павінна адпавядаць санітарна-гігіенічным патрабаванням і развіваць эстэтычны густ дзіцяці.

Менавіта ў гульні праходзіць працэс станаўлення асобы дзіцяці, засваення ім сацыяльна-культурнага вопыту, праяўляюцца асаблівасці мыслення і ўяўлення, эмацыйнасць, актыўнасць, патрэба ў зносінах, пачуццё калектывізму. Акрамя гэтага, гульня служыць сродкам развіцця і самарэалізацыі дзяцей, праз гульню яны засвойваюць сацыяльные нормы і культурныя каштоўнасці, узоры паводзін, у гульні праяўляецца іх здольнасць да творчасці.

Такім чынам, своечасовае аказанне дапамогі дашкольнікам з моўнымі парушэннямі сродкамі гульні, выкарыстанне яе патэнцыялу ў развіцці і сацыялізацыі дзіцяці мае не толькі вялікае прафілактычнае значэнне, спрыяючы змяншэнню колькасці дзяцей з парушэннямі мовы, але і карэкцыйнае, бо дазваляе паскорыць працэс карэкцыі мовы ў дзяцей з выяўленымі парушэннямі.

Літаратура

1. Авраменко, В. В. Рефлексивная компетентность педагога как условие его профессионального самосовершенствования / В. В. Авраменко // Фестиваль эффективного педагогического опыта. - Могилев : УО «МГОИРО»,2013. - С. 3-5.
2. Неволина, Е. А. Специальное образование: опыт и перспективы развития : сб. материалов респуб.науч.-практ. конф. / Е. А. Неволина. - Могилев : УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2011. - С. 124.
3. Сергиенко, Г. Н. Учимся, говорим, играем. Коррекционно-развивающая деятельность в ДОУ : практическое пособие для воспитателей логопедических групп / Г. Н. Сергиенко. - Воронеж : ЧП Лакоценин С. С., 2011. - С. 111.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ОДНО ИЗ ВАЖНЫХ УСЛОВИЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Т. И. Обухова
АПО (г. Минск)

Вся история обучения и воспитания детей с нарушением слуха характеризуется постоянными поисками более совершенных образовательных подходов, которые способствовали бы всестороннему развитию данной категории детей, их социальной адаптации, повышению уровня коммуникативных и других потребностей [1; 2; 3; 4].

В последние годы активно развиваются теоретические основы и практические мероприятия по реализации задач интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития, в том числе и детей с нарушением слуха как в условиях общего среднего, так и дошкольного образования.

В ряде научных исследований и в материалах по обобщению результатов практического опыта отмечается, что воспитание и обучение детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха, включенных в образовательную среду нормально развивающихся детей, может быть эффективным при комплексном коррекционно-педагогическом подходе к этому процессу [2; 4]. Успешность решения такого подхода во многом зависит от объединения усилий родителей детей с нарушением слуха и родителей нормально развивающихся детей, от готовности слышащих детей принять в свой коллектив «другого» ребенка, а самое главное – от компетентной готовности как руководителей учреждений образования, так и педагогического коллектива к этому процессу. От них требуется профессионально осуществлять как руководство коррекционно-педагогическим процессом, так и определение содержания помощи ребенку с нарушением слуха, а особенно в тех направлениях, где спонтанное развитие такого ребенка не позволяет ему достичь необходимого возрастного уровня развития.

Содержательной стороной готовности руководства учреждения и педагогов к осуществлению коррекционно-педагогической работы является специально разработанная с помощью специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога) программа формирования профессиональной компетентности в работе с детьми с нарушением слуха в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования. Основная задача, которая должна быть решена руководителями учреждений образования, – создание у педагогов психологической готовности к работе с ребенком с нарушением слуха, а у родителей и детей – созда-

ние психологической готовности к включению такого ребенка в коллектив слышащих детей, в установлении с ним комфортных для всех окружающих отношений. На первое место выходит обсуждение вопросов, связанных с умением использовать вариативные приемы организации взаимодействия ребенка с нарушением слуха с окружающими взрослыми и слышащими детьми. При этом необходимо ориентироваться на социальный портрет ребенка с нарушением слуха и те изменения, которые могут произойти с ним в условиях совместного воспитания и обучения: контактность, особенности поведения, способы общения, степень интереса к той или иной деятельности и степень умения ориентироваться в разных ситуациях, принятие помощи со стороны детей и взрослых и т.д. [3].

Важным направлением в профессиональной подготовке руководителей и педагогов учреждений образования, создавших условия для воспитания и обучения детей с нарушением слуха, является овладение ими, во-первых, необходимыми знаниями о слуховых возможностях ребенка и во-вторых, основными методическими приемами работы для оказания дифференцированной помощи ребенку в восприятии неречевой и речевой информации в разных условиях: слухо-зрительно и только на слух, с изменением расстояния, сменой дикторов, с индивидуальным слуховым аппаратом и без него (при его наличии) с учетом пространственного расположения ребенка по отношению к источнику звуковой информации и т.д. Компоненты слухового восприятия включаются как во все виды занятий, так и во все виды жизнедеятельности детей группы, а также в процесс взаимодействия ребенка с нарушением слуха с воспитателем, с окружающими детьми в структуре диады, триады и т.д.

Одно из условий совместного обучения и воспитания ребенка с нарушением слуха и слышащих детей – это соотношение уровней речевого развития нормально слышащих детей и ребенка с нарушением слуха в процессе как ситуативного, так и внеситуативного общения. Речь детей, развивающихся в условиях слуховой депривации, как правило, характеризуется глубоким недоразвитием или ее полным отсутствием. В то же время одним из важных элементов готовности ребенка с нарушением слуха к включению в общеобразовательную среду является уровень его речевого развития. Как известно, для детей раннего возраста адекватным является пользование ими отдельными полными и лепетными словами, звукоподражаниями, для детей же среднего и старшего возраста – простая фразовая речь. Это необходимо учитывать при включении ребенка с нарушением слуха в общеобразовательную среду, то есть наличие у ребенка элементарной готовности к коммуникации [4].

В этой связи с целью дальнейшего развития и совершенствования фонетической, лексической и грамматической сторон речи ребенка с нарушением слуха в учреждении дошкольного образования должны быть учтены следующие условия:

- при организации общения ребенок с нарушением слуха должен находиться перед детьми, смотреть на них;
- при выполнении тех или иных заданий ребенка с нарушением слуха необходимо стимулировать к вступлению в речевое общение с кем-либо из сидящих рядом слышащих детей;

- в процессе разных видов игровой деятельности ребенку с нарушением слуха следует поручать разные роли, в том числе и главные, побуждать его к обсуждению прошедшей игры, высказыванию своих пожеланий и т.д.;
- в процессе продуктивных видов деятельности и других занятий (музыкальных, физкультурных и т.д.), прогулок, режимных моментов должны быть созданы ситуации для включения ребенка с нарушением слуха в активную речевую деятельность. В данном случае ребенок учится вести диалог со слышащими детьми и взрослыми, овладевает элементами монологической речи, упражняется в восприятии речи не только на слухо-зрительной основе, но и на слух;
- результаты речевой деятельности ребенка с нарушением слуха должны быть тщательно проанализированы администрацией учреждения образования, воспитателями группы, учителем-дефектологом с разных сторон ее развития: активный и пассивный словарь, фразовая речь и ее грамматическое оформление, степень овладения фонетической структурой слова и его произношением и т.д.

Развитие лексической стороны речи теснейшим образом связано с формированием представлений. Достоверность представлений обеспечивает овладение ребенком содержательной стороной лексического знака. Так как в основе формирования представлений лежит восприятие и мышление, одним из направлений помощи ребенку с нарушением слуха является формирование и совершенствование сенсорной культуры. Поэтому в процессе изобразительной, конструктивной, игровой, трудовой деятельности и ознакомления с окружающим вместе с развитием зрительного и слухового восприятия необходимо реализовывать и задачу по обогащению чувственного опыта ребенка через овладение им такими перцептивными действиями, как тактильно-осязательные, тактильно-обводящие, тактильно-ощупывающие. Чувственное познание через практическую деятельность позволяет ребенку моделировать целостный образ предмета, свойства, действия с ним и его словесное обозначение.

Литература

1. Венгер, А. А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности / А. А. Венгер. - М. : Просвещение, 1972. - 168 с.
2. Леонгард, Э. И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования / Э. И. Леонгард [и др.]. - М. : Владос, 2011. - 278 с.
3. Обухова, Т. И. Формирование профессиональной компетентности воспитателя учреждения дошкольного образования в области воспитания и обучения детей с нарушением слуха / Т. И. Обухова, Е. Н. Сороко // Пралеска. - 2016. - № 4. - С. 4-8.
4. Обухова, Т. И. Комплексный коррекционно-педагогический подход к формированию готовности детей с нарушением слуха к включению в общеобразовательный процесс / Т. И. Обухова // Адукацыя і выхаванне. - 2015. - № 6. - С. 68-73.

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ДОСТУПНАЯ РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Н. А. Одинокова
НГПУ (г. Новосибирск)

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт общего образования РФ предложил новую структуру учебного плана, в состав которого в качестве одного из главных компонентов включена внеучебная деятельность. Следовательно, основная и адаптированная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательной организацией и через внеучебную деятельность. Данное направление стало равноправным, взаимодополняющим компонентом базового образования, в том числе и в инклюзивном образовательном пространстве. В тоже время отношение к внеучебной деятельности, ее влияния на метапредметные и личностные образовательные результаты обучающихся в начальной школе исследованы недостаточно и недостаточно полно используются в массовой практике с детьми с ограничениями здоровья.

Изучением внеурочной деятельности занимались многие ученые и педагоги-практики прошлого и современности: Н. А. Бердяев, А. П. Гладкова, Д. Б. Григорьев, В. И. Казаренков, А. С. Макаренко, В. А. Сластенин, В. Н. Сорока-Росинский, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий, Н. А. Щукина. В различных литературных источниках представлен широкий перечень равноценных определений «внеучебной деятельности»: «внеурочная», внеклассная», «внешкольная». Анализ методико-педагогической литературы 1960–1990 гг. показал, что использовалось понятие «внеклассная работа». Позднее появился термин «внеурочная работа», который практически не имел принципиального отличия от определения «внеклассной». Понятие «внеучебная деятельность» начинает встречаться значительно позже в глоссарии Федерального Государственного Образовательного Стандарта и отдельных учебно-методических пособиях. Поиск данного понятия в глобальной информационной сети дал следующий результат: «внеучебная деятельность» – специфический вид деятельности, основанной на принципах выбора, самообразования, добровольности, имитации основных сфер деятельности будущего специалиста и «внеучебная деятельность» – один из видов деятельности школьников, направленный на социализацию обучаемых, развитие творческих способностей школьников во внеучебное время. Можно выделить определения, данные Т. А. Ильиной [1] и Е. В. Советовой [4], которые внеучебной деятельностью называет воспитательную рабо-

ту, проводимую классным руководителем и учителями-предметниками с учащимися школы, объединяющую все виды деятельности школьников, в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Основную задачу Т. А. Ильина видит в пробуждении или углублении у ребят интереса к различным областям знаний и видам деятельности, раскрытии и развитии у них талантов и способностей, воспитании общественной и познавательной активности, оказания помощи в выборе профессии, культурной организации их досуга. Прежде всего, внеучебная деятельность должна удовлетворять потребности ребят в содержательном досуге, обязательном их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности. Поэтому правильно организованная система работы обеспечит непрерывность и последовательность воспитательного процесса, позволит превратить обучение в познавательный и развивающийся процесс, у учащихся появится стимул для совершенствования своих знаний, а специально организованные условия помогут развить и сформировать познавательный интерес, познавательные потребности и способности каждого обучающегося, осуществить воспитание свободной успешной социальной личности [3].

В проведенном практическом исследовании приняли участие учащиеся начальных классов, имеющие как врожденные, так и приобретенные нарушения слуха и зрения. Базой стали специальные (коррекционные) школы для детей с нарушением зрения и слуха г. Новосибирска и Новосибирской области, общественная организация инвалидов «Ассоциация «Интеграция»». Было выдвинуто предположение, что внеурочная деятельность будет являться фактором, способствующим преодолению трудностей коммуникации у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха и зрения, если она организована в специальных условиях как системный элемент целостного образовательного пространства и способствует личностно-социальному развитию, с учетом специфики и индивидуальности учащихся. Для определения коммуникативных трудностей был подобран комплекс заданий. В силу вида, степени и характера зрительного нарушения, учитывались рекомендации Е. Н. Подколзиной, Л. Н. Ростомашвили, Л. И. Солнцевой, Л. В. Фомичёвой. В заданиях использовались элементы модификации, адаптации инструкций, стимульного материала и процедуры проведения (рельефное изображение, увеличение изображения, крупный шрифт, черный контур, трафареты, адекватный фон, восковые мелки и карандаши, оставляющие жирный след для более удобного раскрашивания), опора на специальные принципы, адекватные методы и приемы работы [2].

Результат анализа полученных количественных показателей позволил сделать вывод и определить, что у большинства испытуемых – 66 % низкий уровень, у 25 % ребят средний и всего у 9 % – высокий. Данные высокие отрицательные показатели ярко отражают влияние слухового и зрительного дефекта на состояние коммуникации. У учащихся наблюдались сложности в понимании инструкции, требовался ее повтор, отмечался замедленный темп выполнения заданий, частая отвлекаемость, недостаточная самостоятельность выполнения заданий, иногда отказ от его выполнения. Среди трудностей общения, связанных с личностными

особенностями можно выделить: бедность индивидуального опыта, зависимость, ригидность, эгоцентризм, эмоциональную неустойчивость, повышенную тревожность, порой агрессивность, низкий уровень рефлексии, неумение видеть свои ошибки. С коммуникативной стороны общения наблюдалась вялая мимика, невыразительность жестов, у некоторых присутствовала амимичность лица. Ребята недостаточно активно использовали грамматические конструкции: употребляли простые предложения и словосочетания; предложения в несуществующей словообразовательной форме; ограниченные речевые средства общения, что говорит о низком объеме лексического запаса. Наибольшие трудности понимания и воспроизведения паралингвистических средств общения (мимики и пантомимики) вызвало задание передать эмоциональное состояние собеседника, понять собственные чувства, правильно выразить свои эмоции. Ребятам было трудно договариваться в процессе взаимодействия, оценить последствия собственных коммуникативных действий, признавать свои ошибки, соотносить свой потенциал с реальными требованиями коммуникативных ситуаций. Не всегда дети оказывались готовы к «теплым» отношениям со сверстниками, сказывалась недостаточность эмоционального и коммуникативного опыта.

Для совершенствования процесса коммуникации детей с нарушением слуха и зрения необходимо расширять представления о средствах общения, коммуникативных навыках и эмоциональных модальностях на основе неречевых форм выразительности, создавая условия для коррекции их недостаточности и обеспечивая образование обобщенных эмоционально-ситуационных эталонов, позволяющих активно овладевать перцептивной стороной коммуникативной деятельности путем соединения невербальных действий и коммуникативно-речевых умений. Наиболее эффективным условием может быть внеучебная деятельность следующих направлений: спортивно-оздоровительного – создаст условия для полноценного физического и психического здоровья ребенка, поможет освоить гигиеническую культуру, приобщить к здоровому образу жизни, сформировать привычку к закаливанию и физической культуре (различные спортивные мероприятия, соревнования); общеинтеллектуального – поможет освоить разнообразные доступные способы познания окружающего мира, развить познавательную активность, любознательность (конкурсы, викторины, олимпиады); духовно-нравственного – поможет сформировать духовные ценности мировой и отечественной культуры, гуманистическое мировоззрение, подготовит к самостоятельному выбору нравственного образа жизни, стремление к самосовершенствованию и воплощению духовных ценностей в жизненной практике (диспуты, дискуссии, семинары, беседы); общекультурного – сориентирует на доброжелательное, бережное, заботливое отношение к миру, формирование активной жизненной позиции, лидерских качеств, организаторских умений и навыков (экскурсии, посещение театров, музеев, выставок, просмотр и обсуждение кинофильмов); социального – создаст условия для освоения разнообразных способов деятельности: трудовых, игровых, художественных, двигательных умений, развития самооценки, активности, стремления к самостоятельности и творчеству (тренинги, квесты).

Важно, чтобы организация внеурочной деятельности в начальной школе была подчинена принципам учета возрастных и индивидуальных факторов, обеспечения коммуникативной активности. Помочь детям с нарушением слуха и зрения преодолеть страх, предупредить тревожность и стремиться: устанавливать теплые, содержательные отношения с окружающими; знакомиться с новыми, интересными людьми; быть принятым и признанным в социальных группах; осваивать поведение, характерное для своего пола; принимать и практиковать модели отношений со сверстниками и взрослыми. Активное включение ребят в целенаправленную системную работу окажет воздействие на:

1) осознание значимости общения в жизни человека, для своего дальнейшего развития;
2) формирование компенсаторных способов устранения трудностей коммуникации, потребности в общении, способности к проявлению своих знаний и навыков в использовании средств общения;
3) получение возможности освоить способы формирования образа человека как субъекта общения, основы коммуникативной грамотности;
4) развитие навыков и умений в области социального взаимодействия: вербальных и невербальных способов общения;
5) обогащение собственного опыта самовыражения в мимике, жестах, пантомимике, в речи; развитие координации, востребованной в общении;
6) повышение уровня развития зрительного и слухового восприятия;
7) обогащение пространственных, социально-бытовых представлений и навыков;
8) развитие позитивного самоощущения, которое связано с состоянием раскрепощенной уверенности в себе, ощущением собственного эмоционального благополучия, своей значимости в общении, положительной самооценки.

Литература

1. Ильина, Т. А. Педагогика: курс лекций / Т. А. Ильина. - М. : Просвещение, 1984. - 118 с.
2. Маркелова, Т. В. Проблема коммуникативных трудностей младших школьников с нарушением слуха и зрения / Т. В. Маркелова, Н. А. Одинокова // Открытый мир: объединяем усилия : материалы Всерос. (с международным участием) форума, Пермь 12-14 декабря 2017 г. - Пермь : Изд-во ПГГПУ, 2017. - С. 223-229.
3. Одинокова, Н. А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. А. Одинокова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2017. - № S 18. - 38-45.
4. Советова, Е. В. Система воспитательной работы в школе / Е. В. Советова, О. В. Шувалова. - М. : Чистые пруды, 2008. - 32 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ КАК СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Ж. А. Пайлозян
АГПУ (г. Ереван)

Всем логопедам знакомо выражение «кабинетная речь», используемое в тех случаях, когда приобретенные в результате логопедического вмешательства речевые навыки не применяются в процессе коммуникации вне занятий. Между тем коммуникативный подход является ключевым ориентиром процесса оптимизации коррекционного обучения [1].

В деле преодоления феномена «кабинетной речи» большое влияние на индивида с нарушением речи оказывает его микросоциальное окружение. Сказанное предполагает активное вовлечение микросоциума в процесс речевой терапии.

Сама по себе идея использования потенциала речевой среды в процессе логопедической работы не нова, однако в специальной литературе очень мало научных и методических разработок по этой проблеме. Между тем «логопедизация» микросоциального окружения индивида с нарушением речи, формирование его коммуникативно-речевой среды (*понятие, предложенное нами*) в соответствии с целями, задачами коррекционного обучения положительно отражается на результатах логопедической работы [4].

Под формированием коммуникативно-речевой среды мы понимаем опосредованное управление логопедом процессом преодоления нарушений речи и речевой коммуникации вне занятий, иными словами, расширение пространства коррекционно-педагогического воздействия путем методически грамотного вовлечения микросоциального окружения индивида с нарушением речи в логопедическую работу.

Мы намеренно характеризуем микросоциальное окружение не только как речевую, но и как коммуникативную среду, поскольку наличие речевого окружения далеко не всегда предполагает наличие эффективной коммуникации с индивидом с нарушением речи. Зачастую окружение на знает, как общаться с ребенком или со взрослым, имеющим речевое расстройство. В результате логопед всегда решает две дидактические задачи: 1) коррекционно-педагогическое обучение индивида, имеющего то или иное нарушение речи и 2) обучение его микросоциального окружения (формирование коммуникативно-речевой среды) с целью закрепления приобретенных в ходе логопедической работы речевых навыков.

Представленные в статье принципы, этапы, дидактические условия формирования коммуникативно-речевой среды, формы взаимодействия логопеда и микросоциального окружения индивида с нарушением речи первоначально были выделены и разрабо-

таны нами в процессе логопедической работы при афазии. Однако практика показала, что данная стратегия является эффективной при различных нарушениях речи, поскольку расширяет пространство логопедического воздействия.

В результате обобщения данных специальной литературы и собственного многолетнего опыта практической работы по преодолению различных нарушений речи у детей и у взрослых нами выделены *принципы*, способствующие формированию коммуникативно-речевой среды индивида с нарушением речи:

- принцип интеграции, предполагающий активное вовлечение микросоциального окружения индивида с нарушением речи в общую систему логопедической работы. Как известно, интегративность является важной характеристикой образовательной среды, поскольку отображает взаимосвязь педагогов, обучаемых, социальных партнеров и других лиц [2];
- принцип единства требований, предусматривающий одинаковые требования к речи индивида с речевым нарушением со стороны логопеда, других специалистов и ближайшего окружения, что позволяет закрепить приобретенные речевые коммуникативные навыки;
- принцип коммуникативности, предусматривающий использование различных повседневных коммуникативных ситуаций (бытовых, учебных, игровых) в целях закрепления приобретенных речевых навыков, активизации невербальной и вербальной коммуникации индивида с нарушением речи;
- принцип систематичности, согласно которому процесс формирования и закрепления речевых и коммуникативных навыков должен быть целенаправленным и упорядоченным. Этому способствует систематическая, каждодневная речевая практика в процессе коммуникации с близкими людьми;
- принцип поддержки. Коммуникативно-речевая среда помогает в создании ситуации успеха. Практика показывает, что близкие пациенту люди являются его лучшими коммуникативными партнерами;
- принцип этапности. Формирование активной коммуникативно-речевой среды прежде всего предполагает сотрудничество логопеда с семьей индивида с нарушением речи. Это долгий и весьма трудоемкий процесс, в котором мы выделяем определенные этапы: 1) *установление контакта* (вовлечение семьи в процесс логопедической работы), 2) *подготовительный* (демонстрация конкретных логопедических приемов), 3) *обучающий* (обучению умению использовать и создавать повседневные, естественно возникающие коммуникативные ситуации), 4) *творческий* (проявление инициативы в соответствии с логопедическими рекомендациями в процессе закрепления приобретенных навыков вне занятий) [3].

Выделенные этапы демонстрируют, как логопед, используя различные психолого-педагогические и дидактические методы и приемы, осуществляет постепенный переход от пассивного метода обучения к активному и далее к интерактивному, формируя таким образом коммуникативно-речевую среду индивида, имеющего нарушение речи.

Формирование коммуникативно-речевой среды возможно при наличии следующих *дидактических условий*: положительного отношения к речевой терапии со стороны ближайшего окружения индивида, имеющего нарушение речи; готовности к сотрудничеству с логопедом; следованию логопедическим рекомендациям; проявлению инициативы и творческого подхода в процессе речевой терапии.

Нами выделены следующие *наиболее продуктивные формы взаимодействия логопеда и микросоциального окружения*, способствующие формированию коммуникативно-речевой среды и расширению пространства логопедического воздействия: консультирование, индивидуальные и групповые логопедические занятия с участием членов семьи, совместная деятельность пациента с его близкими с применением рекомендуемой логопедом модели коммуникативного поведения, элементы библиотерапевтического воздействия (предоставление литературы относительно данного речевого нарушения и его преодоления, а также библиотерапевтических материалов, несущихв себе заряд оптимизма и хорошего настроения), тренинги для членов семей с целью повышения их компетентности в вопросах преодоления нарушения речи [3].

Расширение пространства логопедического воздействия посредством формирования коммуникативно-речевой среды индивида, имеющего нарушение речи, позволяет сочетать психолого-педагогическое просвещение его ближайшего окружения в вопросе преодоления данного нарушения и приемы упрочения приобретенных речевых навыков в естественных коммуникативных ситуациях. Подобная стратегия способствует повышению эффективности логопедической работы.

Литература

1. Волковская, Т. Н. Система психологической помощи детям с недостатками речи / Т. Н. Волковская : автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 2012. – 48 с.
2. Егорова, Т. Г. Образовательная среда как педагогический феномен / Т. Г. Егорова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-10.pdf. – Дата доступа: 15.08.2018.
3. Пайлозян, Ж. А. Работа логопеда с семьей пациента с афазией / Ж. А. Пайлозян // Специальное образование в Казахстане. – 2012. – № 4. – С. 6-8.
4. Пайлозян, Ж. А. О влиянии речевого окружения на результаты логопедической работы при афазии / Ж А. Пайлозян // Дефектология. – 2013. – № 4. – С. 86-72.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Е. В. Паршонок
БГПУ (г. Минск)

Современная модель образовательного процесса предполагает самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся, в том числе и у младших школьников с нарушениями зрения, при изучении теоретических и практических вопросов, применение полученных знаний и сформированных практических умений в различных учебных и жизненных ситуациях.

Одним из способов самостоятельной учебно-познавательной деятельности является работа с информацией, представленной в различных форматах: текст, графические изображения, диаграммы, аудио- и видеоматериалы.

Для обучающихся с нарушениями зрения работа с текстовой информацией имеет ряд особенностей: объем и точность восприятия крупных фрагментов текстовой информации, осмысленность и запоминаемость усвоенного материала, выделение внешних признаков и свойств объектов изучения и др.

Одним из способов структурирования и запоминания текстовой информации, при котором происходит более эффективное ее осмысление и запоминание, выступают интеллект-карты. Интеллект-карта – это способ представления информации в визуальной, структурированной и комплексной форме, автором которого является английский психолог Тони Бьюзен. По мнению Т. Бьюзена интеллект-карты являются универсальным инструментом для развития мыслительных способностей, которым мог бы легко овладеть любой человек, чтобы их можно было бы применить в любой жизненной ситуации, инструмент, в основе которого лежали бы законы природы [1; 2].

Способ предоставления информации в виде интеллект-карты наиболее полно отвечает особенностям работы головного мозга. Особенность такого способа представления информации заключается в том, что в процессе ее усвоения задействованы оба полушария головного мозга: информация воспринимается как в виде зрительного образа (графическое изображение), так и в словес-

ной форме (ключевые слова). Таким образом, значительно увеличивается запоминаемость учебного материала и способность к его воспроизведению.

Для интеллект-карт характерны следующие свойства: наглядность (вся информация находится в поле зрения); запоминаемость (использование ключевых слов); креативность (выделение цветом основных элементов); изменяемость (информацию можно добавлять или убирать).

Способствуя визуализации мыслительных процессов, интеллект-карты позволяют:

- формировать познавательные умения, связанные с восприятием, переработкой и обменом информацией;
- формировать организационно-деятельностные умения.

При разработке интеллект-карт следует придерживаться определенных правил, составленных Тони Бьюзеном:

- определить объект изучения;
- выделить ассоциации, связанные с объектом изучения (ключевые слова, образы, символы);
- каждая ассоциация имеет свое цветовое решение;
- обязательная проверка способности воспроизведения информации, содержащейся в интеллект-карте [2].

Использование интеллект-карт на коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности способствует формированию у младших школьников с нарушениями зрения умений пользоваться различными источниками информации:

- использование знаково-символических средств представления информации;
- поиск информации с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- поиск и выделение существенной и второстепенной информации;
- анализ информации с точки зрения выделения существенных и несущественных признаков
- структурирование текстовой информации;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепочки рассуждений и т.д.

Эффективность использования интеллект-карт на коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности заключается в следующем:

- коррекционные занятия проводятся в интерактивном режиме;
- образовательный процесс проходит в увлекательной форме и приобретает творческий характер;

- интеллект-карты можно использовать как раздаточный материал [3].

Таким образом, использование интеллект-карт на коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности позволяет младшим школьникам с нарушениями зрения эффективно работать с текстовой информацией.

Литература

1. Бьюзен, Т. Думайте эффективно / Т. Бьюзен ; пер. с англ. Т. И. Попова. - 2-е изд. - Минск : Попурри, 2009. - 96 с.
2. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Практическое руководство / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. - Минск : Попурри, 2010. - 368 с.
3. Воробьева, В. М. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках / В. М. Воровьева [и др.]. - М. : ГБОУ «ТемоЦентр», 2013. - 46 с.

МОТОРНЫЙ КОМПОНЕНТ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗВРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТИЕМ РЕЧИ

А. Е. Поджарая, К. В. Луцько
КУБГ (г. Киев)

Формирование речедвигательной функции у человека происходит в процессе речевой деятельности при участии речи, под влиянием абстрагирующей и обобщающей функции второй сигнальной системы. И. Павлов рассматривал речь как кинестетические раздражения, идущие в кору от речевых органов и составляющие другие сигналы – сигналы сигналов. А. Лурия указывал на связь речи и выразительных движений, двигательных и речевых анализаторов. Н. Бернштейн отнес речь к высшему уровню организации движений кортикального речедвигательного уровня символических координаций и психологической организации движений. Следует отметить, что пирамидные пути ответственны не только за артикуляцию речи, но и за все наши осознанные произвольные движения и действия, регулируемые корой головного мозга.

Артикуляция составляет базу устной речи (психомоторный акт), формирование которого подчиняется тем же законам, что и формирование любого произвольного движения (поведенческий акт). Функциональная система любого поведенческого акта включает в себя, прежде всего, афферентный синтез, программу действия на основе фило- и онтогенетической памяти, эмоций, ориентировочного рефлекса, интерьерной афферентации, доминирующей мотивации и обратных афферентаций [1].

П. Анохин заметил, что, во-первых, овладение речью предполагает точную дифференциацию всех элементов звуковой, произносимой речи или чтения (фонем, артикулем, графем), и во-вторых, этот анализ неизбежно связан с речедвигательным произнесением слов вслух, шепотом или про себя.

В процессе говорения фонематический состав речи тесно связан с артикулированием, что обеспечивает правильное произношение фонем и участвует в их восприятии. Верхние височные отделы левого полушария обеспечивают восприятие звуковой структуры слова, способные противопоставлять одни фонемы другим, то есть различать, дифференцировать их [2]. Функция же верхних височных отделов левого полушария связана с нижними отделами постцентральной (кинестетической) и нижними лобными отделами премоторной (кинетической) зоны коры. Без этого взаимодействия невозможно было бы сформировать моторную организацию речи, а следовательно, организовать высказывания, высказать мнение и понять его [2].

На основе теоретических исследований было обнаружено, что моторный компонент речи у детей и взрослых имеет свои специфические особенности и связан с активизацией артикуляционного аппарата. С целью подтверждения и последующей сравнительной демонстрации различий состояния сформированности моторного компонента при выяснении роли артикуляции при восприятии и запоминании речевого материала у детей с общим недоразвитием речи и с нормотипичным речевым развитием, нами было проведено экспериментальное исследование по методике, разработанной К. Луцько [3; 4].

В экспериментальном исследовании приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II, II–III и III уровней) и 15 детей с нормотипичным речевым развитием дошкольного учебного заведения № 485 комбинированного типа г. Киева.

По результатам изучения качества запоминания слов, когда ребенок видит артикуляцию, у 40 % детей экспериментальной группы был обнаружен средний уровень (запоминают 4–5 слов) и у 53,3 % – низкий уровень (запоминают 1–3 слова). Более низкие показатели получены при восприятии речи только на слух: 66,6 % детей экспериментальной группы запоминали слова со значительными трудностями (1–3 слова) в отличии от своих сверстников с нормотипичным речевым развитием. Дети с нарушением речи с низким уровнем запоминания слов отвлекались и не концентрировали внимание на словах, произносимых педагогом. Дошкольники экспериментальной группы со средним уровнем развития иногда называли слова-синонимы.

Установлено, что уровень запоминания слов, когда ребенок видит артикуляцию, значительно выше по сравнению с уровнем запоминания слов, когда ребенок не видит артикуляции.

По результатам исследования проверки качества запоминания предложения слухо-зрительным способом выявлено, что у 60 % детей экспериментальной группы – низкий уровень (дошкольники запоминали 1–2 слова), а при восприятии речи только на слух этот показатель увеличился до 66,6 %.

По результатам исследования скорости реакции-ответа на восприятие речи слухо-зрительным способом выявлено, что у 40 % детей экспериментальной группы – средний уровень (6-10 секунд) и низкий уровень – в 53,3 % (более 11 секунд), а на слух, 73,3 % экспериментальной группы обнаружен низкий уровень (более 11 секунд).

Следовательно, скорость реакции-ответа на восприятие устной речи слухо-зрительным способом (когда ребенок видит артикуляцию педагога) выше, чем скорость реакции-ответа на восприятие устной речи на слух (когда ребенок не видит артикуляцию педагога).

Вышеизложенное свидетельствует о значении развития речедвигательного анализатора при формировании речи у ребенка с общим недоразвитием речи. Тренировка речедвигательного анализатора ребенка может стать важным фактором активизации его речевого развития, облегчения овладения звукопроизношением, восприятия и понимания смысла речи.

На основе проведенного экспериментального исследования, анализа полученных данных и их сравнения, мы пришли к выводу, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи уровень моторного компонента при восприятии устной речи ниже, чем у их сверстников с нормотипичным речевым развитием. Было обнаружено, что чтение с губ дополняет слуховое восприятие речи, особенно в тех случаях, когда оно осложнено объективными причинами или своеобразными функциональными нарушениями (моторной алалией, задержкой развития речи, нарушением фонетико-фонематического слуха, нечетким артикулированием, пониженной громкостью и т.д.). Наблюдается эффективность запоминания слов, что может помочь детям в учебе.

Недооценка значения моторного компонента при порождении речи ребенком с общин недоразвитием речи, его восприятия, препятствует полноценному развитию понимания, речи, развития речевого мышления. В дальнейшем это приводит к трудностям в овладении учебным материалом с любых предметов начального звена образования.

Литература

1. Анохин, П. Философские аспекты теории функциональной системы : избр. тр. / П. Анохин [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/anohin_filosofskie-aspekty_1978/go,2;fs,1/. - Дата доступа: 10.07.2018.
2. Лурия, А. Высшие корковые функции человека [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://vk.com/doc233484006_266015163?hash. - Дата доступа: 10.07.2018.
3. Луцько, К. Комплексная организация компенсаторно-коррекционной помощи детям с нарушением слуховой функции / К. Луцько, Е. Мартынчук // Научный журнал НПУ имени Драгоманова. - Серия № 19. Коррекционная педагогика и специальная психология : сб. науч. работ. - 2016. - С. 175-180.
4. Луцько, К. Развитие акустической составляющей речи и ее проекция на предупреждение и преодоление речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / К. Луцько // Актуальные вопросы коррекционного образования (педагогические науки) : сб. науч. тр. - Вып. 7 ; в 2 т. / под ред. В. М. Сынева, О. В. Гаврилова. - 2016. - С. 226-241.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОСМЫСЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

М. В. Пугач
БГПУ (г. Минск)

Одним из условий организации инклюзивного образовательного пространства является создание толерантной культуры взаимоотношений его участников [2]. Инклюзивное образование предполагает совместное взаимодействие всех обучающихся, в том числе и с особенностями психофизического развития, не только на уроках, но и во внеурочное время (на переменах, праздниках класса, тематических мероприятиях и др.). Это менее структурированные педагогом ситуации, где возрастает необходимость в самостоятельном социальном ориентировании со стороны обучающихся. Порой именно в таких ситуациях особенно заметен характер отношений школьников друг к другу.

Для конструктивного выстраивания взаимоотношений со сверстниками и взрослыми обучающимся необходимо задействовать умения социального прогнозирования, соотносить намерения, оценки, переживания других людей с собственными. В условиях общения и взаимодействия присутствует момент выбора, не предполагающий действия только по заданной инструкции. Если ситуация взаимодействия приближается к классу неопределенных, то значимый взрослый или ребенок могут стать источником помощи в ее осмыслении [3, с. 34]. В этом случае немаловажным является умение обратиться за помощью к другим значимым людям, определить возможные причины и характер затруднений.

Существенным осложнением в самостоятельном инициировании общения и взаимодействия школьниками с задержкой психического развития выступают трудности осознания ими субъектной реальности Другого, а также доминирование объектного отношения к Другому [4, с. 5].

На наш взгляд, эстетическое переживание художественных произведений способствует восприятию другого человека как субъекта и выстраиванию диалога с ним. Основными составляющими художественного произведения являются форма, содержание и материал [1]. Материалом художественного произведения выступает его «вещная» составляющая (например, для литературы материалом служат слова; для скульптуры – глина, камень, дерево и др.). Содержание художественного произведения отражает мир событий, человеческих отношений в их противоречивой данности. Художественная форма выступает выразителем авторской партитуры смысловых оттенков, организующих содержание произведения.

Эстетическое переживание предполагает осознание смысла художественного произведения и выстраивания ценностного отношения к нему. Художественное произведение может переживаться как символическое, позволяющее объективировать реальность другого субъекта. Благодаря обнаружению символического смысла фиксируется значимость для субъекта отношений и взаимодействия с другим субъектом [4, с. 31]. Для этого воспринимающий должен в определенной степени стать со-творцом художественной формы, проявить напряженно-творческую активность. Художественная форма превращается в художественно-значимую форму, то есть форму такого содержания художественного произведения, в котором воспринимающий нашел смысловые акценты, к которому ценностно отнесся. В случае символического осмысления жизненные ситуации, изображенные в художественном произведении, становятся диалогичными, включающими не только собственное мнение, но и представленность других точек зрения. Также в процессе эстетического переживания создается возможность опыта выделения эталонного поведения, разрешения противоречивых, парадоксальных жизненных ситуаций. При соответствующей организации осмысления художественного произведения школьники с задержкой психического развития начинают обращать внимание не только на окружающую героев обстановку, но и пытаются соотнести поступки, возможные причины поведения героев с их чувствами, настроением; сравнить воспринятое с событиями собственной жизни и личными переживаниями.

Таким образом, опыт эстетического переживания позволяет школьникам с задержкой психическогоразвития преодолевать трудности в осознании субъектной реальности Другого; не только выстраивать диалог со сверстниками и взрослыми, но и попытаться отыскать в нем свою авторскую реплику.

Литература

1. Бахтин, М. М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. - М., 1975. - С. 6-71.
2. Концепция инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь : Приказ Министра образования Республики Беларусь, 22.07.2015 г., № 608 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105633>. - Дата доступа: 20.07.2018.
3. Крушельницкая, О. Б. Феномен референтности с точки зрения культурно-исторической теории Л. С. Выготского / О. Б. Крушельницкая // Культурно-историческая психология. - 2014. - Т. 10. - № 3. - С.30-37.
4. Поляков, А. М. Развитие символической функции сознания в субъект-субъектном взаимодействии у школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.10 / А. М. Поляков ; Белорус. гос. ун-т. - Минск, 2018. - 49 с.

РЕСУРСЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Радыгина, И. А. Турченко
БГПУ (г. Минск)

Общество сегодня – это сложная социальная система, функционирующая в результате взаимодействия людей разных национальностей, культур и возраста, включающая людей с разными физическими возможностями и интеллектуальными способностями, разными способами коммуникации. Иными словами, современное общество – инклюзивное. Развитие инклюзивных процессов во всех сферах жизнедеятельности общества подняло ряд вопросов, требующих ответа: Насколько люди готовы к жизни в таком обществе? Какими ключевыми компетенциями должен владеть человек сегодня? Как подготовить детей к жизни в современных условиях и к ближайшему будущему? Какую функцию выполняет образование в решении данных вопросов?

Очевидно, что одной из ключевых компетенций современного человека является инклюзивная компетентность. И в первую очередь она должна быть сформирована у педагогов, что обусловливает внесение изменений в содержание подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников. Создание классов инклюзивного образования требует от учителя новых знаний и компетенций. Востребованными становятся специалисты, обладающие не просто педагогическим или психологическим образованием, а знающие психолого-педагогические особенности детей с трудностями в обучении, с легкой интеллектуальной недостаточностью, с нарушениями речи, слуха, зрения, с расстройством аутистического спектра; владеющие технологией организации и содержанием образовательного процесса в классе (группе) инклюзивного образования в соответствии с возрастными и личностными особенностями детей, методами и приемами организации совместного обучения детей в рамках одного класса.

Именно поэтому Институтом повышения квалификации и переподготовки БГПУ разработана система подготовки учителей к работе в классах (группах) интегрированного обучения и воспитания и классах (группах) инклюзивного образования в условиях дополнительного образования взрослых, важным этапом которой является информирование руководителей учреждений образования о возможностях обучения специалистов.

Руководитель учреждения образования на основе ежегодного проведения учета детей, подлежащих обучению на уровне общего среднего образования (постановления Совмина от 15.01.2008 № 33, от 04.08.2011 № 1049), планируя открытие класса (груп-

пы) инклюзивного образования, в первую очередь обращает внимание на квалификацию педагога и уровень его готовности к работе в данном классе; принимает решение о профессиональной подготовке специалистов к работе с детьми в условиях интеграции или инклюзии, направляя их на соответствующие специальности переподготовки «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании» или «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании».

Освоение педагогами содержания образовательных программ переподготовки по специальностям «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании» и «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» направлено на формирование социально-личностных, академических и профессиональных компетенций учителя-дефектолога класса (группы) интегрированного обучения и воспитания. В рамках обучения педагоги осваивают содержание учебных дисциплин «Сенсорная и речевая системы и их нарушения», «Специальная психология», «Коррекционная педагогика», «Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития», «Основы логопедии», «Методика коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции», «Специальные методики воспитания и обучения дошкольников с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции», «Методики обучения и коррекционной работы с учащимися» и др., непосредственно направленных на подготовку к профессиональной деятельности в условиях образовательной интеграции.

Такой вариант подготовки специалистов является наиболее фундаментальным: по окончании обучения учреждение образования имеет квалифицированного специалиста, обладающего знаниями по своему основному предмету и владеющего спецификой организации обучения детей с ОПФР, который может выполнять функции учителя-предметника (воспитателя), учителя-дефектолога, тьютора в классе (группе) инклюзивного обучения.

Кроме специализированных программ переподготовки, направленных на непосредственную подготовку педагогов к работе с детьми с ОПФР (вышеуказанные, а также «Логопедия», «Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика», «Олигофренопедагогика»), на формирование инклюзивной компетентности сориентированы программы переподготовки по специальностям «Начальное образование» и «Дошкольное образование».

Изучение в рамках учебных дисциплин «Дошкольная педагогика» и «Педагогика начального образования» разделов «Основы интегрированного обучения и воспитания» позволяет сформировать у слушателей базовые знания о содержании и технологии организации совместного образовательного процесса в классе (группе) с детьми с разными образовательными потребностями («знаю что и знаю как») и положительные субъективные установки к работе с детьми с ОПФР («хочу» – ценностные ориентиры, толерантное отношение), необходимые для осуществления профессиональной деятельности в условиях современной образовательной практики.

Типовым учебным планом переподготовки по специальности «Начальное образование» с 2017 г. предусмотрено обязательное освоение слушателями учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования», направленной на формирование таких академических компетенций, как знание психолого-педагогических характеристик учащихся с ОПФР; специфики организации образовательного процесса в классах инклюзивного образования; содержания и технологии организации учебной деятельности учащихся с ОПФР в условиях инклюзивной практики.

Эффективность подготовки специалистов к работе в условиях инклюзии зависит от включения их в процессе освоения учебных программ переподготовки в учебно-профессиональную деятельность (организация и прохождение стажировки в классах (группах) инклюзивного образования), позволяющую осуществить переход от теоретического овладения знаниями и моделирования образовательного процесса к реальной педагогической деятельности, применить имеющиеся знания на практике, апробировать общепринятые способы, методы и формы профессиональной педагогической деятельности в условиях реальной инклюзивной практики.

Для уже работающих педагогов учреждения дополнительного образования взрослых создают условия для повышения своей инклюзивной компетентности посредством освоения содержания учебных программ повышения квалификации, обучающих курсов и семинаров, которые могут проводиться как в учреждении дополнительного образования взрослых, так и непосредственно на базе учреждения образования.

Программы повышения квалификации в зависимости от целевой аудитории условно можно разделить на два вида:

1. Программы для специалистов с опытом работы, которые хотят освоить новые подходы (например, «Коррекционная работа с детьми с кохлеарными имплантами: современные подходы», «Музыкальная стимуляция как средство коррекционной работы с детьми с нарушением слуха и нарушениями речи»), технологии в организации образовательного процесса с детьми с ОПФР («Коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития», «Ранняя диагностика и ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития»); углубить свои знания по специфике организации работы с конкретной категорией детей («Методическое обеспечение реализации учебной программы дошкольного образования в воспитании и обучении детей с нарушениями зрения») и др.
2. Программы для «начинающих», т.е. для специалистов, которые не имеют соответствующей квалификации, но приступили к работе в классе (группе) интегрированного обучения и воспитания или в классе (группе) инклюзивного образования и нуждаются в базовых знаниях о специфике и содержании организации совместного обучения детей.

Так, освоение содержания учебных программ «Научно-методические основы интегрированного обучения и воспитания учащихся» и «Научно-методические основы интегрированного обучения и воспитания детей дошкольного возраста» направлено на подготовку педагогов к коррекционно-направленной педагогической работе с учащимися с ОПФР в условиях образовательной

интеграции, формирование у слушателей профессиональных компетенций: знание категорий учащихся с ОПФР и их психолого-педагогических характеристик, специфики организации учебной деятельности учащихся с ОПФР при проведении урока, организации внеурочной совместной деятельности учащихся класса.

Целью освоения содержания учебной программы повышения квалификации «Педагогические инновации в инклюзивном образовании» является развитие профессиональной компетентности педагогических работников учреждений образования через освоение ими теоретико-методологических и практических основ инклюзивного образования: нормативных правовых и социально-организационных основ инклюзивного образования; специфики организации и проведения урока в инклюзивном классе; обеспечения слушателей методическими рекомендациями по реализации содержания обучения и воспитания учащихся в условиях инклюзивного класса.

Программы обучающих курсов обеспечивают возможность освоения более узких тем и могут быть разными по продолжительности (от 6 до 24 часов). На формирование компетенций слушателей по установлению эмоционального контакта с ребенком с расстройством аутистического спектра, по формированию и развитию спонтанной речи в быту, в игре, в обучающей ситуации направлено освоение содержания обучающего курса «Расстройства аутистического спектра: от теоретического понимания к практическому воздействию» (16 часов), в рамках которого рассматриваются различные варианты речевого развития у детей с ранним детским аутизмом и пути формирования коммуникативных компетенций. Программа курса «Нейропсихологические причины и методы коррекции трудностей в обучении» (16 часов) знакомит с современными научными взглядами на природу возникновения и коррекцию трудностей в обучении, связанными в первую очередь с недостаточной сформированностью отдельных функциональных систем психики ребенка. Для начинающих дефектологов без практического опыта консультирования разработан курс «Первичное консультирование: логопедическая диагностика» (8 часов), направленный на формирование таких компетенций, как умение проводить диагностику в условиях экспресс-консультирования, использовать стимульный материал для диагностики детей дошкольного и школьного возраста. На формирование системы знаний и практических навыков по оказанию психологической помощи детям с эмоционально-поведенческими нарушениями методами игровой и арт-терапии направлено освоение содержания обучающего курса «Коррекция эмоционально-поведенческих нарушений у детей и подростков методами игровой и арт-терапии» (8 часов).

