



ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«АКАДЕМИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ЦЕННОСТИ, ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Материалы Международной научно-практической конференции

Минск, 15 декабря 2022 г.

Минск 2023

Министерство образования Республики Беларусь
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ЦЕННОСТИ, ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Материалы Международной научно-практической конференции

Минск, 15 декабря 2022 г.

*Под редакцией кандидата педагогических наук, доцента А. М. Змушко,
кандидата педагогических наук, доцента В. В. Гладкой*

Минск ♦ АПО

2023

УДК 376
ББК 74.3
С71

Рецензенты:

ст. преподаватель каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. последиплом. образования» *И. В. Веретенников*; ст. преподаватель каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. последиплом. образования» *А. В. Веретенникова*; проф. каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. последиплом. образования», канд. пед. наук, доц. *В. В. Гладкая*; ст. преподаватель каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. последиплом. образования» *О. В. Грищенкова*; ст. преподаватель каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. последиплом. образования» *С. М. Гулецкая*; зав. каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. последиплом. образования» *А. М. Змушко*; ст. преподаватель каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. последиплом. образования» *Т. В. Смирнова*

Специальное образование в современном мире: ценности, традиции и инновации [Электронный ресурс] : материалы Междунар. науч.-практ. конференции, Минск, 15 дек. 2022 г.; под ред. канд. пед. наук А. М. Змушко, канд. пед. наук В. В. Гладкой / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2023. – 241 с.

ISBN 978-985-495-532-2.

Сборник подготовлен по итогам Международной научно-практической конференции. Представленные материалы отражают теоретико-методологические проблемы образования лиц с особенностями психофизического развития на современном этапе; актуальные вопросы дополнительного образования взрослых, работающих с ними; практический опыт и творческие находки специалистов системы специального образования.

Адресуется работникам учреждений дополнительного образования взрослых, районных (городских) учебно-методических кабинетов, руководителям и специалистам учреждений образования.

УДК 376
ББК 74.3

ISBN 978-985-495-532-2

© ГУО «Академия последипломного образования», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Адаманская В. С., Пискун Н. Н.</i> Деонтологическая культура взаимодействия педагога с учащимися с особенностями психофизического развития в условиях образовательной инклюзии	7
<i>Адамович Т. Я.</i> Использование игровых технологий при совершенствовании навыка чтения у учащихся с трудностями в обучении	12
<i>Алексейкова А. Ю.</i> Проблема толерантности и воспитания ее в семье	18
<i>Баймуратова А. Т.</i> Об обеспечении преемственности в работе детского сада и школы с детьми с особыми образовательными потребностями	21
<i>Батвиновская Е. Л.</i> Совершенствование читательской самостоятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи	27
<i>Белостоцкая Г. Н.</i> Развитие речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством использования кинезиологических упражнений	34
<i>Веретенников И. В.</i> Повышение профессиональной компетентности педагогических работников системы специального образования в условиях диверсификации	39
<i>Веретенникова А. В.</i> Формирование специальных профессиональных компетенций специалистов, осуществляющих образовательный процесс с детьми с нарушением слуха в условиях диверсификации	45
<i>Вишнякова Ю. С., Кулецова А. А.</i> Опыт психолого-педагогического сопровождения детей с сенсорными дисфункциями	49
<i>Власик Е. М.</i> Ранняя комплексная помощь детям с риском в развитии: актуальные проблемы и пути их решения	54
<i>Гладкая В. В.</i> Повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников системы специального образования как целевой ориентир развития теории и практики дополнительного образования взрослых	59
<i>Глухова Я. В.</i> Туристическо-экскурсионная деятельность как фактор социализации школьников с нарушением слуха в Камчатском крае	68
<i>Грищенкова О. В.</i> Содержательные направления поддержки и развития профессиональных качеств педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития, в системе повышения квалификации	74
<i>Гулецкая С. М.</i> Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	80

<i>Джейгалю Ю. С.</i> Дидактические игры как средство социализации детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	84
<i>Евлаш Т. И.</i> Использование системы ритмических упражнений по развитию лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с моторной алалией	87
<i>Ерофеев Е. В.</i> Творчество в деятельности центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации	92
<i>Жевнерович А. А.</i> Создание комплекса учебных заданий по формированию представлений о сенсорных эталонах у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста на компетентностной основе	96
<i>Жукова Т. Л.</i> Семья ребенка с особенностями психофизического развития в пространстве специального и инклюзивного образования	101
<i>Засименко М. Н.</i> Взаимодействие учреждения образования и прихода православной церкви как средство адаптации и социализации в обществе обучающихся с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии	106
<i>Захаревич І. І.</i> Асаблівасці ўзаемадзеяння настаўніка-дэфектолага і бацькоў ва ўмовах пункта карэкцыйна-педагагічнай дапамогі	112
<i>Змушко А. М.</i> Учет принципа инклюзии в повышении квалификации и переподготовке педагогических работников	117
<i>Ивченко Н. В., Карпущина О. В., Ляшкевич С. А., Марьясова И. Ю.</i> Взаимодействие с семьей, воспитывающей особого ребенка, в условиях дома-интерната	124
<i>Изотов В. Г.</i> Современные подходы к совершенствованию профориентации и профессиональной подготовки учащихся на базе специальной школы-интерната, их возможности в реализации принципа инклюзии в образовании.....	129
<i>Калмыкова Е. А., Апалькова Д. А.</i> Диагностика сформированности когнитивного компонента правовой компетентности обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью	135
<i>Климкова Е. В.</i> Формирование понятий и навыков безопасного поведения у детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии.....	141
<i>Ковалец И. В.</i> Повышение профессиональной компетентности педагогических работников системы специального образования в аспекте работы с детьми с расстройствами аутистического спектра	146

<i>Ковалёва Е. О.</i> Формирование готовности к профессиональному самоопределению у учащихся с особенностями психофизического развития как педагогически организованный процесс	152
<i>Ковалёва Е. О., Коржова О. В.</i> Основные направления работы специалистов учреждения образования с семьей, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития	157
<i>Куприянова Н. О., Кириенко Е. В.</i> Формирование лексико-грамматических средств языка у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством авторских интерактивных текстильных панно	162
<i>Лобанова Н. Н.</i> Повышение профессиональной компетентности педагогических работников посредством включения в инновационную деятельность как фактор успешной реализации принципа инклюзии в образовании.....	166
<i>Макарова Е. М.</i> Взаимодействие образовательной организации и семьи как фактор развития жизненной компетенции у подростков с задержкой психического развития.....	172
<i>Мельник Т. В., Шлапакова А. М.</i> Эффективные направления коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных компетенций учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	177
<i>Осинчук М. В.</i> Развивающая предметно-пространственная среда специальной группы для воспитанников с интеллектуальной недостаточностью как одно из условий эффективности коррекционной работы и образовательной подготовки детей.....	181
<i>Пшеничная М. В.</i> Использование системы игровых упражнений на основе фонетической ритмики для развития подражательных реакций у детей 2–3 лет в условиях оказания ранней комплексной помощи в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации	186
<i>Рамазанова Н. К.</i> Социально-личностные компетенции учителя начальных классов при работе с детьми с особыми образовательными потребностями.....	192
<i>Рощенко В. Ф.</i> Формирование толерантности: опыт, проблемы, перспективы	196
<i>Руцкая Н. Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в учреждении образования: актуальные аспекты деятельности	201

<i>Сипкина Н. А.</i> К вопросу актуализации проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии речи детей	207
<i>Смолянец О. О.</i> Проблема развития речевого дыхания при формировании произносительной стороны устной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста.....	212
<i>Соловьева Е. А.</i> Использование фетровой книги в коррекционной работе по развитию мышления и речи у учащихся младшего школьного возраста с трудностями в обучении	217
<i>Тихоновецкая И. П.</i> Методологический аспект повышения цифровой компетентности педагогических работников системы специального образования.....	222
<i>Чепсаракова Л. В.</i> Формирование здорового образа жизни у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях школы-интерната.....	227
<i>Чирцо Н. В.</i> Использование авторских полифункциональных тренажеров на уроках адаптивной физической культуры для развития сенсорно-перцептивных процессов и психомоторных функций у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата	230
<i>Чичикайло И. А.</i> Эффективные формы работы по формированию инклюзивной культуры в учреждении образования.....	236

АДАМАНСКАЯ ВЕРОНИКА СЕРГЕЕВНА
учитель-дефектолог

ПИСКУН НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 15 г. Мозыря имени генерала Бородунова Е. С.»,
г. Мозырь, Республика Беларусь

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

В статье рассматриваются вопросы деонтологической культуры педагога в процессе обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития в условиях образовательной инклюзии.