Таким образом, система дополнительного образования взрослых позволяет обеспечить подготовку специалистов к работе в условиях инклюзивного образования и постоянное их сопровождение в течение профессиональной деятельности, создавая условия для целенаправленного и непрерывного процесса повышения профессиональных компетенций педагогических работников, включенных в инклюзивную образовательную практику.

ПРОВЕДЕНИЕ ОПРОСОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Т. А. Ратомская
Специальная общеобразовательная школа-интернат (г. Витебск)

Мобильные устройства являются неотъемлемой частью жизни современного человека. Смартфоны, айфоны и планшеты проникли во все сферы деятельности. Совершенно естественным становится использование мобильных устройств и в образовании.

В ГУО «Витебская специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха» существует опыт применения мобильных устройств на уроках информатики. Смартфоны и планшеты учащихся и учителя применяются при проведении устных опросов в on-line-конструкторах тестов Plickers и Kahoot. Для организации опросов создана необходимая среда: компьютер с доступом в Интернет (на сайт Plickers.com), проектор для демонстрации вопросов на экране, мобильный телефон учителя с установленным приложением Plickers, карточки для учащихся.

Подготовительный этап использования сервиса Plickers предполагает определенную последовательность: регистрация учителя, создание класса и регистрация учащихся, подготовка тестовых вопросов, распечатка специальных карточек. Карточки – это особый инструмент сервиса. На карточке изображен QR-код, сторонам которого соответствуют буквы A, B, C, D. Все карточки нумеруются. Номер каждой карты соответствует номеру учащегося в листе регистрации класса.

С помощью мобильного приложения учитель выбирает вопрос, который демонстрируется на экране. Учащиеся в зависимости от выбранного варианта ответа (A, B, C, D) поднимают карточку соответствующей стороной вверх. Результаты сканирования отображаются на экране телефона, педагог видит фамилии ответивших учащихся и их результаты. Учащиеся видят количество ответивших на вопрос.

Опросы Plickers используются не только на уроках информатики, а также во внеурочных мероприятиях. Нами подготовлены и апробированы опросы для проверки знаний по темам «Компьютерные коммуникации и Интернет» для учащихся 9–12 классов, «Основы алгоритмизации и программирования», «Информационные модели» для учащихся 11-х классов. В рамках предметной недели по информатике была проведена викторина Plickers «Я, мой смартфон и Интернет» для учащихся 10–11 классов. Первый

результат проявился уже в процессе проведения первого опроса – учащиеся были удивлены и заинтересованы. Удивлены возможностями сервиса, заинтересованы учебным предметом. Подобный результат сориентировал нас не только для использования сервиса Plickers с целью проверки знаний учащихся, но и для изучения теоретического материала. Так, например, при изучении темы «Современные компьютерные устройства» в 8 классе учащиеся при ответе на вопрос используют учебное пособие, все ответы комментируются учителем, а правильные ответы дублируются в конспектах.

Для учителя использование сервиса Plickers позволяет не только быстро провести опрос, но и получить статистику результативности изученного материала по двум критериям: «по учащимся» и «по вопросам». Оформленные в виде таблиц протоколы доступны в любой момент времени. Итоговые результаты представляются в процентах, которые удобно переводить в отметки по 10-бальной шкале.

Сервис Kahoot также предназначен для проведения опросов. Для его использования необходимы мобильные устройства учащихся с доступом к сети Интернет. Подготовительный этап также предполагает регистрацию учителя и учащихся, подготовку вопросов (с возможностью вставки фото и видео). Каждому опросу сервис присваивает уникальный PIN-код.

На уроке учащиеся заходят на сайт Kahoot.it, вводят PIN-код и свое имя. Вопросы демонстрируются на экране учительского компьютера, варианты ответов помечены различными цветами и фигурами. На экранах своих мобильных устройств учащиеся видят эти цвета и фигуры, а затем делают свой выбор. В процессе ответов на экране отображается количество «проголосовавших» за каждый вариант ответа, затем – имена правильно ответивших учащихся и начисленные баллы. Время и количество баллов определяется учителем на подготовительном этапе.

В целом, по своим функциональным возможностям сервис Kahoot идентичен сервису Plickers. Главное отличие заключается в необходимости учащимся иметь мобильные устройства. Это делает его применение ограниченным в связи со стоимостью мобильного Интернета для учащихся. В этой связи на уроках информатики сервис Kahoot применялся лишь в 11 классе при изучении темы «Процедуры и функции обработки строковых переменных». С другой стороны – уже сама возможность пользоваться телефоном на уроке привлекает учащихся. Первая реакция школьников после опроса – желание пройти тест еще раз.

Использование сервисов Plickers и Kahoot позволяет быстро организовывать и качественно проводить опрос в классе, оперативно исправить допущенные учащимися ошибки, повысить интерес к изучаемому на уроках по учебному предмету «Информатика» материалу.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Ю. В. Рибцун
Институт специальной педагогики НАПН Украины (г. Киев)

Умения видеть и замечать, слушать и слышать, говорить и понимать, двигаться и ориентироваться в пространстве являются базовыми для развития любого ребенка, в том числе и с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) [2]. Зрительный гнозис, внимание и память служат основой для развития других высших психических функций, особенно мышления и речи (Л. Выготский, Г. Демирчоглян, А. Запорожец, Н. Кольцова, А. Леонтьев, Г. Розенгард-Пупко, А. Тейлор, Е. Хомская, Л. Цветкова, M. Denis и др.). Такая тесная взаимосвязь указывает на необходимость профилактики и коррекции нарушений зрительных функций у детей, имеющих ООП, с целью укрепления глазных мышц, улучшения кровообращения в них, стабилизации установления зрительного контакта, снятия общего психоэмоционального напряжения, а также компенсации своеобразия интеллектуального и речевого развития (уточнение сенсорных эталонов, ориентация в пространстве, узнавание реальных предметов и их изображений в разных условиях зашумления, чтение и письмо). Именно поэтому целесообразно придерживаться:

1) санитарно-гигиенических норм образовательной деятельности:

- хорошо проветренное помещение;
- достаточно яркое освещение, большие и чистые окна;
- умеренное количество невысоких комнатных растений (с целью избегания затемнения);
- мебель светлых тонов;
- доски темных цветов (черная, коричневая, темно-зеленая) (при необходимости с верхним освещением) – на них хорошо писать белым (желтым) мелом;
- учебники (книги) с четким, контрастным, не сплошным шрифтом, размер которого соответствует возрастной категории и образовательным потребностям детей;

2) режима дня – ложиться спать не позже 22 часов, полноценно отдыхать;

3) рационального питания – употреблять натуральную пищу с минимальной тепловой обработкой, поливитамины (особенно витамины А и B_2), зелень (шпинат, салат, щавель, петрушка), черника, овощи (лук, помидоры, тушеная в подсолнечном масле морковь), морковный сок с добавлением оливкового масла, избегая жирных, копченых, острых, соленых блюд;

4) гигиены зрения:

- избегать чрезмерного напряжения глаз;
- приступать к приготовлению уроков не ранее чем за 1 час после употребления пищи и физических нагрузок – может привести к повышению внутриглазного давления;
- готовить уроки, заниматься изобразительной деятельностью при достаточном, ярком, непрямом освещении (свет должен падать на рабочее место слева), располагая учебник (тетрадь, альбом, книгу) на расстоянии 30–35 см от глаз (пальцы руки, согнутой в локте, касаются виска);
- читать за столом (партой), а не во время езды в транспорте или лежа, держа книгу на груди или коленях, что приводит к напряжению наклоненных вперед шейных позвонков, сжатию гортани, вследствие чего нарушается кровообращение и уменьшается глубина дыхания; после чтения на протяжении каждых 25–30 мин. делать перерывы 5–7 мин.;
- ограничить просмотр телевизионных передач и фильмов, сохранять расстояние к телеэкрану в 3 м; время игр или выполнения домашних заданий на ноутбуке (компьютере, планшете) не должно превышать 30 мин., их завершение – не позже 19 часов;
- при попадании пылинок, мошек и т.п. в глаз чистыми руками оттянуть верхнее веко и наложить его на нижнее; использовать чистый носовой платок (салфетку); для промывания глаз пользоваться содовым раствором (½ чайной ложки питьевой соды на 150–200 г воды);
- с целью избегания попадания инфекции в глаза не тереть их грязными руками;
- ощущая зрительное напряжение, снимать его, мигая глазами, рассматривая отдаленные предметы, глядя на небо, рыбок в аквариуме; читая книгу, периодически приближать и отдалять ее, откидываясь на спинку стула. Выполнять такие виды зрительных упражнений в игровой форме:
- по направленности: а) общеукрепляющие; б) релаксационные; в) компенсационные;
- по виду выполнения: а) изолированные; б) комбинированные – с двигательным (сочетание с артикуляционной, пальчиковой, дыхательной гимнастикой, физическими упражнениями), звуковым, музыкальным, речевым сопровождением, изобразительной деятельностью (рисование карандашами, фломастерами);

- по способу размещения в пространстве: а) сидя; б) стоя; в) лежа;
- по степени подвижности: а) динамические; б) статические;
- по характеру выполнения движений: а) плавные; б) ритмические;
- по состоянию век: а) с открытыми; б) с закрытыми;
- по виду используемого самомассажа: а) с использованием общего (задняя поверхность шеи, плеч); б) точечного; в) согревающего массажа [1];
- по способу выполнения: а) по вербальной инструкции; б) по подражанию;
- по количеству участников: а) индивидуальные; б) подгрупповые (3–5); в) фронтальные (больше 5);
- по виду используемого материала: а) с использованием реальных предметов, их заменителей – муляжи, игрушки; б) иллюстративного материала – предметные картинки, буквы, цифры, геометрические фигуры, зрительные опоры в виде схем, разных типов линий и т.п.; в) тренажеров, информационно-компьютерных технологий, в т.ч. и с помощью программы Power Point; г) лексического материала – стих, загадка, рассказ, сказка; д) фонетического материала – гласные, согласные звуки, слоги, слова, насыщенные определенным звуком;
- несколько раз (2–3) на протяжении дня промывать глаза теплой водой (осенью, зимой) и прохладной (весной, летом) чистой водой; для снятия зрительной усталости и напряжения – свежезаваренным крепким чаем или травяным отваром (календула, ромашка);
- пользоваться солнцезащитными очками, избегать прямых солнечных лучей, контрастного света, ослепляющего света прожекторов, автомобильных фар;

  по рекомендации врача носить очки;

  5) норм безопасного поведения:
- с осторожностью пользоваться предметами с острыми концами (палка, ножницы, карандаш, ручка и т. п.), не играть ими;
- во время различных видов деятельности (особенно художественной, трудовой, игр) беречь глаза от попадания в них мелких предметов, их острых частиц;
- быть внимательным, находясь возле костра, на ярком солнце, не смотреть на электросварку;
- заботиться об общем состоянии собственного здоровья:
- сохранять правильную осанку, ровно сидеть и прямо держать голову при чтении и письме;

- носить удобную одежду, избегая сильно облегающих (стесняющих) шапок, воротничков, поясов;
- совершать пешие прогулки, заниматься верховой ездой;
- эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, физическими нагрузками.

Таким образом, развитие зрительных функций является важной составляющей коррекционной работы с детьми с ООП и при выполнении предложенных рекомендаций ее результативность значительно возрастет.

Литература

1. Рібцун, Ю. В. Використання прийомів самомасажу у корекційно-розвивальній роботі / Ю. В. Рібцун // Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук : зб. тез. Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 5-6 лют. 2018 р. - Х. : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. - С. 18-21.
2. Рібцун, Ю. В. Компоненти уроків у освітніх закладах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення / Ю. В. Рібцун // Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології : материалы Всеукр. наук.-практ. конф., Запоріжжя, 2-3 лют. 2018 р. - Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. - С. 160-163.

ЛАНДШАФТНАЯ СРЕДА «СЕНСОРНЫЙ САД» КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЕНСОРНОГО ОПЫТА РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Н. В. Романова
Специальный ясли-сад № 81 (г. Гродно)

В настоящее время меняются представления о процессе обучения и воспитания ребенка, его жизненных позициях и интересах. Поиск новых форм и приемов обучения в наше время – явление не только закономерное, но и необходимое. Одно из центральных мест в коррекционно-образовательном процессе специального дошкольного учреждения для детей с нарушениями зрения занимает сенсорное развитие и связанная с ним проблема развития практических умений и навыков. Практика обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями зрения (слабовидящими и функциональными расстройствами зрения) показывает, что наличие нарушений в сенсорной сфере требует особой организации коррекционно-образовательного процесса, учитывающей общую структуру нарушения, особенности развития познавательных процессов и развития личности в целом [2, с. 43–47]. Наметившаяся в сфере специального образования тенденция к использованию и применению на практике инновационных подходов в обучении детей с проблемами в развитии привела нас к созданию ландшафтной среды «Сенсорный сад» на игровой площадке ГУО «Специальный ясли-сад № 81 г. Гродно для детей с нарушениями зрения». Цель использования ландшафтной среды «Сенсорный сад» – обогатить сенсорный опыт, создать условия для формирования сенсорной культуры у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. «Сенсорный сад» – комплексный дидактический ресурс, который включает в себя три модуля: чувственный, игровой, познавательный.

Чувственный модуль позволяет ребенку значительно расширить его чувственный опыт, наполнить его яркими эмоциональными переживаниями, вызванными непосредственным общением с природой, уточнить и дополнить систему представлений об окружающем мире. Активное взаимодействие с объектами данного модуля стимулирует использование компенсаторных возможностей познания с помощью сохранных анализаторов и комплекса анализаторов (на полисенсорной основе). Цвет и свет – это то единственное, что человек может воспринимать с помощью зрения, они обеспечивают восприятие формы, объема, транслируют определенный эмоциональный заряд. Мы активно использовали данные свойства при создании игровой площадки. Растения

«Сенсорного сада» разнообразны по цветовой гамме и цветут на протяжении всего теплого периода, сменяя друг друга. Помимо этого, яркие цвета преобладают на всей территории сада, его оборудование выполнено в различных цветовых оттенках, декорировано контурированными рисунками.

Звуковое оформление сада представлено как фоновое (звуковые колебания, птичьи трели, шум ветра в кроне деревьев, прослушивание музыки) и действенное (ребята сами создают разнообразные звуковые ряды, мелодии). Для этого в «Сенсорном саду» находятся колокольчики, ксилофоны, природные маракасы (семенные коробочки растений), а также «Арт-оркестр» (деревянная основа, дополненная струнами, сантехническими заглушками, пластиковыми и металлическими трубами). Извлечь звуковую гамму из него дети могут, применив: металлическую обувную лопатку, массажер для головы, деревянный молоток и пластмассовые ложки. Все это позволяет формировать у детей полезные для жизни умения: определять источник и направление звука; дифференцировать звуки по силе и высоте; различать звучание разных объектов; создавать звуковые композиции. Известно, что некоторые ароматы тонизируют психическую активность, повышают настроение, поэтому мы разместили в саду «копилку запахов». Это масла растений, запахи которых часто встречаются в повседневной жизни (ваниль, корица, мята, шалфей, сосна). В «Сенсорном саду» дети учатся комплексно воспринимать действие факторов окружающей среды, различные свойства раздражителей, на рецепторы кожи и опорно-двигательного аппарата [4, С. 23–29]. Пройдя по «дорожке равновесия», устланной гравием, шишками, травой, галькой, ребенок может ощутить тепло, холод, жесткость и мягкость объектов окружающего мира. Песочная терапия с предметами положительно влияет на детей, которым сложно выразить свое эмоциональное состояние. В некоторых случаях игра с песком играет роль ведущего метода коррекции, в других – используется в качестве метода, позволяющего стимулировать ребенка, развивать его сенсомоторные навыки [1, с. 96–101].

Игровой модуль включает сооружения, направленные на развитие координации и вестибулярного аппарата, умений зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации, произвольного внимания [4, с. 67–73]. Детская активность организуется с помощью таких ресурсов, как лабиринт из пеньков, специальное оборудование для игр («Дорожки равновесия», «Попади в цель или сбей фигуру», «Кольцеброс», «Рыбалка», «Лесной гольф», «Крестики–нолики», «Лабиринты», «Ферма», «Аквабол», «Мышиное царство»). Ребята учатся выдерживать физические нагрузки, проявлять волевые усилия, воспитывают в себе ловкость, смекалку, терпение. В игровом модуле решается комплекс коррекционно-развивающих задач, связанных с развитием зрительных функций (фиксация, прослеживание, бинокулярное зрение), формированием умений пространственной ориентировки и мобильности.

Познавательный модуль способствует развитию исследовательской деятельности и предназначен для игр-занятий групп детей и индивидуальной деятельности. Он включает территорию с кормушками и домиками для птиц, озеро с колышущимися на волнах лилиями, приводящее окружающих в состояние покоя и умиротворения. В данном модуле представлены солнечные часы, позволяющие определить время и понаблюдать за своей тенью, весы с атрибутами для взвешивания, с помощью которых можно организовать разнообразную поисково-исследовательскую деятельность. Важную роль в обогащении сенсорного опыта ребенка с нарушениями зрения выполняет прозрачный мольберт. Данное оборудование позволяет проводить игры и упражнения на развитие зрительного восприятия. Упражнения обеспечивают эффективную профилактику спазма аккомодации. Дают возможность тренировать глазные мышцы посредством выполнения заданий с переключением взора с близких на дальние объекты. Выполняя работу стоя, ребенок может свободно двигаться, что является естественной потребностью в дошкольном возрасте. К тому же работа на мольберте стимулирует координирующую функцию системы «глаз–рука», познавательную активность ребенка, вызывая у него положительный эмоциональный отклик [3, с. 36–38].

В «Сенсорном саду» коррекционно-образовательный процесс проходит с участием всех специалистов учреждения. Они создали картотеку дидактических игр и коррекционно-развивающих упражнений, для всех комплексов дидактического ресурса, которые проводят на прогулках и играх-занятиях. Так же данные игры и упражнения проводятся и в учреждении (в зимний период) как в специально-организованной, так и в нерегламентированной деятельности (оборудование полифункциональное, мобильное и трансформирующееся). Исходя из принципа партнерского взаимодействия с семьей, мы организовываем группы кратковременного пребывания и адаптационные площадки. В ходе которых, выстраиваем партнерские отношения, оказываем поддержку со стороны специалистов учреждения образования, одним словом – работаем в команде.

Ландшафтная среда «сенсорный сад» на игровой площадке является эффективным средством обогащения сенсорного опыта детей с нарушениями зрения. Она, актуализируя и стимулируя развитие компенсаторных способностей, позволяет существенно повысить уровень сформированности представлений о сенсорных эталонах, расширить и разнообразить познавательную деятельность, создать условия для проявления разнообразных творческих способностей.

Литература

1. Грабенко, Т. М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия : метод. пособие / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. - СПб. : Питер, 1998. - 128 с.

2. Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения : материалы Междунар. науч.-пед. конф. тифлопедагогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 28-30 окт. 1996 г. ; ред. Е. М. Папина. - М. : Логос, 1997. - 115 с.
3. Деннисон, П. И. Образовательная кинестетика для детей : Базовое пособие по образовательной кинесиологии для родителей и педагогов, воспитывающих детей разного возраста / П. И. Деннисон, Г. И. Деннисон. - М. : Восхождение, 1998. - 85 с.
4. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков. - М. : Владос, 2000. - 119 с.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н. Н. Рубаха
Средняя школа № 177 (г. Минск)

Работа с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) сложный, требующий постоянного внимания и мобильности в выборе методов и приемов процесс, направленный на восстановление не только речи, но и на формирование и закрепление целого ряда продуктивных психических состояний.

У учащихся с ОПФР, а именно, с тяжелыми нарушениями речи, ограничено общение со сверстниками, что негативно отражается на развитии личности, провоцирует возникновение негативных качеств (неуверенности, робости, необщительности). Все это отрицательно влияет на овладение грамотой, на результат успеваемости в школе.

Театрализованная деятельность – это увлекательное средство для формирования монологической и диалогической речи детей, обогащения словаря, развития воображения, мышления, творческих способностей. Через использование элементов театрализованной деятельности у учащихся с ОПФР создается положительный настрой, устанавливаются межличностные контакты, возникает сплоченность коллектива. Театр и есть игра, которую можно подчинить коррекционно-образовательному процессу, использовать для поиска решений в преодолении проблем и ограничений учащихся.

Коррекционный потенциал театрализованной деятельности известен давно, однако в работе с детьми с ОПФР применяется недостаточно. А. Н Граборов отмечал, что драматизация, обеспечивающая активность детей и поддерживающая их внимание, оказывает содействие сознательному усвоению учебного материала [2]. Применять театрализованную деятельность в коррекционно-развивающем процессе необходимо, как и обучение математике, письму, чтению, самообслуживанию. В коррекционно-развивающую работу могут быть включены постановка, инсценировка сказок, рассказов, использование различных видов театра (при чтении сказок, стихов, составлении рассказов).

На пропедевтическом этапе работы у младших школьников с ОПФР театрализованная деятельность стимулирует их мотивацию и адаптацию. Работа со сказочными персонажами предоставляет возможность увидеть результат, когда учащийся начинает говорить, вживаясь в образ героя сказки и используя его речевые звуки, становится более раскрепощенным. Использование театрализованной деятельности в коррекционно-развивающей работе дает положительные результаты. У ребенка появляется вера

в себя, возможность показать себя, повышается мотивация. Играя роль, ученик получает возможность попасть в центр внимания, не быть прерванным, самореализоваться, повысить свою самооценку.

В своей работе первоначально мы стали обращаться к использованию сказки, которая имеет высокие психокоррекционные возможности. Постепенно в коррекционно-развивающий процесс включались элементы театрализации: игры, упражнения, инсценировки, спектакли. Применение театрализованной деятельности позволяет реализовывать основные коммуникативные отношения, этические и моральные принципы, а также развивать эмоциональный мир детей с ОПФР.

Для результативной работы с учащимися с ОПФР в классе организована развивающая среда, с использованием некоторых видов театра: «Настольный», «Кукольный», «Театр теней», «Театр масок». Все виды театра задействованы в процессе работы, как на коррекционных занятиях, так и в самостоятельной деятельности учащихся с ОПФР. В содержание коррекционных занятий включены просмотр фрагментов детских спектаклей и их беседы-обсуждения, инсценировки и разыгрывание сказок, игры-перевоплощения. С помощью игровой ситуации повышается мотивация детей, преодолеваются их поведенческие особенности, связанные с особенностями развития эмоционально-волевой сферы, возникает интерес к участию в совместных праздниках. Применение в работе учителя-дефектолога театрализованной деятельности помогает младшим школьникам с ОПФР не только приобрести новые знания, умения и навыки, а также оказывает содействие развитию творчества, общению с учащимися из других классов, с педагогами. Расширение круга общения помогает младшим школьникам отыскать свое, особое место в ближайшем окружении, создать полноценную среду для их развития и стать полноценным членом общества.

Результатом нашей работы стало использование учащимися фантазии, умений сочинять, передавать характер персонажей, установление коммуникативных связей со сверстниками, возникновение легкости в общении. Коррекционный эффект проявляется в преодолении страхов, неуверенности; в развитии монолога, диалога; познавательной деятельности; двигательной активности.

Систематическое использование театрализованной деятельности способствует полноценному формированию не только всех сторон речи, но и оказывает влияние на развитие личности учащихся с ОПФР. Значимым результатом коррекционных занятий становится перенос детьми приобретенного опыта в учебную деятельность.

Литература

1. Картушкина, М. Ю. Театрализованные представления для детей и взрослых / М. Ю. Картушкина. - М : ТЦ Сфера, 2005. - 316 с.
2. Полякова, Т. Н. Театр и педагогическое образование: развитие творческой личности : моногр. / Т. Н. Полякова. - СПб. : СПбАППО, 2009. - 179 с.
3. Экки, Л. Театрально-игровая деятельность / Л. Экки // Воспитание детей в школе. - 2002. - № 7. - С. 23-28.
4. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. - Минск : БГПУ, 2006. - 98 с.

PARAPROFESSIONALS STAFF COMPETENCIES FOR EFFECTIVE INTERVENTIONS AT A SPECIAL STATE SCHOOL FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

S. Rubchenia, S. Tirella
Forest Bridge School (Maidenhead, England)

Well-trained staff are key to providing good quality Autism Spectrum Disorder (ASD) interventions, as highlighted by the American Academy of Pediatrics (Simpson, 2005) which identified clear points about the provision of high-intensive intervention, with active engagement of the child for at least 25 hours per week. This article reports on the main competencies of support the staff team at Forest Bridge School, special state Applied Behaviour Analysis (ABA) school for children with ASD in England provide to ensure quality of high-intensive service for the students and their families.

Despite numerous researching into pharmacologic therapy for ASD over the past two decades, there are still no agents that address the core symptoms of the disorder (Anagnostou et al., 2014). Until now psycho-pedagogical support is considered as the main treatment for autistic people and has been categorized into four types based on their scientific evidence: *significant scientific evidence* (significant and convincing empirical efficacy and support for the treatment); *promising or emerging scientific evidence* (some scientific support, but the evidence is not yet convincing without further replication through quality research); *limited scientific evidence* (currently lacks objective and convincing supporting evidence and thus has undetermined utility and efficacy); *not recommended practices* (lacks efficacy and could be potentially harmful based on available data) (Lindgren and Doobay, 2011). One type of significant scientific evidence interventions is Applied Behaviour Analysis (ABA) which has received a multiplicity of proof of the positive effect on the core symptoms of ASD. Moreover, chelation and hyperbaric oxygen therapy are potentially harmful with little evidence of benefit and should not be used to manage ASD in any context (Howes et al., 2018).

In 2012, the National Health Service reported on around 700,000 people on the autism spectrum in the UK – that's more than 1 in 100.The National Autistic Society pointed out that more than 70 % of children on the autism spectrum in England attend mainstream schools. At the same time, about 51 % of students mostly disagree with the assertion they get enough help at their mainstream school/college and the emphasis of the survey is that children are not supported well enough, and their parents struggle to get the help they need. This is an important indication that children's needs are required to be understood and met with support of a professional where they

could get enough help (Autism and Education in England, 2017). It leads to consideration of the need for effective organization and progressive experience to support for children with ASD in education system.

Forest Bridge School (FBS) is a special state school for children and young people with a diagnosis of ASD. The school opened in September 2015, it currently caters for a maximum of 60 pupils between the ages of 4 and 16 years. Teaching and learning are based on the statutory framework for the National Curriculum in addition to various ABA, Educational and Therapy based curricula tools (for example, the Verbal Behaviour Milestones Assessment and Placement Program, Essentials for Living and etc.). ABA is used as the main approach to address the core symptoms of ASD and build social significant behaviour to ensure successful socialization.

The success of this school is possible thanks to effectiveness of leadership and management through the coordination of all directions of work by building positive and productive relationships between colleagues. The school has an effective balance of staff structure of *professional* (have pursued certification or degrees and have extensive experience) and *paraprofessional* staff (anyone directly supporting pupils, tutors/teacher assistant) which determines the spheres of influence. Each class has *professional* staff to support: a teacher, ABA supervisor, speech and occupational therapists. The teacher provides a high-quality of National Curriculum adaptation according to children's needs. An ABA supervisor is responsible for the foundation of communication, social skills and the limitation of restrictive/repetitive behaviour. In collaboration with parents; speech and occupational therapists; the class teacher and the ABA supervisor defined and agreed each pupil's goals that match their needs to a high level. Pursuant to the ability to learn in a group, an individualized program is implemented by *paraprofessionals* staff in a particular ratio in the class. Effective work of paraprofessionals is possible due to the massive support and coaching provided by professionals, including regular feedback on how to improve their skills and expertise.

One of the main focuses of support for *paraprofessional* staff is training in *themain competencies* to ensure high quality of teaching and learning. The main competencies represent the aggregate of autism knowledge, ABA skills, personal characteristics and technical skills.

The first position in main competencies is **autism knowledge** which requires that each paraprofessional has a particular knowledge unique to understanding the special needs of individuals with ASD that provides a foundation in maximizing learning opportunities.

Second position is **ABA skills,** which are based on Registered Behaviour Technician (RBT) requirements.RBT is a level of certification by the Behaviour Analyst Certification Board of a paraprofessional who is responsible for the direct implementation of ABA services under the supervision of more experienced behaviour analysts. RBT skills include *measurement of behaviour* (collecting data about pupil's progress, implementation measurement procedures); *assessment* (defining motivational objects and their hierarchy, assistant

with other type of assessments); *skill acquisition* (implementating main teaching procedures); *behaviour reduction* (implementating proactive and reactive strategies of behaviour program, and implement crisis/emergency procedures); *professional conduct* (professional ethics, maintenance of client dignity).

Third position is **crisis management skills.** These type of skills include *preparation* regarding choice of work clothes, shoes, jewelry, perfume etc.; awareness about possible type of problem behaviours and anticipation of protection (for example, long sleeves if high likelihood of arm pinching). *Training of reactions to reduce the risk of damage* connected with aggressive behaviour (first reaction on biting, hair-pulling etc.).

Personal characteristics include *academic characteristics* (good standard of literacy and numeracy skills, social and communication skills), *collaboration characteristics (*a team player, reliable and trustworthy, flexible and open to learn), *stress resistance characteristics* (ability to work in a high pressure service-based setting, physically and emotionally resilient, a sense of humour), *reinforcer-search characteristics* (creative and fun).

Technical skills meet the requirements to collectdata of pupil progress using different types of devices, working in excel to prepare data-sheets and building graphs of pupils progress; using technical devices to improve the quality of the educational process (white board, computers etc.); to prepare materials with use of computers, printers, laminators etc.

Well-trained staff ensures high quality of service provision, that influences on their morale and prevents burn-out, as well as decreasing pupils' anxiety and stress. The focus is on improving the quality of life for service users, their families and staff, as well as making potentially significant cost-savings for governments (Dillenburger et al., 2016). Meeting autistic children's needs is possible through high-quality treatment and competent support stuff, which directly work with children with autism. The main forth points build a square of a training path of support staff and represent a composite structure of autism knowledge, ABA skills, personal characteristics, technical skills and requires more thorough investigation.

Reference

1. Anagnostou, E. Autism Spectrum Disorder: Advances in Evidence-Based Practice / E. Anagnostou et al. // Canadian Medical Association Journal. – 2014. – Vol. 186. – № 7. – P. 509.
2. Simpson, R. L. Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders / R. L. Simpson // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. – 2005. – № 20. – P. 140.

3. Autism and education in England. A report by the All Party Parliamentary Group on Autism. – London : The National Autistic Society, 2017. – 40 p.
4. Dillenburger, K. Staff Training in Autism: The One-Eyed Wo/Man…./ K. Dillenburger et al. // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2016. – Vol. 13. – № 7. – P. 716.
5. Howes, O. D. Autism Spectrum Disorder: Consensus Guidelines on Assessment, Treatment and Research from the British Association for Psychopharmacology / O. D. Howes et al. // Journal of Psychopharmacology. – 2018. –Vol. 32. – №1. – P. 3.
6. Scott, L. Evidence-Based Interventions for Autism Spectrum Disorders / L. Scott, A. Doobay. – Center for Disabilities and Development of the University of Iowa Children's Hospital, 2011. – 24 p.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И РОДИТЕЛЕЙ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ФАКТОРОВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

В. М. Рудник
Средняя школа № 8 (г. Жодино)

Семья – первая социальная общность, которая закладывает основы личностных качеств ребенка. В семье он приобретает первоначальный опыт общения, возникает чувство доверия к окружающему миру, к близким людям, а уже на этой почве появляются познавательная и речевая активность, личностные качества. Все это необходимо учитывать, взаимодействуя с семьей ребенка.

Недостаточная осведомленность родителей относительно различных особенностей психофизического развития, неверные, не соответствующие действительности установки в отношении особенностей развития детей, говорят о необходимости тесного взаимодействия учителя-дефектолога и родителей на всех этапах коррекционно-развивающей работы [2].

Выбирая наиболее эффективные формы взаимодействия с семьей, необходимо учитывать, что они должны решать следующие задачи:

- содействовать обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи, повышению компетентности родителей в вопросах обучения, воспитания и развития детей;
- способствовать созданию условий для участия родителей в процессе коррекционно-развивающей работы;
- содействовать информированию родителей относительно целей коррекционно-развивающей работы.

В нашем учреждении образования взаимодействие с родителями осуществляется при помощи групповой, индивидуальной и наглядной форм работы. Групповые формы работы включают в себя проведение родительских собраний, круглых столов, дискуссионных клубов, семинаров-практикумов, родительских лекториев, консультаций (плановые консультации). Индивидуальные формы работы включают консультации (по запросу родителей), беседы. Наглядные формы работы включают оформление стенда учителя-дефектолога, разработка памяток для родителей и др.

Учителя-дефектологи нашего учреждения образования выступают на родительских собраниях, организованных классными руководителями, либо самостоятельно организовывают родительские собрания с родителями детей с особенностями психофизического развития, обучающимися в классах интегрированного (совместного) обучения и воспитания.

К консультациям, беседам учителя-дефектологи учреждения разрабатывают памятки, организуют выставку пособий (как настольно-печатных дидактических пособий, так и способы использования нетрадиционных материалов в развитии детей).

С целью организации наиболее эффективного взаимодействия с семьей ребенка с особенностями психофизического развития, а также проработки дополнительных форм взаимодействия с родителями учителем-дефектологом нашего учреждения образования была разработана анкета для родителей. Вопросы данной анкеты предусматривают ответы как на вопросы, охватывающие личностные особенности ребенка, требующие особого внимания со стороны учителя-дефектолога (по мнению родителей), так и выбор родителями наиболее удобной для них формы взаимодействия с учителем-дефектологом.

В анкете родителям предлагается выбрать из следующих направлений взаимодействия:

- ознакомление с публикациями на странице учителя-дефектолога на сайте учреждения образования;
- ознакомление с публикациями в блоге учителя-дефектолога;
- личная электронная почта;
- памятки для родителей;
- телефонная связь;
- использование мессенджеров (Viber, WhatsApp, Facebook messenger, Scype).

Поскольку родители не всегда имеют возможность посетить учреждение образования, наиболее частыми их ответами по результатам опроса являются: ознакомление с публикациями учителя-дефектолога на сайте школы либо в блоге, телефонная связь, а также использование мессенджеров.

По результатам анализа ответов родителей на вопросы анкеты учителями-дефектологами было принято решение о создании индивидуальных блогов учителей-дефектологов учреждения образования.

В блоге педагоги публикуют материалы не только для родителей детей с особенностями психофизического развития, но и родителей нормально развивающихся детей. Учителя-дефектологи публикуют материалы, необходимые для закрепления родителями детей с ОПФР полученных знаний, умений и навыков, упражнения для развития различных сторон познавательного и личностного развития ребенка.

Администрации учреждения образования со стороны учителей-дефектологов было внесено предложение о разработке на сайте учреждения образования раздела «Рекомендации учителя-дефектолога». В данном разделе публикуются материалы, разработанные для родителей детей различных возрастных категорий, родителей детей с различными особенностями психофизического развития.

В мессенджерах учителями-дефектологами были созданы группы каждого педагога. В группе педагоги и родители делятся полезными ссылками на материалы либо статьи, обсуждают изученные материалы. Также родители могут задавать интересующие их вопросы учителю-дефектологу. Прозвучавшие от родителей вопросы составляют основу для определения тематики консультаций как плановых, так и по запросу родителей.

Взаимодействие учреждения образования и семьи, педагогов и семьи – необходимое условие полноценного и разностороннего развития детей. Наилучшие результаты отмечаются там, где учителя-дефектологи и родители действуют согласованно. Взаимодействие подразумевает не только разделение задач между участниками образовательного процесса для достижения единой цели. Взаимодействие также подразумевает контроль (опосредованный), обратную связь участников образовательного процесса друг с другом [1].

Литература

1. Ассоциация русскоязычных образовательных центров POLYLOG e.V. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://bilingual-online.net>. – Дата доступа: 07.07.2018.
2. Социальная сеть работников образования «Наша сеть» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru. – Дата доступа: 28.06.2018.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕЖДУНАРОДНОГО СЛОВАРЯ SPREAD THE SIGN

И. К. Русакович
БГПУ (г. Минск)

Содержание профессиональной подготовки студентов Института инклюзивного образования БГПУ структурируется и выстраивается на компетентностной основе. Приоритетным направлением является овладение студентами практико-ориентированными умениями, которые способствуют личностно ориентированной направленности профессиональной подготовки будущих специалистов, превращению обучающегося в субъекта учебно-познавательной и исследовательской деятельности, обеспечивают развитие способности к самообучению и самообразованию. Актуальность разработки практикоориентированного подхода в проблеме профессионального образования дефектологов обусловила выбор темы научно-исследовательской работы кафедры коррекционно-развивающих технологий БГПУ. В составе каждой преподаваемой учебной дисциплины выделены требования к формированию академических, профессиональных и социально-значимых компетентностей, которые определяют акценты в содержании и организации учебных занятий и задают зону ближайшего развития для профессионально-значимых и личностно-значимых знаний и умений для студентов, обучающихся по всем специальностям.

Применительно к овладению будущими сурдопедагогами жестовым языком и методикой его преподавания в специальной школе для детей с нарушением слуха, разработка учебно-методических заданий, характеризующихся практической направленностью – фундамент и условие формирования их готовности к взаимодействию с неслышащими учащимися и их родителями, неслышащими педагогами и квалифицированное использование в коррекционно-образовательном процессе всех видов речи.

Изучение учебной дисциплины «Жестовая речь с методикой преподавания» введено в структуре подготовки белорусских сурдопедагогов более 20 лет назад. За это время менялось ее название, пересматривалось содержание, внедрялись технологии развития жестовой речи обучающихся с использованием грамматического и коммуникативного подходов [1]. Все изменения закономерно отражали преобразования в системе специального образования (введение коррекционных занятий «Развитие жестовой речи», предмета «Жестовый язык» в учебный план специальной школы для детей с нарушением слуха), а также последние данные науки в области исследований жестового языка и его роли в психическом развитии неслышащих детей.

Новые возможности реализации практикоориентированного подхода в изучении жестового языка, как лингвистической системы, открываются для современных студентов в связи с разработкой и презентацией белорусского жестового языка в формате on-lain международного образовательного проекта «Распространим жест» на сайте Spread the Sign (с 2016 г.), развивающемся уже более 10 лет усилиями Европейского центра исследований жестовых языков (Королевство Швеция) в сотрудничестве с 30 странами мира. Белорусский жестовый язык (BelSL) в этом интернет-словаре представили учитель-методист, носитель жестового языка – В. Ф. Мелеховец и доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий БГПУ – И. К. Русакович [2].

Большое преимущество для изучения жестового языка со словарем Spread the Sign – это возможность увидеть речевой материал в динамике (в отличие от бумажных носителей). Сайт доступен обучающимся: его всегда можно загрузить в любом девайсе и пользоваться им бесплатно. Значимыми являются научная достоверность и ликвидность демонстрируемых жестов: белорусскими специалистами была проделана скрупулезная научно-исследовательская работа по созданию видеословаря, переводу на BelSL более 15 300 слов и словесных высказываний, включающих разговорно-обиходную лексику, а также философские, исторические, географические, лингвистические, нравственные, компьютерные и многие другие группы терминов и определений.

Ресурсы словаря Spread the Sign позволяют эффективно решать задачи развития жестовой лексики обучающихся по всем темам, изучаемым в структуре учебных дисциплин «Жестовая речь с методикой преподавания» и «Жестовая речь как средство коммуникации в сфере профессиональных отношений лиц с нарушением слуха», от простых: дактильный алфавит, способы выражения числовых и временных отношений, способы обозначений предметов, признаков, действий и т.п., к сложным: терминологическая лексика по математике, русскому языку, биологии, культуре, искусству, речевому этикету, спорту, производству, строительству, религиозному воспитанию и т.д.

Для обогащения лексического состава жестовой речи у студентов специально к лекциям, практическим и лабораторным занятиям в курсе изучения жестового языка разрабатываются комплексы практико-ориентированныхзаданий с использованием словаря Spread the Sign. Эффективно внедряются в учебный процесс следующие варианты:

- поиск и запоминание нужного жеста, составление тематических групп жестов (например, подбор лексики к теме «Школа» или «Здоровье» и т.д.);
- сравнение жестов тематической группы из разных стран (например, способов обозначений членов семьи или дней недели, профессий, предметных действий, названий медицинских препаратов, способов выражения отрицания, эмоций и т.д.). В словаре Spread the Sign каждому студенту может предлагаться для самостоятельного сопоставления с белорусским жестовым

языком жестовый язык другой страны на выбор: шведский (SSL), русский (РЖЯ), английский (BSL), американский (ASL), украинский, эстонский, немецкий, французский, испанский, польский, японский, китайский, итальянский и др., а также – детские жесты и международный жестовый язык – жестуно;

- анализ этимологии жестов. Выполнение таких заданий при помощи словаря Spread the Sign помогает обучающимся осмыслить: как исполнение жеста отражает историю, может быть связано с лексическим значением слова, словотолкованием (например, рассмотрение этимологии жеста «Беларусь» и его трех разновидностей или сравнительный анализ жестовых обозначений города Ленинград – Петербург и др.);
- составление гипотезы о происхождении жестов, связанном с теорией онтогенеза и филогенеза речевой деятельности и невербальной коммуникации (почему жесты, обозначающие положительные чувства – любовь, радость, восторг, приязнь и др. – показываются с открытыми ладонями? Существует ли связь между однокоренным словами и их жестовыми эквивалентами? и др.).

В течение полутора лет апробации интернет-словаря Spread the Sign студенты стали активными его пользователями и экспертами оценки объема выполненных работ, инициировали ряд вопросов к разработчикам сайта, а также составили список лексических единиц, которыми можно его дополнить.

В процессе прохождения педагогической практики в качестве учителя жестовой речи обучающиеся выпускных курсов продолжают работу с сайтом, готовясь к проведению коррекционных занятий «Развитие жестовой речи». По заданию руководителей практики они изучают возможности использования проекта в качестве средства коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха и дидактического средства усвоения структуры жестовых высказываний и сложной терминологии учебных предметов. С помощью нового веб-инструмента практиканты сами разрабатывают и предлагают детям с нарушением слуха выполнить задания, формирующие важную для речевой деятельности неслышащих школьников цепочку «жест – смысл – слово»; убеждаются в богатстве и уникальности языковых средств жестового языка, а также в специфике, трудностях и особенностях формирования грамматического строя русского и жестового языков в условиях слуховой депривации.

Коррекционно-развивающий потенциал словаря Spread the Sign становится предметом исследования в студенческих научно-исследовательских работах. Аспекты его применения в структуре развития межкультурной коммуникации неслышащих школьников со слышащими сверстниками (Д. А. Хорсун (Шпакова)), в разработке картинных словарей этимологии глагольной лексики (А. И. Воронович) и лексики эмоций (К. С. Чернитенко), в определении организационно-методических условий развития интереса

к чтению у неслышащих школьников средствами жестовой речи (А. О. Тимошек) – изучались в дипломных практико-ориентированных проектах, получивших признание на XXIV Республиканском конкурсе научных работ студентов.

Литература

1. Григорьева, Т. А. Методика развития жестовой речи [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Т. А. Григорьева, И. К. Русакович ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM).
2. Словарь белорусского жестового языка на сайте проекта «Распространим жест» // Международный интернет-словарь жестовых языков Sign language dictionary – SPREADTHESIGN <https://www.spreadthesign.com/be> [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <https://www.spreadthesign.com/be/>. – Дата доступа: 26.06.2018.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. О. Русских
БГПУ (г. Минск)

Оценка результатов учебно-познавательной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития представляет собой сложную проблему для многих стран мира. Ее можно рассматривать непосредственно как в рамках специального, так и инклюзивного образования.

Реализация контроля и оценки описана во многих литературных источниках и нормативных документах, как для здоровых детей, так и детей с особенностями психофизического развития. Имеющиеся научные данные определяют стратегию организации оценивания детей с особенностями психофизического развития в образовательном процессе, но при этом не обеспечивают решение ряда актуальных для практики интегрированного иинклюзивного образования задач, не позволяют реализовать индивидуально-дифференцированный подход к оцениванию учебно-познавательной деятельности в смешанных детских коллективах. Современный учитель не имеет достаточного методического обеспечения реализации важнейшего компонента педагогического процесса: уточненных критериев и показателей оценки, оценочных средств безотметочного и отметочного обучения, позволяющих акцентировать сильные стороны, включить в учебное взаимодействие и создать ситуацию успеха для каждого ребенка, стимулировать его положительную учебную мотивацию. Активное развитие вобразовательной практике интеграционных и инклюзивных тенденций требует дальнейшего углубленного изучения данной проблемы.

Проблема оценивания и оценки в различных своих аспектах получила отражение в трудах ведущих отечественных и зарубежных психологов, педагогов и методистов (Ю. К. Бабанский, П. П. Блонский, Д. Н. Богоявленский, Дж. Брунер, В. Джемс, З. И. Калмыкова, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.) [3].

В педагогической литературе выделяют и описывают различные подходы к оценке учебно-познавательной деятельности младших школьников.

Педагоги, работающие в условиях интегрированного и инклюзивного образования, придерживаются традиционного подхода к оценке. Традиционный подход предусматривает ориентир на уровень сформированности знаний, умений и навыков учащихся; ориентир на содержание программы (Б. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, П. П. Блонский, Г. Ю. Ксензова, И. Я. Лернер, А. И. Липкина, Э. Р. Майорова, А. С. Макаренко, Н. Е. Никитина, П. И. Пидкасистый, В. А. Сухомлинский, И. Ф. Харламов и др.) [1]. Наблюдается тенденция использовать элементы различных подходов к оцениванию, либо комбинировать их, однако, все сводится к оценке сформированности знаний, умений и навыков. Вместе с тем, это не позволяет учесть индивидуальные особенности учащихся сособенностями психофизического развития, отметить их продвижения в освоении программного материала, развитии компенсаторных знаний и умений. Таким образом, возникает потребность в разработке инновационного подхода к оцениванию учебно-познавательной деятельности.