Ключевые слова: инклюзия, деонтологическая культура, особенности психофизического развития.

В Республике Беларусь ежегодно увеличивается количество детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), которые нуждаются в создании специальных условий для получения образования. На данный момент в нашей стране система специального образования развита в рамках интегрированного обучения и воспитания. Воспитание личности в современном поликультурном пространстве требует развития новых образовательных условий в организации процесса обучения и воспитания различных категорий детей, в том числе и учащихся с ОПФР. В новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании принципы государственной политики в сфере образования дополнены принципом инклюзии в образовании. Концепцией развития системы образования Республики Беларусь предусмотрено обеспечение доступности и вариативности образования для лиц с ОПФР с учетом их образовательных потребностей; создание безопасной, адаптивной образовательной среды с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Принцип инклюзии в образовании обеспечивает равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных возможностей каждого обучающегося [1].

Задачи инклюзивного образования были определены Н. Н. Малофеевым:

- создание единой образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- развитие потенциальных возможностей детей с особенностями психофизического развития в совместной деятельности со здоровыми сверстниками;
- освоение детьми общеобразовательных программ в соответствии с государственным образовательным стандартом;
- коррекция нарушенных процессов и функций, недостатков эмоционального и личностного развития;
- охрана и укрепление физического, нервно-психического здоровья детей;
- оказание консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития, включение их в процесс обучения;
- успешная социализация воспитанников, обучающихся [2].

Наряду с необходимостью создания специальных условий для реализации принципа инклюзии в образовании одной из важных проблем является проблема качества образования. Исходя из этого, можно сделать вывод, что именно от педагога, его профессионализма, компетенций и готовности к работе с особенными детьми, в том числе деонтологической готовности, зависит качество полученного ими образования. В условиях современного образования инклюзия прежде всего предполагает понимание учителем своей роли в образовательном процессе. В связи с этим важнейшим требованием к инклюзивной деятельности педагога выступает деонтологическая культура.

Деонтологическая культура педагога, работающего с детьми с ОПФР, – это сложное социально-психологическое образование личности, интегрирующее как личностные, так и профессиональные мировоззренческие основы (взгляды, знания, установки, убеждения, идеалы, традиции, принципы), которое представляет собой совокупность духовно-нравственных, личностных и профессиональных моделей его поведения, связанных с его профессиональной деятельностью [3].

Нормы этики учителя устанавливаются на основании Конституции Республики Беларусь, Кодекса Республики Беларусь об образовании, норм международного права, а также общечеловеческих моральных норм и традиций белорусской школы. Одна из задач современных педагогов состоит в том, чтобы деонтологические нормы и правила перестали быть требованиями, а превратились в собственные убеждения. При осуществлении взаимодействия с учащимися с ОПФР в первую очередь реализуются принципы гуманности, справедливости, толерантности.

Обучение и воспитание учащихся с ОПФР не ограничивается получением определенного объема знаний, умений и навыков. Процесс обучения такой категории детей предполагает развитие у них компенсаторных возможностей, что в свою очередь требует от педагога создания специальных условий. Прежде всего, к таким условиям относятся: организация безбарьерной, развивающей предметной среды; создание атмосферы эмоционального комфорта; формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого учащегося; формирование у детей позитивной, социально направленной учебной мотивации; применение адекватных возможностям и потребностям обучающихся современных технологий, методов, приемов и форм организации учебной работы; адаптация содержания учебного материала [4]. Следовательно, создание условий для эффективной самореализации и социализации учащихся с ОПФР требуют от педагога соответствующих компетенций в сфере инклюзивной педагогической деятельности и деонтологической культуры.

Основополагающими принципами взаимодействия учителей-дефектологов и педагогов нашей школы с учащимися с ОПФР в процессе обучения и воспитания выступают эмпатия, моральная активность, готовность к взаимопониманию и взаимопомощи, направленность на ребенка, интеллектуальная и поведенческая гибкость, профессиональная компетентность, взаимное уважение.

При взаимодействии учителей-дефектологов и педагогов нашей школы с учащимися с особенностями в процессе обучения и воспитания каждый педагог старается быть уважительным, терпеливым, понимающим, заботливым, любящим, милосердным, принимающим ребенка таким, каков он есть, поддерживающим ребенка в трудную минуту, сопереживающим, разделяющим настроение ребенка, относящимся к ребенку как к растущей личности, тактичным, прощающим ошибки и неудачи ребенка, умеющим шутить и улыбаться, старающимся не использовать наказание как метод воспитания, поддерживающим самые скромные успехи ребенка, понимающим детские интересы.

Учителя-дефектологи нашей школы, работающие в классах интегрированного обучения и воспитания, тесно сотрудничают со всем педагогическим коллективом школы. Дети с ОПФР активно вовлекаются в общественную жизнь школы.

Педагогами организуются совместные развлекательные, воспитательные мероприятия, экскурсии, походы в театр, посещения домов детского творчества. Учащиеся посещают факультативное занятие «Основы православной культуры», участвуют в проведении Чтений в рамках областной программы сотрудничества между главным управлением образования Гомельского областного исполнительного комитета и Гомельской, Туровской епархиями Белорусской Православной Церкви на базе нашей школы. Некоторые учащиеся с ОПФР при переходе на вторую ступень образования продолжают обучение и воспитание в составе кадетских классов и носят гордое звание – кадет. Такое активное включение учащихся с ОПФР в общественную жизнь школы способствует социализации, личностному росту и развитию данной категории детей. В то же время организация такого вовлечения требует от всего коллектива школы в том числе и соблюдения деонтологической этики. В связи с этим учителями-дефектологами нашей школы организуется консультативная и просветительная работа для всего коллектива педагогов. Учителя-дефектологи регулярно выступают на педагогических советах, предлагая новые и эффективные методы

и формы работы с детьми. Акцентируется внимание педагогов на личностных качествах и возможностях учащихся с ОПФР.

Не остаются без внимания наших учителей-дефектологов и родители. Для родителей учащихся с ОПФР проводятся консультации, беседы, оказывается помощь в организации обучения и воспитании детей во внеурочное время. С родителями, впервые столкнувшимися с детьми с ОПФР, ведется просветительская работа, направленная на создание толерантного, терпимого, тактичного отношения.

Интеграция и идущая ей на смену инклюзия предполагает создание в общеобразовательных учреждениях специальных условий для получения качественного образования для каждого учащегося. На наш взгляд, одно из главных таких условий – это деонтологическая культура учителя-дефектолога и всего педагогического коллектива в целом, умение взаимодействовать с различными категориями учащихся, реализация принципа гуманизации образования, достойное поведение в соответствии с профессиональным долгом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Инклюзивное образование: сайт Министерства образования Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/spets-obr/> (дата обращения: 26.10.2022).

2. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология – 2008. – № 1. – С. 71–78.

3. Ивиева, А.В. Формирование деонтологической культуры специалистов по работе с молодежью в процессе их профессиональной подготовки в вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / А.И. Ивиева; [Место защиты: Российский государственный социальный университет]. – Москва, 2021. – 23 с.

4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В.Алехиной, М.М.Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

АДАМОВИЧ ТАТЬЯНА ЯРОСЛАВОВНА
воспитатель

Государственное учреждение образования
«Вилейская специальная школа-интернат»,
г. Вилейка, Минская область, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

В статье представлен опыт работы воспитателя специальной школы-интерната по совершенствованию навыка чтения у учащихся с трудностями в обучении. Перечислены наиболее удачные формы работы и игровые приемы, способствующее успешному овладению учащимися процессом чтения.

Ключевые слова: инновационная деятельность, командная работа педагогов, процесс чтения, игровые технологии.

В центре внимания нашего учреждения образования – ученик, его личность, его уникальный внутренний мир, а также вопросы развития профессиональной компетентности педагогов специальной школы-интерната. Росту профессиональной компетентности педагогов способствовало вовлечение в инновационную деятельность по теме «Внедрение модели системной, индивидуально ориентированной коррекционно-педагогической работы с учащимися с особенностями психофизического развития при трудностях овладения ими процессом чтения».