Инновационный подход построен на сочетании положений личностно-ориентированного и компетентностного образования. Оценка учебно-познавательной деятельности младших школьников ориентирована на учет состояния компетенций, способности и готовности человека к эффективной деятельности вразличных учебных и социально значимых ситуациях. Оценивание строится с учетом личностной позиции школьника (его ценностного отношения к знанию, к своей деятельности), рефлексивной оценки учащимися своих возможностей. Оценка представляет собой сравнение учебных результатов ученика с опорным уровнем образовательных достижений, его предыдущими успехами. Приоритет отдается оценке, в том числе самооценке [4].

Развитие инновационных процессов в сфере оценивания учебно-познавательной деятельности младших школьников, в том числе с особенностями психофизического развития может осуществляться на основе индивидуализации и дифференциации обучения, которые проявляются в смещении акцента с социально-нормативных эталонов оценки на индивидуально-ориентированные, увеличении количества индивидуально-ориентированных эталонов, введении качественно новых индивидуально-ориентированных эталонов, отражающих компетенции компенсаторного характера: личностное отношение, сформированность и применение на практике детьми с особенностями психофизического развития компенсаторных знаний и умений. Индивидуально-дифференцированный подход к оценке учебно-познавательной деятельности позволяет учитывать особые образовательные потребности каждого ребенка и обеспечить благоприятные условия образования в гетерогенном коллективе.

Оценке подлежит не результат деятельности, а уровень компетентности учащегося, степень присвоения компетенций. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное, межпредметное и предметное выделяют: метапредметные компетенции, общепредметные компетенциии предметные компетенции.

Таким образом, поскольку инновационное понимание оценки связано с измерением не конечного результата, а процесса движения к результату, необходимо осуществлять замер сформированности системных межпредметных знаний и обобщенных умений. Оценка становится многомерной и межпредметной, направленной на измерение не «книжных» знаний, а знаний и умений, внедренных в опыт жизнедеятельности. Ее инструментарий разрабатывается исходя из требований практической и прикладной направленности, необходимости качественной оценки, позволяющей отразить «невидимые» моменты учебно-познавательной деятельности учащегося и обеспечить всестороннее видение его способностей [2].

Инновационное понимание оценки позволяет оценивать все, что учащийся знает и умеет, причем широко поощряется выход за пределы установленной программы и стандартов. В этой связи интересна идея оценки учебно-познавательной деятельности младших школьников с позиций метапредметных компетенций, представляющих собой универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие основу умения учиться, способность решать учебные и жизненные задачи.

Литература

1. Аксёнов, А. А. Педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода к оценке учащихся младших классов : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А. А. Аксёнов. - Рязань, 2002. - 242 с.
2. Корзюк, А. А. Компетентностный подход в образовании: содержание и условия формирования ключевых компетенций / А. А. Корзюк // Беларускі гістарычны часопіс. - 2015. - № 10. - С. 43-47.
3. Кукшин, В. С. Педагогика начального образования : учеб. пособие / А. В. Болдырева-Вараксина, В. С. Кукушин. - Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. - 592 с.
4. Тимофеев, В. А. Компетентностный подход в образовании младших школьников / В. А. Тимофеев // Вестник Бурятского государственного университета. - 2014. - № 1. - С 38-40.

РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ГУО «СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 16 г. ГРОДНО»

О. А. Савчик
Средняя школа № 16 (г. Гродно)

Одним из приоритетных направлений государственной политики в Республике Беларусь является реализация принципов инклюзивного образования. Это закономерность в развитии современного общества, которая подтверждает равные права в получении образования детьми с особыми образовательными потребностями.

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 16 г. Гродно» – одна из школ в республике, в которой впервые были открыты классы интегрированного (совместного) обучения и воспитания. В настоящее время в школе работает более 50 педагогов, обучается и воспитывается более 400 учащихся, из которых 3, 8 % – учащиеся с особенностями психофизического развития. Из них 2,8 % учащихся имеют нарушение слуха, компенсированного кохлеарным имплантом или слуховым аппаратом, 1 % – дети с аутистичными нарушениями.

Изучая потребности учащихся с особенностями психофизического развития, администрация школы, педагогический коллектив понимал важность создания адаптивной образовательной среды, которая соответствовала бы реальным и потенциальным психофизическим возможностям каждого ребенка с особенностями.

Одним из условий реализации качественного образовательного процесса является применение инновационных подходов в обучении и воспитании. Администрация школы инициировала участие в республиканском инновационном проекте «Внедрение модели организации образовательного процесса на принципах педагогической эргономики» в классах, где обучаются и воспитываются дети с нарушением слуха, компенсированного кохлеарным имплантом (слуховым аппаратом). Этот проект позволил создать необходимую образовательную среду, которая способствует сохранению и улучшению здоровья всех участников образовательного процесса. Учебный процесс в классах интегрированного обучения и воспитания осуществлялся в соответствии с принципами здоровьесбережения по технологии В. Ф. Базарного. При этом обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития протекает с опорой на сохранные анализаторы (зрительные, тактильные, двигательные).

Администрация учреждения, педагогический коллектив является активным участником социальных проектов. ГУО «Средняя школа № 16 г. Гродно» стала победителем 7 республиканского конкурса социальных проектов Social Weekend на краудфандинго-

вой площадке MaeSens при поддержке Офиса европейской экспертизы и коммуникаций. Результатом явилось создание детской спортивно-игровой комнаты «Островок счастья», в которой занимаются и отдыхают дети с особенностями психофизического развития не только школы, но и микрорайона.

Успешной коррекции нарушений развития способствует применение нетрадиционных методов и приемов работы в сочетании с традиционными. Учителями-дефектологами в коррекционно-образовательном процессе используются приемы пескотерапии, арт-терапии, Су-Джок терапии, занятия с применением LEGO-технологий. Данные методы и приемы работы помогают сделать коррекционно-образовательный процесс интересным, разнообразным, а главное – результативным.

Поскольку только взаимодействие с другими организациями способствует приобретению нового опыта, учреждение образования сотрудничает с социально-благотворительным учреждением «Центр ПОРА», который проводит много акций в поддержку онкобольных детей, Центром детской онкологии, гематологии и иммунологии д. Боровляны, организацией Белорусского Общества Красного Креста, специальной школой-интернатом для детей с нарушением слуха г. Гродно и др.

Реализация принципов инклюзивного образования расширила взаимодействие школы не только с учреждениями Республики Беларусь, но и вывела на международный уровень. Это сотрудничество в области образования между субъектами Республики Беларусь, Российской Федерации и Республики Польша. Так, руководство школы принимало участие в международном семинаре на базе российской школы-партнера, участвовало в конференции на базе польской школы-партнера. Директор школы представляла Беларусь на II Культурно-образовательном форуме для детей с особыми образовательными потребностями (сохранным интеллектом) и взрослых государств – участников СНГ «СНГ – наша большая семья» в г. Алматы, Республика Казахстан. На базе учреждения образования «Средняя школа № 16 г. Гродно» прошел международный семинар-практикум «Образовательная среда как фактор успешной адаптации и социализации детей с особенностями психофизического развития» при участии школ-партнеров.

Учреждение готово делиться опытом с коллегами, передавать свои знания студентам педагогических факультетов. Результатом плодотворной работы учреждения образования явилось заключение договорных отношений с кафедрой теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», началась совместная реализация Программы практико-ориентированного образования на базе школы.

Опыт работы показывает, что успешная интеграция и социализация детей с особенностями психофизического развития возможна только при условии, что она будет строиться на соответствующем фундаменте: это коллектив единомышленников, соответствующая система работы с кадрами, обобщение лучшего опыта педагогических работников классов интегрированного обучения и воспитания, включение всех заинтересованных в коррекционно-образовательный процесс, активная работа с законными представителями

учащихся, пропаганда толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития. Сочетание этих условий – залог успешной реализации принципов инклюзивного образования не только в учреждении, но и в обществе в целом.

Литература

1. Базарный, В. Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс контроль в школе и дома / В. Ф. Базарный. - М. : «Аркти», 2005. - 280 с.
2. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. - Минск : БГПУ, 2006. - 98 с.
3. Кумарина, Г. Ф. На пути к адаптивному образованию: актуальные вопросы теории и практики / Г. Ф. Кумарина. - Минск : Зорны Верасок, 2013. - 147 с.
4. Олешкевич, В. И. Организация интегрированного обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов учрежд. общ. сред. образования, реализующих образоват. программы спец. образования / В. И. Олешкевич. - Минск : БГУ, 2015. - 191 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Е. В. Самсонова
МГППУ (г. Москва)

Успех инклюзии в образовательной организации в значительной мере зависит от квалификации кадров. Современный уровень профессиональной подготовки педагога содержит требования по наличию у педагога знаний о психолого-педагогических особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), умений проводить первичную диагностику развития ребенка, адаптацию образовательной программы в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка, составления коррекционно-развивающей программы и следования ей в своей деятельности. Однако многие педагоги, работающие сегодня в школах, не имели прежде опыта работы сдетьми с ОВЗ и не обладают соответствующими знаниями и умениями.

Для исследования готовности педагога к реализации инклюзивного образования нами была разработана модель профессиональной готовности педагога к реализации инклюзивной практики и анкета для исследования готовности к инклюзии педагогов [1; 2].

Согласно модели, профессиональная готовность к инклюзивному образованию состоит из личностной готовности, включающей ценностно-смысловой и эмоциональный компонент и деятельностной готовности, включающей информационно-знаниевый и инструментальный компоненты [1].

В данной статье представлены результаты анкетирования 332 учителей образовательных организаций из 12 образовательных комплексов г. Москвы. В опросе были охвачены педагоги начального, основного и среднего общего уровня образования. Одна часть вопросов была направлена на выявление личностной готовности педагогов и позволяла определить наличие убеждений, психологических барьеров (в т.ч. профессиональных стереотипов педагогов), ценностей педагогов. Вторая часть вопросов позволяла выявить деятельностную готовность учителей для работы в инклюзивной среде.

Ответы, связанные с личностной готовностью педагогов к реализации инклюзивной практики в московских школах выявили ряд противоречий в ценностях и убеждениях педагогов. 46 % педагогов разделяет ценности инклюзивного образования, но не знает, как их воплощать в практику. 54 % педагогов не принимают ценности инклюзии и считают, что «Инклюзия – это политика, а на самом деле дети с ОВЗ должны учиться в коррекционных школах».

Анализ результатов анкетирования, связанный с деятельностной готовностью педагогов, показал, что наибольшую трудность для себя педагоги видят в необходимости разработки адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ (практически 100 % респондентов) и организации коррекционно-развивающей работы (75 %); больше половины из них (58,3 %) не знакомы с особенностями психофизического развития детей с ОВЗ и лишь 33 % имеют представление о нормативно-правовой основе инклюзивного образования; в то же время более 58 % не считают для себя сложным провести диагностику особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

При оценке образовательных результатов детей с ОВЗ 44 % педагогов ориентируется на уровень достижений ученика по предмету, а 66 % склонны ориентироваться на индивидуальную динамику развития обучающегося, следовательно, освоение академического компонента, по мнению этой части педагогов, не является значимым для детей с ОВЗ. В связи с полученными данными встают вопросы о критериях оценки педагогами индивидуальной динамики развития обучающегося, а также о значимости в профессиональном мышлении педагогов академических результатов образования детей с ОВЗ. При цензовом образовании академические результаты остаются ведущими показателями результативности образовательного процесса, что необходимо учитывать при обучении детей с ОВЗ в том числе.

Преобладающее большинство педагогов – 88 % видят своей первоочередной задачей использование на уроке специальных методов и приемов и адаптацию учебного материала. Только половина педагогов в качестве специального условия указывают необходимость привлечения специалистов психолого-педагогического сопровождения. Тем не менее, процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ является одним из ключевых условий обучения детей с ОВЗ. Низкая потребность в нем может говорить об отсутствии достаточного количества специалистов сопровождения в образовательной организации; либо, об отсутствии эффективных механизмов поддержки учителя со стороны специалистов сопровождения в процессе обучения ребенка с ОВЗ.

Наиболее оптимальной для работы с детьми с ОВЗ 36,4 % педагогов считают индивидуальную форму обучения. Разработку индивидуального варианта задания используют 27,1 % педагогов. Дифференциацию учебного материала по уровню сложности используют 19,6 % педагогов. Выбор метода адаптации материала должен зависеть в первую очередь от особых образовательных потребностей каждого конкретного ребенка с ОВЗ, включенного в класс, и базироваться на знании этих потребностей.

Важно, что 82 % респондентов (272 человека) посчитали для себя необходимым принять участие в мероприятиях по повышению инклюзивной грамотности.

Результаты исследования показывают, что педагоги нуждаются в комплексной поддержке и в различных источниках информации для эффективной работы с детьми с ОВЗ. Об особенностях развития детей с ОВЗ педагоги могут узнать на курсах повышения квалификации, в специальной литературе, от специалистов в области коррекционной педагогики, в материалах различных Интернет-порталов. О развитии конкретного ребенка сведения можно получить из заключения психолого-медико-педагогической комиссии, индивидуальной программы реабилитации, а также от специалистов сопровождения, которые осуществляют поддержку педагога при обучении им ребенка с ОВЗ. О способах адаптации образовательной программы – на курсах повышения квалификации, в методических объединениях, семинарах, принимая участие в работе группы разработчиков образовательных программ в конкретном образовательном учреждении. Знания о способах адаптации учебного материала, технологиях включения ребенка с ОВЗ в детский коллектив, о создании специальных образовательных условий педагоги могут получать в различных формах взаимодействия со специалистами сопровождения в школе, взаимодействия со специалистами психолого-педагогических медико-социальных центров, в рамках консультаций и мастер-классов специалистов коррекционной педагогики.

Литература

1. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. Е. В. Самсоновой, В. Л. Рыскиной. - М. : Форум. - 2012. - 208 с.
2. Самсонова, Е. В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса / Е. В. Самсонова, В. В. Мельникова // Клиническая и специальная психология. - 2016. - Том 5. - № 2. - С. 97-112.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. В. Самусевич
Начальная школа № 29 (г. Минск)

С каждым годом количество детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) увеличивается. Главная цель обучения – социализация их в обществе. Учащиеся с ОПФР не могут принимать участие в конкурсах для одаренных детей, участвовать в олимпиадах, интеллектуальных играх, и даже в спортландиях, так как многие имеют физические ограничения, но они обладают огромным потенциалом и здесь, главное, педагогу надо найти ниточку развития ученика, правильно его направить, привить интерес к учебе. А как это сделать, если дети нередко приходят в школу уже инфантильными к учебе, а часто становятся такими в течение первого года обучения? Очень важно быть для учащихся не только учителем, лидером, а сделать их партнерами, активными участниками образовательного процесса. Идея, когда учащиеся с ОПФР при поддержке учителя-дефектолога разрабатывают образовательный продукт – учебно-игровое пособие «Азбука для любознательных Всезнаек», которым будут пользоваться не только они, но и другие учащиеся, например, учащиеся, занимающиеся в пунктах коррекционно-педагогической помощи (далее – ПКПП), доказывает возможность их социализации уже на I ступени обучения, значимость в жизни школы.

В каждом классе есть однотипная лента согласных и гласных, и возникла идея сделать свою оригинальную авторскую азбуку. Учащаяся Нина, которая обучалась по программе 1 отделения вспомогательной школы для лиц с интеллектуальной недостаточностью, на уроках труда вместе с учителем-дефектологом шила «живую азбуку» из фетра. У девочки есть двигательные ограничения и поначалу каждый стежок был неуверенный. В процессе работы корригировалась микромоторика, уменьшился тремор рук, развивалось наглядно-образное мышление (выкройки надо было кроить на основе схем и чертежей). Из гофрированного картона и клеящегося фетра были сделаны цветные буквы к азбуке. При работе с ними учащиеся опираются на зрительный, тактильный, слуховой (на звонкие согласные пришиты колокольчики) анализаторы. С учащимся Максимом, обучающимся по программе для детей с трудностями в обучении, параллельно велась работа над разработкой игровых карточек-заданий «Всезнайки и Умейки», которые способствуют обогащению детского кругозора, развитию мышления. Во время работы мы активно пользовались ин-

тернетом, узнали много интересного: например, что у волка есть перепонки на лапах, а у овец прямоугольные зрачки. Такая творческая работа способствовала развитию таких личностных компонентов, как: активность, самостоятельность, интерес к познанию. Каждая карточка соответствует букве алфавита и животному и является дополнением к сшитой азбуке.

Казалось, что проделана огромная работа, и на этом можно остановиться. Но было видно, что Нине и Максиму очень интересно. Обучение становилось более осознанным, в наш творческий процесс активно подключились родители. Далее работа была направлена на разработку игровых приложений-заданий. Не секрет, что игры способствуют развитию коллективизма, воображения, инициативы, сообразительности. Опора на игровые приемы облегчает обучение, помогает его переключить, но в тоже время закрепить учебный материал в непринужденной обстановке. И мы разработали еще 4 игры, связанных с изготовленной азбукой, с целью успешного обучения грамоте и чтению, направленные на предотвращение ошибок специфического характера.

Игра «Наши шутки про забавненьких зверюшек» – это авторские стихи, направленные на дифференциацию букв, близких по акустико-артикуляционному признаку, пространственному образу. В процессе этой творческой работы развивалось творческое мышление, чувство ритма, память. Задания в игре «Живой кроссворд» направлены на необходимость решить какую-либо задачу, что развивает мыслительную деятельность, оказывает благоприятное влияние на развитие речи, мышления. Игра логопедическое лото «Веселые буквы» способствует формированию звукобуквенного анализа, выделению отдельных звуков из слова, нахождению их места в звуковом ряду, различению на слух отдельных звуков. Процесс овладения звуковым составом слова тесно связан с формированием слухоречедвигательного взаимодействия, выражающегося, в частности, в правильной артикуляции при произношении звуков. Игра «Запомни, подумай, ответь», развивает память, внимание, логику. Память – основа всякого учения, необходимая предпосылка любой творческой деятельности. Память нельзя тренировать как мышцы, однако систематические умственные упражнения способствуют развитию навыков запоминания. Набор карточек составлен с учетом дифференциации всех фонем русского языка.

В процессе разработки пособия «Азбука для любознательных Всезнаек» образовалось крепкое трио: учитель, учащийся и родители. Каждый ребенок хочет, чтобы им гордились, а родители всегда рады успехам своих детей. Возможность видеть радость, улыбку, интерес к учебе, желание ходить на занятия, старание, усердие и потребность трудиться у своих детей не только сглаживает тревогу, но и придает уверенность в завтрашнем дне, показывает их нужность и значимость в обществе. Совместная работа над учебно-игровым пособием показывает вариант социализации учащихся с ОПФР на I ступени образования через их участие в инновационных проектах. Нина и Максим окончили начальную школу, а огромная частичка кропотли-

вого труда осталась. Разработанное пособие используется в нашей школе, так как при работе с ним у учащихся развивается стойкий познавательный интерес к занятиям, речевая и познавательная активность.

В настоящее время учителем-дефектологом ведется разработка электронного пособия. Уже разработаны коррекционные занятия на дифференциацию всех гласных букв и звуков. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в работу учителя-дефектолога способствует улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве. С привлечением учащихся, занимающихся в ПКПП, разработана игра «ЛогоДомино». В игре дети не только легче овладевают навыками речевого анализа и синтеза, но и учатся оценивать свои ответы и решения. Учащийся привыкает, что каждое решение таит в себе какую-то «хитрость», требует от него самоконтроля, самооценки, активного внимания, мыслительной и речевой деятельности. Хотя предлагаемые задания подчиняются определенной учебной задаче, яркий игровой момент увлекает детей, снимает напряжение, усталость, чувство скованности, нередко испытываемое на уроках. Активное привлечение к созданию пособия помогает учащимся поверить в свои силы, повысить самооценку.

Особенность сегодняшнего времени заключается в том, что есть возможность дискутсировать, выбирать. Педагог должен быть свободным в выборе средств и методов коррекционного обучения, но не результатов своей деятельности и итоги работы должны быть всегда значимыми.

Литература

1. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб. пособие / Т. В. Варенова. - Минск : ООО «Асар», 2003. - 288 с.
2. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е. В. Мизанова. - М. : ГНОМ и Д, 2009. - 129 с.
3. Пятница, Т. В. Грамота? Да!: занятия по обучению грамоте детей дошкольного возраста / Т. В. Пятница. - Мозырь : Белый ветер, 2012. - 124 с.

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ ОПИСАТЕЛЬНЫЙ РАССКАЗ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

О. Л. Сапогова, Ю. Н. Довгун
БГПУ (г. Минск)

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь направлена на включение детей с особенностями психофизического развития, в том числе с тяжелыми нарушениями речи, в образовательный процесс, разработку и внедрение инновационных технологий и методик, продуктивных подходов к организации совместного образовательного процесса обычных детей и детей с нарушениями речи. В связи с этим центральной задачей обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) является развитие связной речи, как социально значимой коммуникативной системы. Сформированная связная речь предполагает способность осмысленно использовать сложные формы речи, различные лексико-грамматические конструкции, а также умение спонтанного выстраивания целостного монологического высказывания.

Актуальность проблемы исследования обусловливается необходимостью определения содержания, методов, приемов коррекционно-педагогической работы по формированию умений составлять описательный рассказ у детей старшего дошкольного возраста с ОНР средствами мультимедийных презентаций с целью расширения возможности их использования.

Целью экспериментального исследования явилось выявление уровня сформированности умения составлять описательный рассказ детьми старшего дошкольного возраста с ОНР с опорой на наглядность. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с ОНР (третий уровень речевого развития).

Анализ результатов исследования позволяет выявить основные трудности, возникающие у детей старшего дошкольного возраста с ОНР при составлении описательного рассказа.

При самостоятельном описании предложенного предмета наблюдается тенденция отвечать неполными предложениями. Дети затрудняются в построении распространенных и взаимосвязанных предложений. Описательный рассказ детей с ОНР представляет собой номинативное перечисление отдельных частей предмета.

При пересказе текста дети старшего дошкольного возраста с ОНР сокращают объем рассказа, выделяют только самые яркие признаки предмета, не используют лексические единицы с пространственным значением. В описательных пересказах детей нарушается логика изложения услышанного материала, они переключаются с описания одной части предмета на другую, а затем возвращались снова к предыдущей.

Описывая предмет по графическому изображению, дети старшего дошкольного возраста с ОНР испытывают значительные лексические затруднения и недостатки в грамматическом оформлении предложения. Они описывают изображение фрагментарно, не используют в своих высказываниях прилагательные и глаголы.

Наиболее последовательными и информативными рассказы-описания отмечены у детей с ОНР при использовании графических схем. Дети логично выстраивают высказывания, проводят сравнительный анализ отдельных частей предмета, дают качественную характеристику целостного предмета и выражают свое отношение к нему. В предложениях используются существительные, прилагательные, глаголы и предлоги.

Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста с ОНР характерны следующие нарушения составления описательного рассказа:

- отсутствие четкости и последовательности изложения;
- отражение явлений только с внешней стороны, без учета их значимых признаков и причинно-следственных отношений;
- неспособность самостоятельного построения текста;
- нарушение грамматического оформления предложений и отсутствие в них образных средств;
- недостаточный словарный запас;
- незавершенность микротем и возвращение к ранее сказанному.

Выявленные трудности у детей с ОНР побудили к поиску эффективных средств по формированию умений составлять описательный рассказ. С учетом результатов анализа научно-методической литературы и экспериментального исследования разработан проект мультимедийной презентации «Цветы» (в программе PowerPoint 2010 с использованием технологии «горячих зон» (триггеров)) с целью развития умения составлять описательный рассказ у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. При разработке

были учтены возрастные закономерности развития речи, техническая доступность презентации для ребенка в процессе выполнения заданий.

По материалам работ В. К. Воробьевой [1], В. П. Глухова [2], Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой [3], Т. А. Ткаченко [4] подготовлены упражнения с использованием мультимедийной презентации по формированию умения составлять описательный рассказ. Презентацию «Цветы» рекомендуется использовать на всех видах занятий с учетом программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» [5].

В основном меню (основной слайд) представлены три вида упражнений с разным уровнем сложности:

- в первом упражнении представлено шесть цветков для описания, произрастающих на лугах и в садах на территории Республики Беларусь;
- во втором упражнении размещены два места произрастания цветов для описания (луг и сад);
- третье упражнение предусматривает описание двух букетов, состоящих из луговых или садовых цветов.

На этапе формирования умения составлять описание цветка в *упражнении 1* рекомендует акцентировать внимание ребенка на каждом элементе цветка (лепестки, сердцевина цветка, стебель и листья) с помощью использования триггеров. Расположение цветов для описания предполагает усложнение речевого материала. На этапе закрепления умения составлять рассказ-описание цветка предлагается ребенку по памяти описать цветок, ориентируясь на основные цвета (окраску).

Упражнение 2 акцентирует внимание ребенка на место произрастания каждого цветка (луг, сад) с помощью использования триггеров. Это задание предполагает усложнение речевого материала, относительно задания 1.

Упражнение 3 позволяет на выбор описать букет луговых цветов, которые собрал мальчик или букет садовых цветов, который собрала девочка.

Приемы, используемые в третьем задании:

- составление рассказа по статической картинке: «Посмотри внимательно на картинку. Составь по ней рассказ»;
- ответы на репродуктивные вопросы: «Что это?» (Это одуванчик. Это ромашка. Это василек. Это тюльпан. Это роза. Это гвоздика. Это лепестки. Это сердцевина. Это стебель. Это листья);
- продолжение рассказа детьми с опорой на вопрос учителя-дефектолога и смену иллюстраций: «Какие цветы растут на лугу?» (На лугу растет одуванчик, ромашка и василек); «Что сделал мальчик?» (Мальчик собрал красивый букет);

- восстановление последовательности рассказа по опорным картинкам: «Посмотри на картинку и скажи, что было сначала?» «Какие цветы первые выросли на лугу?» (Первыми на лугу выросли одуванчики). «Какие цветы появились на лугу последними?» (Последними на лугу распустились васильки и т.д.).

Таким образом, процесс формирования умения составлять описательный рассказ у детей старшего дошкольного возраста с ОНР может осуществляться с использованием мультимедийных презентаций, которые позволяют реализовать личностно-ориентированный подход к ребенку. Движущая зрительная опора дает возможность ребенку усвоить способы программирования содержания развернутого сообщения путем установления последовательности и взаимосвязи основных звеньев рассказа-описания. Мультимедийная презентация позволяет представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке.

Литература

1. Воробьева, В. К. Методика развития речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. - М. : АСТ : Астрель: Транзиткнига, 2006. - 158 с.
2. Глухов, В. П. Методика формирования связной монологической речи у дошкольников с ОНР / В. П. Глухов. - М. : АРКТИ, 2002. - 144 с.
3. Жукова, Н. С. Преодоление ОНР у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - М. : Социально-политический журнал, 1973. - 96 с.
4. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи : Логопедическая тетрадь. - СПб. : Детство-пресс, 1999. - 172 с.
5. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений / сост. Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. - Минск : НИО, 2007. - 280 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЕРЕНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

О. Ю. Светлакова
БГПУ (Минск)

Самосознание, как процесс, с помощью которого индивид познает себя и относится к себе, является фундаментальным ядром личности.

Имея биологические, социальные и личностные детерминанты, самосознание протекает в процессе социализации: в ходе общения ребенок усваивает ожидания окружающих, осознает свои возможности и ограничения. Чем богаче структура жизнедеятельности индивида, чем шире его социальные связи, тем более дифференцированным будет его образ Я [1].

Согласно концепции В. В. Столина [2], самосознание выступает как активная функция сознания индивида, направленная на создание образа Я. При этом индивид познает и оценивает себя в сравнении с другим. В результате в структуре формирующегося образа Я можно выделить два блока: характеристики, объединяющие индивида с другими; характеристики, выделяющие его в сравнении с другими. Одним из ведущих механизмов построения образа Я является идентификация, результатом которой выступает формирующееся у индивида чувство личностной и социальной идентичности. Понятия идентичность и идентификация рассматривались в рамках различных теоретических направлений: психоаналитического, символического интеракционизма, когнитивного и других. В нашем исследовании мы понимаем идентификацию как процесс сознательного или неосознанного соотнесения себя со значимым другим.

Окружающие люди имеют разную степень значимости, влияния на представления индивида о себе. Изучением проблемы влияния «значимого другого» на индивида, референтных отношений с позиций различных подходов занимались И. Г. Дубов, Е. В. Казельская, Г. Келли, М. Ю. Кондратьев, А. А. Кроник, Е. А. Кроник (Хорошилова), А. В. Петровский, Г. Хаймен, Е. В. Щедрина и другие. Референтность, как один из компонентов, входит в трехфакторную модель «значимого другого», является личностной, не ролевой характеристикой, и включает степень позитивной значимости другого человека для индивида (А. В. Петровский) [3].

В нашем исследовании мы будем использовать следующие определения референтности, референтных отношений и референт-ных лиц.

Референтность определяется как характеристика, которую индивид приписывает другим (другому индивиду или группе), отражающая меру значимости в его глазах.

Референтные отношения – это совокупность связей между индивидом и референтным лицом, оказывающих влияние на формирование суждений об окружающем мире, представлений о себе и поведение индивида.

Референтным лицом или группой выступает объект, с которым индивид сознательно или неосознанно соотносит себя, свое поведение. Индивид может принадлежать к референтной группе или только соотносить себя с ней. Референтным лицом может быть и лично знакомый, близкий человек, и реально не существующее лицо: литературный персонаж, герой фильма.

Изучением влияния референтных лиц на процессы самосознания и образ Я в различных возрастных этапах занимались О. Б. Крушельницкая, Г. И. Малейчук, Н. И. Олифирович, Ю. О. Севостьянов, А. А. Таганова, Н. В. Халина и другие.

Подростковый возраст является значимым периодом в становлении самосознания личности. Сформированные у подростка представления о себе оказывают влияние не только на самооценку и поведение в данный период жизни, но и определяют особенности самосознания взрослого человека.

Появление новых физических возможностей, умственное развитие, рост склонности к самонаблюдению и самоанализу, изменение структуры социальных ролей, приоритет интимно-личностного общения в подростковом возрасте приводит к кризису идентичности. Происходит переструктурирование системы детских идентификаций, меняются референтные лица, расширяется и дифференцируется образ Я.

Современные исследования особенностей идентификации и личностной идентичности в подростковом возрасте проводились О. В. Беляевой, А. В. Нетребиной, О. О. Савиной, Г. С. Трофименко, Р. А. Юнусовой и другими.

Традиционно подростковый возраст рассматривается как период, когда влияние родительского мнения снижается, а повышается значимость оценки сверстников. По данным исследования А. В. Лесина, Н. А. Ильичевой, Н. В. Фоминой [4], в младшем подростковом возрасте первое место в списке референтных лиц занимают родители, второе – лучший друг, третье – друзья. По мере взросления значимость родителей снижается; ценность интимных, доверительных отношений увеличивается, а круг друзей становится все более ограниченным.

С. А. Никулин изучал особенности референтных отношений подростков в структуре внутригрупповых отношений классного коллектива. Н. Б. Рожинская исследовала особенности динамики референтного лидерства в подростковом возрасте.

Ребенок с нарушением функций опорно-двигательного аппарата осознает свою особенность, оценивает свои возможности и ограничения. Переживания своего нарушения становятся особенно интенсивными в подростковом возрасте и могут влиять на формирование самоотношения и самооценки, на поведение подростка. Кроме того, с одной стороны, несмотря на характерное для подросткового возраста стремление к самостоятельности и независимости, двигательные ограничения могут препятствовать сепарации от родителей, так как подросток имеет проблемы в передвижении, самообслуживании, нуждается в физической помощи и поддержке. С другой стороны – имеющиеся у подростка двигательные нарушения, отсутствие безбарьерной среды, обучение в условиях специальных школ или на дому могут препятствовать возможности общения с широким кругом сверстников. Следовательно, референтные отношения у подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата могут иметь специфические особенности.

Изучением особенностей личности детей и подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата занимались М. В. Вагина, Е. В. Гребенникова, Э. С. Калижнюк, Г. Ю. Колесникова, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюкова, Г. В. Пятакова, Ю. С. Шевченко и др.

В. Л. Кокоренко установлено, что у подростков с детским церебральным параличом (далее – ДЦП) адекватная полоролевая и возрастная идентификация формируется медленнее в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, выявлены особенности отношений с родителями.

Д. Г. Дьяков и Н. П. Радчикова отмечают неравномерную динамику развития самоидентификации у подростков с ДЦП в сравнении с нормативным развитием: если в младшем подростковом возрасте у детей с ДЦП процессы самоидентификации значительно отстают от показателей нормально развивающихся подростков, то к началу старшего подросткового возраста уровни самодентификации практически полностью выравниваются [5].

Таким образом, можно отметить, что имеются отдельные современные психологические исследования, в которых отмечаются отличия в особенностях самосознания, процессах идентификации и формировании образа Я у подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками, однако данные об особенностях референтных отношений нами не обнаружены, следовательно, данная проблема требует дальнейшего эмпирического изучения.

Литература

1. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. - М. : Просвещение, 1989. - 252 с.
2. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. - М. : Изд-во МГУ, 1983. - 284 с.
3. Петровский, А. В. Трехфакторная модель значимого другого / А. В. Петровский // Вопросы психологии. - 1991. - № 1. - С. 7-17.
4. Лесин, А. В. Референтные отношения в структуре общения подростков [Электронный ресурс] / А. В. Лесин, Н. А. Ильичева, Н. В. Фомина // Международный студенческий научный вестник. - 2016. - № 5-1. - Режим доступа: http://eduherald.ru/ru/article/view?id=15344. - Дата доступа: 25.03.2018.
5. Дьяков, Д. Г. Развитие самоидентификации как высшей психической функции у подростков с детским церебральным параличом [Электронный ресурс] / Д. Г. Дьяков, Н. П. Радчикова // Молодий вчений. - 2014. - № 9. - Режим доступа: http://elib.bspu.by/handle/doc/6444. - Дата доступа: 09.04.2018.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАМ ГРАМОТЫ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ»

И. А. Свиридович
БГПУ (г. Минск)

Развитие современной системы высшего образования в Республике Беларусь обусловливает необходимость использования инновационных методов в системе обучения учителей-дефектологов. На первый план выдвигается подготовка компетентных специалистов, способных оперативно реагировать на запросы специального образования, готовых к непрерывному самообразованию и профессиональной мобильности.

В настоящее время профессиональная компетентность определяется как важнейшая характеристика теоретической и практической подготовки специалиста к осуществлению педагогической деятельности, представляющая совокупность академической, социально-личностной и профессиональной компетенций. Система формирования профессиональной компетентности учителя-дефектолога в условиях обучения детей с интеллектуальной недостаточностью должна быть функциональной, т.е. моделировать содержание и структуру педагогической деятельности. Основу этой деятельности составляют следующие профессиональные умения: прогностические, аналитические, проектировочные, конструктивные, организационные, коммуникативные и исследовательские (Н. В. Копылова, Н. М. Назарова, И. М. Яковлева и др.).

Учебная дисциплина «Методика обучения элементам грамоты и развития речи» является практико-ориентированной и в значительной степени формирует профессиональную компетентность учителя-дефектолога (олигофренопедагога). В этой связи перед нами стояла задача разработать систему дифференцированных заданий для работы студентов в рамках специальной методики обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью с учетом специфики форм организации учебного процесса (лекционных, практических занятий, самостоятельной работы студентов и учебной педагогической практики).

При отборе содержания материала для лекционных и практических занятий использовались различные подходы, направленные на овладение теорией и практикой изучения рассматриваемой учебной дисциплины. На лекционных занятиях анализировались основообразующие вопросы курса, которые студенты не могли усвоить самостоятельно. Такого рода материал явился ориен-

тировочной основой для самостоятельной работы студентов. Материал практических занятий переводился в практическую плоскость путем анализа конкретных методических проблем. Обеспечение самостоятельной работы студентов включало домашние задания к лекционным и практическим занятиям, структурно-логические схемы, вопросы для самоконтроля и практико-ориентированные задания по ключевым темам курса, схемы анализа уроков, элементы исследовательской работы.

Изучение студентами специальной методики обучения элементам грамоты и развития речи учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью направлено на формирование у них ряда профессиональных умений: обобщать результаты изучения методической литературы в виде аннотаций, рецензий, сравнительных характеристик статей; анализировать учебно-программную документацию для второго отделения вспомогательной школы (учебный план, программу, учебные пособия); определять стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы; ставить диагностические задачи к урокам и другие.

Готовность студентов к профессиональной деятельности и включение их в этот процесс предполагает определенную систему работы, охватывающую разнообразные ее звенья. Существенное звено в этой работе составляют методические задачи или практико-ориентированные задания, решение которых может стать объектом дальнейшей самостоятельной деятельности. Под методической задачей мы понимаем такое задание, в котором моделируется тот или иной элемент реальной профессиональной ситуации. Это требует от учителя осознания определенной проблемы, условий, применительно к которым она может быть разрешена, актуализации необходимых знаний, способов и средств, с помощью которых это может быть сделано, а также выполнения грамотных действий для разрешения предложенной ситуации. Материалом для методических задач послужили фрагменты уроков, как удачные, так и содержащие ошибки; конкретные виды заданий, целесообразные в процессе обучения учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью; отдельные детские ошибки и другие.

В процессе решения методических задач формируются профессиональные умения студентов осуществлять разноаспектный анализ и моделировать элементы педагогической деятельности; формулировать вопросы и задания; сравнивать разные подходы; осуществлять научно-деловое общение друг с другом; определять свою точку зрения и активно искать дополнительную информацию для аргументации выводов.

Особую значимость для формирования у студентов профессиональных компетенций имеют задания по систематизации и адаптации материала по оценке особенностей речевой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, требующие освоения студентами различных экспериментальных методик констатирующего и обучающего характера, умений анализиро-

вать результаты учебной деятельности детей и планировать работу на диагностической основе. Это позволяет установить не только индивидуальные особенности освоения материала учащимися, но и совокупность условий, методов и приемов формирования. В этом случае становится возможным определение содержания и методики коррекционно-развивающей работы на основе конкретных показателей. Именно они свидетельствуют об эффективности деятельности учителя-дефектолога.

Овладение профессией предполагает не только накопление необходимых знаний, умений и навыков, но и готовность их использовать в различных социальных и профессиональных ситуациях. В качестве основных ориентиров в профессиональной деятельности учителя-дефектолога при обучении грамоте и развитию речи учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью являются следующие: расширение у детей возможностей для понимания обращенной речи; формирование доступных средств общения; развитие фонематического слуха, общей и артикуляционной моторики; формирование элементарных навыков чтения и др. При этом важно сформировать готовность студентов к тому, что учащиеся одного и того же класса могут работать с программным материалом разных периодов (классов) обучения по индивидуальным программам и планам, разработанным учителем и утвержденным директором учреждения образования. Важно, чтобы значительная часть этой работы выполнялась учителем не в классе при работе с учащимися, а самостоятельно, в аудитории, при обсуждении с коллегами.

Особое внимание в рамках изучаемой учебной дисциплины уделяется тем видам практической деятельности, которые развивают творческие способности студентов и их профессиональные умения. К ним можно отнести следующие: определение диагностических целей коррекционно-развивающей работы; адаптация и модификация учебного материала в соответствии с поставленными задачами и особыми образовательными потребностями учащихся; разработка для учащихся с интеллектуальной недостаточностью индивидуальных программ; планирование системы приемов стимулирования речевой деятельности; моделирование дидактических игр по методической теме с обоснованием выбора и продумыванием вариантов проведения; обоснование методических приемов коррекционно-развивающей работы по целевому назначению; адаптация, систематизация и изготовление наглядных пособий при изучении конкретных тем; подготовка развернутого конспект урока с предъявлением подробного письменного тематического анализа; разработка консультаций для педагогов и родителей; подготовка докладов с компьютерной презентацией по материалам методических пособий; подбор речевого материала к урокам.

По итогам работы на практических занятиях у студентов образуется необходимый пакет материалов (конспекты уроков и протоколы их тематического анализа, видеоматериалы, подборка дидактических игр и наглядных пособий и др.). Накопленный материал в дальнейшем является базой для прохождения педагогической практики студентов.

Таким образом, профессиональная подготовка учителей-дефектологов, ориентированная на формирование профессиональных компетенций, должна реализоваться как единое целое предметной подготовки на лекционных и практических занятиях (научно-теоретической, научно-методической), обучения моделированию педагогических ситуаций, а также профессиональных проб в реальном коррекционно-педагогическом процессе в период педагогической практики.

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ

Е. А. Семенкова
Вспомогательная школа № 24 (г. Орша)

Современная ситуация в образовании предполагает новый тип активности педагогов и управленцев, основанный на способности сознательно и критериально анализировать, строить и перестраивать свою деятельность и мышление сообразно складывающейся ситуации и новым тенденциям. Инклюзивное образование предполагает комплекс серьезных изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя в педагогическом процессе. Методическая работа занимает важное место в интенсификации педагогического процесса в школе, ибо она вбирает в себя результаты деятельности всей системы повышения квалификации и непосредственно нацелена на систематическое совершенствование методического мастерства учителей с учетом последних достижений педагогической науки и практики [5, с. 21]. Следует направить усилия на формирование у педагогов представлений об инклюзивном образовании как составной части образовательного пространства, на формирование методологической культуры как основы развития компетентности в области инклюзивного образования и овладения ими способами организации образовательной развивающей среды и ее методического обеспечения с целью успешного обучения лиц с особенностями психофизического развития.

Одним из методов решения ряда проблем управления образованием в условиях инклюзии является программно-целевой подход. Программно-целевое планирование является одной из форм системного подхода в управлении современным образованием. Программно-целевой подход, как и всякий широкий методологический подход, реализуется на практике с помощью конкретных способов, методов, приемов [5, с. 118]. Программно-целевой подход увязывает цели с комплексом ресурсов, необходимых для их достижения, в рамках и с помощью специального документа – целевой программы. Таким образом, программа является средством, инструментом для достижения целей.

Качество образования в значительной мере определяется уровнем квалификации специалистов. Непрерывное образование является необходимым способом самосовершенствования, роста образовательного потенциала личности и общества в целом как среда, в которой наиболее эффективно формируется профессиональное мастерство личности, определяющее ее сознательное

участие в образовательном процессе. Важной тенденцией развития современной школы можно назвать переход от квалификационного подхода к компетентностному [2, с. 97]. Модель подготовки специалиста для современной системы специального образования предусматривает формирование профессиональной компетентности, призванной обеспечить готовность и способность оказания качественной, вариативной и адресной помощи детям с различными нарушениями.

Использование в управлении программно-целевого подхода позволяет значительно лучше понять те трудности, которые необходимо преодолевать для обеспечения эффективного решения практических проблем в сфере образования [3, с. 84].

Как важнейшую компоненту управления правомерно рассматривать методическую работу: позволяет связать содержание и характер управления с проблемами, ходом и результатами реального коррекционно-образовательного процесса; сделать рост педагогического мастерства управляемым процессом, выявлять прогрессивные тенденции, а также недостатки и затруднения в деятельности [5, с. 21].

Планируя методическую работу, необходимо знать запросы и потребности педагогов. Достичь успеха можно при соблюдении трех главных условий. Первое – знание того уровня, на котором находится коллектив к началу планирования; второе – четкое представление об уровне, на который должна быть поднята работа к концу планируемого периода; третье – выбор эффективных путей и средств планируемой деятельности. В планировании реализуется целевой компонент методического процесса как системы. Разрабатывается комплекс мер и мероприятий по реализации каждого раздела программы [5, с. 72].

В условиях инклюзивного образования программно-целевой подход к управлению образованием становится необходимым условием достижения современного качества образования. Реализация системного управления качеством на всех уровнях обеспечивает непрерывность процесса, так как на отдельных этапах его осуществляются подпроцессы: определение целевых приоритетов, ресурсного, программного и технологического обеспечения, мониторинга результатов [3, с. 36].

1 раздел «Мониторинг уровня профессиональной деятельности педагогов». Принцип системности и непрерывности изучения педагога указывает на необходимость многоаспектного диагностирования, рассматривающего разные стороны педагогической деятельности. Организация методического процесса на диагностической основе ведет не только к дифференциации педагогического коллектива, но и к личностной ориентации методического процесса. Диагностирование переворачивает управленческую пирамиду и во главу угла ставит личность педагога с его профессиональными запросами и потребностями.

2 раздел «Организационно-методическое сопровождение». Организационный аспект системы построен из форм методической работы. Коллективные и индивидуальные формы методической работы не могут существовать отдельно друг от друга, они

взаимопроникают и дополняют друг друга. Качество методической работы зависит от степени инвариантности форм ее осуществления, способствующей отработке форматов мероприятий, возникновению и укреплению традиций. Они складываются и развиваются на основе тех форм педагогической деятельности, которые неоднократно подтвердили свою педагогическую целесообразность и общеколлективную значимость, а также личностную пользу. Педагогические традиции формируются постепенно путем сознательного культивирования и повтора определенных правил, обычаев, представлений. Соблюдается управленческая процедура – формирование среды педагогически значимого общения. Методическая служба, основанная на индивидуальных формах работы, снимает «заорганизованность», позволяет уйти от формализма. При этом реализуется важный, основной ее принцип – адресность научно-методической помощи: определенному педагогу по определенной проблеме. Качество профессиональной методической деятельности определяется не столько наличным уровнем профессиональной подготовки, сколько потребностью к деятельности по решению возникающих задач [1, с. 56].

3 раздел «Обновление процесса управления качеством образования». Общий принцип организации методической работы состоит в том, что исходное нейтральное пространство превращается в структурированное [4, с. 16]. Неорганизованная активность организуется путем введения новых форм с целью обеспечения взаимодействия с партнерами.

4 раздел «Система контроля качества образования». Контроль в программно-целевом подходе обретает особенный творческий характер за счет возникновения в процессе формирования профессионального мастерства полей взаимодействия «профессионал – начинающий специалист», «начинающий специалист – начинающий мастер», в которых активизируются направления по обмену и обобщению профессионального, личного, инновационного опыта, по развитию профессиональной рефлексии, по поиску творческой профессиональной индивидуальности, по повышению теоретического осмысления практического опыта [3, с. 31].

Таким образом, методическая работа направлена на удовлетворение дефицитов, повышение уровня профессиональных компетенций педагогов и ориентируется на конкретные виды профессиональной деятельности, к которым готовится специалист на основе квалификационных требований, исходя из потребностей рынка труда.

Литература

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. - М. : Педагогика, 1989. - 192 с.
2. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / Под ред. Н. В. Горбуновой. - М. : Новая школа, 1995. - 180 с.

3. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. - М. : Педагогический поиск, 2006. - 196 с.
4. Кузнецова, Т. В. Программно-целевой подход к формированию профессионального мастерства личности в условиях непрерывного социально-культурного образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Т. В. Кузнецова ; Московский гос.ун-т культуры и искусств. - М., 2010. - 44 с.
5. Селевко, Г. К. Технологии внутришкольного управления / Г. К. Селевко. - Москва : НИИ школьных технологий, 2005. - 208 с.

ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Л. Г. Сечковская
БГПУ (г. Минск)

Трудовое обучение учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью занимает ведущее место в общей системе учебно-воспитательной работы с ними. Учебные занятия по трудовому обучению во втором отделении вспомогательной школы предусмотрены учебным планом в V–IX классах и базируются на подготовке, полученной на занятиях по учебному предмету «Предметно-практическая деятельность» в I–IV классах. Связано это с тем, что дети данной категории в силу особенностей психофизического развития значительно позже своих нормально развивающихся сверстников овладевают ведущими видами деятельности, в частности, предметной деятельностью.

Преподавание данного учебного предмета обеспечено учебной программой [2], учебными пособиями для учащихся [1 и др.], учебно-методическим пособием [4]. Учебная программа предусматривает обучение предметно-практическим действиям, работе с мозаикой, дидактическим играм, элементарному конструированию, ручному труду (работе с пластилином, бумагой, тканью, природными материалами) [2].

Само название учебного предмета указывает на задачу формирования у учащихся деятельности с опорой на практические действия с предметами. В деятельности выделяют внешнюю и внутреннюю стороны. Внешнюю сторону составляют практические действия с материальными предметами. Внутреннюю сторону деятельности определяют действия, осуществляемые в сознании человека с чувственными образами и словесными значениями. К внутренней стороне относятся также мотивация и целеполагание. Педагоги-практики больше внимания часто уделяют развитию преимущественно внешней стороне деятельности. В результате недостаточно используются коррекционные возможности данного учебного предмета.

Развитие внешней стороны деятельности детей данной категории на протяжении всего периода обучения (I–IX классы) проходит путь от овладения предметными действиями, простейшими приемами труда к овладению базовыми технологическими операциями, предусмотренными программой. Связано это с тем, что процесс изготовления любого изделия состоит из отдельных технологических операций, которые выполняются посредством трудовых приемов. Последние состоят из отдельных практических действий, а действия – из движений.

Предметная деятельность учащихся I–IV классов представляет собой практические действия с реальными предметами в соответствии с их назначением. Подражая действиям взрослого, учащиеся учатся использовать предметы как орудия деятельности (чашка, ложка, расческа, полотенце, ножницы и др.) для удовлетворения жизненных потребностей. Овладение простейшими предметными действиями происходит также в процессе конструирования (из строительного материала, счетных палочек или цветных полосок и др. материалов), на занятиях с разборными игрушками, мозаикой, с различными материалами для ручного труда. При этом учащиеся учатся захватывать и удерживать в руках предметы; выделять, различать, группировать их по внешним свойствам и функциональной принадлежности; пользоваться ими по назначению.

Овладение отдельными практическими действиями позволяет перейти к обучению школьников простейшим приемам труда, с которыми они знакомятся при работе с разными видами поделочных материалов. Дальнейшее развитие внешней стороны деятельности происходит на уроках трудового обучения в V–IX классах при овладении учащимися определенными доступными для самостоятельного выполнения технологическими операциями. Однако с наиболее простыми из них школьники знакомятся также на занятиях по предметно-практической деятельности. Формирование внешней стороны деятельностиявляется важнейшим средством развития зрительно-моторной координации и коррекции недостатков моторики рук. Индивидуальные возможности детей данной категории в овладении технологическими операциями и приемами их выполнения разные. Поэтому обучение им целесообразно осуществлять с использованием данных педагогической диагностики достижений учащихся [3].

В процессе предметно-практической и трудовой деятельности у учащихся формируется ряд представлений и знаний, которые неразрывно связаны с выполняемыми практическими работами. Сообщаемые знания обеспечивают овладение трудовыми приемами и простейшими операциями на качественно новом уровне, способствуют безопасности труда и обогащению жизненного опыта ребенка.

В развитии внутренней стороны деятельности значимая роль отводится мотивации учащихся к выполнению трудового задания. В силу низкой психической активности школьники данной категории требуют постоянной стимуляции к деятельности. На подготовительном этапе важно расположить детей к данному виду деятельности, вызвать у них стойкие положительные эмоции от процесса и результата работы. Предлагая задание, результативно включать в урок сюрпризные и игровые моменты, занимательные и проблемные ситуации. Целесообразно предлагать детям доступные для выполнения изделия, которые имеют красочное оформление, могут быть использованы в игре, в учебной деятельности, в качестве подарка. Похвала, поощрение успехов в ходе работы является задатком активности школьников.

При оценке результатов деятельности также целесообразно отмечать любые успехи учащихся, доведение работы до завершения, качество выполненного задания, старательность, аккуратность, самостоятельность, оказание помощи однокласснику и другие. Используются разные педагогические приемы: «волшебный сундучок» с сюрпризами, блокнот с наклейками, «солнышко» и т.д.

Становление внутренней стороны деятельности неразрывно связано с развитием восприятия, пространственной ориентировки, наглядных форм мышления, памяти, речи, и рассматривается как необходимое условие, предпосылка формирования на доступном уровне общетрудовых умений. Речь идет об умении ориентироваться в трудовом задании, планировать предстоящую работу, контролировать ее выполнение и корректировать при необходимости. Данные умения в любом виде трудовой деятельности определяют ее сознательность, целенаправленность, самостоятельность.

Основой для овладения учащимися второго отделения вспомогательной школы общетрудовыми умениями является организация аналитико-синтетической деятельности, которая осуществляется на подготовительном этапе. Для этого на занятиях по различным разделам предметно-практической деятельности учащиеся выполняют задания, связанные с необходимостью выделять отдельные признаки предметов и сочетать их. Осуществляя также сравнение предметов окружающего мира, учащиеся устанавливают их тождество, сходство и различие. Развитие данных мыслительных операций неразрывно связано с речью, т.к. овладение словом, обозначающим части или свойства предмета, является важнейшим условием улучшения познания действительности.

Формирование элементарных общетрудовых умений составляет одну из задач, которая решается в процессе обучения работе с отдельными видами поделочных материалов в I–IV классах.

Наличие ориентировочного этапа определяет успешность выполнения задания, т.к. на этом этапе в сознании ребенка формируется целостный образ будущего изделия и условий его выполнения. Овладение учащимися данным умением осуществляется при активном участии педагога и включает: выделение конструктивных частей изделия, определение признаков выделенных частей, отбор деталей, необходимых для работы. Помощь педагога на разных этапах обучения разная. Она определяется возрастом детей, годом обучения, индивидуальными особенностями развития ребенка, уровнем сформированности указанных умений.

В процессе предметно-практической деятельности закладываются основы развития у учащихся умения планировать работу. Овладение данным умением осуществляется постепенно. Первоначально, подражая действиям рук педагога, учащиеся учатся действовать по показу и словесной инструкции учителя, затем выполняют ряд знакомых действий и приемов труда только по словесной инструкции. В дальнейшем учатся с помощью педагога планировать ближайшую знакомую операцию. Помощь учителя пос-

тепенно сокращается и в отдельных случаях учащиеся выполняют работу самостоятельно, придерживаясь при этом определенного хорошо знакомого плана работы.

При обучении контрольным действиям учитель переходит от активной помощи в выявлении несоответствия между результатами работы учащегося и образцом к частичной. Конечная цель обучения – осуществление учащимися самостоятельного самоконтроля на элементарном уровне.

Дальнейшее развитие общетрудовых умений осуществляется на уроках трудового обучения в V–IX классах путем создания для этого особых условий, раскрытых в специальной психолого-педагогической литературе [3 и др.].

Таким образом, учитывая реальные возможности учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, организация системного трудового обучения становится возможной после подготовительного периода, который составляют уроки предметно-практической деятельности.

Литература

1. Гальская, Н. В. Предметно-практическая деятельность : учеб. пособие для 1 класса второго отд. вспомогат. шк. : для работы в классе / Н. В. Гальская, Л. М. Сахар. - Минск : Адукацыя і выхаванне, 2018. - 136 с.
2. Учебная программа по учебному предмету «Предметно-практическая деятельность» для I-IV классов второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=118933. - Дата доступа: 03.07.2018.
3. Шинкаренко, В. А. Организация трудового обучения учащихся 2-го отделения вспомогательной школы : учеб.-метод. пособие / В. А. Шинкаренко [и др.]. - Минск : БГПУ, 2008. - 49 с.
4. Шинкаренко, В. А. Формирование готовности к трудовому обучению у детей с тяжелой формой умственной отсталости : учеб.-метод. пособие / В. А. Шинкаренко. - Минск : БГПУ, 2004. - 50 с.

ПЕРЕСПЕКТИВЫ МЕДИАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Н. Симаева, А. С. Чуприс, О. В. Азарова
БФУ (г. Калининград)

Инклюзивное образование – одно из достижений современной цивилизации – отражение гуманного мировоззрения и принципов равноправия, которые зафиксированы в конституциях всех цивилизованных стран, Декларации прав человека и других документах ООН. Значимость инклюзии состоит не столько в тех компетенциях, которое дает образование школьникам с ограниченными возможностями развития, сколько в возможности сформировать способность включаться в широкий контекст социальных отношений за счет развитых социальных сетей школьного сообщества и стать полноправным активным пользователем. И, тем не менее, почти сто лет (считая с первых попыток совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в массовой школе в середине XIX века во Франции, Великобритании и Германии) оно вызывает множество споров и конфликтов, сталкивается с сопротивлением педагогов, родителей и самих детей с ОВЗ. Исходя из исследований A. J. Resch, G. Mireles, M.-R. Benz и др., среди современных причин рассогласования идеологии и реальности инклюзивного образования в представлении родителей и детей с ОВЗ можно выделить информационный дефицит, ограниченный доступ к социальным услугам, слабое включение в общую образовательную среду и широкие социальные отношения [5]. Те же проблемы видят и российские родители детей-инвалидов.

Несмотря на достаточно длительную историю инклюзивного образования в странах Европы, и сегодня оно сопровождается конфликтами, претензиями и судебными разбирательствами, которые можно классифицировать по четырем направлениям: оспаривание родителями детей с ОВЗ отказов в праве на обучение в общеобразовательной школе, включая формальные и неформальные процедурные барьеры; конфронтации со школой, государственными администрациями, одноклассниками и их родителями по поводу виктимизации и стигматизации детей, в частности, ситуации «…угрозы лишения родительских прав со стороны школы или государственных органов; угрозы унижения со стороны школ или государственных администраций; убеждения родителей или законных опекунов ребенка с ОВЗ в том, что несправедливо уделять на занятиях больше внимания детям с ОВЗ по отношению к другим детям школы; давление со стороны родителей других детей на родителей или законных опекунов ребенка с инвалидностью против зачисления ребенка в школу; применение ярлыков к детям-инвалидам на основе медицинских моделей инвалидности и т.д.» [4].

В. В. Хитрюк, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова в исследованиях оптимальных форм работы с родителями обучающихся начальной школы (Беларусь) также отмечают рассогласование позиций, ценностно-смысловых ориентаций, запросов, требований родителей, воспитывающих обычных детей и детей с особенностями психофизического развития, к самой возможности обеспечить качество образования в условиях совместного обучения, образовательным результатам, распределению внимания учителя и необходимость новых форм взаимодействия [2].

Существующие и потенциальные проблемы не сможет устранить институт тьюторства, созданный в 2017 году для социально-психолого-педагогического сопровождения инклюзии, поскольку он не предназначен для разрешения конфликтов и споров. При недостатке подобных форм взаимодействия в инклюзивном образовании России и не сформированном пока институте тьюторства, функцию регулятора вынуждена брать на себя министр образования О. В. Васильева, которая, пытаясь успокоить педагогическую общественность и родителей, официально заверяет, что сохраняются коррекционные школы и одновременно развивается инклюзивное образование [1]. На наш взгляд, наиболее перспективной моделью урегулирования вышеперечисленных препятствий в становлении инклюзивного образования является медиация как *эффективная социально-гуманитарная практика – альтернативный восстановительный способ разрешения спора в различных сферах и областях общественной и/или личной жизни при участии третьей, беспристрастной стороны – медиатора, оказывающего содействие сторонам, вовлеченным в спор, с целью выработки взаимоприемлемого и жизнеспособного решения по разрешению спора на условиях принятия права каждой из сторон защищать свои интересы. Под спором в данном случае понимаются различные конфликтные и спорные ситуации с участием всех субъектов инклюзивного образования.*

Анализ моделей (форм) медиации и изучение специфических акцентов конфликтов интересов в образовательных учреждениях показывает, что наиболее перспективной является трансформативная медиация, которая нацелена не только на разрешение насущных проблем, но и расширение возможностей сторон и взаимное признание. Когда медиатор помогает родителям и детям с той и другой стороны посмотреть на происходящее с позиции оппонента, происходит своеобразная «трансформация» – основа для взаимопонимания, признание позиций и потребностей друг друга, более чуткого отношения к ним. Трансформативная медиация создает потенциал для общения и открывает пути самостоятельного поиска разрешения противоречий между конфликтующими сторонами [3]. При возникновении острых конфликтов, вовлечении в конфликт руководителей образовательным учреждением, представителей попечительского совета, общественных организаций эффективна модель оценочной медиации, когда посредник оценивает положение дел и при необходимости может влиять на результат медиации, предлагая свои варианты (рекомендации)

разрешения спора. Урегулирование спора достигается посредством выработки соглашения, близкого по содержанию к возможному судебному решению. В случае затяжных латентных конфликтов, ущемляющих школьников с ОВЗ, применима наиболее либеральная модель – нарративная медиация, которая построена на взаимном продолжительном положительном влиянии медиатора и сторон конфликта друг на друга в ходе медиативных бесед.

В конечном счете, все формы медиации направлены на выявление истинных интересов и выработку консенсуального решения. Выбор же модели медиации осуществляется сообразно характеру конфликта или проблемы, зависит целей и задач медиации, от состава участников, их возраста, личностной зрелости и профессиональной компетентности, владения медиатором методами и приемами той или иной модели урегулирования конфликтов, его опыта и медиативной компетенции.

Литература

1. Родительское собрание ведет министр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rg.ru/2017/08/30/glava-minobrnauki-provela-vserossijskoe-roditelskoe-sobranie.html. – Дата доступа: 12.06.2018.
2. Хитрюк, В. В. Тренинг как оптимальная форма работы с родителями при формировании инклюзивного образовательного пространства / В. В. Хитрюк // Научный диалог. – 2017. – № 6. – С. 270-286.
3. Чуприс, А. С. Модели медиации в условиях образовательных учреждений / А. С. Чуприс // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер. Филология, педагогика, психология. – 2016. – № 2. – С. 108-113.
4. Khadar, L. Access to justice and the right to education for children with disabilities a report exploring barriers to access to Justice in the context of inclusive education in ten European countries. Issued in May 2017, prepared at the request of the United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights [Электронный ресурс] / L. Khadar. – Режим доступа: http://www.academia.edu/34262854. – Дата доступа: 19.05.2018.
5. Resch, A.-J. Giving Parnts a Voice: A Qualitative Study of the Challenges Experienced by Parents of Children With Disabilities / A.-J. Resch, G. Mireles, M.-R. Benz et al. // Rehabilitation Psychology. – 2010. – Vol. 55, Iss. 2. – P. 139-150.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ СВЕРСТНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ СОВМЕСТНОМ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ

Т. И. Синица
БГУ (г. Минск)

Вопросы организации эффективного включения детей с особенностями в инклюзивную образовательную среду в первую очередь касаются аспектов совместной деятельности и общения детей друг с другом. Исследование организации конструктивных форм общения детей в инклюзивной образовательной среде является одной из наиболее важных тем, поскольку помогает реализовывать опосредованное сверстниками включение детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в среду класса и школы (peer-mediated intervention) [3]. Именно таким образом возможно создание поддерживающей социальной среды, в которой дети с ОПФР получают максимальные возможности адаптации, а также освоения культурных образцов поведения (Л. С. Выготский). Кроме того, нормативно развивающиеся сверстники могут получить опыт оказания помощи детям с ОПФР, а также расширить свои представления о вариантах общения и овладеть более сложными коммуникативными навыками.

Для детей с особенностями психофизического развития коммуникация является такой же неотъемлемой частью процесса развития, как и для нормативно развивающихся детей. В задачи инклюзивного образования входит включение «всех детей в школьную систему и обеспечение их равноправия, а также в организации условий, благоприятных для профилактики или преодоления «вторичных» нарушений, уже возникших вследствие особенности развития, для реализации личностного и интеллектуального потенциала, эмоционального, коммуникативного, физического развития этих детей» [1].

Психологические исследования подтверждают тот факт, что на развитие ребенка влияет не только совместно-разделенная деятельность со взрослыми, но и со сверстниками (В. В. Рубцов и др.). Это особенно важно для детей с ОПФР, поскольку именно конкретная игровая, учебная и творческая деятельность становятся почвой для развития коммуникации и включения детей в общую социальную среду. Кроме того, первоначально в условиях сотрудничества, деятельность, которая разделена между участниками этой самой деятельности, выступает как исходное основание, из которого вырастают формы индивидуальной активности

личности [2]. Взаимные отношения являются при этом движущей силой индивидуальных форм активности, которые возникают между детьми при распределении деятельности и взаимном обмене способами действия. Вначале эти отношения представлены в плане кооперации и координаций действий в совместной учебной деятельности, а затем характеризуют состав интеллектуальных актов мышления, которые выражены в способах преобразования конкретного предметного материала [2], а также совершенствования коммуникативных умений.

В 2017–2018 учебном году нами было проведено изучение коммуникации нормативно развивающихся сверстников и их сверстников с ОПФР при совместном выполнении заданий. Дети обучались совместно в классах интегрированного обучения и воспитания в ГУО «Средняя школа № 25 г. Минска» (3 «Е» и 3 «Ж» классы). Всего в исследовании принимало участие 25 детей, из них 19 нормативно развивающихся детей и 6 детей с ОПФР. При помощи методики социометрии были определены пары детей, которые склонны были взаимодействовать друг с другом, и пары детей, высказывающие нежелание общения. Это позволило нам смоделировать ситуации более успешной и менее успешной коммуникации. Всего была создана 21 экспериментальная ситуация взаимодействия и общения детей. Дети совместно выполняли три группы заданий, в которых им надо договориться и скоординировать свои действия: «Рукавички» (Г. А. Цукерман), «Совместная сортировка» (Г. В. Бурменская), «Совместное рисование» (Е. А. Янушко). Качественный анализ диалогов, а также оценка уровня качества выполнения совместных заданий позволил сделать следующие выводы.

1. В парах нормативно развивающихся детей в момент выполнения совместных заданий наблюдались значительные отличия в качестве общения в условиях готовности к коммуникации и в условиях отсутствия готовности к коммуникации. В условиях готовности к коммуникации дети поддерживали вербальный контакт между собой, проявляли различные эмоции, помогали друг другу, принимали решения сообща. Уровень совместного выполнения заданий был высоким. Конфликты между детьми при их готовности к общению также приводили к формированию совместного решения. В условиях отсутствия готовности к коммуникации нормативно развивающиеся дети старались меньше взаимодействовать сообща, и это приводило к уменьшению активности одного из детей в паре.

2. В диадах, где один из детей имел особенности в психофизическом развитии, ведущую роль в общении и взаимодействии брал на себя ребенок с нормативным развитием. Однако это происходило только в случае готовности детей к коммуникации. Именно в этом случае нормативно развивающийся сверстник оказывал различного рода помощь ребенку с ОПФР. Эта помощь выражалась, как и в подсказках конкретных способов выполнения заданий, так и в эмоциональной поддержке и закреплении дос-

тижений позитивными переживаниями. Любопытным является тот факт, что занимая такую позицию помощника и ментора, нормативно развивающийся ребенок начинал действовать более осознанно, проговаривая необходимые действия, отмечая успехи и ошибки своего одноклассника, а также свои собственные. Такая позиция приводит к развитию произвольности и осознанности в организации деятельности нормативно развивающегося ребенка. В результате этой поддержки совместное выполнение заданий осуществлялось значительно более успешно, чем в условиях отсутствия готовности к коммуникации. Нормативно развивающиеся дети контролировали процесс выполнения заданий, что в дальнейшем ведет к развитию позиции самоконтроля. Можно отметить, что в некоторых парах «нормативно развивающийся ребенок – ребенок с ОПФР» решения по выполнению совместных заданий принимались сообща, однако все же в большинстве случаев ведущую роль в общении и взаимодействии брал на себя нормативно развивающийся ребенок. Так, например, в условиях готовности к коммуникации Таня (норма) предлагала Диане (синдром Дауна) варианты выполнения заданий. Девочки выполняли задания сообща, не конфликтуя. В тех случаях, когда Диане было сложно, она просила помощи у Тани.

3. В диадах «нормативно развивающийся ребенок – ребенок с ОПФР» условиях отсутствия готовности к коммуникации отмечалась сниженная активность нормативно развивающегося ребенка. Нормально развивающиеся дети игнорировали инструкцию экспериментатора, в которой было сказано о том, что все решения нужно принимать совместно. Дети с ОПФР некоторое время высказывали запрос на коммуникацию и некоторое время активно обращались к своим партнерам. Однако после нескольких неудачных попыток вступить во взаимодействие прекращали проявлять активность и вступать в коммуникацию. Таким образом в условиях отсутствия готовности к коммуникации младшие школьники и их сверстники, имеющие ОПФР, в основном выполняли задания, не контактируя друг с другом. Чаще всего кто-то из партнеров повторял за другим. Любопытно, что в пассивной позиции достаточно часто оказывался ребенок нормативно развивающийся. В этом случае качество выполнения заданий значительно снижалось. Дети не относились критично к результатам своей деятельности и не улучшали качество выполнения. Так, например, в условиях отсутствия готовности к коммуникации Диана (синдром Дауна) и Ярослав (норма) не общались между собой, при этом Диана делала, как хотелось ей, а Ярослав повторял.

Таким образом, при организации инклюзивной образовательной среды необходимо максимально обеспечить эффективную коммуникацию между нормативно развивающимися младшими школьниками и детьми с ОПФР. Однако готовность к коммуникации и общение связано с собственной инициативой детей. Интенция к общению и взаимодействию нормативно развивающегося ребенка должна постепенно сформироваться, и безусловно, учителю следует сделать все возможное для обеспечения условий соз-

ревания готовности к взаимодействию и общению у детей в инклюзивной образовательной среде. Лишь в этом случае инклюзивная среда начнет приносить позитивные плоды.

Литература

1. Ганчукова, Д. Р. Инклюзивное образование: сущность, подходы и опыт реализации / Д. Р. Ганчукова // Философия образования. – 2013. – № 1. – С. 193–198.
2. Рубцов, В. В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С. 133–136.
3. DuPaul, G. Peer tutoring effects on the classroom performance of children with attention deficit hyperactivity disorder / G. J. DuPaul, J. Henningson // School Psychology Review, 1993. – P. 134–143.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЭЛЕМЕНТЫ АРИФМЕТИКИ» СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»

М. Е. Скивицкая
БГПУ (г. Минск)

В процессе изучения учебной дисциплины «Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью» студенты специальности 1-03 03 08 «Олигофренопедагогика» знакомятся с методикой обучения элементам арифметики учащихся, которые получают специальное образование по учебному плану второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната).

На материале лекционных занятий студенты знакомятся с особенностями методики обучения учебному предмету «Элементы арифметики»; перечнем документов, в которых раскрывается содержание обучения учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью; с классификацией методов и приемов формирования у них сенсорных, количественных, пространственных, временных представлений; условиями формирования способов деятельности, доступными учащимся в процессе изучения учебного предмета; с особенностями урока и образовательной экскурсии; требованиями к организации образовательного процесса.

В рамках подготовки студентов к работе с данной категорией учащихся предусмотрено изучение программно-методического и учебно-методического обеспечения учебного предмета «Элементы арифметики». Изучение содержания учебного предмета проводится на основе анализа структуры учебного плана второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) [1], учебной программы [5] и учебных пособий по указанному учебному предмету [3; 4]. Проводимая работа направлена на знакомство студентов с целью, задачами учебного предмета «Элементы арифметики», особенностями и принципами построения учебной программы, дидактическим аппаратом учебных пособий. Работая в этом направлении, внимание студентов обращается на возможность самостоятельного поиска информации по обновлению документов, раскрывающих содержание специального образования и размещенных на сайте www.asabliva.by.

На практических занятиях студенты знакомятся с задачами, методами, приемами, средствами формирования дочисловых количественных представлений, умений практического счета у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью на материале просмотренных видеозаписей уроков по учебному предмету «Элементы арифметики» и принимают участие в последующем проведении различных видов тематического анализа (с точки зрения целеполагания, коррекционной направлен-

ности обучения, реализации методов обучения). В процессе выполнения заданий студенты пользуются в том числе примерной схемой общего анализа урока.

Среди используемых методов и приемов обучения, активно применяемых учителем на уроках указанного учебного предмета, можно назвать выполнение учащимися практических действий математического характера с различным дидактическим материалом, практико-ориентированные упражнения, моделирование ситуаций, разнообразные виды игр (пальчиковые, дидактические, подвижные игры и др.), показ учителем наглядного материала, демонстрация педагогом способов выполнения математического задания, использование элементов мультимедийных презентаций, электронных средств обучения, применение пояснений, указаний, вопросов, использование художественного слова (стихотворений, загадок, считалок и др.) с математическим содержанием, слушание аудиозаписей, коллективное проговаривание отдельных слов, фраз (с учащимися, которым доступна устная речь), применение естественных жестов, работа с учебными пособиями и др.

Выбор необходимых методов и приемов обучения основан на знании студентами особенностей учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточности, наиболее характерными из которых являются:

- отсутствие у учеников познавательного интереса к учебным занятиям и их абстрактному содержанию;
- значительные затруднения или невозможность словесно воспроизводить увиденное, услышанное, произведенное действие;
- неспособность понимать задание, а тем более выделять его компоненты, составляющие элементы;
- быстрая утомляемость, снижение работоспособности;
- трудности формирования умений коммуникативного поведения [2].

В дальнейшем закрепление у студентов представлений о методах, приемах и средствах обучения элементам арифметики и формирование умений их использовать в работе с учащимися проводится в процессе выполнения заданий на компетентностной основе. Так, студенты выполняют подбор оборудования и самостоятельно разрабатывают дидактические материалы к урокам учебного предмета «Элементы арифметики», принимают участие в моделировании учебных ситуаций (фрагментов урока) в диаде «учитель-учащийся» с последующим анализом действий учителя в процессе проведенной работы. В процессе работы в парах и группах студенты выполняют анализ образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач, сформулированных к урокам учебного предмета «Элементы арифметики» по уже составленным планам-конспектам.

Учитывая небольшое количество часов аудиторной нагрузки, предусмотрено внесение дополнений и изменений к учебной программе дисциплины «Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью» по разделу «Элементы арифметики» на 2018–2019 учебный год в виде заданий для самостоятельной работы студентов с указанием формы их выполнения.

Значимой составляющей профессиональной подготовки студентов по методике преподавания учебного предмета «Элементы арифметики» является изучение содержания образовательного портала Национального института образования, размещенного на сайте www.adu.by, конкретнее знакомство с электронным учебно-методическим комплексом (далее – ЭУМК) по учебному предмету, который представлен на дистанционной образовательной платформе Moodle в виде справочно-информационного, контрольно-диагностического и интерактивного модулей. Авторами-составителями указанного ЭУМК являются Т. В. Лисовская и Н. В. Флерко (Крюковская).

Следует отметить, что перспективным направлением совершенствования преподавания студентам методики обучения элементам арифметики учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью является разработка электронного курса по дисциплине «Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью» в системе дистанционного обучения Moodle БГПУ им. М. Танка, которая позволит разместить электронные версии презентаций к лекционным занятиям, вопросы и задания к практическим занятиям, образцы планов-конспектов уроков по учебному предмету «Элементы арифметики», список литературы с активными гиперссылками на доступные электронные ресурсы в сети Интернет и другие учебно-методические материалы.

Наличие доступа к электронному курсу по данной дисциплине и возможности осуществлять самостоятельную работу с указанными ресурсами поможет студентам дневной и заочной форм получения образования более эффективно использовать собственное время для подготовки к текущей аттестации, которая проводится в форме экзамена.

Литература

1. Аб вучэбных планах спецыяльнай адукацыі на ўзроўні агульнай сярэдняй адукацыі на 2018-2019 навучальны год : пастанова Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь, 30 ліпеня 2018 г., № 80 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=2291. - Дата доступа: 20.08.2018.
2. Зыгманова, И. В. Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / И. В. Зыгманова, Т. В. Лисовская. - Минск : БГПУ, 2010. - 98 с.
3. Лисовская, Т. В. Элементы арифметики. Дидактический материал. 4 класс : учеб.-нагляд. пособие для учащихся 2-го отд. вспом. школы / Т. В. Лисовская. - Минск : Адукацыя і выхаванне, 2014. - 72 с.
4. Лисовская, Т. В. Элементы арифметики : учеб. пособие для учащихся 2-го отд. вспом. школы. 5 класс / Т. В. Лисовская. - Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. - 98 с.
5. Учебная программа «Элементы арифметики» для I - IX классов второго отделения вспомогательной школы [Электронный ресурс]. - Режим доступа : http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8365. - Дата доступа: 16.10.2017.

ПСИХОЛОГ КАК ПОСРЕДНИК СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. С. Слепович, А. М. Поляков
БГУ (г. Минск)

Инклюзивное образование предполагает взаимодействие различных его участников. Для упрощения анализа их можно разделить на основные диады, внутри которых выстраивается взаимодействие и которые являются наиболее существенными для организации инклюзивного образования: ребенок с ОПФР – его родитель; родитель ребенка с ОПФР – педагог; ребенок с ОПФР – педагог; ребенок с ОПФР – сверстники с нормальным развитием; родитель ребенка с ОПФР – родители детей с нормальным развитием; родитель ребенка с ОПФР – администрация образовательного учреждения.

Более широкий пласт отношений, определяющий контекст всех вариантов взаимодействия в инклюзивном образовании, задается диадой ребенок с ОПФР – общество. Отдельные и достаточно важные, но неспецифичные для инклюзивного образования, линии взаимодействия затрагивают также такие диады как мать – отец ребенка с ОПФР; родитель ребенка с ОПФР – родители других детей с ОПФР; педагог, работающий с ребенком с ОПФР – администрация образовательного учреждения; ребенок с ОПФР – сверстники с ОПФР и др. Кроме того взаимодействие может включать одновременно нескольких участников, что придает ему сложный многовекторный характер.

Среди перечисленных субъектов образовательной ситуации намеренно не указан психолог, поскольку именно его профессиональная позиция и решаемые им задачи выступают предметом анализа в данной работе. *Основная задача, которую*, на наш взгляд, *решает психолог* в ситуации инклюзивного образования, это задача медиации субъект–субъектного взаимодействия остальных его участников.

Субъект–субъектное взаимодействие предполагает, что его участники выступают друг для друга в качестве носителей смысловой позиции, определяющей характер и способы выражения направленной друг на друга активности по созданию разделяемого смыслового пространства [1; 4 и др.].

Это определение означает, во-первых, что каждый участник взаимодействия активен и не может единолично определить содержание своих коммуникативных действий (что присуще предметной деятельности). Во-вторых, продуктивность субъект–

субъектного взаимодействия и создание разделяемого смыслового пространства определяется умением учитывать особенности и позицию другого участника. Позиция представляет собой смысловое единство, раскрывающее характер и содержание отношений субъекта с миром и определяющая значимость для него окружающих объектов и других людей. Позиция задает намерения, чувства, предпочитаемые способы деятельности и др. [2].

В-третьих, для того, чтобы у участников субъект–субъектного взаимодействия возникло единое понимание какого-либо объекта и разделенное отношение к нему (его смысл), взаимодействие должно приобрести характер диалога, а не направленной от одного субъекта к другому трансляции знания и формирования у последнего по воле первого каких-либо умений, навыков, компетентностей [1; 4; 5]. Диалог предполагает взаимонаправленное осмысленное согласование своих позиций участниками взаимодействия. Исходной ситуацией здесь являются различия, расхождения в понимании скрытого смысла внешних знаково-символических проявлений между разными субъектами [2]. Одним и тем же жестам, действиям, словам ими придается различный смысл, который должен стать доступным сознанию обоих субъектов – участников диалогического взаимодействия.

Таким образом, психолог в ситуации инклюзивного образования выступает посредником субъект–субъектного взаимодействия ее участников, помогая им согласовать свои позиции, прийти к разделяемому пониманию действий и состояний ребенка с ОПФР, научиться «говорить на одном языке».

Поскольку качество субъект–субъектного взаимодействия определяется умением ее участников учитывать смысловые позиции друг друга, оно становится одним из ключевых условий эффективного инклюзивного образования. Какие именно содержания позиций участников инклюзивного образования следует учитывать психологу в отношении каждого из них?

В отношении каждого участника следует рассматривать два направления взаимодействия: со стороны самого участника и со стороны других участников по отношению к нему. Остановимся на каждом из участников субъект–субъектного взаимодействия.

В отношении ребенка с ОПФР необходимо научить его понимать и принимать социальные требования и способы взаимодействия с другими людьми [3]. Со стороны других участников взаимодействия с ребенком с ОПФР – сделать понятными его возможности, потребности и способы их выражения, которые, как правило, ограничены и искажены. Это поможет окружающим научиться принимать его уникальность.

В отношении педагога, работающего с ребенком с ОПФР, важно сделать понятными возможности последнего и доступные ему способы и стратегию обучения. Со стороны других участников, в частности ребенка с ОПФР и его родителей, важно сделать доступными образовательные требования, адаптировать их под возможности ребенка.

В отношении родителей ребенка с ОПФР необходимо научить их учитывать возможности своего ребенка и замечать малейшие достижения в его развитии, что поможет принять его уникальность. Также важно научить их адаптировать социальные требования и нормы под возможности ребенка и находить ресурсы помощи у других людей (например, группы взаимопомощи родителей). Со стороны других участников – родителей нормально развивающихся детей, педагога, администрации образовательного учреждения, общества в целом – важно помочь увидеть ценность аномально развивающегося ребенка для окружающих и создать нацеленность на помогающее поведение.

В отношении нормально развивающихся сверстников следует обучить их способам взаимодействия с ребенком в ОПФР, сформировать нацеленность на помогающее поведение и принятие возможностей и ограничений такого ребенка. Со стороны других участников – сделать ситуацию инклюзивного образования не ограничивающей их возможности, а развивающей.

В отношении администрации образовательного учреждения особую ценность приобретает помощь психолога в соотнесении формальных требований к образованию ребенка с ОПФР (например, при выставлении отметок, соблюдении правил поведения) с его возможностями, особенностями деятельности и способами коммуникации. Также следует учитывать, что не всегда соблюдение формальных требований к деятельности ребенка с ОПФР оказывается полезным для его развития.

Таким образом, психолог в ситуации инклюзивного образования может быть полезен как посредник, адаптирующий и раскрывающий позиции его участников друг для друга, делающий эти позиции взаимно «прозрачными». Благодаря этому становится возможным эффективное использование потенциала инклюзивного образования.

Литература

1. Бэккерст, Д. О понятии опосредствования / Д. О. Бэккерст // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 61–66.
2. Поляков, А. М. Развитие символической функции сознания у школьников с задержкой психического развития : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.10 / А. М. Поляков ; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2017. – 423 с.
3. Слепович, Е. С. Формирование у дошкольников с задержкой психического развития представлений о себе и других людях : метод. рекомендации / Е. С. Слепович, С. С. Харин. – Минск : Народная асвета, 1985. – 45 с.
4. Daniels, H. Vygotsky and Dialogic Pedagogy / H. Daniels // Cultural-historical psychology. – 2014. – Vol. 10, № 3. – P. 19–29.
5. Fernyhough, C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialog, and the development of social understanding / C. Fernyhough // Developmental Review. – 2009. – № 28. – P. 225–262.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА: СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

И. Л. Соловьева
МГПУ (г. Москва)

Непрерывное образование лиц с нарушениями слуха в современных реалиях представляет собой ситуацию философского выбора: поиска модели приращения глухого ребенка к исканиям семьи и многолетнего возвращения его в звучащий мир любым способом: индивидуальным слухопротезированием или кохлеарной имплантацией, что характеризует медико-биологическую модель, основанную на эмоциональном отвержении родителей. Проделав этот героический путь, семья ребенка, приложив грандиозные усилия, остается крайне далека от мыслей и чувств самого человека с нарушением слуха [3].

До середины XX века общество игнорировало права людей с инвалидностью в контексте прав человека. Права глухих людей на самоопределение, самобытную собственную «би-культуру», признание русского жестового языка как языка не только межличностного общения глухих людей, но и как самостоятельной лингвистической системы, ориентируясь на мысль Л. С. Выготского «о полиглосии глухих», поддерживала в СССР известный сурдопедагог Г. Л. Зайцева. Именно она, с конца 80-х годов, невероятными усилиями через полное отсутствие плюрализма утвердила идею философии духа глухого человека: его право получить непрерывное образование на жестовом языке, то есть реализовать социокультурную модель образования глухих детей.

Однако, будучи классическим сурдопедагогом, она понимала значимость полноценного гармоничного воспитания и обучения неслышащих детей, поэтому в организацию учебно-воспитательного процесса в билингвистическом классе были включены самые передовые технологии психолого-педагогического сопровождения обучения глухих школьников на основе педагогики сотрудничества, позволяющей личности каждого ученика получить максимальное развитие, активно включать каждого из школьников в процесс обучения. Обучающиеся самостоятельно снимали видеосюжеты на заданные педагогами темы, составляли проекты с использованием информационно-коммуникативных технологий, участвовали в предметных олимпиадах и конкурсах. Они охотно занимались устной речью, совершенствуя свои возможности по ее восприятию и воспроизведению, используя лучшие аудиовизуальные средства. Педагоги билингвистического класса под научным руководством Г. Л. Зайцевой использовали современные методики образования неслышащих детей, обеспечивали школьникам полноценную яркую учебную и внеучебную деятельность [1].

Особое место в билингвистическом подходе было отведено постоянному совершенствованию системы подготовки педагогических кадров, повышению их квалификации и обогащению передового педагогического опыта. Билингвистическому проекту под научным руководством Г. Л. Зайцевой (1989–2003) предшествовал научный семинар, где занимались активные студенты, опытные сурдопедагоги, неслышащие деятели би-культуры глухих – все они слушали циклы лекций ученых России, Великобритании, выезжали на международные конференции и конгрессы. Таким образом, формировался коллектив единомышленников, воспринимающих как мир глухих, так и мир слышащих как общую картину мира. Наши усилия были направлены на максимальное личностное развитие и гармоничное воспитание глухих детей на примере изучения личностного становления известных деятелей Всероссийского общества глухих, семейной культуры наших неслышащих родителей, их достижений и преодоления проблем. Этот мир Галина Лазаревна назвала «билингвистической гимназией» по предложению Т. Е. Браудо. Широкое поле деятельности предстояло нам: новое гимназическое образование предполагало иной учебный план, иные сроки обучения, иные дидактические материалы. Энтузиазм, энергия и вера в социальную значимость нашего проекта помогли сделать многое. Было достигнуто социально-философское понимание признания русского жестового языка на государственном уровне (А. А. Комарова, Т. П. Давиденко, В. Н. Рухлядев).

Был создан экспериментальный билингвистический учебный план (Г. Л. Зайцева, И. Л. Никольская и др.), позволяющий получить основное общее образование за 10 лет. Гимназический курс включал изучение русского жестового языка, культуры глухих, мифов народов мира и др. Были сгенерированы опытные учебные программы в рамках федеральной экспериментальной площадки управления специального образования (Д. С. Шилов) МО РФ. Участники проекта прошли стажировку на базе лаборатории изучения жестового языка (руководитель д-р Бенси Вул) Бристольского открытого университета (Великобритания, 1990), в рамках российско-британского проекта фонда имени Л. С. Выготского (координатор И. Л. Соловьева), позволившую существенно изменить технологии психолого-социального сопровождения глухих детей.

В билингвистическом проекте была значима роль педагогов-носителей жестового языка. Поскольку в то время глухих педагогов не один университет не выпускал, то и роль подготовки и переподготовки педагогических кадров мы взяли на себя, определив опытной площадкой ФПС МГПУ (зав. кафедрой сурдопедагогики Е. Г. Речицкая). Неслышащие участники билингвистического проекта, имеющие высшее образование: В. В. Ежова, Е. А. Сильянова, Н. А. Чаушьян и др. получили сурдопедагогическую переподготовку на годичной основе.

Мы участвовали вместе с неслышащими коллегами в различных отечественных и международных конгрессах и конференциях, докладывая отечественным и зарубежным коллегам – сурдопедагогам о наших научных и практических достижениях. Группа педагогов-билингвистов провела конференцию в Москве (1998), участвовала в конгрессах по обучению глухих (Тель-Авив, 1995),

(Сидней, 2000). Наш коллектив разработал оригинальные учебные программы, календарные планы, конспекты уроков, тезисы, статьи, тексты докладов. Все это мы делали под руководством Г. Л. Зайцевой, Т. А. Басиловой. То есть наука не шла к нам, в интернат, а мы шагали с нею вместе. Каждый из нас имел собственный план самообразования, который перерос для многих из нас в аспирантский план.

Мы выросли внутри огромного школьного комплекса – школы-интерната № 65 (г. Москва) – директор И. Л. Соловьева (1991–2003), где учились 330 глухих детей, работало 180 педагогов. Энтузиазм участников проекта в поиске новых путей образования неслышащих детей помог преобразовать весь педагогический коллектив, в котором родились многие инициативы. Так, например, был впервые создан учебный план 11-летнего обучения неслышащих детей по программе основного общего обучения, была создана медико-санаторная база для реабилитации глухих детей с психоневрологическими заболеваниями, созданы программы по обучению глухих детей с задержкой психического развития (научный руководитель Т. С. Зыкова), была актуализирована работа по индивидуализации восприятия и воспроизведения устной речи (научные руководители Е. П. Кузьмичева, Е. З. Яхнина). Экспериментальные материалы учителей школы-интерната № 65 за 1996–1999 годы нашли свое отражение в 67 печатных публикациях. Этот высокий престиж профессии сурдопедагога стал привлекательным для наших учеников, многие из них пошли за нами, поступили сначала в педагогический колледж, а по его окончанию – в Московский городской педагогический университет (зав. кафедрой специального образования и подготовки кадров Н.М. Назарова).

Изменения в педагогическом творчестве позволили по-новому осознать термин «педагогическая компетенция сурдопедагога». По нашему представлению, он включает в себя высшее специальное (дефектологическое) образование и владение образовательными и коммуникационными технологиями, необходимыми для организации эффективного психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с нарушениями слуха в условиях непрерывного образования. Опыт организации непрерывного образования наших воспитанников доказал необходимость включения в термин «педагогическая компетенция сурдопедагога» умения координировать свои усилия и умения работать командой: разбираться в своеобразии устремлений всех участников образовательного процесса – педагогов, воспитанников, родителей, обеспечивая их консолидацию под девизом «Реабилитация обучающихся с нарушениями слуха через образование».

Резюмируя вышеизложенное, можно с уверенностью сказать, что научная мысль, вера в нас наших руководителей, приобретенный, как научный, так и педагогический опыт, позволили нам в дальнейшем участвовать в преобразовании современной системы непрерывного образования глухих и подготовки педагогических кадров. Уже в качестве сначала руководителей педагогической практики, затем руководителей курсовых и выпускных квалификационных работ, мы прошли этот путь со своими неслыша-

щими выпускниками (А. А. Комарова, И. Л. Соловьева). Многие наши выпускники стали наши экспертами по профессиональному образованию, став частью нашей собственной социальной инклюзии, нашей жизнью [2].

Так, например, один из наших выпускников, воспитанник школы-интерната № 65 Дмитрий П., продолжил свое образование в Педагогическом колледже № 4, по его окончанию получил первое высшее образование в МГПУ (2010), а затем, начав работать учителем физической культуры, получил второе высшее образование в МГАФК (2018). Наша совместная деятельность способствовалаего личностному росту, самореализации и профессиональной карьере: он стал соавтором общих социальных проектов, в том числе телевизионного проекта «Московский патруль: полицейских научат языку жестов» (2015) информационного канала «Москва-24».

В этой связи представляется перспективным использование потенциала билингвистического обучения в образовании глухих в Российской Федерации, позволяющего воспринимать русский жестовый язык, как важнейший фактор информационной доступности, социализирующий фактор личностного развития, изучение которого – необходимая часть компетенции каждого сурдопедагога. Жестовый язык рассматривается нами как феномен просветительской инклюзии безбарьерного мира, как социальный воркшоп (workshop) – коммуникативная основа взаимодействия, открытого и постоянного межличностного общения слышащих и неслышащих людей во всех сферах жизни: науке, образовании, культуре, рекреации. Вместе с тем, заказ и воля родителей остается неизменной, они хотят, чтобы их дети говорили: ранняя помощь, дошкольное и школьное образование позволяют неслышащим детям сформировать полноценную словесную речь в целом, совершенствовать их потенциальные возможности в восприятии и воспроизведении устной речи; в компетенции сурдопедагога поддержать их в этом.

Литература

1. Зайцева, Г. Л. Диалог с Л. С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики / Г. Л. Зайцева // Дефектология. - 1998. - № 2. - С. 3-10.
2. Соловьева, И. Л. Индивидуальные траектории высшего профессионального образования лиц с нарушениями слуха / И. Л. Соловьева // Инклюзивное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья : сб. материалов междисциплинар. конф., Москва, ФИРО, май 2009 г. - М. : Федеральный институт развития образования, 2010. - С. 147-155.
3. Соловьева, И. Л. Роль русского жестового языка в профессиональном самоопределении глухого обучающегося / И. Л. Соловьева // Образовательная политика. - 2016. - № 4. - С.71-79.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Е. Н. Сороко, В. Г. Камалова
БГПУ (г. Минск)

Согласно статистическим данным в последнее время как за рубежом, так и в Республике Беларусь стремительно увеличивается количество детей с тяжелыми и множественными нарушениями. К данной категории относятся неслышащие и слабослышащие дети, у которых отмечаются сопутствующие нарушения, например, расстройства аутистического спектра, нарушения функций опорно-двигательного аппарата.

Как показывает опыт педагогической работы, для большинства неслышащих и слабослышащих детей, имеющих сопутствующие нарушения, являются характерными существенные затруднения в вербальном общении. Коммуникативные сигналы таких детей трудны в интерпретации и зачастую социально неприемлемы. В большинстве случаев их социальные контакты с окружающими людьми ограничиваются только удовлетворением жизненно важных потребностей. В результате взрослые (педагоги, родители) нарушают право детей на выражение своих потребностей, состояния, лишают их возможности сделать даже минимальный выбор [3].