Важную роль в предупреждении и преодолении трудностей учащихся в овладении процессом чтения может сыграть грамотно проведенная коррекционная работа, и прежде всего – верное определение ее содержания в отношении каждого ребенка [1]. Одно из условий успешности этой работы – овладение педагогами методами командной работы, стратегиями взаимодействия. Работая в команде, мы, воспитатели, оттачивались при планировании своей деятельности от диагностики, проведенной учителями-дефектологами. На основе разработанных специалистами индивидуальных коррекционных программ по преодолению у учащихся трудностей овладения процессом чтения воспитателями также были составлены планы работы в этом направлении.

Что же мы делали, чтобы наши учащиеся успешно овладели процессом чтения? Нашей командой педагогов были проведены родительские собрания, на которых были предложены анкеты для родителей и детей «Приобщение детей к чтению» и «Любишь ли ты читать» с целью выявления интереса к чтению самими родителями и приобщению их к совместному чтению с детьми и сотрудничеству с педагогами.

В комнате, в которой проводили внеучебное время учащиеся класса, была создана коррекционно-развивающая среда: выделены игровая зона и уголок читателя.

Еженедельно учащиеся посещали городскую библиотеку. В первом и втором классах мною были проведены два внеклассных открытых мероприятия, направленных на совершенствование навыков чтения, с использованием игровых технологий: «Осенняя ярмарка» и «Почитаем – поиграем со сказкой «Репка». Последнее вошло в школьный сборник открытых мероприятий педагогического мастерства педагогов школы-интерната.

Начиная свою работу в 1 классе по привитию интереса к чтению, мы стали искать оптимальный вид деятельности с учащимися, который поможет не только адаптироваться детям к новым условиям жизни в школе, но и будет мотивировать их на учебную деятельность. Мы остановились на игровых технологиях и определили цель своей деятельности в этом направлении – внедрение игровых технологий, способствующих привитию интереса к чтению и успешности развития читательских умений у учащихся с трудностями в обучении. Использование игровых технологий в начальной школе, особенно в работе с детьми с особенностями психофизического развития, позволяет раскрывать креативные способности учащихся, развивать коммуникативные навыки, обеспечивать свободный обмен мнениями, формировать мотивационную сферу учащихся и навыки совместной деятельности.

Представим наиболее удачные формы работы и игровые приемы, ориентированные на формирование у детей интереса к чтению и совершенствование читательских умений.

В первом классе для того, чтобы привить интерес у учащихся к чтению, мы использовали театрализованные игры, элементы кукольного театра. Ребятам очень нравилось инсценировать сказки, где происходит ролевое перевоплощение. При этом формируется ответственность за общее дело, возникает возможность дать каждому ученику работу по душе и по силам. Они, как настоящие актеры, играют роли, входят в образы героев, и этот уровень вхождения – самый глубокий, самый действенный в воспитательном смысле. А чтобы свою роль сыграть, надо хорошо знать и осмыслить прочитанный текст.

Для привития интереса к чтению, для повторения содержания произведения, для создания благоприятной атмосферы на занятиях эффективным оказался прием «Перепутанная цепочка». Например, проверяем, запомнили ли дети сказку «Репка», и говорим: «Посадил дед свеклу, выросла она большая-пребольшая. Пошел дед ее рвать, да свекла ему говорит человеческим голосом ...». Затем спрашиваем: «Что здесь не так? Какие ошибки мы допустили в этом отрывке?»

Прием «Угадай, кто ты» направлен на развитие мышления, сообразительности, а также образной и ассоциативной памяти. Одному из игроков на голову надевается шапочка с именем, например, сказочного героя. Задавая вопросы остальным участникам игры, игрок в шапочке должен отгадать свое имя. Этот прием не только развивает мышление, но и учит ребят правильно задавать вопросы.

Во втором классе дети уже умели читать и нужно было отработать технику чтения. Для этого мы использовали игровой прием «Засечки – бросок», направленный на развитие скорости чтения. По команде «бросок» все дети начинают читать вполголоса текст. По команде «засечки» останавливаются и карандашом отмечают последнее прочитанное ими слово. Этот же текст таким же образом читают еще раз (но не более трех раз). При повторном чтении дети убеждаются, что прочитали больший объем – «засечка» поставлена уже дальше. Это доказывает им необходимость неоднократного чтения текста, ведь с каждым разом результаты улучшаются.

Похожий прием «День – ночь». Дети сидят ровно, руки на коленях. Когда педагог говорит «день», учащиеся читают. При слове «ночь» закрывают глаза. Когда взрослый произносит слово «день», ребята глаза открывают. Они должны найти ту строчку, на которой остановились. Прием развивает зрительное восприятие, внимание, память.

Расширению поля чтения помогает использование таблицы Шульте. Работа выполняется за 10 секунд. У каждого ученика карточки, в каждую клеточку которой вписаны цифры от 1 до 10 и от 1 до 20 (1 кл.) и от 1 до 25 (2, 3 кл.). Нужно как можно быстрее назвать все числа по порядку, указывая их карандашом. Глаза ребенка должны смотреть в центр таблицы и видеть всю ее целиком.

Во втором классе мы проводили мероприятие «Путешествие в страну Экетета». Ребятам интересно было не только читать задания, сказку, путеводную карту, но и путешествовать вместе с Колобком, разыгрывать сказку, смотреть эпизоды кукольного театра. На каждой станции детей ожидал сказочный герой, но был он неряшлив, невежлив, и ребятам нужно было помочь ему стать хорошим для того, чтобы с Колобком пойти на день рождения к Машеньке.

В третьем классе важно было уже не только заинтересовывать процессом чтения, но и формировать навык осознанного чтения. Для этого мы использовали прием «Тексты с хвостами», который направлен на развитие внимания, памяти, логического мышления. Тексты разделены на две колонки: начало предложения и конец, но все перепутано. Задача для читающего – вспомнить произведение и найти хвосты к началу строчек.

Прием «Предсказание» направлен на совершенствование навыка осознанного чтения и развитие интереса к процессу чтения. Очень хорошо использовать этот прием при подготовке к внеклассному чтению. Педагогу хочется, чтобы учащиеся прочитали как можно больше рассказов определенного автора, а детям удобнее пересказывать один и тот же рассказ, повторяя сюжет, услышанный от одноклассника. Поэтому мы раздаем ребятам много текстов и

начинаем читать, например, рассказ «Акула» Л. Н. Толстого. На самом интересном месте педагог останавливается (там, где матросы мальчикам кричат: «Акула») и спрашивает: «Как вы думаете, что было дальше?». Ребята начинают предсказывать, и у всех учащихся возникает желание прочитать не только этот текст, но и другие рассказы автора.

В третьем классе мы также начали пробовать вводить в процесс чтения квест-игру. Почему именно квест? Главное его преимущество в том, что такая форма организации образовательной деятельности ненавязчиво, в игровом, занимательном виде способствует активизации познавательных процессов участников. Квест-игры направлены на самовоспитание и саморазвитие ребенка как личности творческой, с активной познавательной позицией.

Также очень важно организовывать чтение перед сном. Дело в том, что последние события дня фиксируются эмоциональной памятью, и те 8 часов, когда человек спит, он находится под их впечатлением. Организм привыкает к этому состоянию.

По результатам анкетирования, проведенного в первом и в третьем классах, заинтересованность чтением у учащихся выросла в два раза: в первом классе любили читать только 49 % учащихся, а в третьем – уже 87,5 %. Считаем, что на рост интереса к чтению значительное влияние оказало использование игровых технологий в работе воспитателей.

В рамках реализации инновационного проекта нам также удалось изучить особенности характера каждого ребенка, сделать школьную жизнь детей более насыщенной. Ребята успешно овладели процессом чтения, выработали в себе привычку читать в свободное время и перед сном. У некоторых ребят сформировалась актерская смелость, они не боятся выступать на сцене. Почти у всех развились творческие способности посредством театрализованных игр, расширился кругозор, увеличился словарный запас. Даже стеснительные, неразговорчивые дети стараются раскрывать свои способности. Они стали более раскрепощенными, открытыми, доверчивыми.

Таким образом, участие педагогов нашей специальной школы-интерната в инновационной деятельности по теме «Внедрение модели системной, индивидуально ориентированной коррекционно-педагогической работы с учащимися с особенностями психофизического развития при трудностях овладения ими процессом чтения» привело не только к более высокой результативности работы с учащимися, но и к повышению уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах способов мотивации детей к чтению и совершенствования навыка чтения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гладкая, В. В. Теоретические основы методики определения содержания коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения / В. В. Гладкая // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 15 / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА “Акад. паслядыплом. адукацыі”. – Мінск : АПА, 2017. – С. 53–81.

АЛЕКСЕЙКОВА АНАСТАСИЯ ЮРЬЕВНА

учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Дошкольный центр развития ребенка г. Буда-Кошелево»,
г. Буда-Кошелево, Гомельская область, Республика Беларусь

ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОСТИ И ВОСПИТАНИЯ ЕЕ В СЕМЬЕ

В статье рассмотрена проблема воспитания толерантности и инклюзивной культуры в обществе. Описаны проблемы, с которыми сталкиваются лица с особенностями психофизического развития в условиях социализации в обществе. Обоснована важность воспитания толерантности в семье.

Ключевые слова: толерантность, инклюзивная культура, семья, дети с особенностями психофизического развития, взаимодействие, интегрированное обучение и воспитание.

В современном образовательном пространстве интегрированное обучение и воспитание – демократическая, гуманная и эффективная форма приобретения социального опыта детьми с особенностями психофизического развития (далее – с ОПФР). Эта форма позволяет чувствовать ребенку себя равноправной ячейкой общества. В нашей стране вопросам интеграции и инклюзии уделяется пристальное внимание. В современных реалиях активно развивается интегрированное обучение и воспитание, инклюзия. Это требует от всех участников образовательного процесса не только толерантного отношения, но и культуры, так как далеко не все участники образовательного процесса сегодня готовы принять ребенка с ОПФР. Эта неготовность имеет морально-этическую и психологическую основу. Отсюда вытекает потребность формирования в обществе толерантного отношения к детям, сверстникам с недостатками в физическом и психическом развитии.

Толерантность предполагает способность понять и принять ребенка таким, какой он есть, видя в нем носителя иных ценностей, мышления, иных форм поведения.

С понятием «толерантность» тесно связано понятие «инклюзивная культура». Инклюзивная культура является показателем культуры общества, принимающего друг друга и разделяющего разнообразные ценности [4].

В разных источниках инклюзивная культура трактуется по-разному. Мы остановимся на следующей формулировке: «Инклюзивная культура – часть

общей образовательной культуры, позволяющая реализовать основополагающие идеи инклюзии, формирующая личную инклюзивную культуру всех участников образовательного процесса» [4].

Для получения качественного образования и психологической адаптации в обществе детям с ОПФР необходимо взаимодействовать с другими детьми. Некоторые родители нормально развивающихся детей считают, что присутствие в образовательной среде детей с ОПФР может задержать развитие их ребенка. Однако опыт показывает, что успехи детей без отклонений в развитии не становятся хуже, а даже улучшаются в условиях интеграции. Нормально развивающиеся дети с самых ранних лет, общаясь с детьми с ОПФР, понимают, что мир представляет собой единое сообщество людей, включающее тех, кто нуждается в специальном образовании.

Дети становятся более терпимыми по отношению друг к другу. Включенность воспитанников с особыми потребностями в среду нормально развивающихся сверстников повышает их опыт общения, формирует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных социальных позициях, что в целом повышает адаптационные возможности детей. Но это сложный многоступенчатый процесс, который должен начинаться в семье. Основной принцип, по которому родители должны воспитывать ребенка по отношению к другим людям, это: «Я вижу, что ты другой и отличаешься от меня, но принимаю и уважаю это». Чтобы воспитать в ребенке чувство толерантности, у родителей должна быть личная система ценностей, в основе которой лежат компромисс, принятие, прощение, эмпатия. Становление ребенка как личности напрямую зависит от отношений в семье. Если родители много разговаривают с ребенком, вместе читают художественную литературу, воспитывающую толерантность и инклюзивную культуру, обсуждают произведения, анализируя «Что такое хорошо? Что такое плохо?», смотрят поучительные фильмы и мультфильмы: А. А. Милн «Винни Пух и все, все, все.», С. Т. Аксаков «Аленький цветочек», А. Линдгрэн «Малыш и Карлсон», басни: И. А. Крылова: «Лебедь, рак и щука», «Слон и моська», это отлично скажется на воспитании толерантного человека в

будущем. И все же: толерантное отношение к миру ребенка начинается с толерантных отношений в мире родителей. Ни одна книга, фильм, мультфильм, специально организованное взаимодействие педагогов и родителей (специальные занятия в области специальной педагогики, психолого-педагогические тренинги) не заменят личный пример, который мы каждый день даем своим детям в аспекте формирования инклюзивной культуры и толерантности.

Толерантное и инклюзивное пространство складывается постепенно, поэтому деятельность всех участников образовательного процесса должна быть направлена на тесное взаимодействие и основываться на нравственных и гуманистических ценностях. Главными качествами должны выступать терпение и тактичность.

Таким образом, воспитание и развитие толерантности и инклюзивной культуры с раннего детства должно привести к тому, что у детей сформируется правильная модель поведения, отношения, система ценностей к лицам с особенностями психофизического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С. В. Алехина, // Психологическая наука и образование, 2014. – № 1. – С. 5–16.

2. Власова, И. В. Толерантность и коммуникация: динамика взаимодействия / И. В. Власова // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2009. – Сер. 12. – № 3. – Ч. 1. – С. 145–152.

3. Мельник, В. А. Толерантность / В. А. Мельник / Белорусская педагогическая энциклопедия в двух томах. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 2: Н–Я. – 728 с.

4. Хруль, О. С. Методические аспекты обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов учреждений общего среднего и специального образования / Т. Л. Лещинская, Т. Н. Юрок, Т. В. Лисовская, Н. Г. Еленский, Е. В. Рахманова, О. Ф. Валькович. – Минск: Национальный институт образования, 2021. – 232 с.

БАЙМУРАТОВА АЛУА ТУЛЕГЕНОВНА
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории специального и инклюзивного
дошкольного образования

Национальный научно-практический центр
развития специального и инклюзивного образования,
г. Алматы, Республика Казахстан

ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАБОТЕ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Статья затрагивает вопросы обеспечения преемственности детского сада и школы в условиях инклюзивного образования. В ней сообщается о трудностях педагогов дошкольной подготовки и начальных классов, специалистов психолого-педагогического сопровождения при переходе детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу, а также о возможных способах преодоления трудностей.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, преемственность, переход в школу, психолого-педагогическое сопровождение, дошкольные и школьные организации, инклюзивное образование.

В Казахстане свыше 12 тысяч детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) воспитываются в более 10 тысячах садах общего типа и свыше 4 тысяч детей с ООП – в 42 специальных садах, свыше 60 тысяч детей с ООП обучаются более чем в 7 тысячах школ общего типа и свыше 15 тысяч детей с ООП – в 99 специальных (коррекционных) школах. Данные свидетельствуют о том, что около 80 % детей с ООП обучаются в дошкольных и школьных организациях образования общего типа.

В связи с этим стоит задуматься не только над тем, какие масштабные задачи решаются для создания специальных образовательных условий в организациях образования общего типа, но и над тем, как обеспечивается преемственность между уровнями образования. Почему именно преемственность? Потому что преемственность отражает результаты обучения на предыдущем уровне и дает возможность своевременно преодолеть выявленные недостатки для того, чтобы обеспечить успешность обучения на последующем уровне образования.

Вопросы преемственности как одного из важнейших условий непрерывности образования особенно остро встают на этапе перехода обучающихся с одного уровня образования на другой. Переход со ступени дошкольного воспитания и обучения на ступень школьного образования является и для детей и для их родителей по существу первым, а оттого и более значимым, требующим особых подходов к организационным и содержательным сторонам данного этапа. Насколько безболезненно пройдет этап, в определенной мере зависит успешность последующих этапов [2].

В Казахстане преемственность дошкольного и школьного образования реализуется через программы обучения, направленные на всестороннее развитие личности, достижение физиологического и психологического формирования и развития, особенно в период адаптации к новым условиям жизнедеятельности, обучения и воспитания в начальной школе. Усвоение программы школьного образования осуществляется с опорой на актуальные достижения ребенка с ООП в дошкольном возрасте. Особенно ярко этот процесс раскрывается при обучении грамматике, речи, основам математики и познанию мира.