В Республике Беларусь во взаимодействии с неслышащими и слабослышащими детьми, имеющими сопутствующие нарушения развития, традиционно используется жестовый язык. Однако он не всегда является эффективным, так как, во-первых, позволяет понять ребенка только тем людям, которые постоянно с ним контактирует, что сужает его социальные контакты; во-вторых, как показывает опыт, коммуникация с опорой на жесты для ребенка, у которого отмечаются расстройства аутистического спектра, не является высоко мотивированной, а для ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата – моторно не доступна.

В этой связи объективизируется потребность в пересмотре существующей практики работы по обучению коммуникации детей с нарушением слуха, имеющих сопутствующие нарушения, в поиске новых методов и технологий обучения в данном направлении.

В мировой практике в качестве одного из эффективных средств, направленных на повышение качества жизни детей с тяжелыми и множественными нарушениями, успешно используется поддерживающая и альтернативная коммуникация – коммуникация при помощи невербальных средств [1; 2; 4].

По нашему мнению, все средства поддерживающей и альтернативной коммуникации условно можно разделить на две группы. Первая группа – это невербальные средства, которые свойственны любому человеку: реакции на вегетативной основе (потовыделение, слюнотечение, покраснение кожи и т.д.), мимика, телодвижения и жесты, взгляд. Вторую группу составляют вспомогательные (ассистивные) средства: тактильно воспринимаемые символы (реальные предметы, их части, миниатюрные копии), графические символы (фотографии, пиктограммы, картинные символы коммуникации, Блисс-символы, Леб-символы, Ребус-символы и т.д.) и технические устройства («кнопки», «говорящие фотоальбомы», «Супер Токеры», «Гоу Токи» и т.д.) [4].

Подбор подходящего невербального средства, определение того, будет ли оно выступать в качестве поддержки или альтернативы – очень сложная и длительная процедура. Первым шагом должна стать тщательная педагогическая диагностика уровня развития коммуникативного поведения ребенка, имеющего нарушения навыков вербального общения, которая состоит в оценке актуального уровня коммуникации, лингвистических, двигательных, когнитивных и психосоциальных способностей.

Для изучения уровня развития коммуникативного поведения детей с нарушением слуха, имеющих нарушения функций опорно-двигательного аппарата и расстройства аутистического спектра, нами было организовано экспериментальное исследование. В исследовании приняли участие два ребенка: Влад Ш., 15 лет, ДЦП (атоническая форма, 2 степень тяжести), расстройство психоречевого развития, двухсторонняя нейросенсорная глухота, обучается на дому; Филипп Н., 8 лет, двухсторонняя нейросенсорная глухота, расстройство аутистического спектра, обучается в ГУО «Специальная общеобразовательная школа № 14 для детей с нарушением слуха г. Минска».

В ходе экспериментального исследования нами использовались следующие методы: наблюдение, «Матрица общения» (Ч. Роуленд), качественный анализ результатов.

Наблюдение за детьми проводилось в естественных условиях: в процессе уроков, занятий, во время свободной деятельности. Результаты наблюдения заносились в протоколы. На основе анализа полученных результатов на каждого ребенка заполнялась «матрица общения» и составлялась развернутая характеристика их коммуникативного поведения («коммуникативный портрет»).

В ходе педагогической диагностики нами был определен уровень развития коммуникативного поведения, на котором находится каждый ребенок, а также определены средства альтернативной коммуникации – фотографии для Филиппа и пиктограммы для Влада.

В качестве основы обучения альтернативной коммуникации учащихся нами была взята методика обучения коммуникативной системе обмена картинками – модифицированная программа прикладного поведенческого анализа по раннему обучению невербальной символической коммуникации (Э. Бонди, Л. Фрост). Основной целью коммуникативной системы обмена картинками является формирование самостоятельно инициируемой коммуникации, исходящей от самого пользователя [1].

При разработке планирования коррекционной работы по обучению альтернативной коммуникации детей с нарушением слуха, имеющих сопутствующие нарушения, при помощи фотографий и пиктограмм мы учитывали следующие требования:

1) осуществляется на диагностической основе;
2) является краткосрочным – в силу изменения коммуникативных потребностей пользователя, ожиданий его ближайшего окружения, расширения социальных контактов, появления новых тем и ситуаций диалогового взаимодействия цель и задачи планирования будут постоянно конкретизироваться и корректироваться;
3) не предполагает жесткой регламентации в формулировке и последовательности прохождения тем;
4) составляется и реализуется всеми субъектами психолого-педагогического сопровождения, выступающими в роли действующих и потенциальных коммуникативных партнеров [2].

В формулировке тем уроков по обучению альтернативной коммуникации детей с нарушением слуха, имеющих расстройства аутистического спектра и нарушения функций опорно-двигательного аппарата, был положен в основу принцип объединения средства коммуникации и коммуникативной функции, например, «Пиктограмма «Доска Сегена». Выбор», «Фотография «Рисовать». Требование».

Результатом обучения Влада стало овладение им за 3 месяца 7 пиктограммами, Филиппом – 4 фотографиями.

Все изученные детьми графические символы были помещены в специально созданные для них коммуникативные книги и визуальные расписания, которые не только облегчают их коммуникацию в повседневной жизни, но и позволяют педагогу и родителям оценивать объем и содержание накопленного графического словаря, планировать дальнейшую работу в данном направлении.

Литература

1. Гайдукевич, С. Е. Методика учебно-воспитательной работы в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Ветланд [и др.] ; под общ. ред.С. Е. Гайдукевич.- Минск : БГПУ, 2009. - 276 с.
2. Горудко, Т. В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Т. В. Горудко. - Минск : БГПУ, 2015. - 148 с
3. Камалова, В. Г. Обучение коммуникации детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями при помощи пиктограмм / В. Г. Камалова // Актуальные проблемы личности, образования и общества в контексте социально-гуманитарных наук : материалы I студ. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), Москва, 22 февр. 2018 г. / Моск. гор. пед. ун-т. ; сост. Т. Ю. Морозова. - М., 2018. - С. 554-557.
4. Сороко, Е. Н. Современные подходы к обучению коммуникации детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения / Е. Н. Сороко // Специальное образование. - 2018. - № 2. - С. 134-146.

ПЕДАГОГ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА: ПРОБЛЕМЫ И ПРАКТИКИ РУКОВОДСТВА МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ

Н. В. Старовойт
БФУ (г. Калининград)

Анализ публикаций, в которых называются преимущества инклюзивного образования для обучающихся, свидетельствует, что большая часть из них носит социально-психологический характер. Используемые учеными и практиками понятия: «социализация», «коммуникация», «сотрудничество», «толерантность, «нравственный потенциал», тому подтверждение. Однако включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в общеобразовательный класс порождает и проблемы: неприятие детей с ОВЗ вплоть до буллинга, неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ, трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ.

Перед учителями как руководителями детского коллектива вышеобозначенные проблемы выступают как профессиональные задачи, при решении которых важно исходить из требований Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [3]. Стандарт отражает структуру профессионально-педагогической деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка. В контексте обсуждаемой проблемы педагог должен эффективно управлять классом, уметь анализировать реальное состояние дел в классе, поддерживать в детском коллективе деловую дружелюбную атмосферу; уметь защитить тех, кого не принимают одноклассники, уметь создавать детско-взрослые общности, оказывать помощь и поддержку в организации ученических органов самоуправления.

В традициях российской школы организацией, координацией и проведением воспитательной работы занимается классный руководитель. В начальных классах обязанности классного руководителя выполняет учитель, ведущий этот класс. Нормативным актом, регулирующим деятельность классных руководителей, является Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 21 от 3 февраля 2006 года «Об утверждении Методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений» [2]. В документе определяются цели и задачи деятельности классного ру-

ководителя, его функции. Следует особо отметить, что большая часть задач связана с формированием и развитием коллектива класса, организацией системы отношений между обучающимися.

На необходимость целенаправленной организации педагогами оптимального взаимодействия между субъектами образовательной среды в инклюзивном классе указывается в работах И. В. Вачкова, О. А. Денисовой, Н. М. Назаровой, В. В. Хитрюк и др.

Профессор Н. М. Назарова отмечает, что «специальные образовательные условия предусматривают изменения в социально-психологическом климате образовательной организации, однако сами по себе эти новые отношения сформироваться не могут, для этого требуется упорная совместная работа всех участников процесса» [1, с. 148]. Автор предлагает такие приемы, как взаимообучение обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями, совместная работа над разными заданиями, работа в малых группах, коллективная работа над общим заданием с распределением составляющих ее элементов (например, метод проектов и его презентация), возможность свободной самостоятельной работы, воспитательные ситуации, акции, социальные проекты и др.

Интересные практики инклюзивного образования описывает Кэндзиро Хайтани в книге «Взгляд кролика». Молодая учительница Котани-сэнсэй использовала прием «Дежурство по Минако». В первый класс пришла «особая девочка» Минако. У нее серьезные интеллектуальные нарушения, и поэтому она должна учиться в специальной школе. Родители определили дочь в обычную школу на один месяц, на время оформления необходимых документов. Минако в классе «всем мешала»: ходила во время урока, смеялась, брала чужие вещи без спроса, рвала тетради своих одноклассников. И тогда возникла идея дежурства: «... дежурные по Минако будут заботиться о Минако: играть с ней, сидеть на уроке, гулять. Они будут все время рядом с ней» [5, с. 149].

Другой прием (условно назовем его «Крабы») применил на уроке рисования Адачи-сэнсэй. Учитель предложил ученикам рассмотреть рисунок в учебнике – нарисованные в один ряд полтора десятка красных крабов. На вопрос учителя «Ну что, хороший рисунок?» ребята ответили отрицательно. «А что в нем не так?» – задал следующий вопрос педагог. Ответы детей: «Они все одинаковые. Это плохо», «Ну, все эти крабы одной формы. И одного цвета. Так неинтересно, сэнсэй», «Крабы ведь живые. А тут они нарисованы, как какие-то яблоки или мандарины, выстроились в ряд. Так не бывает...» [5, с. 102]. В конце беседы Адачи-сэнсэй сказал: «Крабы бывают всякие: пухлые, тощие, капризные и избалованные. Бывают такие, которые от мамы и папы ни на шаг не отойдут. Бывают крабы-драчуны и крабы-забияки. Есть и те, кому частенько попадает за то, что они таскают без спросу сладости» [5, с. 103]. Учитель имел в виду не крабов, а своих учеников. Они это поняли. После обсуждения рисунка ребятам было предложено нарисовать любого краба, но только так, чтобы они смоги объяснить, что делает «их краб».

По нашему мнению, данный прием можно использовать для раскрытия ценностных оснований инклюзивного образования («каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности», «разнообразие усиливает все стороны жизни человека» и др.).

Можно предложить ребятам поразмышлять над вопросом «Кто построил дом, в котором я живу?». Очевидно, что ребята придут к выводу, что в строительстве дома участвовали не только строители, но и архитекторы, инженеры, экономисты, рабочие кирпичного/цементного завода и многие другие. Такой, казалось бы, простой вопрос побуждает детей к обсуждению основ «социального общежития», значимости командной работы, ценности личного вклада в общее дело и др.

Ситуация включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательный класс всегда уникальна. В помощь учителю нами была дополнена схема анализа школьного класса, предложенная М. Р. Битяновой [4]. Схема предназначена для анализа и психологически грамотного руководства межличностными отношениями в инклюзивном классе.

Литература

1. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. - М. : ИНФРА-М, 2017. - 335 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 21 от 3 февраля 2006 года «Об утверждении Методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://mosmetod.ru. - Дата доступа: 17.06.2018.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http:// base.garant.ru/70535556. - Дата доступа: 17.06.2018.
4. Старовойт, Н. В. Инклюзивный класс как социально-психологический феномен [Электронный ресурс] / Н. В. Старовойт // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов II Междунар. науч. практ. конф. ; отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, О. С. Кузьмина. - Орехово-Зуево : ГГТУ, 2017. - С. 625-633. - Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=30478429. - Дата доступа: 18.07.2018.
5. Хайтани, К. Взгляд кролика: книга для сред. и ст. шк. возраста / К. Хайтани ; пер. с яп. - 3-е изд. - М. : Самокат, 2017. - 320 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Т. Ф. Суслова
МГОУ (г. Москва)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-513-00018 Бел_а.

Тесное взаимодействие педагогов и родителей в процессе инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) является чрезвычайно важным механизмом в решении задач обучения и развития таких детей, что подтверждается данными исследований отечественных и зарубежных ученых и практиков [2].

Известно, что родители ребенка-аутиста часто страдают комплексом родительской неполноценности, проявляющемся в подавленности, растерянности, неверием в себя и ребенка. Постоянное и невыгодное сравнение своего ребенка с «нормальными» детьми вводит их в постоянное угнетенное состояние, часто они сами нуждаются в психотерапии [1].

На целенаправленной работе с личностными проблемами родителей детей с РАС настаивают и зарубежные психологи [2; 3]. Несмотря на то, что родителей в основном беспокоят проблемы, связанные с вопросами обучения, социальной несостоятельности их ребенка, специалистам, в том числе и педагогам, следует обращать внимание на личностные проблемы, которые не всегда осознаются родителями, но во многом затрудняют процесс инклюзии. Данный факт подтверждается нашими исследованиями с участием 58 родителей, воспитывающих детей с РАС [3]. Цель исследования – выявление потребностей родителей ребенка с РАС.

Как показало исследование, они в основном касаются образования и воспитания ребенка, что вполне естественно. 46,6 % ответили, что их ребенок посещает Центр социального обслуживания; центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (32,8 %); получает образовательные услуги в учреждениях дополнительного образования (32,8 %); учится в общеобразовательной школе (20,7 %). Наименее распространенными оказались варианты ответов: «специальная коррекционная школа», «лекотека» и «социально-реабилитационный центр» (5,2 %).

Результаты анкетирования родителей показали, что они в достаточной степени информированы о технологиях работы с детьми с РАС. Однако, ответы на вопрос относительно информации, которой родителям не хватает для воспитания ребенка, показали,

что больше всего они нуждаются в информации о технологиях развития у ребенка навыков общения (53,4 %); о возможностях обучения ребенка как в специальных образовательных учреждениях (39,7 %), так и в массовой школе (39,7 %), а также об особенностях расстройств аутистического спектра (32,8 %) и непосредственно, об особенностях развития ребенка с РАС (27,6 %).

Несмотря на большую потребность в информации о методах помощи своему ребенку, примерно треть опрошенных родителей (32,8 %) отметили, что в *связи с рождением ребенка с РАС, им, как родителям, необходима эмоциональная и психологическая поддержка не только в воспитании ребенка, но и в процессе своего личностного самоопределения и самореализации.* Неслучайно, среди технологий, в которых у родителей есть потребность, был назван тренинг родительских навыков (32,8 %), К сожалению, ими было также отмечено, что получение такой помощи затрудняет отсутствие предложений со стороны специалистов.

Во взаимодействии с родителями специалистам инклюзивного образования важно учитывать родительские типы. Так, нами на основании анализа исследований отечественных и зарубежных специалистов, наблюдения и письменного опроса матерей, условно были выделены следующие *типы матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра* [4].

1. *Конструктивно-активный тип*. У матерей этого типа преобладают конструктивные стратегии адаптации к трудной жизненной ситуации, связанной с болезнью ребенка. Они ведут активный поиск специалистов, которые могут помочь их ребенку. Самостоятельно осваивают технологии взаимодействия с ребенком, формирования навыков, способствующих интеграции ребенка с РАС в социальный мир. У матерей этоготипа преобладают реалистичные оценки будущего ребенка, внутреннее согласие со своей ролью матери аутичного ребенка. Стараются размышлять и предпринимать конкретные действия по планированию будущего ребенка, имеют друзей, стараются принимать участие в общественных организациях. От семьи (близких и родственников), как правило, получают поддержку, разделяя вместе с ними свои страхи, обиды, радости, планы и мечты. Легко идут на контакт с преподавателями и специалистами, в том числе и в оказании им психологической помощи.

2. *Агрессивно-активный тип*. Прикладывают усилия к приспособлению к трудной жизненной ситуации. Часто стремясь заглушить боль и обиду, занимаются внешней жизнью, передоверяя ребенка различным специалистам. Матери этой группы, так же как и предыдущей, могут пройти обучение, освоив материал по специализации. Демонстрируют агрессивность, подозрительность, недовольство в отношении других людей, а также ищут виновных в болезни ребенка, упрекая врачей и других специалистов, не редки проявления враждебности и нескрываемой зависти в отношении к нормотипичным детям и их родителям. Возможно, непринятие ребенка и своей роли матери аутичного ребенка, использование негативных стилей воспитания. Такие мамы, практически никогда не становятся инициаторами в прохождении индивидуальной терапии и консультирования.

3. *Защитно-пассивный тип*. Болезнь ребенка воспринимают как несчастье, ища виновных в этом. Часто переживают резкие перепады в настроении. Чаще не могут или с трудом вырабатывают оптимистические установки на жизнь ребенка, проявляя депрессивные состояния, грусть, жалость к самому себе, пассивность, безынициативность, ощущая чувство одиночества. В меньшей степени включены в процесс развития ребенка, перекладывая все заботы и ответственность на специалистов. Социальная сеть матерей и семьи в целом характеризуется небольшим числом людей. Как и в предыдущей группе, отмечаются сложности принятия ребенка и своей материнской роли, а также поиск виновных в болезни ребенка.

Однако можно выделить общее, что объединяет эти группы матерей: высокие показатели «нервозного» состояния, состояния страха, тревоги за ребенка, чувство вины, не способность (или затрудненность) справляться самостоятельно с негативными эмоциональными состояниями, мыслями и поведением, в связи с чем встает вопрос о важности оказания психологической помощи родителям с целью формирования личностных ресурсов и навыков самостоятельного совладания с негативными эмоциональными состояниями. Условность выделения данных групп можно объяснить тем, что в комплексной поддержке матерей, которая является длительным процессом и в которой, на наш взгляд, активное участие должны принимать педагоги, возможны различные позитивные изменения: снижение эмоционального дискомфорта, повышение чувствительности к проблемам ребенка, понимание, что они не виновны и не ответственны за аутизм своего ребенка, формирование у матерей реалистичных, адекватных представлений о возможностях ребенка и о его будущем, оптимизация жизненных ресурсов, активности и психолого-педагогического потенциала и т.п.

Литература

1. Баенская, Е. Р. Аутичный ребенок: пути помощи / Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, Н. М. Либлинг. - М. : Теревинф, 2000. - С. 77-80.
2. Комарова, Н. М. Социальная реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра в Германии / А. А. Комарова, Т. Ф. Суслова, Н. Т. Баязитова // EuropeanSocialScienceJournal. - 2017. - № 5. - С. 507-519.
3. Нестерова, А. А. Руководство для родителей ребенка с расстройствами аутистического спектра: вопросы самооценки и социального развития ребенка / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Суслова. - М. : РИТМ, 2016. - 216 с.
4. Нестерова, А. А. Сопровождение позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра: практическое руководство для педагогов / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Суслова. - М. : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство РИТМ», 2016. - 192 с.

ПРИНЦИПЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ ВУЗОВ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Н. В. Тамарская, О. С. Бычкова
КГТУ (г. Калининград)

Р. Б. Венцель
БарГУ (г. Барановичи)

Интеграционные процессы, происходящие в мире, непосредственно отражаются в экономике, культуре, образовании, расширяя спектр взаимодействия различных стран между собой по актуальным направлениям взаимодействия. Российско-белорусское сотрудничество развивается в настоящее время по многим направлениям, поскольку наши страны имеют много как общих проблем, так и успешно развивающихся направлений. Общими путями развивалось специальное образование наших стран по работе с лицами с особенностями психофизиологического развития. Традиционно и в России, и в Беларуси имелись высококвалифицированные специалисты в различных направлениях специального образования. Однако инклюзивное образование и для России, и для Беларуси – сфера, развитие которой требует значительной и материальной, и психологической подготовки.

Проблемы инклюзивного образования исследуются учеными России и Беларуси. В российских исследованиях мотивационно-ценностный аспект инклюзивной компетенции педагога и условия его развития изучены О. Н. Безряковой, И. С. Володиной [1]; И. Н. Хафизуллиной [3] рассмотрена инклюзивная компетентность. Автор обосновывает ее как интегративное личностное образование, включающее мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты. Разработаны и критерии сформированности компонентов инклюзивной компетентности. Н. В. Тамарской, М. Г. Черняевой [2] инклюзивная компетенция рассмотрена в контексте профессионального стандарта педагога. Белорусскими исследователями (В. В. Хитрюк и др.) разработана и структурирована инклюзивная готовность будущих педагогов, создана матрица компетентностной модели инклюзивной готовности педагога, в которой отражены ее особенности [4].

Позитивно можно оценить тот факт, что именно в сфере инклюзивного образования наблюдается высокая международная интеграционная активность. Развитие этого направления деятельности свидетельствует о степени гуманизации общества и его продвинутости на пути предоставления равных условий для жизни самым разным категориям населения и, прежде всего, лицам с особен-

ностями психофизического развития. Для наших стран это направление достаточно новое, хотя уже сделаны определенные опережающие шаги.

Таким образом, в сфере инклюзивного образования, в целом, и в организации подготовки педагогов к инклюзивному образованию, в частности, международное сотрудничество становится не только желательным для вузов, но и обязательным условием их успешной деятельности.

Какими же принципами следует руководствоваться вузам в организации международного сотрудничества в сфере подготовки педагогов к инклюзивному образованию?

Важнейшим и обязательным для организации российско-белорусского сотрудничества в сфере подготовки педагогов к инклюзивному образованию является принцип открытости. Следует признать, что на постсоветском пространстве, несмотря на определенную активность, проблеме подготовки педагогов к инклюзивному образованию по-прежнему не уделяется должного внимания, поэтому специалистов в этой сфере и учебно-методических материалов, необходимых для подготовки педагогов, недостаточно. Принципом открытости задается проблемное поле инклюзивного образования и создаются условия для совместного решения вопросов как тактического, так и стратегического характера. Принципом открытости решаются задачи согласования действий по подготовке педагогов к инклюзивному образованию различных вузов, решающих данную проблему; расстановки приоритетов в выборе актуальных для решения проблем; выработки стратегии подготовки, создания совместных проектов, реализация которых является взаимовыгодной и продвигает всех участников в решении проблем инклюзивного образования.

Принцип открытости был реализован во взаимодействии Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, Барановичского государственного университета с Калининградским государственным техническим университетом и Балтийским федеральным университетом им. И. Канта. Проблемное поле инклюзивного образования исследовалось университетами в рамках стажировочных мероприятий преподавателей университета (КГТУ и БГПУ им. М. Танка), конференций (КГТУ и БарГУ), диссертационных исследований (БГПУ им. М. Танка и БФУ им. И. Канта) и других мероприятий, на которых обсуждались общие проблемы и осуществлялся поиск инструментов для совместного их решения.

Коррелирующим с принципом открытости является принцип интеграции ресурсов. Принцип интеграции ресурсов позволяет решать проблему подготовки педагогов к инклюзивному образованию в тактическом плане более оперативно, с наименьшими затратами и создавать условия для эффективного использования ресурсов различных вузов. Принципом интеграции решаются задачи разработки содержания и методов подготовки педагогов к инклюзивному образованию, реализации проектов по организации совместных мероприятий, обеспечивающих процесс подготовки педагогов к инклюзивному образованию.

Принцип интеграции ресурсов реализован в совместной деятельности БФУ им. И. Канта и БГПУ им. М. Танка в аспекте создания программно-методического обеспечения подготовки педагогов к инклюзивному образованию силами профессорско-преподава-

тельского состава БГПУ им. М. Танка для БФУ им. И. Канта. Институтом инклюзивного образования БГПУ им. М. Танка проведено обучение профессорско-преподавательского состава БФУ им. И. Канта по проблемам инклюзивного образования. Реализуя принцип интеграции ресурсов, ведется создание программ повышения квалификации преподавателей технических вузов совместно Институтом профессиональной педагогики КГТУ и БГПУ им. М. Танка.

Принцип устремленности в будущее подчеркивает перспективный характер данной проблемы и предполагает, что подготовка педагогов к инклюзивному образованию решает не только задачу приобретения педагогами компетенций, обеспечивающих умение работать с детьми с особенностями психофизического развития, но и более глобальную задачу – формирования толерантности педагога и развитие его гуманистической направленности. Проблема гуманизации образования неразрывно связана с развитием инклюзивного образования в образовательных организациях.

Принцип рефлексивности является обязательным принципом, который ориентирован на осмысление результата международного сотрудничества в сфере подготовки педагогов к инклюзивному образованию. Реализация данного принципа предполагает наличие осознанного результата для всех субъектов международной деятельности в сфере инклюзивного образования. Для сотрудничающих вузов – это, прежде всего, программно-договорные документы, отражающие перспективы сотрудничества; для факультетов и кафедр – это программы подготовки педагогов к инклюзивному образованию и учебно-методические материалы, обеспечивающие такую работу; для студентов – это конкретные компетенции, умения и навыки работы с детьми с особенностями психофизического развития.

В целом, выделение принципов международного сотрудничества в подготовке педагогов к инклюзивному образованию позволяет сделать этот процесс осмысленным, перспективным и взаимовыгодным.

Литература

1. Безрякова, О. Н. Мотивационно-ценностный аспект инклюзивной компетенции педагога / О. Н. Безрякова, И. С. Володина. - Режим доступа: http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=489. - Дата доступа: 25.03.2018.
2. Тамарская, Н. В. Инклюзивная компетенция в контексте профессионального стандарта педагога / Н. В. Тамарская, М. Г. Черняева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. - 2015. - № 2. - С. 74-77.
3. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина. - Астрахань, 2008. - 213 л.
4. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. В. Хитрюк ; Балт. федер. ун-т. - Калининград, 2015. - 54 с.

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

А. А. Твардовская
КФУ (г. Казань)

Обеспечение права на образование, реализация инновационных моделей помощи детям с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) позволили говорить о новом этапе оказания помощи данной группе детей. Особенно актуальным стал вопрос о технологиях поддержки школьников с РАС в условиях образовательной инклюзии. Понимание ключевых особенностей (наличие нарушений социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, стереотипных паттернов поведения, ограниченный круг интересов и активности), затрудняющих успешное овладение социальными нормами в процессе инклюзивного образования, позволило исследователям рассмотреть новые средства и условия, способствующие успешному процессу социальной адаптации.

Анализ опубликованных работ, в которых рассматриваются методы коррекции, малочисленны. Несколько работ в этом направлении, описывают применение АВА-терапии и ее эффективность в аспекте расширения репертуара социального поведения у детей 3–11 лет с аутизмом, а также на снижение частоты нежелательного поведения [2; 3]. Технологии применения игры как как базовой и эффективной формы работы детей с РАС посвящены исследования российских ученых, в которых рассматриваются вопросы игрового взаимодействия, раскрывается логика игровой коррекционной работы, обсуждаются ее общие принципы, цели и задачи, решаемые на каждом этапе занятий [1]. Определены основные задачи деятельности специалистов сопровождения – психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, тьютора, социального педагога и координатора по инклюзии (методиста), создающих условия и сопровождающих процесс социализации детей с аутистическими расстройствами [6].

Внимание зарубежных исследователей сосредоточено на разработке четко структурированных стратегий обучения детей и подростков с РАС определенным навыкам социальной коммуникации, но такие понятия, «как модель социализации» или «модель сопровождения позитивной социализации», не используются зарубежными специалистами применительно к работе с аутичными детьми и их семьями.

В отечественной науке и практике при наличии различных моделей психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, реализующихся в отдельных организациях, отсутствует структурированная, наполненная содержательными компонентами комплексная модель сопровождения позитивной социализации данного контингента детей [5].

Многие имеющиеся технологии ориентированы на школьников с РАС, в то время как другие возрастные периоды имеют острый дефицит в разработанных и эффективных инструментах социализации.

Среди них в качестве наиболее эффективных можно выделить:

- метод прикладного анализа поведения;
- когнитивно-поведенческий тренинг и тренинг социальных навыков;
- метод видеомоделирования;
- сенсорную интегративную терапию;
- технологии, использующие возможности виртуальной реальности [5].

Большая часть технологий опирается на понимание ключевых особенностей детей с РАС, препятствующих их успешной социализации. Среди этих характеристик наиболее значимым аспектом является развитие и формирование социальных навыков, понимание ребенком с РАС того, что другой человек имеет иные, чем у него, мысли, чувства и желания. В зарубежной науке это определяется как «модель психики человека» (англ. «theory of mind») – способность приписывать психические состояния себе и другим и использовать их для объяснения, предсказания и управления поведением других людей.

Наиболее эффективно усвоение этих качеств происходит с использованием метода «социальных историй» (англ. Social Story). Он предполагает создание коротких описаний какой-либо социальной ситуации, сложной для понимания человеком с РАС. В итоге формируется четкая и устойчивая система представлений и навыков реагирования в сложных, некомфортных ситуациях и как следствие, социально-психологическая компетентность. Наглядность данного метода, как его преимущество, обеспечивает однозначность в восприятии транслируемых ситуаций, что будет существенно облегчать усвоение и освоение нравственно-этических норм общества (соответствует компетенциям младшего школьного возраста, согласно ФГОС).

Особое внимание сегодня уделяется виртуальным технологиям (VR) и видеомоделированию. Эти методы позволяют более эффективно и психологически безопасно формировать социальные навыки у детей с РАС. Это связано с тем, что указанные технологии обладают несколькими сильными сторонами, а именно: управляемостью, воспроизводимостью, мобильностью, дозированной сенсорной стимуляцией и способностью индивидуализировать подходы и стратегии развития социальных навыков. В силу психологических особенностей взаимодействие с техникой является для людей с РАС более простым, чем выстраивание контакта с реальным человеком. Реализация такой технологии может проложить путь к более интенсивным, интеллектуальным и индивидуализированным парадигмам вмешательства путем разработки расширенных, индивидуализированных стратегий обратной связи и подкрепления во время VR-ориентированных задач обучения социальным навыкам.

Большой ресурс составляют и мобильные приложения, которые помогают аутичному ребенку научиться общаться с окружающими и развить навыки спонтанной речи. Разработка и применение компьютерных программ и мобильных приложений для развития, коррекции поведения, адаптации людей с РАС и фасилитации их коммуникации с окружающими – относительно новое направление в науке и практике [4]. К таким можно отнести «Аутизм: Общение», «Посмотри на меня» (Look At Me), «Говори Молча», «Сезам», «Proloquo2Go», «Autism Therapy with MITA», «LetMeTalk» «Autism iHelp – Sorting» и др. Анализ данных приложений показал, что некоторые мобильные приложения можно использовать лишь как вид мессенджера с опорой на одну из альтернативных систем (Pecs, Macaton, Bliss), другие же способны заменить систему физических карточек и иного стимульно-коммуникативного материала на постоянной основе.

Таким образом, обзор современных технологий социализации детей с РАС показал, что акцент смещается на моделирование реальных условий социализации в системе виртуальной реальности и с использованием мобильных приложений, предлагая возможности для решения конкретных проблем, связанных с этим расстройством. Однако проблема генерализации, или перенос навыка в реальные условия, по-прежнему остается серьезной трудностью. Будущие технологические достижения и продолжающиеся исследования в этой области будут направлены на преодоление этого барьера.

Литература

1. Белопольская, Н. Л. Развитие игрового взаимодействия у дошкольников с расстройствами аутистического спектра методом «Хороводные игры» / Н. Л. Белопольская, О. В. Рубан // Дефектология. - 2017. - № 1. - С. 23-30.
2. Златомрежева, А. Д. Оценка развития социального поведения детей с аутизмом в учебной ситуации / А. Д. Златомрежева, М. К. Бардышевская // Вопросы психологии. - 2016. - № 4. - С. 14-27.
3. Колпакова, Л. О. Визуальное сопровождение лиц с РАС как инструмент коррекции нежелательного поведения/ Л. О. Колпакова// Психологическая наука и образование. - 2016. - Т. 21. - № 3. - С. 77-84.
4. Меснянкина, К. К. Мобильное приложение для формирования навыков распознавания и выражения эмоций у детей с расстройствами аутистического спектра: проблемы и принципы создания / К. К. Меснянкина, А. И. Сарелайнен, С. И. Анищенко, К. Б. Калинин // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. - 2016. - Т. 5. - № 5. - С. 138-150.
5. Нестерова, А. А. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра: комплексный и междисциплинарный подходы / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Суслова // Образование и наука. - 2016. - № 3. - С. 140-154.
6. Семаго, Н. Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н. Я. Семаго, Е. А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. - 2017.- Т. 15. - № 1. - С. 4-14.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

С. Ф. Тургунбоев
ТГПУ (г. Ташкент)

Понятие «социальная адаптация» означает социально-психологическую и социологическую категорию, является процессом, отражающим приспособление личности к воздействиям окружающей ее внешней среды, склонность к усвоению, степень усвоения ее норм и правил. В общем значении данного понятия кроется рождение, взросление человека в социальный среде, в том числе непосредственно окружающей его микросреде, воспитание в окружающей среде. Семейная среда является для каждой личности очагом первичной, предварительной адаптации. Существуют и вторичные очаги социальной адаптации, к которым можно отнести образовательные учреждения любого уровня, дома милосердия, специальные интернаты, военные образовательные учреждения, так как в них достаточно большой период времени происходит воспитание ребенка и формирование его личности.

Общеизвестно, что социализация человека происходит через усвоение и обогащение опыта, накопленного предками. Это происходит при непосредственном участии психологических (общение, мышление, речь и т.п.) и социологических (приобретение знаний, труд, создание семьи) процессов. Социальная адаптация неъотемлемой части общества – людей с ограниченными возможностями – также основывается на перечисленных выше процессах, и отличается некоторыми специфическими особенностями (степень нарушения, потребность в отдельном подходе и т.п.). В частности, трудности в социальной адаптации лиц с нарушениями слуха проявляются в отсутствии возможности полноценного вербального общения с другими лицами.

С учетом специфики обучения детей с нарушениями слуха в специализированных школах-интернатах социальная адаптация данной категории детей к жизни общества происходит под влиянием норм, ценностей и требований вторичных учреждений (специализированной школы-интерната), и на этой основе формируется их личность.

Все это предполагает модернизацию системы образования и воспитания данной категории учащихся в соответствии с требованиями современности.

На сегодняшний день в Узбекистане проживает 21558 глухих и слабослышащих, 3918 из которых составляют учащаяся молодежь. Ежегодно сотни из них заканчивают школу-интернат.

Коренное реформирование сферы обучения и воспитания учащихся с нарушениями слуха, содержательное ее обогащение, доведение до уровня современных требований, создание для них соответствующих условий для достижения достойного места в обществе, формирование профессионально значимых навыков, которые станут основными в совершеннолетнем возрасте, особенно значимыми для того, чтобы молодой человек с нарушениями слуха стал нужным для общества, способным содержать материально свою семью человеком, полноценным членом общества, подготовка данной категории учащихся к семейной жизни – важнейшему звену общества и учреждения социальной адаптации – все это обретает особое значение для повышения эффективности социальной адаптации выпускников специализированных школ-интернатов.

Ценность и значение семьи в процессе социальной адаптации заключается в том, что, во-первых, под ее влиянием личность готовится к взрослой, самостоятельной, в частности семейной жизни, формирует определенные качества; во-вторых, получает возможность расти всесторонне развитой, здоровой личностью. То есть семья и здоровый психологический климат в ней готовит ребенка к жизни в обществе, общению, совместной жизни с людьми похожими на него, овладению профессией, учит подчиняться нормам морали и этикета в общении.

Решение проблем социальной адаптации выпускников школ-интернатов для детей с нарушениями слуха создает широкие возможности для занятия представителями данной категории лиц достойного места в обществе, овладения современными видами профессий, создания семьи и проживание «как все», пользования наряду со всеми своими правами и свободами, выполнения долга и ответственности перед обществом, народом и семьей.

С развитием каждой личности в обществе меняется ее статус в социальной среде. Личность адаптируется своему статусу, глубоко осознает его, и тем самым социализируются ее знания и деятельность. С этой точки зрения, под влиянием внешней среды проявляются своеобразные особенности и формируются все новые качества личности, оттачиваются грани.

Формирование личности детей с нарушениями слуха имеет некоторые специфические особенности: ограниченность, исходя из особенностей дефекта, возможности общения, являющегося одним из основных факторов социальной адаптации к жизни общества; отсутствие возможности осознания акустического мира, имеющего особое значение в эмоциональном развитии, в результате нарушения деятельности слухового анализатора; ограниченность с точки зрения методов, круга и содержания возможностей обретения социальной практики общества, необходимого человеку для формирования как личности. Это определяет необходимость исследования проблем социальной адаптации лиц с нарушениями слуха.

Анализ научных источников по изучаемой проблеме свидетельствует о том, что в адаптации учащихся с нарушениями слуха к семье и образовательному учреждению особое внимание уделяется совместной работе (сотрудничеству) двух названных институтов (Е. Р. Ярская-Смирнова [1]).

Н. О. Ярошевич [2] в своем исследовании предпринимает попытку решить проблемы социальной и трудовой адаптации учащихся с нарушениями слуха, обращая особое внимание на вопросы целевой подготовки выпускников специальных (коррекционных) школ-интернатов к профессии, в частности теоретической и практической подготовки для их трудоустройства. Исследователем предложено включение в учебную программу специализированных школ-интернатов для детей с нарушениями слуха специальной программы (службы «Карьера»), подчеркнута необходимость совместной работы с общественными организациями.

Х. М. Гайнутдинов [3] предлагает под «социально-трудовой адаптацией» понимать непрерывный процесс, включающий в себя рациональные формы подготовки в жизни к труду, профессиональной подготовки, трудоустройства и вживания в производственный комплекс.

В целях повышения эффективности социальной адаптации выпускников специализированных школ-интернатов для детей с нарушениями слуха, считаем целесообразным осуществление следующих работ:

- преподавание в специализированных школах-интернатах для детей с нарушениями слуха в качестве учебной дисциплины «Подготовка к семейной жизни»;
- включение в учебный план специализированных (коррекционных) школ-интернатов для детей с нарушениями слуха подготовки к овладению современными видами профессий с учетом территориальных особенностей, требований рынка труда и подготовки учебных пособий по ним;
- обеспечение кабинетов социально-бытового направления в специализированных (коррекционных) школах-интернатах для детей с нарушениями слуха необходимым оборудованием и техническими средствами (слуховые и аудиограммные аппараты, различные станки и т.п.).

Реализация вышеизложенных рекомендаций может способствовать повышению эффективности социальной адаптации выпускников специализированных школ-интернатов для детей с нарушениями слуха.

Литература

1. Подготовка детей-инвалидов к семейной и взрослой жизни : пособие для родителей и специалистов / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой. - Изд. 2-е, доп. - Саратов : Научная книга, 2007. - 188 с.
2. Ярошевич, Н. О. Социально-трудовая адаптация лиц с нарушениями слуха: На примере создания службы «Карьера» в специальной школе : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. О. Ярошевич ; МПГУ. - Москва, 2002. - 17 с.
3. Гайнутдинов, Х. М. Профессионально-трудовая и социальная адаптация глухих в условиях Узбекистана : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / Х. М. Гайнутдинов. - Москва, 1990. - 116 с.
4. Нуркелдиева, Д. А. Актульные проблемы совершенствования трудового обучения детей с нарушениями слуха, пути реализации его непрерывности и преемственности / Д. А. Нуркелдиева, С. Ф. Тургунбоев // Современное образование. - 2015. - № 11. - С. 42-48.

СПЕЦИФИКА МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВТОРОМ ОТДЕЛЕНИИ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Т. А. Федоренко
БГПУ (г. Минск)

Формирование у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью изобразительной деятельности необходимо рассматривать не только как одну из задач коррекционно-образовательного процесса, но и как средство обеспечения эмоционального познания ими окружающего мира и коррекции недостатков психического развития и развития личности в целом.

Результативность обучения учащихся данной категории изобразительной деятельности непосредственно зависит от ее организации на учебных занятиях и во внеучебной деятельности. «Пояснительная записка» действующей учебной программы второго отделения вспомогательной школы [3] содержит указания на разнообразие используемых методов и приемов обучения и необходимость создания адаптивной образовательной среды, содействующей овладению учащимися изобразительной деятельностью. Однако эти указания представлены в самом общем виде. Несмотря на отражение отдельных вопросов методики обучения изобразительной деятельности учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, обучающихся во вспомогательных (коррекционных) школах [3], методика проведения с ними уроков по данному учебному предмету должного отражения в специальной научно-методической литературе не получила.

Ниже нами рассматриваются особенности урока изобразительной деятельности во втором отделении вспомогательной школы в зависимости от уровня достижений учащихся.

Практика показывает, что в процессе обучения у учащихся наблюдается положительная динамика овладения изобразительной деятельностью, которая позволяет постепенно изменять структуру урока, повышая самостоятельность изобразительной деятельности учащихся и усложняя ее.

Ниже мы приводим некоторые варианты структуры урока.

Вариант 1

1. Организация учащихся (организационный момент).
2. Вводная часть.
3. Выделение изобразительных материалов и инструментов.
4. Выполнение беспредметных изображений по подражанию (показу) и речевой инструкции.
5. Опредмечивание изображений учителем, узнавание изображений учащимися.
6. Сравнительный анализ полученных изображений.
7. Подведение итогов урока.

Вариант 2

1. Организация учащихся (организационный момент).
2. Вводная часть.
3. Выполнение оттисков (штамповки или изображений в других техниках) учителем. Соотнесение полученных изображений с реальными предметами и явлениями природы.
4. Практическая работа учащихся под управлением учителя (упражнения в выполнении изображений в предложенной технике).
5. Завершение в совместной учителем деятельности полученных изображений.
6. Сравнительный анализ выполненных работ, подведение итогов урока.

Вариант 3

1. Организация учащихся (организационный момент).
2. Вводная часть.
3. Изучение наглядных материалов.
4. Показ и объяснение последовательности выполнения изображения.
5. Поэтапное (пошаговое) выполнение изображения учащимися методом «изобразительного диктанта».
6. Сравнительный анализ выполненных работ, подведение итогов урока.

Как можно видеть, общими этапами урока являются организация учащихся и вводная часть. Организация учащихся – непродолжительный этап урока, который готовит детей к целенаправленной деятельности. Вводная часть обеспечивает подготовку учащихся непосредственно к изобразительной деятельности. С учетом специфики основного содержания урока могут проводиться: упражнения (в т.ч. в игровой форме) – постукивание кулачками, проведение ладошкой по листу в разных направлениях и др., позволяющие отрабатывать движения, необходимые для выполнения изображений; рисование по показу (по подражанию) пальцем, сухой кистью, карандашом, маркером, восковыми мелками и др. материалами линий разной конфигурации и в разных направлениях; упражнения на ориентировку в пространстве листа бумаги; составление изображений объектов из двух–трех частей; соотнесение объектов с их плоскими моделями, живописными и графическими изображениями; группировка фигур и изображений по форме, цвету, величине и др. Вводная часть завершается сообщением темы урока, выделением образца или изображаемого предмета.

Первый вариант структуры урока ориентирован на доизобразительный период обучения, задачами которого являются формирование у учащихся умений выделять предметы из фона, фиксировать внимание на изобразительных материалах и инструментах, манипулировать ими. Выполняя манипуляции, учащиеся заполняют пространство листа бумаги разными по форме линиями, разными по величине, цвету и форме пятнами. С учетом указанных задач их опредмечивание выполняется учителем.

Второй вариант структуры урока предполагает, что дети подготовлены к обучению выполнению изображений относительно простых по конструкции предметов с использованием доступных техник (штамповка, оттиски с использованием шаблонов, растительных и других форм, пальцевая живопись, живопись пластилином на готовых шаблонах и контурах и др.).

Рекомендуется выполнение одного и того же объекта в разных техниках и в разных положениях. Например, яблоки изображаются в техниках штамповки, пальцевой живописи на готовом контуре и из пластилина (объемные и рельефные), расположенные плодоножкой вверх, боком и в других положениях. Такая работа позволяет формировать у учащихся умение узнавать предметы и их изображения в разных положениях, готовит учащихся к восприятию иллюстративного материала на других уроках и внеклассных занятиях. Изображения обводятся рукой по контуру. Это готовит детей к обучению рисованию (выполнению изображения с помощью линии).

При обучении рисованию, на которое ориентирован третий вариант урока, необходимо иметь в наличии листья растений, муляжи овощей и фруктов, предметы посуды, стилизованные игрушки с четко выделенными частями и другие относительно несложные по конструкции условно-плоские и объемные предметы, плоские модели изображаемых предметов, трафареты и шабло-

ны, образцы изображений, иллюстрации по темам. Используются также пособия, показывающие последовательность выполнения изображений.

Рекомендуется следующая последовательность изучения объектов изображения: узнавание и называние объекта; определение места расположения объекта; определение пропорций объекта; выделение и называние частей объекта; сравнение величины частей объекта; определение расположения частей объекта в пространстве; определение геометрической формы каждой части; выделение деталей, их величины и формы; определение цветового решения объекта и его окружения; соотнесение объекта с образцом.

Эта последовательность определяет и последовательность выполнения самого изображения. Метод «изобразительного диктанта» используется с учетом реальных возможностей учащихся. В процессе выполнения рисунка на доске выставляются соответствующие образцы указанного выше пособия. Это создает основу для перехода к предварительному планированию выполнения рисунка.

Литература

1. Захарова, Ю. В. Формирование предметных компетенций в процессе обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью изобразительной деятельности [Электронный ресурс] / Ю. В. Захарова // Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира : материалы Междунар. науч.-практ. интеренет-конф., Минск, 17 янв.-17 марта 2011г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под науч. ред. Н. Г. Еленского. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
2. Маллер, А. Р. У вас особенный ребенок. Книга для родителей / А. Р. Маллер. - М. : В. Секачев, 2014. - 92 с.
3. Учебная программа по учебному предмету «Изобразительная деятельность» для I-IX классов второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=118923. - Дата доступа. - 15.04.2018.

РОЛЬ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

М. Г. Федорова
Областной ЦКРОиР (г. Витебск)

В соответствии с нормативными правовыми документами государственным центрам коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – Центр) определены задачи и функции по выявлению, образованию, сопровождению лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Организуя работу с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), мы понимали, что эффективность проводимой работы во многом зависит от создания особых условий, в которых реально можно сочетать психологическую, педагогическую, медицинскую и другие виды помощи, когда имеется возможность прослеживать динамику развития каждого ребенка с аутистическими нарушениями.

Условно мы выделили следующие этапы сопровождения ребенка с РАС специалистами Центра: психолого-медико-педагогическое обследование; взаимодействие с районными, городскими отделами образования; подбор учреждения образования и команды специалистов; подготовка учреждения образования к приему ребенка с аутистическими нарушениями; координация и методическое сопровождение педагогов и родителей; анализ результативности проделанной работы; обобщение, распространение эффективного педагогического опыта работы с детьми с аутистическими нарушениями.

Психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ПМПК) Центра определяет образовательный маршрут (образовательную программу специального образования). При этом только наличие точного медицинского диагноза, установленного учреждением здравоохранения, констатирующего уровень интеллектуального развития ребенка, позволит специалистам ПМПК рекомендовать для ребенка соответствующую образовательную программу и определить необходимые условия и направления деятельности, способствующей максимально возможной его социализации. Заключение должно содержать как описание структуры и степени тяжести физического и (или) психического нарушения, рекомендации об обучении и воспитании ребенка с ОПФР, так и условия, необходимые конкретному обучающемуся. Для ребенка с РАС в заключении Центра указывается на необходимость сопро-

вождения данного ребенка индивидуально либо в группе обучающихся. Целесообразность введения персонального сопровождения ребенка с ОПФР также определяется специалистами ПМПК.

Своевременное начало психолого-педагогической коррекционной работы в сочетании, в случае крайней необходимости, с лекарственной терапией, способствует максимальной мобилизации имеющихся ресурсов психической активности ребенка. Поэтому на всех этапах обучения мы сотрудничаем с учреждениями здравоохранения, лечащим врачом ребенка с аутистическими нарушениями.

Центром совместно с отделом образования проводится анализ возможностей организации интегрированного обучения ребенка с РАС, комплектования интегрированного класса, наличия подготовленных кадров, проведение консультаций, семинаров для администрации и педагогического коллектива.

Важным является подобрать команду педагогов. Цель такой работы во взаимодействии педагогов, родителей и медицинских работников в процессе образовательной деятельности. Работа в команде означает: педагоги и родители планируют, организуют и оценивают вместе, учатся друг у друга.

Учитывая, что сопровождающий воспитатель еще новая должность и как правило, не всегда знает особенности такого ребенка, поэтому на данном этапе мы акцент делаем на учителя-дефектолога и воспитателя (или учителя). Цель работы сопровождающего воспитателя – организация условий для успешного включения ребенка с ОПФР в среду школы.

Подготовка сопровождающего воспитателя включает: знакомство с педагогом класса, под руководством которого будет учиться ребенок; знакомство с сопроводительными документами ребенка; знакомство с родителями и ребенком. Сопровождающий воспитатель помогает учителю приспособиться к нуждам ученика с ОПФР, не снижая при этом качества образования всего класса.

Следующим этапом сопровождения ребенка с РАС является подготовка учреждения образования к приему ребенка, сначала на уровне дошкольного образования, затем в учреждении общего среднего образования. При организации образовательного процесса учреждение образования на основе управленческих решений создает специальные, комфортные условия, распределяет имеющиеся ресурсы; организует комплексное сопровождение ребенка с аутистическими нарушениями; совместно со специалистами Центра осуществляет постоянный мониторинг результативности образовательного процесса с целью определения приоритетных коррекционных задач и способов их реализации. Среда, в которой живет и учится ребенок, должна иметь максимально проработанную смысловую структуру и быть адекватной возможностям ребенка к восприятию окружающего пространства. Для многих

учащихся с РАС наиболее комфортным, на наш взгляд, будет класс инклюзивного образования: гибкий индивидуальный учебный план позволяет школе сформировать разнообразное предложение программ и учебных практик с учетом собственных возможностей и потребностей учащегося, обеспечивает изучение предметов в близком ему темпе и стиле, определяет индивидуальный образовательный маршрут ученика. Центр на начальном этапе является связующим звеном между семьей и учреждением образования, в котором обучается ребенок с аутистическими нарушениями, по реализации запроса семьи на получение воспитательно-образовательных услуг. В дальнейшем эту роль должен взять на себя сопровождающий воспитатель. Методические мероприятия напрямую связаны с коррекционно-образовательной работой, которая должна быть направлена на обеспечение целостности, системности, комплексности мероприятий и связи с социальной средой. Необходимо наладить четкое распределение ответственности между субъектами образовательного процесса: Центром, отделом образования, школой, родителями и ближайшим социумом.

Одним из направлений деятельности Центра является социально-педагогическая поддержка и психологическая помощь как детям с РАС, так и их семьям. Для качества образования, последовательной и качественной работы на всех уровнях образования и по всем направлениям деятельности с ребенком с аутистическими нарушениями необходимы последовательные и продуманные действия: организация систематических обсуждений, дискуссий по ключевым вопросам образования ребенка; проведение консультаций с различными заинтересованными группами до принятия определенного решения; создание консилиумов, организация просвещения родителей и заинтересованной общественности относительно прав и обязанностей всех участников образовательного процесса.

Все встречи специалистов Центра с педагогами детского сада, школы должны быть направлены на реализацию принципов коррекционной работы (Л. С. Выготский, А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев):·принцип принятия ребенка, принцип помощи, принцип индивидуального подхода, принцип единства медицинских и психолого-педагогических воздействий, принцип сотрудничества с семьей [1].

Центр совместно с районным отделом образования анализирует эффективность деятельности детского сада, школы с данной категорией учащихся; совместно с областным Институтом развития образования обобщает и распространяет эффективный опыт по работе с детьми с аутистическими нарушениями среди педагогических работников.

Качественное образование позволит обеспечить каждому ребенку наилучшие стартовые условия для того, чтобы в будущем он стал успешен.

Литература

1. Быкова, Н. В. Принципы и приемы коррекционной работы с детьми с РДА [Электронный ресурс] / Н. В. Быкова. – Режим доступа: http://nenuda.ru. – Дата доступа: 09.07.2018.
2. О внесении изменений в Постановление Министерства труда РБ от 28.04.2001 г.№ 53 [Электронный ресурс] : Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 6 июня 2016 г. № 26 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 10.06.2016, 8/30965. – Режим доступа: pravo.by/document/?guid=3961?&p0=W21630965p/. – Дата доступа: 09.07.2018.
3. О работе педагогических коллективов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью в 2016-2017 учебном году [Электронный ресурс] : инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь 30.06.2017. // Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь. – Режим доступа: asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5851. – Дата доступа: 09.07.2018.

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА: РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

С. Н. Феклистова
БГПУ (г. Минск)

Слухоречевое развитие детей с нарушением слуха сегодня рассматривается как ведущий фактор их социализации [2; 3; 5]. На современном этапе в Республике Беларусь созданы благоприятные условия для достижения детьми этой категории высоких показателей в развитии функциональных слуховых возможностей и речи. Характеризуя медико-технический аспект реабилитации, следует отметить внедрение аудиологического скрининга новорожденных, раннее слухопротезирование детей с использованием высокотехнологичных средств. Однако эти меры не являются достаточными для достижения ребенком с нарушением слуха максимально возможного уровня слухоречевого развития. Важнейшим условием выступает целенаправленная работа по развитию функциональных слуховых возможностей (как базы овладения речью) и речи.

Ретроспективный анализ становления и совершенствования системы развития слухового восприятия и словесной речи детей с нарушением слуха в XX – начале XXI вв. свидетельствует о том, что в научных исследованиях изучалась взаимосвязь процессов развития слухового восприятия и речи [1; 3]. В то же время в процессе практической реализации указанные два процесса часто рассматривались и рассматриваются как сепаративные. Об этом свидетельствует, например, разделение коррекционных занятий, затем – разделов коррекционных занятий – на «развитие слухового восприятия» и «развитие речи» и формулировка самостоятельных, не взаимосвязанных задач коррекционной работы при реализации указанных направлений.

Актуальным в образовании сегодня выступает разработка и внедрение интегративного подхода, суть которого заключается не в механическом соединении компонентов, а в обеспечении их взаимопроникновения, истинной взаимосвязи, достижения результата иного качества. Основой разработки интегративного подхода в коррекционной работе по развитию слухового восприятия и устной речи выступили положения о взаимосвязи процессов развития слухового восприятия и речи [1; 2; 3]; об иерархии и взаимосвязи компонентов речи при их формировании [4].

Одной из задач нашего исследования выступила разработка научно-методического обеспечения дидактической системы развития слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха. В контексте реализации интегративного подхода нами разработаны и апробированы аудиовизуальные комплексы, направленные на слухоречевое развитие детей с нарушением слуха (процессов восприятия, интерпретации и воспроизведения речи). В их структуру мы включили тематически объединенные тексты диалогического и монологического характера, наглядно-дидактические средства к ним, разноуровневые вариативные дотекстовые и послетекстовые задания. В рамках работы над текстом предусматривается комплексное решение задач развития слухового восприятия и речи. Ведущей идеей выступает дифференциация: обеспечение разноуровневости и вариативности речевого материала и заданий к нему с учетом потенциальных возможностей и образовательных потребностей детей. Вариативность обеспечивалась за счет изменения объема текстов, сложности заданий, варьирования инструкций.

В 2017–2018 учебном году в соответствии с приказом Министра образования Республики Беларусь (№ 470 от 07.07.2017) под нашим руководством осуществлялась реализация экспериментального проекта «Апробация аудиовизуальных комплексов как средства развития речи детей с нарушением слуха на уровнях дошкольного и I ступени общего среднего образования». В экспериментальном проекте приняли участие 49 детей с диагнозом «двусторонняя нейросенсорная тугоухость» III и IV степени: 35 детей дошкольного возраста и 14 учащихся.

Аудиовизуальные комплексы апробировались как средство слухоречевого развития детей с нарушением слуха на коррекционных занятиях. При этом обеспечивалась преемственность работы с основными образовательными областями учебного плана специального дошкольного учреждения для детей с нарушением слуха («Развитие речи», «Обучение грамоте», «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Искусство»), а также учебными предметами учебного плана специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха («Развитие речи», «Человек и мир»).

Научно доказано, что точные, прочные и максимально дифференцированные слуховые образы являются базой речевого развития ребенка с нарушением слуха. Поэтому одним из направлений работы выступало развитие функциональных слуховых возможностей детей. Решались задачи формирования и уточнения слуховых образов; развития умений воспринимать речевой материал в различных акустических условиях; формирование умений прогнозировать неполно воспринятую единицу с опорой на контекст. Как показали результаты, развитие слуховых дифференцировок до непосредственной работы над текстом обеспечивает более высокое качество восприятия самого текста как целостной структуры. Использование «слуховых упражнений» в процессе работы над содержанием текста способствует уточнению слуховых образов, а при сочетании с упражнениями на выявление понимания воспринятого – обеспечивает смысловую сторону восприятия.

С учетом интегративного подхода при реализации второго направления – развития речи – решались задачи развития лексическо-грамматической стороны речи, формирования связности и цельности высказываний. Как показали результаты, последовательность работы над текстами может быть различной в зависимости от степени сложности текста: диалог – текст монологического характера; текст монологического характера – диалог. Если содержание представлено преимущественно новым материалом, начинать следует с текстов монологического характера. Это позволяет детям с нарушением слуха лучше овладеть «семантическим полем слова», усвоить смысловые связи слов. Отработанный речевой материал в этом случае дети успешнее переносят в содержание диалогов. Если используется хорошо знакомый речевой материал, целесообразно начинать работу с текстов-диалогов.

Обобщая результаты апробации аудиовизуальных комплексов как средства слухоречевого развития детей с нарушением слуха на уровнях дошкольного и первой ступени общего среднего образования, можно отметить следующие преимущества этого вида учебно-методического обеспечения:

- реализация интегративного подхода, положенного в основу разработки аудиовизуальных комплексов, позволяет повысить результативность коррекционной работы за счет комплексного решения задач развития слухового восприятия, произносительной и лексической сторон речи, грамматического строя речи, диалогической и монологической речи;
- единая тематика текстов диалогического и монологического характера при обязательной реализации вариативности речевого материала обеспечивает более прочное его усвоение детьми;
- использование разноуровневых аудиовизуальных комплексов обеспечивает адекватность отбора учебного материала для каждого ребенка, что создает ситуацию успеха;
- вариативность заданий способствует исключению «речевых клише», характерных для детей с нарушением слуха, а также овладению умением варьировать речевой материал в процессе ежедневного общения;
- включение вариативных наглядных опор обеспечивает более точное понимание и грамотное использование языковых средств.

Таким образом, реализация интегративного подхода с использованием аудиовизуальных комплексов позволяет решать задачу целостного слухоречевого развития ребенка с нарушением слуха, обеспечить развитие во взаимосвязи процессов восприятия и воспроизведения речи, всех компонентов речи, создает условия для переноса усвоенных речевых умений в собственную речевую практику.

Литература

1. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. - М. : Педагогика, 1977. - 176 с
2. Королева, И. В. Дети с нарушением слуха / И. В. Королева, П. А. Янн. - СПб. : Каро, 2012. - 128 с
3. Леве, А. Развитие слуха у неслышащих детей: история, методы, возможности / А. Леве. - М. : Академия, 2003. - 221 с.
4. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. - М. : Изд-во НПО «Модек», 2002. - 224 с.
5. Шматко, Н. Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом / Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская. - М. : ВЛАДОС, 2003. - 224 с.

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯСТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. А. Филипчик
Специальный ясли-сад № (г. Мозырь)

Развитие познавательной деятельности – одно из направлений коррекционной работы с детьми с нарушениями зрения дошкольного возраста. Повышение ее эффективности связано с поиском оптимальных и продуктивных средств и методов педагогического взаимодействия, учитывающих закономерности и особенности развития познавательной деятельности ребенка дошкольного возраста в условиях зрительной депривации, а также отвечающих его потребностям и интересам. Обучение детей дошкольного возраста наиболее продуктивно, если оно идет в контексте практической и игровой деятельности.

Игры с песком – одна из форм естественной деятельности ребенка [3, с. 3]. Песочная терапия – это универсальный комплексный метод, позволяющий одновременно компенсировать и развивать познавательные возможности ребенка путем мобилизации сохранных анализаторов, активизации эмоционального отражения, мыслительных процессов, воображения и речи. Нами была разработана система коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности детей с нарушениями зрения дошкольного возраста средствами песочной терапии. Основная цель данных занятий – стимуляция познавательной активности ребенка с нарушениями зрения, формирование адекватных возрасту способов познавательной деятельности, в том числе на компенсаторной основе. Представленная цель реализуется комплексом коррекционно-развивающих задач: развивать тактильно-кинестетическую чувствительность и способы активного осязания; упражнять зрительные функциональные возможности (фиксация взора, прослеживание взором, зрительный анализ и синтез (способность выделять признаки предметов (форма, цвет, величина), сходство и различие предметов по форме, цвету, величине), зрительная фиксация мелких деталей, способность к пространственной ориентировке), укреплять связь между осязанием и зрительным восприятием; развивать зрительно-моторную координацию; формировать зрительно-пространственные представления.

Для реализации данного направления работы в кабинете педагога-психолога создана «Песочная страна» с набором разноцветного кинетического песка и песка разного по структуре. Представлен арсенал игрушек и атрибутов для обыгрывания и развертывания сюжетов, цветные песочные карандаши для рисования и обводки по трафаретам. Специальное оборудование в виде зер-

кала и тактильных досок позволяет усилить коррекционно-развивающий эффект предлагаемых упражнений. Главной площадкой для реализации детских замыслов служит стол для игр с песком, имеющий подсветку. Подсветка является адекватным раздражителем для зрительного анализатора и обеспечивает более комфортные условия для зрительного восприятия.

В разработанной нами серии коррекционных занятий представлены упражнения, в основе которых лежит рассматривание, поиск, выполнение предметно-практических и изобразительных действий по образцу и собственному замыслу.

Развитие тактильно-кинестетической чувствительности и способов активного осязания обеспечивается путем определения на ощупь свойств песка (сухой песок или влажный, крупный или мелкий, теплый или холодный). Этому способствуют такие простые действия, как поздороваться с песком («Здравствуй, песок!»), спрятать руки в песок («Песочные прятки»), погладить песок, сыграть на «песочном пианино», «пошагать» по песку пальчиками («Наши пальчики гуляют»), создание следов («Необыкновенные следы») и рисование на песке различными способами и средствами: пальцами, кулачками, ладонью, кистью, массажными мячиками («Песочный круг» «Построим лабиринт», «Узоры на песке») [1, с. 18]. Эффективным средством служат тактильные доски: прикасаясь к тактильной доске кончиками пальцев, дети с закрытыми глазами могут определить, какая там представлена фигура. Потом эту фигуру они могут самостоятельно воспроизвести на песке. Такие упражнения, как «Рисуем фигуры на песке», «Запомни и нарисуй», дают возможность научить ребенка зарисовывать плоскостные фигуры, основываясь на тактильных ощущениях.

Игры с песком открывают широкие возможности для упражнения зрительных функций ребенка и укрепления связи осязания с зрительным восприятием. Так, с кинетическим песком ребята готовят блюда для самых изысканных посетителей кафе «Радуга эмоций», где плюшевый медведь и модница-Барби не прочь отведать угощения. Для готовки подойдут разные формы и фигуры: в медвежьей семье едят только большие треугольные печенья, в заячьей – маленькие круглые, в кукольной – красные квадратные и т.д. Выполняя «Секретные задания», воспитанники прячут в песке парные игрушки (каждой по 2 и более) так, чтобы они расположились по всему ящику, а затем определяют местонахождение того или иного предмета в песочнице по словесной инструкции или схеме, находят одинаковые предметы, классифицируют по заданному признаку (фрукты, овощи, животные). В игровом упражнении «Песочный телеграф» педагог-психолог «рисует» пальцем на спине ребенка геометрическую фигуру, цифру, букву или предмет, а получатель сообщения воспроизводит форму на песке. Часто воспитанники представляют себя «художниками» песочных картин: вместо красок – цветной песок, вместо кистей – пальчики. Благодаря рисованию пальцем контуров предмета, прослеживанию глазами за движением руки по песку, у ребенка постепенно складываются образы предметов, формируется эмоциональное отношение к ним.

«Песочная страна» является эффективным средством развития зрительно-моторной координации. С этой целью дети создают в песочнице узоры: по образцу, по памяти, по словесной инструкции. В песке можно проводить «Веселые соревнования», исполь-

зуя магнитные игрушки. Для этого необходимо передвигать игрушки при помощи магнита, который подносят снизу лотка с песком. Кажется, что они сами медленно ползут по песку, перемещаются по прямой линии или по заданной траектории, что требует от детей дошкольного возраста разнообразных, быстрых и точных движений руками. В игре «Близнецы» ребята четко, без искажений повторяют движения пальцев по песку в том же ритме, в том же состоянии, как и педагог. А в упражнении «Обратные действия» задача ребенка – выполнять действия с песком, противоположные действию педагога. Развитие у детей с нарушениями зрения координированных движений рук и глаз при выполнении различных предметно-практических заданий имеет свои специфические особенности. Например, упражнения «Обведи по контуру», «Дорисуй, чего не хватает» (рисование специальным песочным карандашом по трафарету) эффективны не только для развития зрительно-моторной координации, глазомера, но и являются одним из эффективных видов работы при подготовке детей к аппаратному лечению на аппарате «Бивизиотренер».

Важным направлением коррекционно-развивающей работы является формирование у детей с нарушениями зрения зрительно-пространственных представлений. Для реализации данного направления используем технику «Пальчиковый поход». В пальчиковом походе есть правила: нужно двигаться микрошагами, как можно быстрее вслепую исследовать песочный круг, найти игрушки, а затем, открыв глаза, расставить игрушки по местам. Игры с песком создают условия для отработки представлений о симметрии и симметричности объектов. Можно предложить детям разделить песочницу с песком пополам, проведя посередине прямую линию. На одной половине фигуру рисует педагог (поначалу простую), на другой половине – ребенок рисует зеркальное отображение этой фигуры [2, с. 64]. Такие упражнения как, «Вертикаль-горизонталь», «Хитрые картинки» закрепляют представления воспитанников о пространственных ориентирах: слева–справа, вверху–внизу, внутри–снаружи.

Игра с песком – одна из форм естественной деятельности ребенка. Это то, чем ребенок любит заниматься, то, чего не боится. Использование метода песочной терапии повышает эффективность работы по развитию познавательной деятельности детей с нарушениями зрения дошкольного возраста, в частности, в сфере компенсации и коррекции зрительной недостаточности.

Литература

1. Грабенко, Т. М. Коррекционные, развивающие адаптирующие игры / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. - СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. - 64 с.
2. Зейц, М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница (адаптированный перевод с английского) / М. Зейц. - М. : ИНТ, 2010. - 94 с.
3. Сапожникова, О. Б. Песочная терапия в развитии дошкольников / О. Б. Сапожникова, Е. В. Гарнова. - М. : ТЦ Сфера, 2016. - 64 с.

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

С. П. Хабарова
БГПУ (г. Минск)

На начальном этапе обучения одной из основных задач является формирование у детей письма и чтения, обеспечивающих получение новых знаний и социальную адаптацию. Важнейшим условием эффективного обучения, воспитания и реабилитации детей с тяжелыми нарушениями речи является использование чтения как коррекционно-развивающего средства, которое способствует развитию устной и письменной речи и преодолению их отклонений.

Анализ чтения с позиций теории деятельности, разработанной в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, позволяет рассматривать чтение не как совокупность психических процессов, участвующих в нем, не как сумму приемов принятия и переработки информации, а как сознательно мотивированную деятельность личности. Эта деятельность реализуется в определенных действиях человека, которые приводят его к осмыслениювоспринимаемой чужой, заданной мысли, то есть к пониманию текста.

На основе анализа механизмов чтения современными исследователями (Т. А. Алтухова, Р. И. Лалаева и др.) были выделены умения (операции), овладение которыми определяет успешность осуществления читательской деятельности: соотнесение звука и буквы; точное и быстрое деление слов на слоги; слогослияние; определение значения прочитанных слов; целостное восприятие читаемого, когда ребенок быстро узнает зрительный образ слова; прогнозирование лексических единиц (и их элементов – корней, приставок, суффиксов) и грамматических конструкций; ориентация в грамматических связях и объединение слов в значимые отрезки речи; смысловое прогнозирование; ориентировка на знаки препинания в процессе чтения и другие[1; 3]. От уровня сформированности данных умений зависят качественные характеристики всех компонентов чтения. В процессе обучения детей с тяжелыми нарушениями речи необходимо осуществление специальной целенаправленной работы по формированию операций читательской деятельности, так как у данной категории учащихся они могут не формироваться или формируются длительно.

С первых этапов обучения основной целью чтения является пониманиеписьменного сообщения. Качество понимания существенно зависит от характера текста, его связности, конкретности, лексико-стилистических особенностей, наличия контекста, психологической установки читающего: чтение для формального понимания, чтение для удовлетворения интереса к событиям, описываемым в тексте, чтение для получения информации. Методика обучения чтению будет влиять на формирование способности к полноценному пониманию прочитанного [4].

Развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения у детей тесно связано с развитием восприятия. На начальных этапах обучения чтению понимание идет не совместно, а вслед за восприятием. Детям нужно овладеть процессами декодирования печатного текста: научиться соотносить букву и звук, осуществлять слогослияние и воссоздавать звуковой образ слова. Вместе с тем, современные авторы отмечают, что в букварный период материал для чтения подобран в расчете на формирование техники чтения и в смысловом отношении чрезвычайно беден [4].

При этом важно с первых этапов обучения грамоте привлекать внимание детей к пониманию читаемого [1; 3; 4; 5]. Любой слог должен соответствовать маленькому слову, имеющему значение, что позволит направлять внимание детей на осмысление прочитанного. Взрослому надо постоянно контролировать понимание прочитанных слов и фраз. Если слово является многозначным, то необходимо разобрать с детьми несколько значений, включить слово в разный контекст. Для понимания учебного материала можно использовать различные приемы работы: постановку вопроса, выделение основной идеи текста, предположения о дальнейшем содержании текста, сравнение данного текста (предложения, слова) с ранее прочитанными и другие.

У детей с тяжелыми нарушениями речи длительное время сохраняется медленный темп чтения, неэффективные способы чтения: побуквенное, отрывистое слоговое. Большинство учеников 1–2 классов не могут ответить на все вопросы по содержанию прочитанного текста. Для них характерна фрагментарность восприятия текста; трудности при понимании скрытого смысла; привнесения, не относящиеся к содержанию прочитанного. В период начального обучения чтению дети с тяжелыми нарушениями речи допускают различные виды ошибок: искажения, повторы, замены, пропуски, неправильную постановку ударений и другие.

Распространенными недостатками чтения детей с тяжелыми нарушениями речи являются: монотонность, недостаточная внятность речи, несоблюдение пауз на знаках препинания, отсутствие эмоционального отношения к читаемому тексту. При этом группа детей с тяжелыми нарушениями речи по своим психолого-педагогическим характеристикам неоднородна и проявления недостатков чтения определяются структурой первичного нарушения. Расстройства речевого и своеобразие психического развития детей с тяжелыми нарушениями речи требуют особых подходов к обучению их чтению, особых направлений в работе.

Для повышения эффективности обучения чтению детей с тяжелыми нарушениями речи педагогу необходимо:

- обеспечение индивидуализации коррекционно-развивающего обучения детей с тяжелыми нарушениями речи;
- формирование у детей мотивационного компонента, заинтересованного отношения к чтению;
- диагностическая основа обучения;
- использование адекватной методики обучения чтению, специальных методов и приемов обучения;

- формирование у детей способов и приемов учебной деятельности, умений, овладение которыми определяет успешность осуществления читательской деятельности;
- организация взаимодействия с родителями.

Важной является практическая направленность обучения чтению, предусматривающая такую организацию подхода к обучению, который предполагает осознание детьми того факта, что читательские умения будут использоваться ими постоянно и в школе, и дома. Приблизить обучение к жизни, сделать его мотивированным поможет использование коммуникативно направленных речевых заданий и игр. В содержание работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи нужно включать задания, которые способствуют формированию коммуникативных умений, например: задания, требующие оценки и доказательства правильности суждения; владения этикетными речевыми нормами; распространение предложения; определение личностного отношения к описываемым в тексте событиям и др.

Приоритетным направлением в коррекционно-развивающем обучении детей с тяжелыми нарушениями речи является расширение и углубление индивидуальной работы. Инклюзивное образование требует индивидуализации образовательного процесса [2]. Индивидуализация коррекционно-развивающего обучения предполагает как специфику действий педагога, так и ребенка. Работа строится исходя из индивидуальных особенностей развития и познавательной деятельности ребенка с учетом структуры нарушения. Индивидуализация коррекционно-развивающего обучения предусматривает учет возможностей и образовательных потребностей детей, создание специальных условий, адаптивной образовательной среды, гарантируя каждому ребенку возможность продуктивного саморазвития.

Литература

1. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении : пособие для учителей нач. классов /Т. А. Алтухова. - Белгород. : Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1998. - 116 с.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Спецыяльная адукацыя. - 2015. - № 5. - С. 3-10.
3. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. - СПб. : Союз, 1998. - 224 с.
4. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей /А. Н. Корнев. - СПб. : ИД «МиМ», 1997. - 286 с.
5. Резниченко, Т. С. Обучение чтению как средство коррекции системных нарушений речи у дошкольников / Т. С. Резниченко. - М., 2007. - 118 с.

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS PRACTICES IN NORWEGIAN AND BELARUSIAN PRESCHOOLS

N. B. Hanssen
Nord University (Bodo)

This study is a comparative investigation of special educational needs (SEN) practices for preschool children with language difficulties in Norway and Belarus. The overall aim is to deepen understanding by providing thick descriptions, expand knowledge by contributing new comparison and thus gain a nuanced insight into the SEN practices for preschool children with language difficulties in Norway and Belarus.

Two reasons primarily guide the selection of a *comparative approach.* The first is intensified globalisation. Within the field of education, globalisation can appeal to researchers looking to share and expand their knowledge of such issues as quality of education, lifelong learning, and inclusion, which are recognised priorities within the educational sectors in many countries. An increasing number of comparative studies related to the aforementioned issues have been conducted in recent decades. However, the majority of the comparative studies in Europe relate to one country and are thus 'regional-internal'; only 30 % of comparative studies involve more than one country. Studies of Belarusian education are still rare in comparison with other Western countries. The second reason guiding the selection of a comparative approach responds to the claim that cross-national studies have also been sparse within the field of special needs education.

By choosing a comparative approach, my study contributes an additional perspective by demonstrating opportunities to deepen society's understanding of special needs education, increasing the efficiency of special needs education systems and maximising interest in it across diverse societies and cultures. A comparative approach may inspire awareness among others and ourselves (with regards to our own SEN practices). While observing practices, we may be able to understand our own practices better. Furthermore, by looking outwards to practices in other contexts, we may be able to recognise, acknowledge and look anew at our own. In this way, the hidden assumptions that construct our own practices may be uncovered, thereby encouraging a conscious and fruitful discussion about why we use certain methods. Above all, the comparative approach can allow for identifying, increasing comprehension and building comprehensive and in-depth knowledge and useful insights from other educational contexts to help make deliberate choices in practice.

Why Norway and Belarus are selected to study? The first is that international studies on SEN practices in preschools infrequently take a comparative approach, and the research-based knowledge specifically generated from comparisons between Eastern and Western European countries such as Belarus and Norway, respectively, remain sparse. The second argument is that the countries present quite

different social, political and ideological contexts. Focusing on SEN practices in such different contexts may contribute to strategies for how to provide SEN assistance for children with language difficulties in preschools.

Why did I choose a topic particularly related to special needs education? My arguments stem both from the external social and political debate and from research showing that the definition of special needs education and its role, as well as the legitimation of special needs education, is contested and contradictory. A failure to clearly define special needs education and the role it plays may lead to differences in the implementation of SEN practices within inclusive settings.

The second argument concerns the variety of ways in which SEN practices are realized in inclusive settings. SEN practices in both countries aimed at maintaining the diversity of children in the educational sector have not escaped criticism from governments, agencies and academics – to a greater extent in Belarus – for segregating children on such narrow, and purely medical terms, and thereby interfering with normalisation, fellowship, participation and the rights of codetermination for individuals with SEN. Simultaneously, especially in Norway, the strong focus on inclusive practices has contributed to implementation of SEN practices as social and relational. SEN practices have thus been criticised for being fragmented, less visible and harder to identify and legitimise. Therefore, it is necessary to have a deep understanding into SEN practices to arrive at any nuanced insight into SEN practices in both Norway and Belarus.

Why then did I choose to focus on SEN practices for preschool children with language difficulties? Research reveals that the largest group of children in both Norway and Belarus receiving SEN assistance is the group of children with language difficulties. There is still a well-documented gap between preschool staff's knowledge about language difficulties and their understanding of applicable learning and teaching methods. There remains a shortage of evidence about what preschool staff say, do and feel while engaging in practices for children with language difficulties. Both Norway and Belarus recognise preschool as a key arena of language stimulation. Both countries report a need to achieve a more in-depth understanding of SEN practices that are appropriate for supporting children with language difficulties.

The theory of practice architectures developed by Kemmis and Grootenboer (2008) is used as both a theoretical framework and an analytical tool to synthesise, illustrate and compare the results from the cases studied, as well to obtain a comprehensive, and nuanced picture of the SEN practice in Norway and Belarus. In order to understand SEN practices in their complexity, I employed Kemmis' (2014) key concepts of *sayings*, *doings* and *relatings*, analysing the sayings, doings and relatings of practices gleaned through the reaserch, and synthesising them into three spaces: *the semantic space*, which includes 'sayings and thinkings' in the medium of language; *physical space-time*, which comprises different ways of doing and performing activities in a given space and time; and *social space*, which embraces different kinds of relationships between people andobjects.

Through this synthesis an assembled picture of the SEN practices in Norwegian and Belarusian cases reveals divergent profiles in the two countries' ways of working with children with language difficulties.

The *Norwegian* case represents an architecture of practice with vague contours: there is diffuse and unclear conceptualisation within the area of special needs education, a heterogeneous sense of coherence in the implementation of SEN activities and symmetrical and non-hierarchical relationships between people and objects involved, making it difficult to identify specific SEN practice in preschools. The position of SEN practice is vulnerable and labile, and described, perceived and experienced as a sore point in preschool staff's work. The *Belarusian* case depicts a strongly marked and monolithic architecture of SENpractice, with an apparent and theorised conceptualisation within the area of special needs education, a consistent sense of coherence in implementation of SEN activities and clearly defined hierarchical and asymmetric relationships between the people and objects involved. The position of SEN practice is established and steady, and preschool staff describe, perceive and experience it as a pleasurable aspect of their work.

The results reveal the latent effects of political governance, governmental standards, elaboration of education policy documents and guidance material. These have relevance for special needs education and inclusion in both countries, perhaps steering and controlling differently than intended. There may be a risk in overly normative directives as in Belarus. These directives might reduce realisation of inclusion thus generating a segregating, mechanical and reproductive SEN practice. Risks might also be present in dispersed and loosely structured directives, as in Norway, resulting in unsystematic SEN practice without common understanding of what it is and how it should be. It is necessary to have a high level of reflexivity and sensitivity over the political discourse surrounding special needs education in both countries. It is important to clarify a basic view of what special needs education is and how it should be, and what values should be prioritised, when different considerations conflict with special needs education functions now and in the future.

The recognition of special needs education as a meaningful resource is dependent on the preparation of teachers qualified to work with preschool children with SEN. The education systems in both Norway and Belarus each have avenues for the formation and development of students' (preschool teachers; SEN teachers) awareness and readiness to meet the heterogeneity of children in preschool settings. To construct a successful platform for the future practitioner who will work with children with SEN, the education systems may also need to strike a balance between special needs education and inclusion. Through educating students to be proficient in an inclusive form of educational practice, and at the same time developing students` competence and specialised knowledge within special needs education, the future practitioners' ability to meet the various needs of children and the requirements of society may be strengthened. To develop high quality schooling in both countries, promoting a closer dialogue between Norwegian heterogeneous and Belarusian homogeneous systems can offer a way to learn from each other.

The results of this this study emphasise that SEN practices in both countries are complex and multifaceted. In both cases, SEN practices are permeated by various traditions and tendencies of the modern changeable society. Different contexts offer different frames and

suggests different interpretations of practice's aim, structure and tasks. Being a preschool employee serving children with SEN includes many obligations. Various duties, job characteristics, division of responsibilities and collaboration with experts and non-specialists provide a picture of complexity in both countries. There seems to be a fragile balance between uncertainty, uneasiness, unpredictability and inadequacy and joy, enthusiasm and motivation. Through the presented results, it is obvious that the time, space and possibilities are needed for the discussion, reflection and articulation of what SEN practices should involve, and which kind of frameworks are necessary for taking care of the diversity and the pluralism represented in preschools of both countries. Promotion of a closer dialogue between different practices may provide an impetus for practitioners to visualise and qualify discussions about who they are, what they can do and what they will do in the public exchange of opinions concerning special needs education and inclusion.

References

1. Gajdukevich, S. (2016). Preparation of teachers-defectologists for work in conditions of inclusive education. Educational space of childhood (pp.168–173) [In Russian]. Retrieved from http://elib.bspu.by/handle/doc/17028.
2. Hannås, B. M. & Hanssen, N. B. (2016). Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal ofSpecial Needs Education*, 31(4), 520–534.doi:10.1080/08856257.2016.1194576.
3. Hanssen, N.B. (2017). Preschool staff relationships with children with language difficulties: a comparative study in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*, 0(0), 1–16. doi: 10.1080/08856257.2017.1314112.
4. Hanssen, N. B. & Hansén, S.-E. (2017). Special educational needs activities for children with language difficulties: a comparative study in Belarusian andNorwegian preschools Education Inquiry. 0(0),1–21. doi: 10.1080/20004508.2017.1380486.
5. Hanssen, B. N. (2018). Special educational needs in Norwegian and Belarusian preschools (Doctoral dissertation). Faculty of Education and Arts. Nord University, Bodo.
6. Kemmis, S., & Smith, T., J. (Eds.) (2008). Enabling Praxis Challenging for Education. Rotterdam: Sence Publishers.
7. Kemmis, S., Wilkinson, E., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). Changing Practices, Changing Education. London: Springer.
8. Khitruk, V. (2017). Inclusive education, culture and practice. Inclusive education,137–144. [In Russian]. Retrieved from<http://elib.bspu.by/handle/doc/26252>.

К ВОПРОСУ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В. Ч. Хвойницкая
БГПУ (г. Минск)

Реализация современной парадигмы специальной педагогики в отношении воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью предполагает такую организацию педагогической деятельности, которая в состоянии обеспечить условия для формирования у этих детей умений и навыков адекватной жизнедеятельности. Подготовка этих детей к максимально независимой от посторонней помощи жизни возможна благодаря включению их в многообразные социальные отношения, в результате чего вырабатывается опыт взаимодействия с предметной и субъектной средой (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Такой подход предполагает смещение акцентов с изучения закономерного, причинно-следственного физического мира, окружающего ребенка, в пользу *познания им самого себя и сути своего существования*. Для педагогической практики актуальным становится формирование у ученика продуктивных механизмов сосуществования с микро- и макросредой, во многом обусловленных его иррациональным, чувственным опытом, **эмоциями** (П. П. Блонский, Б. С. Гершунский, О. С. Гребенюк, Т. Л. Лещинская, Н. Р. Сидоров, В. И. Слободчиков, П. Г. Щедровицкий, П. М. Якобсон, Е. А. Ямбург и др.).

В современной вспомогательной школе не обнаружено программы, специального учебного пособия, дидактического или методического пособия, ориентированного на организацию и осуществление работы по развитию эмоциональной сферы учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. В связи с этим встает вопрос разработки **научно-методического обеспечения** эмоционального развития детей данной категории. Такая работа может быть осуществлена путем:

1) дополнения и усовершенствования имеющегося обеспечения с учетом потребностей сегодняшнего дня;
2) создания программы и пособия в рамках общей теории, единой для всех случаев;
3) проектирования научно-методического обеспечения процесса эмоционального развития в рамках соответствия содержания определенной образовательной системе.

Первый путь не может быть использован по причине отсутствия утвержденной Министерством образования РБ программы эмоционального развития детей с легкой интеллектуальной недостаточностью. Второй путь не представляется возможным в связи с отсутствием на сегодняшний день четкой формулировки такой теории. Остается третий путь.

Разработка научно-методического обеспечения процесса эмоционального развития учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью продуктивна в рамках личностно ориентированной образовательной системы. Основные единицы – учебно-программная и учебно-методическая документация, учебные издания и информационно-аналитические материалы – должны соответствовать системе по научным подходам и принципам, содержанию и технологии педагогической деятельности.

Традиционный учебник – это «носитель информации», отражающий репродуктивную информационно-ориентировочную систему обучения с характерным для нее отсутствием связи с жизнью. Такой учебник не предполагает ничего, кроме усвоения заложенного в нем материала. Работая с таким учебником, ученик будет способен воспроизводить информацию, но не будет уметь успешно действовать, решая различные жизненные задачи.

В контексте личностно ориентированной образовательной системы учебник – это комплексная информационно-деятельностная модель педагогического процесса с необходимыми условиями для его осуществления в том смысле, что он не только отражает в себе структуру определенной дидактической системы, но и проектирует ее реализацию. В данном случае целевой и структурной основой конструирования учебника служат соответствующие качества личности учащихся, которые развиваются благодаря специально организуемой деятельности. Сверхзадача учебника – помочь в обеспечении личностного развития учащихся на базе программного материала. Решается она с помощью специальных средств, благодаря которым организуется исследовательская и творческая деятельность, участие в диалогах с реальным или предполагаемым собеседником, сопоставление различных точек зрения и подходов, включение оценочной позиции и рефлексивное осмысление своей деятельности. Кроме того, личностно ориентированное обучение выражается в том, что, наряду с предлагаемым материалом, в учебное пособие входит материал, создаваемый самими учениками. Максимально самовыразиться учащиеся смогут, если в учебник будут включены задания на решение познавательных и жизненно важных проблем.

Программа и пособия для коррекционно-педагогической работы по развитию эмоциональной сферы учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью могут представлять собой специфическую педагогическую модель формирования социально-эмоционального опыта, в которой есть две взаимосвязанных стороны: процессуальная и содержательная [1]. Они соединяют в себе и информацию, раскрывающую в доступной форме предусмотренное целью и задачами содержание, и аппарат изучения этого

содержания, играющий деятельностно-организующую роль для субъектов процесса эмоционального развития, и источник необходимых условий для осуществления деятельности. При таком подходе и учитель, и ученик выступают своеобразными носителями информации не репродуктивного, а продуктивного характера. Подобная информация организует деятельность учащихся по усвоению, осмыслению содержания, конструирующего систему личностных смыслов по отношению к развитию эмоциональной сферы.

Личностно ориентированная коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоций оказывается возможной только при условии интеграции личности с обучением и его моделью, воплощенной в учебнике. Наиболее важное условие существования учебника: интеграция учебника-модели с учебником-реальностью происходит в ходе образовательной деятельности субъектов обучения. Такая интеграция допускает и «задает» влияние реальности на конструирование модели. Отсюда важная методологическая функция проектирования учебника: он должен включать в себя возможность динамического изменения в ходе его применения субъектами обучения.

Каждый элемент личностно ориентированной дидактической системы обязан найти свое отражение в учебнике. Поэтому структура учебника по развитию эмоциональной сферы учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью может содержать разделы, предполагающие: мотивирующую деятельность учеников, определение концепта темы; возможность самоопределиться по отношению к главным проблемам темы; планирование своей индивидуальной программы по теме; основные вопросы темы; рефлексию деятельности, обобщение и оценку результатов деятельности.

Реализация содержания предполагает деятельность по выяснению смысла поставленных задач и каждой темы для продуктивной организации жизнедеятельности через их анализ и интериоризацию благодаря проектированию разнообразных педагогических ситуаций и включению в них учащихся, а также поиск путей решения проблем, обобщение и систематизацию, закрепление и контроль, рефлексивное осознание своей деятельности и ее результатов. Такой учебник не должен ограничиваться рамками носителя. Его задача – проецировать жизненную реальность, которая поддерживает дидактическую модель, делая ее субъективно значимой и динамичной. Решать ее можно на основе специальных средств, с помощью которых организуется познавательная деятельность учеников.

А. В. Хуторским была предложена идея включения образовательной продукции ученика в состав личностно ориентированного учебника как его особого компонента. Образовательной продукцией коррекционно-педагогической работы по развитию эмоциональной сферы учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью можно считать способность правильно понимать и выра-

жать различные эмоциональные состояния, адекватно эмоционально реагировать и регулировать свои эмоциональные проявления, переживать высшие (социальные) эмоции и понимать причины, порождающие различные эмоции, способность выражать эмоции социально приемлемыми способами, способность осуществлять релаксацию. И в таком случае для каждого ученика как бы конструируется свое учебное пособие. Это идеальная формула личностно ориентированного обучения. Применительно к эмоциональной сфере – это создание педагогических условий, которые обеспечивают каждому ученику возможность проживать содержание по-своему, вносить в него свое смысловое содержание и понимание, перерабатывать и делать его уникальным в результате применения.

Результат такой деятельности – это совершенствование эмоциональной сферы учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе социально-эмоционального развития.

Литература

1. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учебник для студ. высш. учебн. заведений / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – С. 45.
2. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В. В. Хитрюк
БГПУ (г. Минск)

Одним из приоритетов развития национальных систем образования всех стран мира, подписавших и ратифицирующих Конвенцию о правах инвалидов [1], выступает внедрение инклюзивного образования. Республика Беларусь в 2015 году присоединилась, а в 2016 году ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов. Разработана Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [2] и план мероприятий по ее реализации в 2016–2020 годах [3], в 2017 году утвержден Национальный план действий по реализации положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 гг. [4].

В условиях необходимости внедрения и осуществления практик инклюзивного образования особую значимость приобретает задача обеспечения его качества. В формате настоящей статьи инклюзивное образование рассматривается в отношении детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Семантический анализ понятия «инклюзия» («включение») позволяет национальным системам образования разных стран вкладывать свое понимание в сущность модели включения, использовать различные механизмы и инструменты ее реализации, а также предположить диверсификацию форм такого включения на уровнях дошкольного и общего среднего образования. Под общим понятием инклюзивного образования лиц с ОПФР в учреждениях дошкольного и общего среднего образования можно понимать целенаправленный процесс обучения и воспитания при включении детей с особыми образовательными потребностями, осуществляемый в разных формах, при котором обеспечивается реализация образовательных возможностей каждого обучающегося с учетом его особых образовательных потребностей. Степень включения в образовательный процесс с позиций освоения содержания образования может быть разной. Разнообразие форм может детерминироваться характером особых образовательных потребностей детей, определяющих композицию специальных условий их успешного обучения и воспитания. При этом дети на территории одного учреждения могут получать образование в специальной группе/классе, группе/классе интегрированного обучения или группе/классе инклюзивного образования. Разные формы организации образовательного процесса могут и должны обеспечить гибкость системы (переход от одной формы к другой), дать возмож-

ность реализации демократических основ в образовании и сохранения права выбора семьей и самим ребенком той или иной формы включения в образовательный процесс.

Многообразие форм организации образовательного процесса определяет диверсификацию содержания профессиональной деятельности педагога и разнообразие содержания его подготовки на уровне высшего образования. Инклюзивное образование для системы образования Республики Беларусь является продолжением и трансформацией идей интегрированного обучения и воспитания в новых исторических и социальных условиях. Реализуя модели интегрированного обучения и воспитания, в нашей стране была организована курсовая переподготовка учителей с присвоением квалификации учитель-дефектолог. Анализ содержания учебных планов названной курсовой переподготовки свидетельствует о том, что присвоение квалификации учитель-дефектолог несколько авансировано. Уместнее говорить о том, что ведется целенаправленная работа по подготовке педагога/учителя группы/класса интегрированного обучения и воспитания. Такая переподготовка была исторически оправдана и своевременна, так как в большинстве своем дети с ОПФР обучаются в условиях интегрированного обучения и воспитания. Однако на современном этапе это направление требует пересмотра содержания и оптимизации организационных форм.

Функциональная нагрузка педагога группы/класса инклюзивного обучения в нашей стране не нашла своего нормативного закрепления. В то же время анализ международного опыта [5; 6], а также проект профессионально-квалификационного стандарта педагога [7] позволяет предположить, что учитель группы/класса инклюзивного обучения должен уметь организовывать образовательный процесс с учетом гетерегенности состава группы/класса, создавать развивающую образовательную среду для всех детей, осуществлять социальное взаимодействие в образовательных целях.

В подготовке педагога к работе в условиях инклюзивного образования можно выделить содержательный и организационный аспекты. Содержательный аспект предполагает формирование комплекса компетенций, которые отражают как психологическую готовность педагога к принятию ребенка с особыми образовательными потребностями как полноправного субъекта образовательного процесса, так и его методическую подготовку, позволяющую решать задачи полноценного включения в образовательный процесс посредством вариативности методических подходов, определяемых характером и композицией особых образовательных потребностей ребенка, а также работу с родителями группы/класса.

Такое содержание не может быть реализовано в полном объеме и с надлежащим качеством при подготовке педагога учреждения дошкольного образования, учителя начальных классов, учителя-предметника на первой ступени высшего образования. Именно поэтому целесообразной, по нашему мнению, является подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образова-

ния на второй ступени высшего образования (магистратуре). С 2018 года в БГПУ открыта специальность практикоориентированной магистратуры «Инклюзивное образование» с присвоением квалификации «Магистр педагогики». Комплекс формируемых специальных профессиональных компетенций включает:

- способность к проектированию и созданию специальных условий для учащихся с ОПФР в условиях инклюзивного образования;
- способность к адаптации содержания образовательной программы общего среднего образования для учащихся с ОПФР;
- способность к реализации образовательной программы общего среднего образования в отношении учащихся с ОПФР с использованием современных образовательных технологий;
- способность к координации деятельности учителей, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, педагогов социальных в условиях инклюзивного образования;
- умение определять содержание, применять приемы и средства коррекционно-развивающей работы в образовательном процессе;
- владение приемами эффективного взаимодействия учителя с родителями в условиях инклюзивного образования;
- владение приемами включения учащегося с ОПФР во взаимодействие со сверстниками;
- владение технологией организации дистанционного обучения лиц с ОПФР;
- умение обеспечивать здоровьесберегающие условия коррекционно-образовательного процесса.

Формирование названного комплекса компетенций предполагает овладение содержанием таких модулей как «Инклюзивное образование» (учебные дисциплины «Социально-философские и правовые аспекты инклюзивного образования, «Основы инклюзивной культуры и профессиональной этики в образовании лиц с особенностями психофизического развития»); «Специальная психология» (учебные дисциплины «Основы специальной психологии», «Основы психолого-педагогической диагностики»); «Специальная педагогика» (учебные дисциплины «Медико-биологические основы специальной педагогики», «Основы специальной педагогики»); «Педагогика инклюзивного образования» (учебные дисциплины «Современные технологии и методики обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития», «Проектирование индивидуальных образовательных программ для детей с особенностями психофизического развития», «Основы альтернативной коммуникации», «Создание специальных условий для детей с осо-

бенностями психофизического развития в инклюзивном образовании», «Информационно-коммуникационные технологии в инклюзивном образовании») и др.

Литература

1. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.un.org/ru. - Дата доступа: 01.07.2018.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://asabliva.by. - Дата доступа: 01.07.2018.
3. План мероприятий по реализации в 2016-2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://asabliva.by. - Дата доступа: 01.07.2018.
4. Национальный план действий по реализации положений Конвенции о правах инвалидов на 2017-2025: Постановление Совета Министров Республики Беларусь 13 июня 2017 г. № 451 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.mintrud.gov.by. - Дата доступа: 01.07.2018.
5. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т. Г. Богданова, А. А. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. - М. : ИНФА-М, 2016. - 335 с.
6. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / отв. ред. С. В. Алехина, С. В. Кутепова. - М. : МГППУ, 2013. - 324 с.
7. Профессионально-квалификационный стандарт педагога [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://elib.bspu.by/bitstream. - Дата доступа: 01.07.2018.

ОСОБЕННОСТИ СЧЕТНО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

Н. С. Цырулик
МГПУ (г. Мозырь)

У детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) уже на первых годах обучения в школе обнаруживаются специфические трудности в усвоении счета и вычислений, которые не позволяют полноценно решать задачи жизненно-практического содержания (Л. Б. Баряева, Г. М. Капустина, Ю. В. Скоробогатова и др.). В ряде исследований (С. Ю. Кондратьева, Н. В. Крюковская, С. Л. Шапиро и др.) у таких детей констатируется специфическое расстройство арифметических навыков (дискалькулия).

В современных исследованиях установлено, что нарушение способности к оценке количества и к оперированию количеством является специфическим фактором, который становится причиной дискалькулии (Y. Kovas, B. Butterworth, K. Krajewski и др.). Усвоение системы понятий о количестве и действиях с количеством представляет собой: процесс последовательного обобщения представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности, усвоения логической связи этих понятий; овладение содержанием формируемых действий с количеством, адекватными формами их выражения (материальной, материализованной, внешнеречевой, умственной) и знаково-символическими средствами; овладение умением решать практические задачи по оценке и преобразованию количества адекватными способами. Последовательное овладение детьми представлениями о количестве характеризуется определенными способами его познания (Г. С. Костюк, А. М. Леушина, Н. А. Менчинская, В. В. Давыдов и др.): непосредственное восприятие на глаз с выводом «много», «мало», «один»; непосредственное восприятие на глаз небольших групп объектов с называнием их числа; фиксация элементного состава множества способом практического установления соответствия элементов множеств; пересчитывание элементов предметного множества с называнием итогового числа; присчитывание и отсчитывание элементов предметного множества; присчитывание и отсчитывание числа.

В рамках исследования проблемы преодоления нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) младшего школьного возраста нами проводилось изучение особенностей представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности [1; 2].

На этапе завершения учебного года для учащихся I и II классов общими были следующие особенности владения представлениями о количестве и способах действий с количеством в дочисловой деятельности:

- количественный признак не выступает как самостоятельный объект действия, он недостаточно абстрагирован от качественных признаков;
- недостаточность операционного состава действия установления взаимно однозначного соответствия элементов множеств;
- неспособность самостоятельно применить практическое соотнесение элементов множеств как способ действий с количеством для решения задач по оценке и преобразованию количества, установления его неизменности;
- выделение количественных отношений между предметными множествами в ходе их сравнения и образования затруднено в связи с неусвоением практического способа оценки количества и признаков, на которые следует ориентироваться (наличие «лишних» и «недостающих» элементов);
- затруднения в оценке характера количественных изменений во множестве в связи с выполненным преобразующих количестсво действий;
- трудности установления неизменности количества при изменении внешних признаков множества, что обусловлено недостаточным выделением количества как самостоятельного признака и отношений «столько же», неусвоением способов проверки сохранения количества, нечетким усвоением действий, изменяющих количество.

Недостаточность дочисловых количественных представлений ведет к нарушению процесса овладения количественными представлениями и способами действий с количеством в счетной деятельности. При выполнении учащимися рассматриваемой категории счета были отмечены следующие его особенности:

- выраженная внешняя развернутость счетного действия;
- наличие нарушения согласования речевого и моторного компонентов счетного действия;
- пропуски, перестановки при воспроизведении ряда числительных в процессе счета (количество ошибок увеличивается при замедлении темпа счетного действия);
- итоговое число, выделенное в счете, не соотносится с количественной характеристикой множества;
- ошибки дифференциации количественного и порядкового счета на материале предметных множеств;
- неумение воспроизвести последовательность числительных в обратном порядке (в том числе при опоре на предметные множества): наличие ошибок (пропуск, перестановка числительных) или безошибочное воспроизведение, но только в быстром темпе (механический характер действия);

- неумение воспроизвести числительные в заданных числовых пределах в прямом и обратном порядке;
- трудности использования счета как средства для решения практических задач сравнения, образования и преобразования множеств: недостаточность мотивационной основы счетной деятельности влечет формальное усвоение последовательности числительных, число не используется как объект действия.

Названные особенности счета приводят к серьезным нарушениям в овладении понятием натурального ряда чисел и использования чисел как объектов действия, к трудностям в овладении вычислительными способами. Изучение особенностей вычислительной деятельности у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) I и II классов позволило выявить ряд особенностей: низкая самостоятельность выполнения арифметических действий; наличие потребности в пересчитывании предметов для нахождения результата действия; несформированность, недостаточная обобщенность и освоенность действий присчитывания и отсчитывания в их материальной форме; наличие специфических повторяющихся вычислительных ошибок при выполнении действий сложения и вычитания однозначных чисел, обусловленных использованием в вычислениях действия пересчитывания при недостаточном усвоении количественного значения выделенного в счете числа.

Обобщение результатов исследования позволило описать особенности структуры нарушения в овладении способами счетно-вычислительных действий у учащихся рассматриваемой категории: дефицит количественных представлений(трудности выделения количества как самостоятельного объекта действия, его абстрагирования от пространственных признаков; не усвоены практические способы решения задач по сравнению, образованию и преобразованию количества); ограничения в изменении способа действий с количеством при переходе к вычислительной деятельности (практические способы действий с количеством в дочисловой деятельности не сформированы в должной мере, что препятствует овладению новым способом оценки и преобразования количества – счетом, на основе которого формируются действия присчитывания и отсчитывания); ограничения в изменении формы выполнения действия с количеством (недостаточная обобщенность, самостоятельность выполнения и освоенность действий пересчитывания, присчитывания, отсчитывания в их генетически более ранних формах (материальной, материализованной, внешнеречевой), недостаточная связь различных форм выполнения действия, что приводит к трудностям усвоения умственной формы счетно-вычислительных действий).

В свою очередь, то, что ограничивает активность учащихся в учебной деятельности, выступает объектом внимания учителя-дефектолога. В связи с этим специальное формирование способов счетно-вычислительных действий и способности использовать их для решения практических задач по оценке и преобразованию количества у учащихся с нарушениями психического развития

(трудностями в обучении) является актуальной задачей коррекционно-педагогической работы с целью профилактики дискалькулии.

Литература

1. Цырулик, Н. С. Коррекционно-педагогическая работа по формированию дочисловых количественных представлений у учащихся с трудностями в обучении I класса / Н. С. Цырулик // Спецыяльная адукацыя. - 2017. - № 4. - С. 44–49.
2. Цырулик, Н. С. Состояние вычислительных навыков у учащихся I–II классов с задержкой психического развития / Н. С. Цырулик // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. / Чуваш. гос. пед. ун-т имени И. Я. Яковлева ; отв. ред. Т. Н. Семенова. - Чебоксары, 2017. - С. 46–49.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. П. Чахович
Вспомогательная школа № 24 (г. Орша)

В последнее время наряду со специальным образованием все более возрастает значение инклюзивного образования. Инклюзия наравне со специальным образованием становится реальностью образовательного процесса [1].

Согласно п. 3.5 Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь особая роль отводится учреждениям специального образования в реализации инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития, расширяются направления их деятельности. Приоритетными направлениями являются: координация проведения мастер-классов, семинаров, круглых столов, обмен опытом построения образовательного процесса, формирования позитивных взаимоотношений с обучающимися сособенностями психофизического развития, организация консультативной работы с педагогами и законными представителями обучающихся в условиях инклюзивного образования, обеспечение учреждений общего среднего образования доступными информационными материалами, отдельными средствами обучения [2]. 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.

В 2014 г. и в 2017 г. наше учреждение – победитель областного этапа, финалист Республиканского конкурса «Лучшее учреждение специального образования». Результативность творческой деятельности педагогического коллектива – работа по социализации детей с особенностями психофизического развития средствами социокультурной деятельности.

Среди обучающихся школы 43 дипломанта и лауреата 14-ти Международных конкурсов: творческий конкурс «Наш дом – природа», конкурс детских талантов и мастерства «Радуга», конкурс «Семейная эко-поделка», творческий конкурс «Цветы – источник вдохновения», конкурс детского творчества «Млечный путь», конкурс талантов «Чудесная страна», творческий конкурс рисунков красками «Лазурь», конкурс рисунка «Леса – наше общее достояние», фестиваль детского творчества «Звезды нового

века», конкурс «Летние краски», творческий конкурс поделок «Hand-made». В 2016 г. работа второклассника вошла в топ 50 Международного конкурса «Нарисуй мне мир» в Париже. В 2017 г. впервые в Волгограде проводился I Международный конкурс-фестиваль вокального искусства «Согласие», где наши ученики стали лауреатами I степени сразу в двух номинациях. В Международном конкурсе детского творчества «Дорогой дружбы: путешествие в Колумбию» они заняли III место. Дважды совместные работы педагогов и учащихся отмечены дипломами на ежегодной Всероссийской выставке «Краски всей России» в Москве.

В копилке наград коллектива ребят и педагогов 6 дипломов управления образования Витебского облисполкома и Министерства образования Республики Беларусь за участие в выставке декоративно-прикладного творчества XI Республиканского фестиваля «Вяселкавы карагод». Театральный коллектив школы является ежегодным участником областного фестиваля театрального искусства «Зазеркалье» в г. Бегомль, где всегда занимает призовые места.

Таким образом, демонстрация реальных достижений обучающихся с особенностями психофизического развития в соответствии с их потенциальными возможностями и психофизическими особенностями способствует формированию позитивного отношения к таким детям в целом. В свою очередь это оказывает существенное влияние не только на качество образования, но и на качество жизни.

Когда родители, педагоги, дети будут на одной волне, то все будут услышаны и поняты. Надо менять сознание и отношение людей к таким детям. Люди меняются в лучшую сторону, когда к ним приходят «особые» дети. Они должны заниматься в обычных школах, потому что они учат людей пониманию, состраданию. Такие ребята не смогут учиться по общей программе, хотя многие из них достигают успеха, если к ним правильно относиться. Надо больше общаться с «особыми» детьми внеурочно, организовывать различные мероприятия, в том числе физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые, с участием таких детей, чтобы глубже их понять. Это большая ответственная работа.

Так, с целью дальнейшей активизации спортивной работы, социализации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями вот уже третий раз наша школа организовала Открытый турнир «Мир без границ» для детей с особенностями психофизического развития. Участниками турнира стали семь команд из разных уголков республики. Три дня длились соревнования. Ребята демонстрировали спортивное мастерство в легкой атлетике, настольном теннисе, играли в футбол и старались доказать свою ловкость и меткость в состязаниях по дартсу. Для детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями использовалась спортивная полоса препятствий «Радужные старты».

Необходимым является обеспечение социализации ребенка; при этом, чем глубже интеллектуальные нарушения в его развитии, тем больше времени потребуется на решение этой задачи. Учитель должен знать и учитывать в своей работе с особенными

детьми множество разнообразных нюансов, придерживаясь принципа «Не навреди!». Внеклассная работа тоже должна быть индивидуализирована и направлена на раскрытие творческого потенциала каждого ребенка в тех областях, в которых он проявляет особые способности. Например, если ребенок с аутизмом не может петь и танцевать, но прекрасно рисует и лепит, предоставьте ему такую возможность.

Так, специальный приз в номинации «Скульптура малых форм» за авторский проект из пластилина «По дорогам сказок» в рамках выставки декоративно-прикладного творчества в г. Бегомле получил наш восьмиклассник.

Важно найти у ребенка тот сохранный ресурс, благодаря которому можно с ним двигаться дальше. Способности каждого надо развивать, только тогда ребенок даст нам положительную динамику развития и достигнет успеха в той или иной области. И конечно, большое внимание надо уделять успешной социализации и дальнейшей профориентации. Социализация – это еще и экскурсии, на которых дети учатся себя правильно вести в общественных местах, и походы в магазин, где оттачивается умение общаться с продавцом и считать сдачу, и заказ платья в ателье. Это важно и для детей с интеллектуальной недостаточностью, и для слепых, и для глухих детей. Самостоятельно они к этому не придут, это требует специального обучения. Тема эта новая и многогранная. А пока ответим на главный вопрос: что такое инклюзивное образование? Инклюзивное образование – это не только доступная среда, но и готовность педагогов и детей встречать таких ребят. Нужно быть готовыми постоянно меняться самим и менять уклад школы. Школа должна подстраиваться под особенности каждого ребенка и работать с родителями [3].

Таким образом, наша школа является информационной площадкой не только по обмену опытом, но и возможностью продвижения идей инклюзивного образования.

Литература

1. Змушко, А. М. На пути к инклюзивному образованию /А. М. Змушко // Спецыяльная адукацыя. - 2009. - № 1. - С. 49.
2. Коноплева, А. Н. Педагогика понимания - требование современности. / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская // Спецыяльная адукацыя. - 2011. - № 1. - С. 3.
3. Лисовская, Т. В. Научные исследования в области специального образования: Некоторые итоги и перспективы. / Т. В. Лисовская // Спецыяльная адукацыя. - 2008. - № 3. - С. 40.

ТРУДОВАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА И ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Чеботарёва
ИСП НАПН Украины (г. Киев)

В условиях внедрения концепции Новой украинской школы возникает потребность в изменении образовательных приоритетов трудовой подготовки школьников с особыми образовательными потребностями.

Трудовая подготовка учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллекта рассматривается как эффективное средство их социализации и социально-трудовой адаптации (И. Бех, В. Бондарь, А. Долженко, Г. Дульнев, В. Карвялис, Г. Мерсиянова, С. Мирский, Н. Супрун, И. Татьянчикова, К. Турчинская, Н. Павлова, Б. Пинский, Е. Хохлина и др.). Ведущим к модернизации содержания трудового обучения школьников в современной школе является компетентностный подход, направленный на обновление содержания технологической подготовки школьников, основанной на формирование необходимых жизненных компетенций [1].

Жизненная компетентность, как способность ребенка в процессе интеграции в социальное окружение целостно реализовывать на практике знания, опыт и ценности, приобретенные в процессе коррекционного обучения, приобретает интегративное значение в реализации обновленного содержания трудового обучения в специальных учебных заведениях.

Повышение уровня трудовой компетентности учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллекта возможно при условии учета индивидуальных психофизических возможностей школьников, современного учебно-методического обеспечения содержания трудового обучения в соответствии с новыми производственными технологиями, внедрения в образовательно-трудовую практику инновационных методов, форм и средств трудовой подготовки, использования специального вспомогательного оборудования для учащихся с целью более эффективного выполнения задач и изготовление объектов труда [2].

Итак, главными задачами технологической подготовки младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллекта на современном этапе реформирования образования являются:

- привлечение учащихся к различным видам трудовой деятельности, формирование представления о предметно-преобразующей деятельности человека, мире профессий;
- формирование у учащихся культуры труда и быта, навыков рационального ведения домашнего хозяйства, способности к осознанному соблюдению безопасных приемов работы с инструментами и материалами;
- формирование умений эффективно использовать природные материалы с заботой об окружающей среде;
- создание условий для практического применения традиций и современных ремесел на основе ручных техник обработки материалов.

Содержание технологического образования в начальных классах для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллекта, в соответствии с разработанной Типовой образовательной программой для младших школьников с интеллектуальными нарушениями (2018), структурируется по следующим линиям: «Мир технологий», «Мир ремесел и декоративно-прикладного искусства», «Основы конструирования», «Основы быта».

Содержательная линия **«Мир технологий»** имеет целью формировать у учащихся способность планировать собственную деятельность в процессе изучения различных видов материалов и освоения технико-технологических операций в процессе выполнения работ с пластическими, природными, текстильными материалами, бумагой. Учеников учат распознавать конструкционные материалы, подбирать для создания изделия, выполнять простейшие способы их обработки. Важным условием усвоения этой линии является формирование у учащихся способности понимать и соблюдать последовательность в изготовлении изделий. В процессе работы с различными видами материалов школьники учатся выполнять ведущие технико-технологические операции (лепка, резка ножницами, склеивание и т.д.).

Необходимыми организационно-педагогическими условиями являются наличие конструкционных материалов, технологических карт (схем), необходимых для изготовления изделий, инструментов и приспособлений для детей с разной степенью поражения двигательных функций рук, дидактических и мультимедийных учебных материалов.

Содержательная линия **«Мир ремесел и декоративно-прикладного искусства»** направлена на формирование у учащихся отношения к произведениям декоративно-прикладного искусства и ремесел как культурного наследия украинского народа, а также умений создавать и украшать простые изделия по образцу и с помощью педагога или собственному замыслу, с применением традиционных ремесел или техник декоративно-прикладного искусства. Организационно-педагогические условия реализации очерченного содержания осуществляются на основе демонстрации наглядных образцов, изделий, изготовленных традиционными и современными ремеслами; материалов, инструментов и приспособлений, каталогов, фотоснимков и т.п. Эффективными методами являются просмотр и обсуждение фильмов (мультфильмов), в которых освещаются технологии традиционных и современных ремесел, посещение мастерских народных умельцев, музеев декоративно-прикладного искусства.

Содержательная линия **«Основы конструирования»** направлена на привлечение учащихся к творческой деятельности в процессе конструирования при самостоятельной или коллективной работе с конструктором. Процесс конструирования из готовых деталей конструктора имеет целью способствовать развитию пространственного воображения, мышления учащихся через сопоставление рисунков, наглядных образцов, по которым ученики будут создавать конструкции. Школьники учатся конструировать из различных видов конструкторов по образцу и инструкции с помощью педагога. Для работы необходимы наличие различных видов конструкторов, соответствующих наглядных образцов конструкций; материалов для изготовления и отделки изделий.

Содержательная линия **«Основы быта»** имеет целью формировать у школьников практические навыки организации собственной жизнедеятельности, решать практические задачи в собственном быту, планировать и реализовывать простейшие трудовые действия (организацию рабочего места, уход за растениями, приготовление элементарных блюд и сервировки стола; уход за одеждой и обувью и т.д.). Организационные условия предусматривают наличие в кабинете материалов, инструментов и приспособлений; объектов социально-бытового направления. Рекомендуемыми являются наглядные средства обучения, предусматривающие просмотр и обсуждение фильмов (мультфильмов), в которых освещаются самые простые действия по самостоятельности в быту.

В целом, трудовая подготовка базируется на практической деятельности учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллекта. Отбор содержания трудового обучения указанной категории детей реализуется на основе принципов достаточности (необходимости) для обучения труду и коррекции нарушений развития, доступности для восприятия и усвоения учебного материала, последовательности, научности, системности обучения с целью их подготовки к самостоятельной трудовой деятельности. В ходе реализации уроков трудового обучения происходит коррекция психофизического развития учащихся, обеспечивается получение прочных знаний, формирование практических умений, повышение работоспособности. Использование в практике работы специальных учебных заведений нового программного содержания трудового обучения будет способствовать формированию у детей общетрудовых компетенций, а также позволит существенно улучшить коррекционную направленность учебного процесса, сосредоточить педагогическое внимание на личности ребенка как объекте процесса обучения и социализации.

Литература

1. Чеботарьова, О. В. Концептуальні засади змісту трудового навчання в спеціальній школі в сучасних умовах реформування освіти / О. В. Чеботарьова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. - К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. - С. 135-139. - (Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія ; вип. XXXI).
2. Чеботарьова, О. В. Сучасні підходи до трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту / О. В. Чеботарьова // Особлива дитина: навчання і виховання. - 2017. - № 4. - С. 56-64.

МИНИМАЛЬНЫЕ МОЗГОВЫЕ ДИСФУНКЦИИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ: ПРИЧИНЫ И ПРОЯВЛЕНИЯ

Н. В. Чурило
БГПУ (г. Минск)

Термин «минимальная мозговая дисфункция» (далее – ММД) был введен в современную научную терминологию Э. Деноффом в 1959 г. и первоначально использовался в практике для определения расстройств, возникающих в результате нарушений формирования головного мозга. По мнению автора, симптоматика ММД характеризует проблемы ребенка в регуляции своей психической деятельности в звене контроля активности и поведения и являются первопричиной возникновения проблем в школьном обучении, отношениях с педагогами и сверстниками, а также тревожных и неврозоподобных расстройств [5].

В отечественной научной литературе термин ММД использовался в исследованиях Л. О. Бодаляна, Л. Т. Журковой и Е. М. Мастюковой. Отмечая наличие у ребенка с ММД высокой возбудимости, повышенной эмоциональной лабильности, сенсорных и моторных нарушений, авторы указывают также на высокую возбудимость ребенка, повышенную эмоциональную лабильность, сенсорные и моторные нарушения, а также трудности управления и распределения внимания, импульсивность, двигательную расторможенность, что в значительной степени обусловлено слабостью регуляторного компонента психической деятельности и поведения. Выступая в качестве основного фактора нарушения, регуляторные трудности вторично приводят к несформированности учебных навыков, трудностям в обучении и эмоциональным нарушениям [2; 3].

По мнению исследователей, ММД являются следствием парциальной несформированности у ребенка высших психических функций, в частности функций программирования, регуляции и контроля, и зачастую являются причиной его отставания в психическом развитии, а также возникновения многочисленных социальных и психологических проблем [2; 3; 5].

По оценкам специалистов, ММД выявляется примерно у четверти детей от числа всей детской популяции [3; 5]. При сохранности общего интеллекта у ребенка с ММД присутствует дефицитарность созревания высших психических функций, опирающихся на работу коры головного мозга. Более поздние данные, полученные при обследовании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (О. В. Халецкая, В. М. Трошин), свидетельствуют о том, что до 40 % детей имеют мозговые дисфункции такого характера [3].

Обобщая современные научные представления о критериях, факторах и проявлениях ММД, можно выделить ряд существенных моментов, характеризующих данное расстройство. Во-первых, ММД – результат легкого повреждения мозга, приводящая к функциональной слабости, на фоне которой у ребенка возникают относительные когнитивные нарушения, трудности регуляции психической деятельности, и как итог, академическая неуспеваемость в школьном обучении. Во-вторых, признаком ММД является парциальные нарушения в созревании высших психических функций. В-третьих, ММД тесным образом связана с наличием у ребенка соматических заболеваний и невротических расстройств [2; 3; 5].

Анатомическое созревание головного мозга (морфогенез) является основой для деятельности взаимосвязанных функциональных систем и структур (фунционалгенез), которые обеспечивают в целом условия осуществления психической деятельности. Поэтому нарушения высших психических функций ребенка могут быть связаны как с нарушением морфологического, так и функционального созревания определенных участков мозга. Признаки относительного неблагополучия в формировании высших психических функций ребенка на ранних этапах развития (до 3 лет) можно заметить лишь по незначительным отклонениям от норм психомоторного и речевого развития, которые свидетельствуют о задержке развития ребенка в определенной сфере. Так, ребенок начинает позже демонстрировать цепные моторные реакции (сидение–ползание–вставание–ходьба), отстает в речевом развитии, позже осваивает предметные действия. Учитывая недостаточно высокую медицинскую и психологическую грамотность родителей, а также острую потребность системы здравоохранения в компетентных детских специалистах-неврологах, подавляющее большинство детей с такими признаками обычно не вызывают обеспокоенности родителей, в связи с чем практически не получают ранней комплексной помощи, включающей медицинское и психологическое обследование, а также последующее коррекционное воздействие.

Всплеск числа детей с ММД обнаруживается ближе к возрасту 6–7 лет, когда специалисты фиксируют у ребенка заметные отставания в развитии речи, дефицит внимания, двигательную расторможенность, нарушения мнестической деятельности, высокую импульсивность и утомляемость, эмоциональные и поведенческие трудности. Как правило, у большинства детей наряду с подобными расстройствами обнаруживаются соматические заболевания: аллергодерматозы, дисфункции желудочно-кишечного тракта, частые простудные заболевания. На этом фоне отчетливо проявляются трудности усвоения школьной программы, нарушение социальной адаптации, тревожные и неврозоподобные расстройства. Описанное, в первую очередь, относится к детям с распространенной в настоящее время формой ММД – синдромом дефицита внимания с гиперактивностью [2].

Учитывая широкий спектр нарушений, проявляющихся при возникновении у ребенка ММД, многообразие их проявлений и в то же время, индивидуальный специфический «набор» симптомов ребенка, обуславливающий особенности протекания его

психической деятельности, вопрос о диагностике данного нарушения является особенно актуальным. Существующая противоречивость мнений различных исследователей и специалистов в отношении ММД в значительной степени обусловлена отсутствием четких критериев и единого методического подхода к изучению и диагностике ММД.

В то же время, медицинский подход к диагностике данного расстройства в настоящее время не способен представить четкие критерии для дифференциации данного нарушения, описывая его в категориях «мягкость» или «негрубость» неврологической симптоматики и не предоставляя, как правило, адекватных методов реабилитации. Итогом такой ситуации является катастрофическое увеличение числа детей со школьными трудностями и нарушениями в поведении. Поэтому решение задач диагностики данного нарушения закономерно сместилась в плоскость нейропсихологического подхода.

Нейропсихологический подход в настоящее время является наиболее адекватным для определения актуального состояния высших психических функций ребенка и возможных отклонений в его развитии, предоставляя объективные диагностические методы, соответствующие запросам практики, позволяющие с высокой долей точности выявить причины и механизмы возникновения проблем ребенка в школьном обучении [1; 4]. Методы нейропсихологической диагностики, используя модифицированные и адаптированные возрастному развитию ребенка диагностические пробы, позволяют выявить возможные факторы нарушений в работе высших психических функций. Результаты диагностического обследования ребенка позволяют разработать в каждом конкретном случае индивидуальную программу нейропсихологической коррекции, ориентированной на преодоление основного нарушения и минимизацию вторичных и третичных последствий ММД.

Литература

1. Ахутина, Т. В.,Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. - СПб. : Питер, 2008. - 320 с
2. Заваденко, Н. Н. Минимальные мозговые дисфункции у детей. Церебролезин в лечении минимальных мозговых дисфункций / Н. Н. Заваденко, А. С. Петрухин, О. И. Соловьев. - М. : ЭБЕВЕ, 1997. - 72 с.
3. Халецкая, О. В. Минимальные мозговые дисфункции мозга в детском возрасте / О. В. Халецкая, В. М. Трошин. - Нижний Новгород : Пламя,1995. - 37 с.
4. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. - М. : Юрист, 1997. - 191 с.
5. Ярменко, Б. Р. Минимальные мозговые дисфункции головного мозга у детей / Б. Р. Ярменко. - СПб. : Салит-Медкнига, 2002. - 128 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УСТРАНЕНИЯ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. А. Шебалина, Е. А. Шкатова
НГПУ (г. Новосибирск)

Наиболее часто заикание возникает у детей дошкольного возраста. Это связано с тем, что именно в этот временной отрезок у детей активно формируется речь.

Н. А. Власовой и Е. Ф. Рау была разработана отечественная система работы с заикающимися дошкольниками. Авторы предположили, что лечение заикания должно осуществляться в коллективе [2].

Данная методика предполагает четыре шага к преодолению заикания: медико-психолого-педагогическое обследование, «охранительный речевой режим», занятия по развитию речи, которые начинаются с более простых видов речи и в дальнейшем усложняются (сопряженная речь, отраженная речь, короткие ответы на вопросы по картинке, самостоятельное описание картинки, пересказ маленького прослушанного рассказа, составление самостоятельного рассказа по картинке, спонтанная речь).

Обязательными занятиями в данной методике являются музыкальные и ритмические.

Помимо работы специалистов с детьми, необходима помощь родителей, для которых проводятся разъяснительные беседы.

Н. А. Чевелевой изложена система работы с заикающимися дошкольниками во время ручного труда. В результате применения данной методики возможно получить контекстную и ситуационную речь без заминок.

Система представляет собой пять периодов: пропедевтический (режим ограничения речи), сопровождающая (конструктивная) речь (дети отвечают на вопросы, заданные воспитателем, о том,чем они заняты на данный момент), завершающая речь (речь по следам зрительных представлений), планирующая речь (лишенная зрительной опоры), закрепление навыков связной речи.

С. А. Мироновой была описана методика, которая предназначена для воспитания и обучения заикающегося дошкольника на протяжении учебного года. Учебный год разделен на периоды длительностью в три месяца. Первые три месяца – речь ситуационная. Затем три месяца дети обучаются составлять простую фразу, правильно ее грамматически оформлять, составлять сложноподчиненные конструкции, составлять связный рассказ. Последующие три месяца составляются рассказы по наглядной опоре, пересказываются рассказы. Итоговые три месяца направлены на обучение выстраиванию логической последовательности излагаемого сюжета.

В методике И. Г. Выгодской, Е. Л. Пелленгер, Л. П. Успенской представлены целенаправленные игровые ситуации, которые позволяют сформировать самостоятельную речь, обучают построению развернутого высказывания [1]. Авторы описали ряд упражнений, которые позволяют снять повышенное напряжение у ребенка. Проводятся они в игровой форме, сопровождаются рифмованной фразой. Например, такие упражнения как: «Волшебные сны», игры «Молчанки» (введение щадящего речевого режима), «В Стране коротких ответов» (обучение детей говорить на выдохе), «В Стране полных ответов» (расширение объема высказывания), «Инсценировка» и Сюжетно-ролевые» (закрепление навыка правильной речи), «Заключительные занятия» (подготовка к общению в любых условиях).

Так же авторы в своей методике описали формы общения с родителями заикающихся дошкольников, в которых объясняется важность соблюдения правильного общения с заикающимся ребенком дома.

Большинство комплексных методик по преодолению заикания у дошкольников строится на комплексном подходе.

Современный комплексный подход предполагает лечебно-педагогическое воздействие на различные аспекты психофизиологического состояния заикающегося разными средствами и различными специалистами.

Ключевую роль в правильности подбора методов и средств коррекционной работы играет логопедическое обследование ребенка. Сведения, полученные в результате обследования, помогут наметить объем и продолжительность коррекционных занятий, определить пути индивидуального подхода [3].

В лечебно-педагогическом воздействии можно выделить две части, в зависимости от тех средств, которыми влияют на заикающегося: лечебно-оздоровительную и коррекционно-педагогическую.

К лечебно-оздоровительной работе относятся: специальный охранительный режим, закаливающие процедуры, ЛФК, медикаментозное лечение, физиотерапия и психотерапия.

Специальный охранительный режим понимается как оздоровительный щадящий режим, на фоне которого проводятся режим ограничения речи и режим молчания. Проведение такого режима благотворно действует на весь организм в целом.

Режим ограничения речи заикающихся дошкольников вводится с помощью специальных игр – «молчанок». Сроки данного режима могут варьироваться. Щадящий режим речи со временем заменяет ограничения речи.

Медикаментозное лечение применяется с целью нормализации деятельности центральной и вегетативной нервной системы, речедвигательного аппарата, устранения судорог, оздоровления организма в целом.

Основной задачей психотерапии является оздоровление психики. В свою очередь психотерапию можно разделить на косвенную и прямую.

Косвенная психотерапия – это окружающая обстановка, природа, коллектив, режим, игры и так далее.

Прямая психотерапия – влияние с помощью разъяснения, убеждения, внушения, обучения. Внушение может происходить от другого лица или же самовнушение. Одним из видов самовнушения является аутогенная тренировка.

Коррекционно-педагогическая работа состоит из системы логопедических занятий, воспитательных мероприятий, логоритмики, работы с родителями.

Логопедическое воздействие может осуществляться либо индивидуально, либо во время групповых занятий. На данных занятиях происходит развитие общей и речевой моторики, нормализация темпа, ритма дыхания и речи, активизация общения, корректируется звукопроизношение, расширяется словарь, как активный, так и пассивный, развивается фонематическое восприятие, внимание на слух. Занятия способствуют развитию интеллектуальных способностей ребенка, формированию гармонично развитую личность.

Логопедические занятия также содержат упражнения на регуляцию и координацию дыхательной, голосовой, артикуляторной функции, воспитание правильной речи.

Одним из разделов логопедической работы является логопедическая ритмика. По мнению Л. С. Волковой логоритмика представляет собой систему музыкально-двигательных, речедвигательных, музыкально-речевых заданий и упражнений, осуществляемых в целях логопедической коррекции.

Еще одной формой работы является консультативно-методическая работа с родителями. С ее помощью обеспечивается формирование правильного отношения к заикающемуся ребенку в семье, организация самостоятельной работы ребенка вне логопедических занятий.

Таким образом, на данный момент применяются различные методики для преодоления заикания. Но наиболее эффективными, по нашему мнению, являются те, которые основываются на комплексном подходе к преодолению заикания у дошкольников.

Литература

1. Выгодская, И. Г. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях: Кн. для логопеда / И. Г. Выгодская [и др.]. - 2-е изд.,перераб. и доп. - М. : Просвещение, 1993. - 223 с
2. Ковригина, Л. В. Логопедия. Нарушение темпа речи. Заикание / Л. В. Ковригина [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://lib.nspu.ru/views/library/3189/read.php. - Дата доступа: 15.08.2018.
3. Преодоление заикания у дошкольников : метод. пособие / Под ред. Р. Е. Левиной. - М. : ТЦ Сфера, 2009. - 144 с.

СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УКРАИНЕ

В. Н. Шевченко
ИСП НАПН (г. Киев)

Подготовка педагога для современного стремительно меняющегося общества требует серьезных сдвигов в системе педагогического образования. Прежде всего, речь идет об изменении статуса педагогического образования и его носителя – педагогического университета в образовательном пространстве общества [1, с. 20].

Реформирование системы высшего педагогического образования с целью достижения его качественного соответствия перспективам развития страны и всей системы общего и высшего профессионального образования Украины, ориентированной на мировое образовательное общество, требует как научно-методического, так и организационно-методического обеспечения инновационных преобразований. Это означает, что совместно со смысловыми изменениями необходимы и организационно-структурные преобразования в системе подготовки современного педагога, а также поиск новых форм и методик на всех этапах этой работы [3, с. 15].

Национальной стратегией развития образования в Украине на 2012–2021 гг. предусмотрено углубление международного сотрудничества в сфере образования, направленного на интенсификацию интеграции национальной системы образования в международное образовательное пространство. Сюда также включено расширение участия украинских высших педагогических учебных заведений в проектах и программах международных организаций и сообществ («ТЕМПУС», «Эразмус Мундус», «Жан Моне», «Песталоцци» и др.) [1, с. 24]. Сегодня в Украине в ведущих ВУЗах действуют программы двойного диплома и программы обмена (Постановление Кабинета Министров Украины от 12 августа 2015 № 579 «Об утверждении Положения о порядке реализации права на академическую мобильность»). Наиболее популярными в Украине являются программы обменов студентами и учеными: «ДААД» (Германия), «ОАГ» (Австрия), «ТЕМПУС» (ЕС) и др. [5, с. 102].

Законом Украины от 1 июля 2014 года за № 1556-VII «О высшем образовании» предоставляется высшему учебному заведению полная самостоятельность, независимость, ответственность в принятии решений в установленных им пределах. Этот процесс называется автономией высшего учебного заведения, и ВУЗ получил право решать вопросы, касающиеся:

- развития академических свобод участников образовательного процесса;
- порядка организации образовательного процесса;

- определения тематики и структуры проведения научных исследований;
- осуществления внутреннего управления;
- экономической и иной деятельности;
- самостоятельного подбора и расстановки кадров и т.д. [2, с. 40].

Это означает, что должно произойти полное перераспределение полномочий между Министерством образования и науки и ВУЗами в пользу последних.

В связи с глобальным реформированием системы образования в Украине на государственном уровне рассматривается проблема пересмотра стандартов, в частности, высшего специального образования. В этом контексте очевидна необходимость доработки существующих парадигм профессиональной подготовки специалистов в области специального образования, соответствующих самым высоким мировым стандартам оказания образовательных услуг, отвечающих современным вызовам профессионального пространства в глобальном обществе.

Реформирование системы образования также предусматривает введение инклюзивного образования (началось с 2014 года) как параллельного пути специальному образованию. Именно высокий уровень квалификации педагогических кадров в области специального образования является одним из важных условий реализации коррекционно-воспитательных задач, стоящих перед современной инклюзивной и специальной школой [4, с. 378].

Педагогический университет должен выступать генератором идей, моделей педагогической деятельности, инициатором и проводником инновационных процессов в инклюзивном и специальном образовательном пространстве, должен влиять на качество образования через многоканальный механизм разработки инновационных педагогических идей, теорий и технологий, подготовку специалистов к работе с детьми с особенностями психофизического развития. В будущем педагоги выступят носителями этих технологий и смогут компетентно их реализовывать в образовательной практике. Достижение этой цели возможно лишь при условии изменения структуры образовательной деятельности, расширении функций высшего педагогического учебного заведения как учебно-научно-воспитательного комплекса в инновационной социально-экономической среде [1, с. 20].

Использование инноваций в педагогическом образовании станет главным условием успешной реализации новых задач, поставленных перед инклюзивным и специальным образованием. Они будут способствовать повышению качества и производительности образовательного процесса [3, с. 16].

Вместе с тем, в качестве ведущей цели высшего педагогического образования в подготовке специалистов для инклюзивного и специального образования должна быть выдвинута не прагматическая цель подготовки специалистов, а цель формирования личности, способной к саморазвитию в процессе обучения. Для достижения этой цели необходимо отказаться от такой организации обучения, при которой учебная деятельность студента сводится только к усвоению предметных знаний. Основной задачей об-

разования в педагогическом ВУЗе должно стать самостоятельное получение знаний [3, с. 17]. Поэтому стратегическими приоритетами работы в области высшего специального образования должно быть создание модели подготовки специалистов для работы с детьми с особенностями психофизического развития нового поколения и научно-методического обеспечения по следующим основным аспектам: педагогический, психологический и медико-биологический [4, с. 378–379].

При подготовке специалистов для работы с детьми с особенностями психофизического развития необходимо органическое сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм учебной работы, в рамках которых формируются навыки и умения как индивидуальной, так и коллективной деятельности [3, с. 17].

Важной составляющей системы обучения будущих коррекционных педагогов для инклюзивных и специальных школ является практическая подготовка, предусматривающая, в частности, основательную педагогическую практику. Благодаря ей студенты имеют возможность получить ценный практический опыт работы с различными категориями детей с особенностями психофизического развития [4, с. 380].

Таким образом, одной из важнейших стратегических задач на современном этапе модернизации образования в Украине является обеспечение качества подготовки специалистов для работы с детьми с особенностями психофизического развития на уровне международных стандартов. Решение этой задачи возможно при условиях изменения педагогических методов, методик и содержания обучения, усиления прикладной и практической направленности обучения, совершенствования педагогического мастерства преподавателей, внедрения инновационных педагогических технологий и открытости педагогического образования (участие в проектах и программах мировых организаций иобъединений через образовательныеи научные обмены и т.д.).

Литература

1. Дем'яненко, Н. М. Інноваційні трансформації освітнього простору педагогічного університету / Н. М. Дем'яненко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. - 2015. - № 130. - С. 20-24.
2. Дрижак, В. В. Автономія вищого навчального закладу як фактор забезпечення якості вищої освіти / В. В. Дрижак, С. М. Єрмак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. - 2017. - № 142. - С. 40.
3. Максименко, О. В. Основи інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти / О. В. Максименко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. - 2015. - № 125. - С. 15-17.
4. Пономарьова, Г. Ф. Харківська гуманітарно-педагогічна академія як регіональний осередок підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти / Г. Ф. Пономарьова // Спеціальна освіта: стан і перспективи : матеріали Всеукр. (заоч.) наук.-практ. конф., 17-18 травня 2017 р. - 2017. - С. 378-380.
5. Третяк, О. С. Академічна мобільність та сучасні підходи до забезпечення якості вищоїосвіти в Україні / О. С. Третяк, С. О. Чебоненко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. - 2015. - № 30. - С. 102.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

Е. А. Шилович
БГПУ (г. Минск)

Образование является основой развития личности, нации, государства и залогом успешного будущего. Перед высшими учебными заведениями стоит задача повышения эффективности учебного процесса, направленного на подготовку конкурентно способных специалистов. Основой современного образования должны быть не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности студентов. Одна из целей современного высшего педагогического образования заключается в максимальном приближении процесса обучения в вузе к практике работы будущего учителя в школе.

Каждая методическая дисциплина имеет свою специфику, соответствует ряду требований к организации образовательного процесса, к использованию методов, приемов и средств обучения. Развивающий потенциал урока математики высок, а задача его реализации выступает одной из важнейших в обучении неслышащих и слабослышащих учащихся. Подготовка учителей общеобразовательной специальной школы для детей с нарушением слуха, в том числе и учителей, ведущих учебный предмет «Математика», должна быть направлена на повышение профессиональной компетентности специалиста. В настоящее время математическая подготовка учителя-сурдопедагога должна позволять ему вести преподавание не только в условиях стабилизировавшихся учебных программ и пособий, но и при их изменениях, коррективах. Уровень компетентности учителя в области начального математического образования должен быть достаточно высоким, чтобы постоянно реализовывать дифференцированный и индивидуальный подход в обучении учащихся с нарушением слуха.

Изменения в педагогическом образовании связаны с рассмотрением его как структурного компонента общечеловеческой культуры, а впоследствии как основы для осуществления профессиональной подготовки. Современный учитель-дефектолог является носителем общечеловеческих ценностей, а культурологическая составляющая подготовки определяет направленность образования в педагогическом университете на формирование общей и профессиональной культуры студента.

Внедрение идей гуманистической педагогики предполагает следование учителя за математической индивидуальностью ребенка с нарушением слуха, использование в учебном процессе адаптивных обучающих программ, помогающих школьникам системно овладеть учебным материалом. Реализовать личностно-ориентированный подход в обучении способен педагог, являющий-

ся личностью, обладающий мобильностью, открытостью, индивидуальной неповторимостью, четкими педагогическими убеждениями, которые определяют его личную, социальную и профессиональную позиции.

Профессиональная подготовка студентов должна проводиться с использованием современных инновационных технологий в обучении, позволяющих делать методику преподавания математики интересной, дифференцированной, развивающей творческий потенциал будущих учителей-дефектологов. Учебно-методическая подготовка и нравственное становление студента Института инклюзивного образования должны осуществляться в процессе осознанной, динамичной, эмоционально переживаемой деятельности. Студенты легче вникают, понимают и запоминают материал, который они изучают в процессе их активного вовлечения в учебный процесс.

В современных условиях компетентностного подхода к высшему образованию требуется более широкое использование таких форм обучения как интерактивные занятия [1, с. 82]. Интерактивная форма проведения занятий способствует решению целого ряда задач: создание условий для развития профессиональных качеств студентов; развитие умения работать в команде, принимать верное решение, отстаивать собственное мнение; развитие умения применять имеющиеся знания в решении конкретных задач; формирование потребности в получении новых знаний; воспитание инициативы и ответственности; формирование профессиональной мотивации и пр. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, осуществляется проектная и исследовательская деятельность, ведется работа с нормативными документами и различными источниками информации. Использование в педагогическом процессе технологии интерактивного обучения является необходимым условием оптимального развития и тех, кто учится, и тех, кто учит [2, с. 4].

Особой формой осуществления диалога в обучении методике математики является игра (дидактическая, ролевая, деловая). Для организации и проведения разных видов игр создаются близкие к реальным условиям ситуации обучения, в которых студент выполняет роль учителя. В процессе участия в таких играх будущие учителя-дефектологи приобретают навыки социального взаимодействия, учатся формулировать мысли на профессиональном языке, находить способ решения в проблемной ситуации, корректно и аргументировано доказывать свое мнение. Именно практическая деятельность, способность создавать и включаться в игровые обучающие ситуации свидетельствует о проявлении ряда профессиональных качеств будущих педагогов.

Использование преподавателем новых информационных и коммуникационных технологий в обучении выражается в серьезных изменениях в процессах «получения знания, преобразования знания в образование и его применения на практике» [3, с. 83]. Внедрение компьютерных технологий позволяет педагогу значительно расширять возможности предъявления разного вида учеб-

ной информации по методике преподавания математики: правил, логических схем, таблиц, чертежей, графиков, формул и т.д., создавать мультисенсорную интерактивную среду обучения, эффективно и быстро осуществлять контроль и самоконтроль результатов обучения, развивать интеллектуальные и творческие способности студентов.