Преемственность между дошкольным и школьным образованием имеет особо важное значение в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ООП. Она строится на уровне целей, задач, принципов отбора содержания непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста, определения психолого-педагогических условий реализации непрерывного образования на рассматриваемых этапах детства. Все это возможно при установлении прочных и деловых, объединенных общими целевыми установками контактах детского сада и школы.

Недостаточность разработки вопросов преемственности в деятельности дошкольных и школьных организаций на переходном этапе детей с ООП препятствует продвижению идеи инклюзивного образования. Это подтверждается результатами опроса, который провел национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования в 2021 г. и в котором

приняло участие более 850 педагогов дошкольной подготовки и начальных классов, специалистов психолого-педагогического сопровождения г. Алматы.

Результаты опроса выявили определенные трудности перехода детей с ООП из детского сада в общеобразовательную школу, к наиболее распространенным из которых относятся [1]:

1) Среди педагогов дошкольной подготовки и начальных классов:

– отставание в усвоении программ дошкольной подготовки и обучения в первом классе у детей с ООП, что во многом объясняется слабой методической подготовленностью к реализации практики инклюзивного образования;

– недостаточность высококвалифицированной помощи специалистов психолого-педагогического сопровождения, что замедляет процесс обучения детей с ООП в условиях инклюзии;

– недостаточность базовых знаний по методике обучения и воспитания детей с ООП, что связано с недооценкой возможностей и преимуществ инклюзивного образования, недостаточной толерантностью к детям данной категории;

– недостаточный уровень взаимодействия с родителями детей с ООП, что объясняется зачастую формальным подходом к планированию работы с семьей, отсутствием учета интересов и запросов родителей;

2) среди специалистов психолого-педагогического сопровождения:

– отставание в реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ООП, что во многом объясняется недостаточной профессиональной компетентностью;

– отсутствие полноценной службы психолого-педагогического сопровождения внутри организации образования, что не позволяет оказывать эффективную помощь детям с ООП и их родителям;

– недостаточная профессиональная компетентность в вопросах диагностики, коррекции и развития детей с ООП на переходном этапе обучения, что показывает недостаточность теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности;

– недостаточное взаимодействие с педагогами дошкольной подготовки и начальных классов, что объясняется разрозненностью и несогласованностью действий между ними;

– недостаточный уровень взаимодействия с родителями детей с ООП, что объясняется формальным подходом к планированию работы с семьей, отсутствием учета интересов и запросов родителей;

3) среди администрации дошкольных организаций образования и начальных школ:

– слабость преемственной связи между детским садом и начальной школой, что препятствует развитию непрерывного инклюзивного образования, недостаточно обеспечивает детям с ООП равные стартовые возможности при поступлении в общеобразовательную школу;

– недостаточная разработанность нормативно-правовой базы реализации инклюзивного образования при переходе из детского сада в школу, что не позволяет решить такие вопросы, как порядок перехода детей с ООП из детского сада в школу, механизм адаптации программ дошкольной подготовки, обучения в первом классе детей с ООП, временные нормативы на разные виды деятельности детей с ООП в начальных классах в условиях инклюзии, расчет педагогической нагрузки воспитателей дошкольной подготовки и учителей начальных классов в условиях инклюзии и др.;

– отсутствие сетевого взаимодействия между дошкольными организациями образования, начальными школами, специальными организациями образования (реабилитационными центрами, кабинетами психолого-педагогической коррекции и т. д.), что препятствуют эффективному оказанию методической и консультативной помощи, обмену передовым опытом по безболезненному переходу детей с ООП из детского сада в школу;

– недостаточность педагогических и методических объединений дошкольных организаций образования, начальных школ, служб психолого-педагогического сопровождения по вопросам перехода детей с ООП из детского

сада в школу, что не позволяет выработать единую линию развития ребенка на этапе дошкольного и начального образования, препятствует развитию целостного и последовательного характера педагогического процесса;

– недостаточность информации о детях с ООП, включенных в детские сады и начальные школы, что обусловлено отсутствием базы данных, возможности осуществления контроля за движением детей с ООП, в т.ч. по направлению из ПМПК, недостаточным соответствием специальных образовательных условий в начальной школе особым образовательным потребностям детей, отсутствием осведомленности родителей об организациях образования и наличии в них специальных образовательных условий;

– недостаточное финансовое обеспечение, что отрицательно влияет на создание полноценной безбарьерной образовательной среды, оснащение специальными техническими средствами и программным обеспечением с учетом особых образовательных потребностей детей.

Несмотря на сложившуюся ситуацию, реализация преемственности дошкольного и школьного образования возможна при создании в Казахстане условий для эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса: детей с ООП и их родителей, педагогов, администрации. Именно благодаря конструктивному взаимодействию переход детей с ООП из детского сада в общеобразовательную школу осуществляется мягко, плавно и безболезненно, что важно для успешной адаптации детей с ООП в школьной среде с перспективой дальнейшего обучения в школе.

В качестве целей взаимодействия предусматриваются:

– определение единства требований к инклюзивной образовательной среде в детском саду и школе;

– разработка стратегии и тактики работы по обеспечению преемственности в образовательном и воспитательном процессе;

– обеспечение преемственности специальных образовательных условий;

– координация детского сада и школы по включению педагогов, детей с ООП и их родителей в общеобразовательный процесс.

Взаимодействие детского сада и школы должно быть ориентировано на:

- 1) развитие системы непрерывного инклюзивного дошкольного и школьного образования;
- 2) развитие системы непрерывного психолого-педагогического сопровождения детей с ООП;
- 3) внедрение инновационных технологий в практику инклюзивного образования [3].

Таким образом, взаимодействие детского сада и школы по обеспечению преемственности работы с детьми с ООП является важной составляющей взаимодействия организаций образования на переходном этапе и представляет собой двусторонний, взаимодополняющий процесс. Оно предусматривает создание единого образовательного и развивающего пространства, объединяющего дошкольный и школьный уровни образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Обеспечение преемственности дошкольных и школьных организаций образования в условиях инклюзивного образования : Метод. рекомендации / Г. М. Коржова, А. Т. Баймуратова, Т. А. Вишневская – Алматы: ННПЦ РСИО, 2021. – 69 с.
2. Баймуратова, А. Т. Зарубежный опыт обеспечения преемственности дошкольного и начального образования в условиях инклюзии (Теоретический обзор) / А. Т. Баймуратова // Вестник КазНПУ им. Абая. – 2021. – № 1 (64). – С. 132–136. – Серия «Специальная педагогика».
3. Баймуратова, А. Т. Трудности воспитателей предшкольной подготовки детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии / А. Т. Баймуратова // Вестник КазНПУ им. Абая. – 2021. – № 2 (65). – С. 28–34. – Серия «Специальная педагогика».

БАТВИНОВСКАЯ ЕЛЕНА ЛЕОНИДОВНА
воспитатель

Государственное учреждение образования
«Вилейская специальная школа-интернат»,
г. Вилейка, Республика Беларусь

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье отражен опыт работы воспитателя с учащимися с тяжелыми нарушениями речи в рамках реализации инновационного проекта «Внедрение модели системной, индивидуально ориентированной коррекционно-педагогической работы с учащимися с особенностями психофизического развития при трудностях овладения ими процессом чтения». Представлены формы работы, способствующие совершенствованию такого личностного качества учащихся с тяжелыми нарушениями речи, как читательская самостоятельность.

Ключевые слова: учащиеся с тяжелыми нарушениями речи, инновационная деятельность, читательская самостоятельность, дневник читательских достижений, рукописные словари.

Важной задачей специальной педагогики является успешная социализация детей с особенностями психофизического развития, в том числе – детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Вхождение в социум учащихся с ТНР затруднено целым рядом причин, среди которых нарушение эмоционально-личностной сферы, проблемы интеллектуального, сенсомоторного и речевого плана [3]. На наш взгляд, для формирования полноценной личности учащегося, гармоничного психофизического развития, успешного обучения в школе и вхождения в социум большое значение имеет своевременное овладение читательской культурой. Возможно это, когда у учащихся будет сформирована читательская самостоятельность.

В течение 2018–2021 гг. педагоги нашего учреждения образования работали над реализацией республиканского инновационного проекта «Внедрение модели системной, индивидуально ориентированной коррекционно-педагогической работы с учащимися с особенностями психофизического развития при трудностях овладения ими процессом чтения». Сформированный навык чтения выступает для учащегося способом приобретения знаний, основным средством учения. В связи с этим основная идея проекта заключалась

в том, что одним из путей повышения качества образования учащихся с ТНР является повышение их успешности в овладении процессом чтения [1]. В рамках данной темы мы, воспитатели, занимались изучением такой проблемы, как совершенствование читательской самостоятельности учащихся с ТНР. Актуальность проблемы обусловлена тем, что навык чтения для детей с ТНР является достаточно сложным объектом освоения. Учащиеся, имеющие такие нарушения, обладают скудным словарным запасом, у них слабо развита познавательная активность, отсутствует инициативность. Перед нами встала задача: как разнообразить свою деятельность, инновационно подойти к проблеме чтения, с помощью каких форм работы сделать так, чтобы этот процесс стал школьнику интересен сам по себе. Возникла необходимость разработать такие условия, которые способствовали бы не только развитию интереса к чтению, но и совершенствованию такого личностного качества учащихся, как читательской самостоятельности. Цель и задачи были поставлены таким образом, чтобы в процессе их реализации активизировалась познавательная деятельность учащихся, расширялся их читательский кругозор, и, как следствие, повышалась успешность в усвоении школьных предметов.

Работа по совершенствованию читательской самостоятельности учащихся осуществлялась нами через внеклассное чтение, внеурочную деятельность, сотрудничество с родителями и библиотекой.

Реализация проекта начала осуществляться, когда дети учились в третьем классе. Конечно, у них уже была сформирована мотивация к чтению. Для того, чтобы поддержать у учащихся желание и дальше обращаться к книгам, учить их ориентироваться в них, была создана папка *«Читать книги – это интересно»*. Чтобы определить читательские возможности младших школьников и их готовность к самостоятельному выбору и чтению книг, в начале учебного года проводилось анкетирование. Это позволило спланировать дальнейшую работу. Продуктивность такой работы в значительной степени зависит от включенности в данный процесс родителей учащихся. Поэтому с родителями также велась

работа на протяжении всего времени реализации инновационного проекта. Это, в первую очередь, анкетирование, на основании которого проводилась диагностика, а также родительские собрания, индивидуальное консультирование, участие родителей в проведении открытых внеклассных мероприятий. Благодаря родителям также систематически пополнялся читательский уголок в спальном комнате ребят.

Чтобы расширить кругозор учащихся, развивать их читательскую самостоятельность, детям было предложено посетить городскую библиотеку. Первый наш визит положил начало тесному взаимодействию с библиотекой. Наши воспитанники до сих пор с удовольствием посещают городскую библиотеку и читальный зал. Работники библиотеки проводят с учащимися тематические занятия, а также принимают участие во внеклассных мероприятиях. По окончании занятий ребята часто получают домашнее задание, которое с удовольствием выполняют. Считаем, что данная форма работы способствует повышению читательского интереса учащихся, позволяет развивать их творческие способности. А так как наиболее значимым для наших воспитанников является общение, очень важно, что при посещении библиотеки ребята учатся общаться и правильно вести себя в социуме. Таким образом, отметим, что сотрудничество с родителями и библиотекарями способствовало развитию навыков коммуникации и взаимодействия у учащихся с ТНР.

Для развития читательской самостоятельности важно уметь высказывать впечатления о прочитанном не только в устной, но и в письменной форме, то есть вести читательский дневник. Эта работа, на наш взгляд, очень эффективна. Во-первых, развивается не только техника чтения, но и творческие способности учащихся, во-вторых, расширяется их кругозор, в-третьих, совершенствуется читательская самостоятельность. Ведение читательских дневников позволяет мотивировать детей не на озвучивающее, а на осознанное чтение. А это немаловажно для наших учащихся, которые имеют тяжелые нарушения речи. В настоящий момент наши воспитанники учатся уже в седьмом классе, но многие

из них ведут читательские дневники до сих пор. Особенно им нравится заполнять *«Личную страничку любимого героя»*. Это позволяет им оценивать поступки любимых героев, создавать рисунки. Использование данной формы работы способствует обогащению словарного запаса, развитию мыслительной деятельности и творческих способностей учащихся.

Для того чтобы повысить успешность обучающихся в овладении ими процессом чтения, развить их познавательные и речевые умения, был оформлен *«Дневник читательских достижений»*. Дневник читательских достижений, который велся на протяжении трех лет, позволил отследить все успехи ребят – это и количество прочитанных книг, и техника чтения, и умение отвечать на вопросы о прочитанном, умение пересказывать текст. Победителям вручались призы. На наш взгляд, такой вид работы стимулирует, увлекает учащихся в диалог с книгой и как следствие – повышается их потребность читать как можно больше.

В дополнение к читательским дневникам каждый учащийся создал *«Личную папку по чтению»*. В данной папке несколько разделов: *«Мои достижения»*, *«Я – иллюстратор»*, *«Список прочитанных книг»*, *«Реклама любимой книги»*, которые ребята заполняли самостоятельно. Особый интерес у учащихся вызвало рекламирование любимой книги. Заполняя данный раздел, они давали оценку прочитанному произведению, то есть учились писать отзывы. И хотя первые отзывы были несовершенны, главное, что у ребят появилось желание высказаться, что позволило им проявить свои речевые способности. Наблюдая, как учащимся нравится выполнять эту творческую работу, мы поставили перед ними следующую задачу: создать такую рекламу, чтобы у одноклассников возникло желание прочитать книгу от корки до корки. В результате появилась папка *«Реклама любимой книги»*. Эту папку ребята до сих пор пополняют интересными зарисовками о прочитанных книгах, любимых героях, дают свои рекомендации. Немаловажным является тот факт, что данной папкой пользуются другие дети и, следуя рекомендациям своих сверстников, читают понравившиеся книги.

Для того чтобы совершенствовать читательскую самостоятельность учащихся, мы также использовали такие формы работы, как инсценирование понравившихся отрывков, иллюстрирование и создание стенгазет. Реализация данных форм работы способствовала самовыражению учащихся с ТНР, раскрытию их творческих способностей, психологическому раскрепощению. Доказательством тому служит тот факт, что многие из наших воспитанников стали активными участниками общественных мероприятий: декламируют со сцены стихи, становятся ведущими концертов, посещают театральный кружок.

Многие из ребят любят рисовать. Поэтому очень хорошо зарекомендовала себя и такая форма работы, как создание обложек для прочитанных книг. Считаем, что такой вид работы не только развивает творческие способности наших учащихся, но и позволяет им выразить свое видение прочитанной книги.

Общеизвестно, что работа со словом, теснейшим образом связанная со словарем, способствует повышению не только языковой культуры учащихся, но и их общей культуры [2]. Учащиеся с ТНР не всегда могут разобраться с новыми словами, которые им встретились во время чтения. Исходя из результатов сформированности лексико-грамматического строя речи учащихся, проводилась словарная работа. Здесь, в первую очередь, использовался индивидуальный и дифференцированный подход. Все ребята выписывали в свои читательские дневники новые слова и выражения, которые им встретились во время чтения. Затем часть учащихся прорабатывала эти слова по толковому словарю, остальные – заполняли рукописные словари. Так появился вначале *«Словарь непонятных слов, взятых из прочитанных книг»*, а затем на основе собранного материала ребята создали рукописный *«Толковый словарь»*. Словарь заполнялся словами, значение которых им трудно запомнить. Мы убеждены, что такая форма работы особенно полезна для детей с ТНР, так как способствует вдумчивому прочтению книги, развивает словарный запас, познавательный интерес. В пятом классе ребята стали изучать белорусский язык. Дети сами проявили инициативу, и появился еще один словарь, уже на белорусском языке –

«Беларуска-рускі слоўнік, складзены на аснове прачытаных казак і вершаў». На наш взгляд, такая словарная работа очень важна при чтении книг, в том числе на родном белорусском языке. Рукописные словари ребята передали учащимся младших классов.

Все перечисленные нами формы работы способствовали сформированности у учащихся устойчивого интереса к чтению, потребности развивать свои читательские навыки. Такой вывод можно сделать на основании того, что в классе, где проводились представленные в данной статье мероприятия, произошли изменения в уровне развития читательской самостоятельности: на начало инновационной деятельности высокий уровень читательской самостоятельности достигал 8 %, а в результате проведенной работы повысился до 56 %, низкий уровень уменьшился с 65 % до 12 %. Повысилась также успеваемость учащихся.