Эффективным средством в обучении методике математики является микропреподавание, когда один из студентов на протяжении небольшого отрезка времени (около десяти–пятнадцати минут) выполняет функцию преподавателя. Тем самым одной из главных задач преподавателя становится четкая организация деятельности студентов. Решающее влияние на студенческую аудиторию осуществляется не только посредством словесной информации преподавателя, но и через его личность. Рефлексивная активность преподавателя является одним из условий развития этого качества у студентов.

Следовательно, основные подходы к современному математическому образованию предполагают обязательное внедрение инновационных технологий обучения, обеспечение фундаментального образования как основы компетентности и мобильности специалиста-дефектолога, создание условий для гуманизации учебного процесса, постоянное совершенствование умения осуществлять разные виды взаимодействия со студенческой аудиторией.

Литература

1. Инновационные технологии в образовании : материалы IV Междунар. науч.-практ. видеоконф. ; под ред. С. М. Моор. - Тюмень : ТИУ, 2017. - 216 с.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. - Минск : ТетраСистемс, 2011. - 224 с.
3. Кинелев, В. Г. Контуры образования XXI века / В. Г. Кинелев // Информационные и коммуникационные технологии. - 2010. - № 11. - С. 78-85.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Шинкаренко
БГПУ (г. Минск)

Практика развития интегрированного обучения и воспитания однозначно свидетельствует, что для обеспечения качества образования учащихся с особенностями психофизического развития необходимо выполнение ряда обязательных требований, одним из которых является качество профессиональной подготовки не только учителей-дефектологов, но и учителей начальных классов и учителей-предметников. Данное требование не менее значимо для успешного развития в Республике Беларусь в ближайшей перспективе и инклюзивного образования, что определяет актуальность проблемы разработки оценки качества как обязательной составляющей менеджмента качества профессиональной подготовки учителей к работе с данной категорией учащихся.

Основой для решения данной проблемы является Концепция качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования (далее – Концепция), одобренная учебно-методическим объединением по педагогическому образованию (протокол № 8 от 06.02 2017).

Разработка системы оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в указанных условиях базируется на системном, деятельностном, компетентностном, личностно-ориентированном подходах по следующим основаниям:

- процесс профессиональной подготовки и оценки ее качества необходимо рассматривать как систему, имеющую четко определенные цель и взаимосвязанные структурные элементы;
- реализация деятельностного подхода в образовании ориентирована на переход к самостоятельнойдеятельности [1] и соответственно, формирование готовности к ней;
- обеспечение готовности к профессионально-педагогической деятельности предполагает формирование у обучающихся (студентов, слушателей) необходимых для ее осуществления компетенций, что уже традиционно предусматривается образовательными стандартами;
- профессиональная подготовка предполагает не только становление личностного опыта, но и личностной готовности к будущей профессиональной деятельности; в макете профессионально-квалификационного стандарта педагога выделено, в частности, его умение положительно относиться к обучающимся с разными образовательными потребностями [2, с. 23].

Необходимым является и применение процессного подхода как основополагающего в системе менеджмента качества. Под ним понимается «систематическая идентификация и менеджмент применяемых организацией процессов, особенно взаимодействия таких процессов» [3].

Цель профессиональной подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования (далее – профессиональной подготовки учителей) согласно Концепции состоит в формировании у них готовности к работе в указанных условиях. Наоснове определения, представленного в исследовании В. В. Хитрюк [5], она определяется как интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющая его профессиональной готовности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и предопределяющее профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования.

Формирование у учителей данного качества соответствует содержанию предусмотренных макетом «Профессионально-квалификационного стандарта педагога» группы трудовых действий, в обобщенном виде определенных следующим образом: «Обеспечивать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями» [2, с. 11, 23].

Решение задач управления качеством профессиональной подготовки любого специалиста требует оценки не только ее результата, но также условий и процесса. В этой связи укажем, что Концепция предусматривает решение ряда организационных вопросов и модернизацию процессуального компонента профессиональной подготовки учителей.

В соответствии с выделенной структурой содержания оценки качества профессиональной подготовки учителей (оценка ее условий, оценка ее процесса, оценка ее результата), определяются оценочные критерии. Такой подход не является принципиально новым. Например, в исследовании И. Г. Харисовой, выполненного на основе компетентностного подхода, предлагается выделять оценочные критерии качества подготовки специалистов для сферы образования с учетом структурных составляющих компетенций, т.е. предмета оценивания [4].

Критериями, по которым оцениваются условия реализации образовательных программ, решающих задачи профессиональной подготовки учителей, могут быть выделены:

- квалификация кадров, реализующих образовательные программы;
- состояние учебно-программной документации;
- состояние материально-технической и учебно-материальной базы.

Процесс реализации образовательных программ может быть оценен по таким критериям:

- технология образовательного процесса;
- менеджмент образовательного процесса.

Критериям оценки результата реализации образовательных программ предлагаются:

- удовлетворенность заказчиков кадрами учителей;
- готовность последних к работе с учащимися с особеностями психофизического развития.

Критерий готовности учителей рассматривается как основной, так как готовность является не только одним из факторов, влияющих на удовлетворенность заказчиков, но может указать также на необходимость корректировки условий и процесса профессиональной подготовки учителей. Однако определение корреляции между указанными критериями целесообразно только в том случае, если они применяются к изучению одной и той же выборки учителей.

Соответственно критериям качества профессиональной подготовки учителей определяются ее показатели. Например, применительно к критерию готовности учителей Концепция выделяет два основных показателя: профессиональная готовность (овладение инклюзивной практикой) и личностная готовность (овладение инклюзивной культурой). Составляющими профессиональной готовности выделяются информационная готовность и операционально-деятельностная готовность, а составляющими личностной готовности – мотивационно-ценностная готовность и рефлексивно-оценочная готовность.

С учетом показателей, определяемых для каждого из указанных выше критериев, выполняются подбор, а при необходимости и разработка методов и инструментов оценки качества профессиональной подготовки учителей.

Оценка качества профессиональной подготовки учителей должна осуществляться дифференцированно, с учетом задач и содержания образовательных программ высшего образования, переподготовки и повышения квалификации.

Литература

1. Леонтьев, А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А. А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. - 2001. - № 1. - С. 3-6.
2. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации : метод. рекомендации / А. В. Торхова [др.] ; под общ. ред. докт. пед. наук, проф. А. И. Жука. - Минск : БГПУ, 2018. - 140 с.
3. СТБ ISO 9000-2015 (ISO 9000:2015, IDT). Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. - Взамен СТБ ИСО 9000-2006 ; введ. 01.03.2016. - Минск : Госстандарт : БелГИСС, 2015. - IV, 54 с - (Государственный стандарт Республики Беларусь).
4. Харисова, И. К. Оценка качества подготовки педагогов в системе непрерывного педагогического образования / И. К. Харисова // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - № 6. - С. 77-85.
5. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. В. Хитрюк ; Балт. федер. ун-т. - Калининград, 2015. - 54 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Е. М. Юревич
БГПУ (г. Минск)

В соответствии с Государственной программой «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы для повышения качества образования и эффективности образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования, необходимо создание адаптивной образовательной среды, использование в образовательном процессе специализированного оборудования и электронных средств обучения (далее – ЭСО) [1].

В научно-методической литературе накоплен значительный теоретический и практический опыт в области применения информационных коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в специальном образовании. Разработан, обоснован и экспериментально проверен подход к использованию электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР) при решении собственно развивающих и коррекционных задач в ходе реализации содержания различных образовательных и предметных областей специального дошкольного и общего среднего образования. Получили освещение психолого-педагогические аспекты применения ЭОР в процессе коррекции нарушений произносительной стороны речи, развития коммуникативных умений, познавательной сферы, ознакомления с окружающим миром, развития самостоятельной письменной речи, формирования представлений о внутреннем мире человека у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речи, нарушением слуха, трудностями в обучении (Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина и др.) [4].

Однако в литературе отсутствует однозначная трактовка понятия «ИКТ». Данное понятие исследователи наполняют разным содержанием. Е. О. Иванова определяет ИКТ как совокупность научных дисциплин, занимающихся изучением, созданием, внедрением и применением методов, способов, действий, правил и навыков, используемых для получения новых сведений, знаний, для сбора, обработки, выделения и применения информации с целью удовлетворения информационных потребностей общества в требуемом объеме [3]. В. Г. Магомедов рассматривает ИКТ как дидактический процесс, организованный с использованием совокупности внедряемых в социальные системы обучения принципиально новых средств и методов обработки данных, представля-

ющих целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационных продуктов с наименьшими затратами и в соответствии с закономерностями познавательной деятельности детей [5].

В качестве одного из составляющих ИКТ выступают ЭОР, которые являются важным средством развития информатизации как общества в целом, так и образования в частности. В настоящее время роль ЭОР выходит за пределы традиционной роли средства обучения. Область их применения достаточно широка и разнообразна. Многоспекторные возможности ЭОР позволяют индивидуализировать и дифференцировать процесс воспитания и обучения, реализовывать принципиально новые формы и методы взаимодействия всех участников образовательного процесса, обеспечивают каждому ребенку адекватный для него темп и способ усвоения знаний и умений.

Одним из наиболее востребованных в дошкольном образовании ЭОР является ЭСО, которое представляет собой программный продукт, разработанный с использованием компьютерной и телекоммуникационной техники и применяемый непосредственно в процессе воспитания и обучения. Существует многообразие ЭОР, которые используются в коррекционно-образовательном процессе детей с ОПФР, в том числе и с нарушением слуха, в частности, в процессе формирования элементарных математических представлений. Вместе с этим существующие ЭОР не учитывают в полной мере особые образовательные потребности детей, находящихся в условиях слуховой депривации, а также особенности овладения ими элементарными математическими представлениями. Это снижает качество их использования в образовательном процессе с данной категорией детей. В связи с этим актуальной является разработка ЭОР для детей дошкольного возраста с нарушением слуха, в частности, для формирования у них элементарных математических представлений.

С целью определения уровня сформированности элементарных математических представлений у старших дошкольников с нарушением слуха нами было проведено экспериментальное исследование. Были использованы методики И. В. Житко,В. П. Новиковой, Е. В. Колесниковой [2], адаптированные и модифицированные с учетом содержания образовательной области «Элементарные математические представления» учебного плана специального дошкольного учреждения для детей с нарушением слуха и в соответствии с программой для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с нарушением слуха». Всего в исследовании приняли участие 12 неслышащих и 12 слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. У 33 % слабослышащих и 25 % неслышащих детей старшего дошкольного возраста был отмечен высокий уровень сформированности элементарных математических представлений. Среднего уровня достигли 50 % слабослышащих и 50 % неслышащих дошкольников. Для 17 % слабослышащих и 25 % неслышащих детей старшего дошкольного возраста является характерным низкий уровень

сформированности элементарных математических представлений. Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха характерными являются следующие особенности сформированности элементарных математических представлений: трудности в определении месторасположения предметов относительно себя и нахождения места предметов относительно друг друга; трудности в определении величинных характеристик объектов;ориентировка не на существенные признаки, например, длину, ширину, а на размер предметов, их цвет; несформированность навыка отвлеченного счета, зависимость счетной деятельности от качественных особенностей предметов и их пространственного расположения; непонимание математической терминологии, условия элементарных арифметических задач и инструкций на словесной основе; наличие неточностей в соотнесении формы объектов с геометрическими фигурами; наличие в опыте представлений только об отдельных пространственных и величинных отношениях, которые характеризуются узостью и ситуативностью и т.д.

С учетом особенностей овладения неслышащими и слабослышащими старшими дошкольниками содержанием образовательной области «Элементарные математические представления» учебного плана специального дошкольного учреждения для детей с нарушением слуха нами было разработано и экспериментально апробировано ЭСО «Предматематика», которое содержит два блока: «Игровые задания» и «Справочный материал». Блок «Игровые задания» представлен 5 разделами: «Количество и счет», «Величины», «Геометрические фигуры», «Пространственные представления», «Арифметические задачи». Каждый раздел содержит до 10 заданий, которые включают группы упражнений разной степени сложности. В каждом упражнении предусмотрен обязательный автоматизированный контроль. Если упражнение ребенок выполнил верно, то на экране появляется веселый смайлик. Если ребенок выполнил упражнение неверно, что на экране появляется грустный смайлик. Блок «Справочный материал» состоит из двух разделов: «Инструкция пользователя» и «Методические рекомендации», которые включают: общие сведения об электронном средстве обучения, его структуре; описание целей и содержания упражнений, общедидактические, специальные и специфические требования к их использованию; примерные конспекты занятий.

Результаты контрольного этапа экспериментального исследования подтверждают эффективность разработанного нами электронного средства обучения «Предматематика». В результате его использования прослеживается повышение уровня сформированности элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Следует отметить, что ЭОР должны выступать в качестве дополнительного средства обучения. Только в сочетании традиционных и инновационных подходов возможно достигнуть высоких результатов в процессе воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушением слуха, в частности, в формировании у них элементарных математических представлений.

Литература

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы [Электронный ресурс] / Сайт управления спец. образ. Министерства образ. Респ Беларусь. - Минск, 2018. - Режим доступа: http://www.asabliva.by. - Дата доступа: 06. 06. 2018.
2. Житко, И. В. Диагностика компетентности младших дошкольников в области математики / И. В. Житко // Пралеска. - 2004. - № 2. - С. 19-21.
3. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. - М. : Просвещение, 2011. - 190 с.
4. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / О. И. Кукушкина. - М., 2005. - 381 с.
5. Магомедов, В. Г. Современные информационные технологии как средство самореализации студентов в образовательном пространстве вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Г. Магомедов. - Махачкала, 2006. - 151 с.

ЛИЧНОСТНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ УЧАЩИХСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ПРОФЕССИИ

Т. И. Юхновец
БГПУ (г. Минск),

Е. М. Глобаж
Несвижский государственный колледж (г. Несвиж)

Профессиональная деятельность учителя XXI века все интенсивнее опосредуется неопределенностью, что вызывает активный интерес научного сообщества. Учеными выделены существенные признаки неопределенности в профессии, способы ее преодоления, условия и последствия конструктивного и деструктивного исходов неопределенной ситуации, разработан диагностический инструментарий и другие аспекты проблемы [2]. Сфера образования, начиная с середины XX века находится в поле множества активных бифуркационных процессов, определяемых развитием науки в целом, ее отдельных отраслей и видов, их взаимосвязями, особенно между стремительно развивающейся психологией и педагогикой; экономическими, социальными, технолого-инновационными и другими процессами общественного развития, претерпевая многочисленные реформы и порождая еще более масштабные дискуссии о будущих перспективах и их детерминантах. Поиски путей гуманизации образования привели к внедрению концепции инклюзии, что является очередным шагом в развитии педагогики как науки [1]. В связи с чем возникают вопросы, например: «Какими личностными потенциалом и ограничениями обладает современный учитель, осуществляющий свою профессиональную деятельность в условиях неопределенности?»

Исследование проводилось в 2017–2018 учебном году на базе учреждения образования «Несвижский государственный колледж имени Якуба Коласа». Общее число участников исследования – 140 человек, среди которых 35 преподавателей колледжа и 105 обучающихся. Средний возраст преподавателей колледжа – 46,7 лет; стажа их работы – 24,8 лет. В исследовании приняли участие обучающиеся по специальностям: «Начальное образование», «Иностранный язык», «Физическая культура». Их возраст варьировал от 17 до 21 года; средняя успеваемость – 7,75 баллов.

Методической основой работы выступило комплексное сплошное обследование с использованием современных методик. Способность преодолевать неопределенность исследовалась опросниками «Толерантность к неопределенности MSTAT-I (Д. Маклейн, адапт. Е. Г. Луковицкой, 1998); «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Т. В. Корнилова, 2009). Обработка

проводилась методами математической статистики (параметрическим методом сравнения средних, t-Стьюдента) с применением компьютерной программы SPSS-21.

Первый этап обработки данных подразумевает анализ описательной статистики, далее проводилось параметрическое сравнение средних методом t-Стьюдента. Индивидуально-психологические показатели личностной устойчивости к неопределенности как у обучающихся, так и у преподавателей по всем десяти переменным имеют тенденцию к умеренно-низким значениям. Так, даже самые большие баллы, набранные как обучающимися, так и преподавателями по шкале «Избегание неопределенности» находятся на границе между средними и низкими значениями ($\overline{M}_{уч\text{-}ся} = 43{,}9 \pm 7{,}4$; $\overline{M}_{учителей} = 40{,}5 \pm 11{,}2$). Наиболее низкие баллы получены по шкалам: «Отношение к новизне» ($\overline{M}_{уч\text{-}ся} = 11{,}8 \pm 2{,}8$; $\overline{M}_{учителей} = 11{,}8 \pm 3{,}0$) и «Отношение к сложным задачам» ($\overline{M}_{уч\text{-}ся} = 29{,}7 \pm 4{,}8$; $\overline{M}_{учителей} = 27{,}3 \pm 7{,}1$), что интерпретируется как стремление к решению простых, слабо дифференцированных задач с ориентацией на образец, к избеганию ситуаций, характеризующихся проблемностью, где количество неизвестных переменных больше одной. Наличие негативного отношения к сложным, дифференцированным аспектам деятельности ярко проявилось у 47 % выборки преподавателей и у 26 % обучающихся; умеренно – у 50 % преподавателей и 73 % девушек и юношей – будущих педагогов. На фоне активного внедрения инновационных наукоемких средств, методов, технологий эта тенденция заставляет задуматься о перспективах развития учительства как субъекта деятельности.

Сравнение данных по группам обучающихся и преподавателей выявило отсутствие различий по 8 переменным из 10. Общими, объединяющими обе части выборки характеристиками, являются: крайне низкая представленность значений высокого уровня по всем десяти шкалам; средне-низкий уровень предпочтения неопределенности, выражающийся в готовности преодолевать проблемы, но отсутствии удовольствия, стеничных чувств у испытуемых от решения ими сложных проблем, в низкой самооценке качества преодоления неопределенностей, нетерпимости к ним, высокой интенсивности негативных переживаний неопределенности, предпочтение стандартных, стереотипизированных, определенных, хорошо знаемых, стабильных профессиональных ситуаций, что может стать препятствием открытия новых возможностей.

Различия между группами обучающихся и преподавателей обнаружены в следующих аспектах. Анализ разброса значений свидетельствует о том, что выборка студентов более однородная по изучаемым характеристикам, тогда как преподаватели более разнообразно проявляют себя относительно различных аспектов неопределенности. Следовательно, в выборке преподавателей следует искать дифференцирующую/ие переменные, определяющие их восприятие и поведение в неопределенных ситуациях. Преподаватели воспринимают и преодолевают непредвиденные ситуации на фоне более спокойных, ровных отношений к неопре-

деленным ситуациям ($\overline{M}_{уч\text{-}ся}$ = 29,7 ± 4,8; $\overline{M}_{учителей}$ = 27,3 ± 7,1; t = 3,4, p = 0,001). Юному поколению на выручку приходят: любопытство и склонность к экспериментированию, наряду с которым было выявлено противоречивое, не отрефлексированное отношение к неопределенности, заключающееся в сочетании выраженного стремления к неопределенности и умений избегать такие ситуации.

Исследование показало, что и обучающиеся, и преподаватели колледжа, в целом, готовы к продуктивной, достаточно эффективной работе в предсказуемых условиях и ситуациях, но недостаточно готовы к условиям профессионального вызова, нестандартным, новым ситуациям, требующим стремления к решению сложных профессиональных целей и задач, высоким инновационным достижениям, сопряженным не столько с трудностями, сколько с жизнеутверждающими переживаниями по их преодолению. Квазипрофессиональная и профессиональная продуктивность испытуемых в контексте изучаемого аспекта поддерживается таким личностным свойством как межличностная толерантность, подразумевающая терпимое, спокойное, уважительное отношение к индивидуальности другого человека – партнера по деятельности и активности. Это личностное качество, проявляющееся в доброжелательности, человечности, готовности учитывать интересы и потребности всех участников образовательного пространства, представляет особую ценность в условиях гуманной педагогики и является важнейшим профессиональным ресурсом педагога.

Таким образом, можно констатировать существование актуализированной проблемы – необходимости развития и/или формирования личностной готовности встретиться с неопределенностью, обеспечивающей, наряду с другими профессионально важными качествами и компетенциями, профессиональную способность учителя современной школы конструктивно преодолевать неопределенности в педагогической деятельности.

Литература

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : утв. Приказом М-ва образования Респ. Беларусь, 22 июля 2015 г., № 608. - Режим доступа: http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5801. - Дата доступа: 12.07.2018.
2. Марищук, Л. В. Психологическое содержание проблемы неопределенности человека в профессии / Л. В. Марищук, Т. И. Юхновец // Научные исследования и образование. - 2016. - № 3 (23). - С.3-8.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ВО ВТОРОМ ОТДЕЛЕНИИ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е. А. Якубовская
БГПУ (г. Минск)

Одним из обязательных и традиционных направлений коррекционной работы с учащимися с тяжелыми и (или) множественными нарушениями является адаптивная физическая культура. Укрепление здоровья учащихся и достижение ими индивидуально доступного уровня развития двигательных способностей и личностных качеств, которые будут способствовать более успешной социализации детей, является основной целью учебного предмета «Адаптивная физическая культура». В соответствии с учебной программой для второго отделения вспомогательной школы «Адаптивная физическая культура. I–IX классы», решение оздоровительных, образовательных, воспитательных задач и коррекционно-развивающая направленность педагогического процесса, позволяют достигнуть данной цели [4].

Учебной программой по учебной дисциплине «Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью», разработанной для учреждений высшего образования Республики Беларусь в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования первой ступени по специальности 1-03 03 08 «Олигофренопедагогика», предусмотрено ознакомление студентов с основами организации и особенностями методики преподавания адаптивной физической культуры в классах второго отделения вспомогательной школы.

В системе лекционных и практических занятий у студентов формируются знания о содержании и общих задачах основных видов адаптивной физической культуры, которыми являются адаптивное физическое воспитание, адаптивный спорт, адаптивная двигательная рекреация, адаптивная двигательная реабилитация [1]. Наибольший акцент делается на изучении адаптивного физического воспитания, рассматриваются его функции и принципы. Реализация данных принципов требует соблюдения ряда специфических положений и правил, которые зависят от состояния здоровья, уровня психофизического развития и функционирования сенсорных систем, особенностей поведения учащихся [3].

И на лекционных, и на практических занятиях более глубоко изучаются особенности психофизического развития учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Закономерностью любого нарушенного развития являются своеоб-

разная моторная недостаточность и несформированность тонких, целенаправленных дифференцированных движений, недостатки зрительно-двигательной координации и ручного праксиса. Схема положения тела и схема движений – это основа, которая создается в течение первых лет жизни, и на которой в последующем строятся любые необходимые человеку формы специальных движений. Знание общих закономерностей и этапов нормального двигательного развития дает возможность выявлять нарушения в развитии двигательных функций и определять адекватные пути их коррекции у каждого конкретного ребенка [2].

Студенты учатся проводить анализ учебной программы для второго отделения вспомогательной школы по адаптивной физической культуре. Подробно рассматривается система взаимосвязанных задач (оздоровительных (включающих коррекционно-развивающие), образовательных и воспитательных), которые решаются в ходе учебной и внеклассной работы посредством использования различных форм физического воспитания, обеспечивая адекватный двигательный режим в течение дня. Рационально организованная двигательная активность позволяет постепенно добиваться положительной динамики показателей физического и психического развития учащихся [3].

Для успешной организации и проведения учебных занятий важным является знание особенностей методики адаптивной физической культуры учащихся данной категории: коррекционная направленность образовательного процесса, планирование длительного времени на разучивание материала и многократное закрепление полученных умений в разных условиях и бытовых ситуациях, выбор нового материала на основе освоенных двигательных умений и навыков; ограничение физических нагрузок с учетом индивидуальных психофизических возможностей учащихся [4].

С целью формирования профессиональных компетенций студенты учатся использовать оптимальные методы, формы и средства обучения. Основными средствами на уроке адаптивной физической культуры во втором отделении вспомогательной школы являются физические упражнения (общеразвивающие и специальные), которые могут выполняться в различных исходных положениях, с использованием инвентаря и без него, в зависимости от двигательных и психических возможностей учащихся. Чтобы не допустить переутомления и ухудшения психофизического состояния учащихся, студенты изучают визуальные признаки утомления ребенка [3; 4].

Студенты изучают содержание уроков адаптивной физической культуры в разных классах, которое определяется не только программными требованиями, но и индивидуальными особенностями и возможностями учащихся. Планирование, организация и проведение уроков осуществляются сучетом сенситивных периодов физического и психического развития детей, их биологического и двигательного возраста [3]. Студенты учатся моделировать безопасную рабочую среду для осуществления учебного процесса по адаптивной физической культуре.

Согласно учебной программе, обязательным является контроль за состоянием и динамикой моторного развития и здоровья учащегося. Студенты знакомятся с «Индивидуальной картой общего психомоторного развития», которая ведется ежегодно с момента поступления ребенка в школу, учатся ее заполнять.

Повышению физической и умственной работоспособности учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в течение дня способствует специально организованная двигательная активность, систематическое переключение с учебной деятельности на активный отдых. Специально организованные двигательные задания, общеразвивающие упражнения с предметами, коллективные подвижные игры помогут создать условия для активного отдыха, переключения на другой вид деятельности, закрепления и расширения двигательного опыта учащихся [4].

На практических занятиях у студентов формируются умения подбирать игры, упражнения и проводить физкультурные минутки на уроках и удлиненных переменах; подбирать и целенаправленно применять коррекционно-развивающие упражнения; использовать вспомогательные средства и приспособления для облегчения передвижения детей с умеренной итяжелой интеллектуальной недостаточностью и двигательными нарушениями; осуществлять подбор спортивного инвентаря и оборудования; работать в команде, согласовывать свои действия с действиями других специалистов; оказывать консультативную помощь по вопросам двигательного развития родителям, воспитывающим детей данной категории.

Студенты самостоятельно анализируют взаимосвязь программного содержания учебного предмета «Адаптивная физическая культура» с содержанием других предметов учебного плана второго отделения вспомогательной школы: «Элементы грамоты и развитие речи», «Социальная адаптация», «Санитарно-гигиенические умения и самообслуживание», «Музыкально-ритмические занятия», «Предметно-практическая деятельность», «Трудовое обучение» и т.д.

Полученная на занятиях подготовка может быть реализована студентами во время прохождения практики во вспомогательной школе при планировании и организации физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме учебного и продленного дня вспомогательной школы: гимнастика до занятий, физкультурные минутки на уроках, игры на переменах и ежедневный физкультурный час [1]. Также студенты могут использовать полученные знания, принимая участие в организации и проведении различных внеклассных форм занятий не только во время прохождения практики, но и в качестве волонтеров. Теоретический и практический материал поможет более эффективно осуществлять волонтерскую деятельность во время проведения республиканского конкурса «Усе разам», Special Olympics на различных уровнях.

Литература

1. Евсеев, С. П. Адаптивная физическая культура : учеб. пособие. - 2-е изд. / С. П. Евсеев, Л. В. Шапкова. - М. : Советский спорт, 2004. - 240 с.
2. Литош, Н. Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии : учеб. пособие / Н. Л. Литош. - М. : СпортАкадемПресс, 2002. - 140 с.
3. Новицкий, П. И. Адаптивная физическая культура во втором отделении вспомогательной школы : учеб.-метод. пособие для педагогов / П. И. Новицкий. - Минск : Адукацыя і выхаванне, 2011. - 200 с.
4. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы. Адаптивная физическая культура. I - IX классы. - Минск : НИО, 2009. - 50 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Т. А. Ярая
ГПА (филиал) КФУ (г. Ялта)

Перспективным направлением в использовании возможностей информационных технологий в образовательной среде является дистанционное обучение, использование которого в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) позволяет реализовать их право на образование. Реализация дистанционного образования детей с ОВЗ является целесообразным процессом, поскольку многие из них в силу специфики физического и психического развития нуждаются в организации индивидуального подхода, что не всегда возможно в условиях массовой школы.

Вместе с тем, следует отметить, что этот процесс наряду с преимуществами сопряжен с рядом трудностей и проблем, среди которых: отсутствие непосредственного контакта между субъектами взаимодействия, ограничение средств организации диалога, отсутствие у ребенка навыков самостоятельной работы, проблема обратной связи, проблема соблюдения норм сетевого этикета; наличие психологических трудностей детей, обучающихся дистанционно; их пониженная работоспособность; низкий уровень учебной мотивации и познавательной пассивности. Немаловажной проблемой выступает также невозможность отслеживания эмоционально-волевой сферы ребенка, его реакции на задания и возможных трудностей в их выполнении. В связи с указанным возникает необходимость организации психолого-педагогической помощи всем участникам дистанционного образовательного процесса (детям с ОВЗ, педагогам, родителям).

Психолого-педагогическое сопровождение в контексте рассматриваемого вопроса определяется как системный процесс взаимодействия субъектов дистанционного обучения в условиях информационно-образовательной среды, направленный на оказание психолого-педагогической помощи субъектам образования [2, с. 6].

В данной работе под психолого-педагогическим сопровождением дистанционного образования понимается комплексный феномен, включающий в себя информационный, методический, диагностический, профилактический и коррекционно-развивающий компоненты, которые реализуются специалистами с целью оказания помощи и поддержки всем участникам образовательного процесса.

Анализ литературы и исследований по проблеме показывает, что психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения предусматривает:

- диагностику индивидуальных особенностей обучающихся, уровня и специфики развития психических познавательных процессов, а также выявление индивидуального стиля познавательной деятельности с использованием психодиагностического инструментария;
- мониторинг дистанционных курсов и взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- проведение специалистами мероприятий, позволяющих повысить грамотность участников дистанционного обучения;
- консультирование участников образовательного процесса (педагогов по вопросам взаимодействия с различными группами обучающихся, индивидуально-психологических особенностей обучающихся разных нозологий, соблюдения норм сетевого этикета; родителей по вопросам организации учебного пространства, развития познавательных процессов, формирования положительной мотивации к обучению; самих обучающихся по вопросам мотивации, самооценки, самоорганизации и пр.);
- взаимодействие с разработчиками курсов и сетевыми педагогами по вопросам конструирования психологического компонента курсов [3, с. 49–50].

Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения целесообразно реализовывать с использованием *психологического интернет-тестирования* (с целью выявления индивидуальных особенностей детей, специфики развития познавательных процессов, уровня мотивации и пр.), *психологических тренингов* со всеми участниками образовательного процесса (с целью формирования необходимых знаний, умений и навыков, развития личностных и профессионально-важных качеств, навыков самоорганизации и пр.), *дискуссий* (позволяющих обсудить проблемные вопросы, произвести обмен опытом, сформировать необходимые знания и навыки), *мастер-классов* (с целью передачи профессионального опыта), *консультирования* (индивидуально или в группах по различным вопросам профессионального, учебного и личного характера в виде телеконференций, чатов для минигрупп, конференций в режиме реального времени) в режимах on-line и off-line.

Учитывая специфику дистанционного обучения и индивидуальные особенности детей с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено, прежде всего, на работу с самими обучающимися. Педагогу-психологу, работая с ними необходимо:

- изучать их индивидуальные характеристики, которые могут влиять на результативность обучения, и особенности развития и протекания когнитивных процессов, влияние такой формы на познавательную деятельность обучающихся (т. к. представле-

ние информации в дистанционном формате ориентировано преимущественно на визуальное восприятие, что уменьшает комфортность обучения для обучающихся с ведущим аудиальным или кинестетическим каналом восприятия);

- определять условия, повышающие эффективность дистанционного обучения для детей разного возраста и разных нозологических категорий;
- проводить диагностику личностной, интеллектуальной и мотивационной сфер обучающихся с целью обеспечения индивидуального подхода и определения индивидуальной траектории с учетом особенностей конкретного ребенка;
- консультировать обучающихся по вопросам мотивации, самоорганизации, самооценки, профессиональной направленности, общения в сети Интернет, разрешения конфликтных ситуаций, связанных с общением в процессе обучения и пр.;
- оказывать помощь в овладении навыками виртуального общения (индивидуальное и групповое обучение и консультирование) [1, с. 34–38].

В рамках психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ целесообразно обеспечивать их участие вместе с другими детьми в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятий (при условии, что состояние здоровья детей допускает возможность периодического посещения ими образовательной организации), что выступает неотъемлемой частью их адаптации и социализации.

Следует отметить, что спецификой дистанционной формы обучения является большая диалогичность наряду с дистантностью, поэтому педагогу-психологу важно консультировать педагогов по вопросам взаимодействия с обучающимися, применения эффективных стилевых характеристик в ходе работы с детьми разных нозологических групп. Помимо этого, педагоги нуждаются в постоянной методической поддержке, просвещении по вопросам специальной психологии и коррекционной педагогики, что предполагает ознакомление педагогов с разными способами подачи учебного материала с учетом психофизиологических особенностей детей с ОВЗ (например, в качестве текста на сайте в Интернете, анимированного изображения, виртуальной реальности, мультимедийного продукта).

В процессе сопровождения педагогам предоставляется помощь в разработке рекомендаций по оказанию психологической помощи субъектам дистанционного образования; организации и проведении мониторинга взаимодействия участников дистанционного обучения; формировании учебных групп. Педагог-психолог поддерживает мотивацию собственной деятельности сетевых педагогов, а также помогает в отслеживании и поддержке мотивации обучения у детей; предоставляет помощь в организации и осуществлении прямых и обратных связей, в формировании содержательных модулей (с учетом индивидуальных особенностей де-

тей); информирует о способах и формах представления и передачи информации; организации и проведении контрольных мероприятий за усвоением учебного содержания [2, с. 47].

Немаловажным является сопровождение родителей, которым часто необходима помощь в установлении контакта с сетевым педагогом в случае возникновения вопросов и проблем. Сопровождение родителей предполагает оказание помощи в овладении навыками виртуального общения; отслеживании и поддержке мотивации обучения у детей; разработку рекомендаций по вопросам психологической поддержки детей при возникновении затруднений в процессе дистанционного обучения. Особая роль в психолого-педагогическом сопровождении родителей отводится консультированию в Интернете, которое проводится как индивидуально по переписке и в режиме диалога, так и в виде группового обсуждения.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение в условиях дистанционного обучения наряду с преимуществами не лишено трудностей и проблем, на решение которых и должно быть направленно психолого-педагогическое сопровождение. Так, среди трудностей можно выделить не только общие для всех участников процесса, но и специфичные для каждой из групп (учеников, сетевых педагогов, родителей и т.д.), поэтому деятельность педагога-психолога должна быть адекватной целям сопровождения каждого конкретного участника процесса дистанционного обучения. Благодаря организации психолого-педагогического сопровождения в дистанционное обучение могут быть вовлечены все категории детей с ограниченными возможностями здоровья, а педагоги и родители получают необходимую помощь и поддержку в ходе организации этого процесса.

Литература

1. Ахметова, Д. З. Инклюзивный подход к психолого-педагогическому сопровождению обучения с применением дистанционных образовательных технологий : науч.-метод. пособие ; Институт экономики, управления и права (г. Казань) / Д. З. Ахметова. – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 64 с.
2. Брызгалов, В. С. Психолого-педагогическая поддержка дистанционного обучения / В. С. Брызгалов. – Н. Тагил : Урал-Пресс , 2011. – 68 с.
3. Моисеева, М. В. Психолого-педагогическая поддержка дистанционного обучения / М. В. Моисеева // Дистанционное образование. – 2010. – № 6. – С. 49-50.

СОДЕРЖАНИЕ

НА ПУТИ КО ВСЕОБЩЕЙ ИНКЛЮЗИИ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ 3

А. Авакян, В. Есаян 3

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ 7

В. Л. Ананьев 7

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ 12

Е. Н. Апанасевич 12

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (6–7 ЛЕТ) С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ 15

М. К. Апанасевич 15

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 18

Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова 18

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ 21

М. И. Базан 21

К ВОПРОСУ ИНКЛЮЗИИ В ДОШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КАЗАХСТАНА 24

Ж. Б. Байсеитова 24

INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION IN GEORGIA 28

K. Bidzishvili, E. Okruashvili 28

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТИГМАТИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 31

А. С. Брыкова 31

МЕТОД СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ ШКОЛЬНЫХ НАВЫКОВ 35

Т. В. Варенова 35

РАЗВИТИЕ СЛУХОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 39

А. В. Веретенникова, А. В. Раткевич, И. В. Кабуш, К. Ю. Черкашина 39

АПРОБАЦИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 42

И. В. Волчек, Д. А. Будник, М. Э. Сея-Глинская, Т. П. Ярошевич 42

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 45

В. С. Волченков 45

ОСОБЕННОСТИ ДЕПРИВИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ МАТЕРИ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НЕДОНОШЕННЫМ МЛАДЕНЦЕМ 49

О. Р. Ворошнина 49

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА 52

С. Е. Гайдукевич 52

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ И МОБИЛЬНОСТИ 55

В. Э. Гаманович 55

ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ РАННЕГО ВОЗРАСТА 58

Т. В. Головач 58

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ 61

Н. В. Горбунова, А. А. Савицкая 61

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ В ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ 65

В. В. Гордейко 65

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРИ ДИЗАРТРИИ 69

Т. П. Горонина 69

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МНЕМОТЕХНИКИ СОВМЕСТНО С НЕТРАДИЦИОННОЙ ТЕХНИКОЙ РИСОВАНИЯ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 72

У. А. Гречиха 72

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКОГО МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ТРЕНАЖЕРА «БИНОКУЛЯР» С СИСТЕМОЙ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДВУХ–ТРЕХ ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ 75

С. Н. Грицкова 75

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ВИРТУАЛЬНОГО ПРАКТИКУМА 78

О. В. Даливеля 78

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 82

Н. Г. Дубешко 82

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ..... 85

Е. А. Еремич, Т. В. Сидорко 85

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 88

О. С. Ерофеева 88

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ЗАДАЧА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ЛЕГКУЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ НЕДОСТАТОЧНОСТЬ 91

Н. С. Жлудова 91

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ 95

Н. Л. Жмачинская 95

SPIRITUAL-MORAL BASIS IN INCLUSIVE EDUCATION 98

T. Zhukova 98

О БЕЗОПАСНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 101

Д. Н. Забелич 101

ФОРМИРОВАНИЕ МАРКЕТИНГОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО 104

Н. Ф. Захарченя 104

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ 107

Л. Н. Иванова 107

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕСА ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 110

М. А. Игнатович 110

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ОСНОВА ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАЗАХСТАНА 113

С. К. Исмагулова, Б. К. Мурзагалиева, Б. К. Сартаева, М. З. Сейдина 113

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РАБОТЫ С КАРТОЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 116

И. В. Кабёлка 116

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 120

И. В. Кижло 120

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ОТДЕЛЕНИЙ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ И В ДОМАХ-ИНТЕРНАТАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 123

А. В. Киселева 123

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 127

Ю. Н. Кислякова 127

ПОТЕНЦИАЛ СТАЖИРОВКИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 131

О. В. Клезович 131

СОСТОЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ 134

О. П. Коляда 134

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 137

С. Н. Комлык 137

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 140

С. В. Кондратюк 140

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 143

А. С. Копытская 143

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФИНФОРМАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» С УЧАЩИМИСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 146

Я. А. Кореневская 146

ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВ ПРЕОБЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 149

М. Л. Кривуть 149

ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСКУРСИЙ С УЧАЩИМИСЯ ЦЕНТРОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА 153

Л. Л. Крупица 153

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 156

В. А. Куксёнок 156

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О СЕБЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ 159

Е. С. Кураленя 159

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 162

Ю. А. Курец 162

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ 165

Е. Н. Кутепова 165

А. С. Сунцова 165

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕСОЧНОЙ АНИМАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 169

О. К. Лебедь 169

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 172

Г. Ж. Лекерова, Г. Т. Айтжанова 172

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЛЕТНИХ ЗАГОРОДНЫХ ЛАГЕРЯХ 175

Е. А. Лемех 175

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ V– IX КЛАССОВ(ПЕРВОЕ ОТДЕЛЕНИЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ): ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ 179

Л. А. Лемех, Н. С. Ерошевич 179

К ВОПРОСУ О ДОСТУПНОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ) 183

Т. В. Лисовская 183

МОТИВАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ СПОРТИВНОГО ПРАЗДНИКА В ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ 185

Т. Ю. Логвина, Л. С. Косяк, З. М. Житько 185

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 188

И. Н. Логинова 188

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРИ ДИЗАРТРИИ 191

И. Н. Логинова, Т. П. Горонина 191

PROGRAMS OF CERBELLAR STIMULATION IN SPEECH DISORDERS CORRECTON 195

N. Lopatinskaya 195

К ПРОБЛЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ 198

С. Н. Лупинович 198

РАЗВИТИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 202

К. В. Луцько 202

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УСЛОВИЙ БЛАГОПРИЯТНОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ 205

Г. Т. Лыскова 205

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В 20–30-Е ГГ. XX ВЕКА 208

И. Ю. Макавчик 208

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА 211

Н. П. Малолеткина 211

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 214

О. В. Мамонько, Ю. В. Глузман 214

АДАПТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ 218

Е. А. Мартынова 218

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГАХ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ 221

О. В. Мартынчук 221

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ В ШКОЛЕ И В УНИВЕРСИТЕТЕ В ИТАЛЬЯНСКОМ КОНТЕКСТЕ: ВЗГЛЯД НА ТРУДНОСТИ 224

Кармело Масала, Инна Петрашевич, Донателла Рита Петретто 224

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 228

Ю. В. Махно 228

ИСТОРИЯ ГЛУХИХ КАК НОВОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРАНСКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 231

В. Ф. Мелеховец 231

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН 234

З. А. Мовкебаева 234

РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ 238

Л. Р. Муминова, З. М. Ахмедова 238

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ СРЕДСТВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 241

О. А. Науменко 241

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С СОЧЕТАНИЕМ ТЯЖЕЛЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ПРИ ДЦП 244

А. А. Наумов 244

БАРЬЕРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ 248

А. А. Нестерова 248

О ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН 252

Б. А. Нурмагамбетова 252

ПАТЭНЦЫЯЛ ГУЛЬНІ Ў РАЗВІЦЦІ І САЦЫЯЛІЗАЦЫІ ДАШКОЛЬНІКАЎ ПАРУШЭННЯМІ МАЎЛЕННЯ 255

А. А. Няволіна 255

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ОДНО ИЗ ВАЖНЫХ УСЛОВИЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ 258

Т. И. Обухова 258

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ДОСТУПНАЯ РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 261

Н. А. Одинокова 261

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ КАК СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ 265

Ж. А. Пайлозян 265

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ 268

Е. В. Паршонок 268

МОТОРНЫЙ КОМПОНЕНТ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗВРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТИЕМ РЕЧИ 271

А. Е. Поджарая, К. В. Луцько 271

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОСМЫСЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ 274

М. В. Пугач 274

РЕСУРСЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 276

В. В. Радыгина, И. А. Турченко 276

ПРОВЕДЕНИЕ ОПРОСОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 280

Т. А. Ратомская 280

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ 282

Ю. В. Рибцун 282

ЛАНДШАФТНАЯ СРЕДА «СЕНСОРНЫЙ САД» КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЕНСОРНОГО ОПЫТА РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ 286

Н. В. Романова 286

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 290

Н. Н. Рубаха 290

PARAPROFESSIONALS STAFF COMPETENCIES FOR EFFECTIVE INTERVENTIONS AT A SPECIAL STATE SCHOOL FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER 292

S. Rubchenia, S. Tirella 292

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И РОДИТЕЛЕЙ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ФАКТОРОВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ 296

В. М. Рудник 296

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕЖДУНАРОДНОГО СЛОВАРЯ SPREAD THE SIGN 299

И. К. Русакович 299

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 303

А. О. Русских 303

РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ГУО «СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 16 Г. ГРОДНО» 306

О. А. Савчик 306

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ 309

Е. В. Самсонова 309

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 312

А. В. Самусевич 312

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ ОПИСАТЕЛЬНЫЙ РАССКАЗ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 315

О. Л. Сапогова, Ю. Н. Довгун 315

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЕРЕНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА 319

О. Ю. Светлакова 319

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАМ ГРАМОТЫ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ» 323

И. А. Свиридович 323

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ 327

Е. А. Семенкова 327

ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 331

Л. Г. Сечковская 331

ПЕРЕСПЕКТИВЫ МЕДИАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 335

И. Н. Симаева, А. С. Чуприс, О. В. Азарова 335

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ СВЕРСТНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ СОВМЕСТНОМ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ 338

Т. И. Синица 338

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЭЛЕМЕНТЫ АРИФМЕТИКИ» СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА» **342**

М. Е. Скивицкая *342*

ПСИХОЛОГ КАК ПОСРЕДНИК СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **345**

Е. С. Слепович, А. М. Поляков *345*

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА: СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ **348**

И. Л. Соловьева *348*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ **352**

Е. Н. Сороко, В. Г. Камалова *352*

ПЕДАГОГ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА: ПРОБЛЕМЫ И ПРАКТИКИ РУКОВОДСТВА МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ **355**

Н. В. Старовойт *355*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА **358**

Т. Ф. Суслова *358*

ПРИНЦИПЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ ВУЗОВ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ **361**

Н. В. Тамарская, О. С. Бычкова, Р. Б. Венцель *361*

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА **364**

А. А. Твардовская *364*

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ... 367

С. Ф. Тургунбоев ... 367

СПЕЦИФИКА МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВТОРОМ ОТДЕЛЕНИИ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ... 371

Т. А. Федоренко ... 371

РОЛЬ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ... 375

М. Г. Федорова ... 375

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА: РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ... 379

С. Н. Феклистова ... 379

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯСТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ... 383

М. А. Филипчик ... 383

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ... 386

С. П. Хабарова ... 386

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS PRACTICES IN NORWEGIAN AND BELARUSIAN PRESCHOOLS ... 389

N. B. Hanssen ... 389

К ВОПРОСУ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ... 393

В. Ч. Хвойницкая ... 393

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 397

В. В. Хитрюк 397

ОСОБЕННОСТИ СЧЕТНО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) 401

Н. С. Цырулик 401

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 405

Е. П. Чахович 405

ТРУДОВАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА И ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 408

Е. В. Чеботарёва 408

МИНИМАЛЬНЫЕ МОЗГОВЫЕ ДИСФУНКЦИИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ: ПРИЧИНЫ И ПРОЯВЛЕНИЯ 411

Н. В. Чурило 411

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УСТРАНЕНИЯ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 414

Н. А. Шебалина, Е. А. Шкатова 414

СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УКРАИНЕ 417

В. Н. Шевченко 417

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ 420

Е. А. Шилович 420

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 423

В. А. Шинкаренко 423

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 426

Е. М. Юревич 426

ЛИЧНОСТНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ УЧАЩИХСЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ПРОФЕССИИ 430

Т. И. Юхновец, Е. М. Глобаж 430

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ВО ВТОРОМ ОТДЕЛЕНИИ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 433

Е. А. Якубовская 433

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 437

Т. А. Ярая 437