Таким образом, систематическое и целенаправленное использование различных форм работы по совершенствованию читательской самостоятельности не только позволило достичь хороших результатов в преодолении трудностей в овладении процессом чтения, но и способствовало совершенствованию читательской самостоятельности учащихся с ТНР.

Мы убеждены в том, что повышение уровня читательской самостоятельности также способствует социализации детей с ТНР, формирует уверенность в своих возможностях. А это немаловажно для будущей взрослой жизни наших воспитанников.

В заключение хочется отметить, что участие в проекте *«Внедрение модели системной, индивидуально ориентированной коррекционно-педагогической работы с учащимися с особенностями психофизического развития при трудностях овладения ими процессом чтения»* позволило нам, педагогам, повысить профессиональную компетентность. Работа в команде учителей и воспитателей на протяжении инновационного проекта принесла моральное удовлетворение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гладкая, В. В. Теоретические основы методики определения содержания коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения / В. В. Гладкая // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 15 / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. Адукацыі». – Мінск : АПА, 2017. – С. 53–81.
2. Печенева, Т. А. Совершенствование речевой культуры школьников / Т. А. Печенева // Русская словесность. – 2004. – № 7. – С. 56–62.
3. Соловьева, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62–67.

БЕЛОСТОЦКАЯ ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Детский сад № 7 г. Петрикова»,
г. Петриков, Гомельская область, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

В статье рассматривается взаимосвязь использования кинезиологических упражнений в коррекции речевых нарушений у детей с тяжелыми нарушениями речи. Предложены примеры кинезиологических упражнений, направленных на развитие моторики, обеспечивающей речевое развитие.

Ключевые слова: кинезиология, кинезиологические упражнения, пальчиковые игры, речевое сопровождение, образовательная деятельность.

Поскольку в настоящее время значительно увеличилось количество детей с тяжелыми нарушениями речи, наша задача находить и применять в практике более эффективные пути работы над этой проблемой.

Имея опыт работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи и проанализировав современные исследования, я пришла к выводу, что любое нарушение развития в детском возрасте затрагивает также и двигательную сферу. Работая с детьми, отметила такую закономерность: дети с плохо развитой моторикой отстают в речевом развитии.

И поскольку между речевой и моторной деятельностью существует тесная взаимосвязь, особое внимание следует обратить развитию моторики. Поэтому развивающая работа должна быть направлена от движений к мышлению, а не наоборот [4].

Изучив различные источники, обработав множество приемов и методов по развитию моторики, пришла к выводу, что наиболее эффективным в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, является использование кинезиологических упражнений.

Ответ на эффективность кинезиологических упражнений нашла в работах А. Л. Сиротюк, А. В. Семенович, Г. Денисона, П. Денисона, которые указывают,

что под влиянием кинезиологических упражнений (двигательные, дыхательные упражнения, растяжки, пальчиковая гимнастика и т. д.) в организме происходят положительные структурные изменения [2].

В специально организованной и индивидуальной деятельности нами широко используются кинезиологические упражнения, которые подобраны по направлениям:

- растяжки – нормализуют гипертонус и гипотонус мышц опорно-двигательного аппарата;

- дыхательные упражнения – улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность;

- глагодвигательные упражнения – позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие, развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма;

- телесные движения – развивают межполушарное взаимодействие, снимаются непроизвольные, непреднамеренные движения и мышечные зажимы;

- упражнение для развития мелкой моторики – стимулируют речевые зоны головного мозга;

- массаж – воздействует на биологически активные точки.

Данные упражнения способствуют:

- развитию умственных способностей и физического здоровья;

- развитию межполушарного взаимодействия;

- развитию речи, профилактике нарушений речи и письма;

- развитию внимания и памяти, пространственных представлений;

- повышению способности к самоконтролю, снижению напряжения, повышению работоспособности.

Для результативности коррекционно-развивающей работы учитываются определенные условия:

- кинезиологическая гимнастика длится от 2 до 10 минут;

- упражнения выполняются в доброжелательной обстановке;

– кинезиологическая гимнастика проводится систематично, без пропусков [1].

В режимных моментах упражнения проводятся по специальным комплексам, на каждый комплекс отводится 2 недели.

Начинаем работу с пальчиковых игр от простого к сложному. После того, как дети научились выполнять пальчиковые игры, можно давать комплекс пальчиковых кинезиологических упражнений.

Используем такие приемы как подражание, действие по образцу, выполнение задания по словесной инструкции. Усовершенствованные упражнения прорабатываем постепенно: вначале дети выполняют их пассивно, с помощью педагога (индивидуально), а по мере усвоения – самостоятельно (индивидуально или в группе), постепенно увеличивая время и сложность. Продолжительность упражнений зависит от возраста и может составлять от 1–2 до 5–10 минут в день [6].

Упражнение выполняется сначала правой рукой, затем левой, затем двумя руками вместе. При затруднениях ребенку предлагается помогать себе командами (ухо-нос), произносимыми вслух или про себя. Так как для ребенка важным является оценка его деятельности, то необходимо всегда отмечать успехи в выполнении задания.

Кинезиологические упражнения используем непосредственно в образовательной деятельности, индивидуальных, подгрупповых занятиях по развитию и коррекции речи.

Важно отметить, что последовательное соединение кинезиологических упражнений с приемами и методами логопедического воздействия, переходит в один игровой прием [5].

На этапе автоматизации, выполняя кинезиологические упражнения, дети произносят поставленный звук изолированно, например упражнение «Колобок». В слогах, словах упражнение «Колечко» можно выполнять, произнося отработанный звук, слог, слово: поочередно перебирать пальцы рук, соединяя в

кольцо большой палец и последовательно указательный, средний, безымянный и мизинец, одновременно проговаривая звук «С».

Аналогично используются упражнения «Цепочка», «Пальчики здороваются», «В парах».

Упражнения «Ладушки-оладушки», «Говорящие пальчики» и «Лягушки» подходят для деления слов на слоги: выполняя ритмичные действия, дети проговаривают слова по слогам.

Для развития темпо-ритмической стороны речи использую упражнение «Счет»: указанный пальчик отстукивает предложенный счет.

Применяя кинезиологические упражнения «Кулак – ребро — ладонь», «Лезгинка», «Колечко», «Как мы себя любим», добавляем речевое сопровождение, подбираем стихи-рифмовки на определенную лексическую тему [3].

Важное условие эффективности применения кинезиологических упражнений – взаимодействие с воспитателями группы, которые применяют комплексы упражнений как в режимных моментах, например, во время проведения зарядки, так и в образовательном процессе.

Для повышения профессиональной компетентности педагогических работников в этом направлении эффективными формами общения стали:

семинар – практикум «Кинезиологические упражнения»;

беседа за круглым столом «Кинезиология как средство развития интеллекта ребенка»;

консультация «Кинезиология как метод активного развития воспитанников».

Таким образом, кинезиологические упражнения можно включать практически в любое занятие в качестве самостоятельных упражнений, адаптированных для коррекции нарушений звукопроизношения, фонематического слуха, лексико-грамматического строя речи, динамических пауз, физкультминуток, или проводить перед занятиями как организующее звено, а также при организации утренних зарядок.

Целесообразность использования этих упражнений также в том, что они не требуют материальных и методических затрат, при этом удовлетворяется естественная потребность ребенка в движении. Упражнения вызывают интерес у детей, они с удовольствием включаются в активную деятельность. Осваивая упражнения, дети развивают уверенность в своих силах, что очень важно в коррекции речевых нарушений. Использование кинезиологических упражнений в работе с детьми способствует развитию моторики, а следовательно, и речевому развитию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Большакова, С. Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения / С. Е. Большакова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 64 с.
2. Ермакова, И. А. Развиваем мелкую моторику у малышей / И. А. Ермакова. – СПб. : Литера, 2006. – 32 с.
3. Крупенчук, О. И. Пальчиковые игры / О. И. Крупенчук. – СПб. : Литера, 2007. – 32 с.
4. Любимова, В. Кинезиология, или природная мудрость тела / В. Любимова. – СПб. : МБУ ДО «РЦДО», 2020. – 20 с.
5. Сиротюк, А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 48 с.
6. Шанина, Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков / Г. Е. Шанина. – М. : Педагогика, 2001. – 39 с.

ВЕРЕТЕННИКОВ ИГОРЬ ВЛАДИМИРОВИЧ
старший преподаватель кафедры специальной и инклюзивной педагогики

Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ

В статье раскрываются особенности совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников системы специального образования на повышении квалификации в структуре диверсификации специального образования.

Ключевые слова: диверсификация, повышение квалификации, профессиональная компетентность, коррекционная работа, коррекционная направленность.

В последнее время в Республике Беларусь активно разрабатывается вопрос диверсификации системы образования, в том числе и в области повышения квалификации специалистов системы специального образования. Анализ работ по данной тематике позволяет отметить, что диверсификация образования стала характерной чертой образовательной политики современных государств в последние десятилетия. Развитие общества, усложнение социокультурного взаимодействия и формирование нового облика современного человека, профессионала, неизбежно предъявляют новые требования и усложняют систему образования [4, с. 94].

Сам термин «диверсификация» был определен еще в девяностых годах прошлого столетия и рассматривается как «...тенденция развития деятельности в различных ее областях – производстве, экономике, образовании, управлении и др. В обобщенном своем представлении диверсификация характеризует расширение и совмещение различных специализированных видов деятельности в рамках существующей организации, ее потенциала и структуры ресурсов» [2]. При этом следует отметить, что вопрос о диверсификации в таких сферах как производство, экономика, управление начинал рассматриваться лишь в том случае, если предприятие заходило в тупик и дальнейшее существование

предприятия находилось под вопросом. То есть перед предприятием или учреждением возникал барьер [2], следовательно, требовалось сделать выбор: найти дальнейшие пути развития или закрываться.

Анализируя сказанное выше, необходимо отметить, что введение диверсификации системы образования в РБ говорит о том, что мы добровольно признаем то, что образование в Республике Беларусь на данном этапе развития находится в сложной ситуации. Следовательно, необходимо признать и то, что система повышения квалификации для педагогов системы специального образования должна выйти на более высокий уровень структурирования системы образования, обеспечивающий возможность вариативности образовательных услуг, образовательных программ, в зависимости от типов и видов образовательных учреждений.

При этом следует учитывать мировой опыт. Так, анализ результатов диверсификации в системе высшего образования РФ, проведенный А. Н. Уткиной еще в 2014 году, показал следующие социальные последствия диверсификации российских образовательных систем: расширение доступности высшего образования, его массовый характер; структурные несоответствия рынка специалистов с высшим образованием и рынка труда; дефицит рабочих кадров, и вообще профессий, не требующих высшего образования; усложнение образовательной системы; усиление дифференциации образовательных учреждений по уровню престижности получения образования; снижение качества образовательных услуг; завышенные требования работодателей к уровню образования работников; снижение престижа специалистов с высшим образованием [4, с. 97].

Работа со слушателями в системе повышения квалификации для педагогов, работающих в системе специального образования, в Академии последипломного образования, в определенной степени подтвердила отдельные из указанных выше проблем, возникающих у специалистов после окончания высших учебных заведений Республики Беларусь. При анализе запросов специалистов, а так же

при непосредственной работе на повышении квалификации со специалистами возникали ситуации, связанные с низким уровнем подготовки слушателей курсов. Многие преподаватели, участвующие в повышении квалификации, отмечали, что некоторые вопросы, освещаемые на курсах, являющиеся постулатами отдельных направлений специальной педагогики, вызывали у слушателей недоумение со встречным вопросом: «...Почему нам про это не говорили, когда мы учились в педвузе? То, что вы дали, многое в нашей работе объясняет и т. д.». Что говорит о «низком уровне образовательных услуг» [4, с. 97]. При этом не следует забывать, что «...Полученная студентом учебная информация быстро устаревает, «отстает» от практики реализации образовательных услуг в социуме. В ряде случаев традиционное содержание профессионального педагогического образования не всегда адекватно отражает ту реальность, в которой будущему специалисту предстоит выполнять свои профессиональные обязанности» [1].

Кроме того, необходимо учитывать и современные потребности системы специального образования Республики Беларусь в подготовке учителей-дефектологов «универсалов», которая возникла еще в 2006 году при введении единой должности в учреждениях образования «учитель-дефектолог». Так, например, в положении о пункте коррекционно-педагогической помощи указана организация работы с детьми не только с речевыми нарушениями (логопедия), но и с детьми с нарушениями зрения (тифлопедагогика), с кохлеарным имплантом (сурдопедагогика), с трудностями в обучении неорганического характера (олигофренопедагогика). И это не учитывая запросы и потребности специалистов интегрированного обучения и воспитания. При этом, на данный момент в большинстве учреждений высшего образования Республики Беларусь подготовка специалистов (учителей-дефектологов, учителей) в системе высшего педагогического образования по-прежнему ориентирована на определенную специализацию (работу с одной категорией детей с особенностями психофизического развития), что вызывает серьезные затруднения у

выпускников при осуществлении профессиональной деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования при организации работы с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Что непосредственно подтверждает проблему «...структурного несоответствия рынка выпускаемых специалистов с высшим образованием и рынка труда» [4, с. 97]. Значимым является и тот фактор, что определенная часть специалистов, участвующих в повышении квалификации (воспитатели специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, классов с базовым педагогическим образованием) системы специального образования, вообще не имеют никакого представления о детях с ОПФР. Поэтому многочисленные запросы специалистов связаны с содержательной, организационной и методической стороной организации образовательного процесса с такими детьми.

Таким образом, возникла необходимость в более тщательной разработке программ повышения квалификации (далее – ПК) с учетом не только многообразия контингента обучающихся (категории детей ОПФР), возрастной и организационной специализации слушателей, но и с учетом непосредственных запросов специалистов, участвующих в ПК. Для этого была разработана модель «Концептуальные положения диверсификации повышения квалификации в специальном образовании».

Предлагаемая модель разработана с учетом «...принципа структурирования системы образования, обеспечивающего возможность вариативности образовательных услуг, образовательных программ, типов и видов образовательных учреждений, ... с введением новых направлений обучения, новых курсов и дисциплин, созданием междисциплинарных программ» [3].

Предлагаемая модель раскрывает концептуальные положения диверсификации через учет многообразия и вариативности системы специального образования. В модели выделены следующие компоненты: организационный компонент обучения и воспитания детей с особенностями

психофизического развития; возрастной компонент; профессиональный компонент; специальный компонент; форма организации ПК; компетенции специалистов, формируемые на ПК; учет запросов слушателей ПК. В свою очередь каждый компонент реализуется через определенную направленность ПК с учетом: контингента слушателей; специфики предлагаемой информации о детях с ОПФР; специфики профессиональной деятельности; возраста детей с ОПФР, с которыми предусматривается работа; формы ПК; ожидаемых социально-личностных, профессиональных и академических компетенций и т. д.

Так, предлагаемая модель в структуре диверсификации курсов ПК для специалистов (учителей-дефектологов, воспитателей), организующих работу с детьми в специальном дошкольном учреждении (в специальной группе) для детей с нарушениями зрения, базируется на специфике дифференциации при проведении коррекционной работы учителем-дефектологом и реализации коррекционной направленности образовательного процесса воспитателем специального детского сада (группы) на основании учета специфики и времени появления зрительного нарушения ребенка. То есть, программа ПК ориентирована на работу с конкретной категорией детей с ОПФР.

При разработке программы ПК для учителей-дефектологов группы интегрированного обучения и воспитания, в которую попадают дети различных нозологических групп, необходимо раскрыть специфику организации коррекционной работы с каждой отдельно взятой категорией детей с ОПФР. При этом учитывать специализацию слушателей и их значимую роль в качестве организатора коррекционной работы, а в большинстве случаев и ее координатора с точки зрения оказания методической помощи другим специалистам, не имеющим специального образования для работы с такими детьми.

Таким образом, учитывая все выше сказанное, следует отметить, что определение концептуальных положений диверсификации повышения квалификации необходимо организовывать через реализацию возрастания сложности внутренней инфраструктуры повышения квалификации педагогических

работников системы специального образования на основе подробно разработанной модели, ориентированной на следующие положения: существования различных видов и типов образовательных учреждений для детей с ОПФР; взаимосвязи организации работы с различными нозологическими группами; объединения различных видов, типов и форм обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, ранее несвязанных между собой; расширения сферы деятельности специалистов, организующих работу с детьми с особенностями психофизического развития; специфики содержания образовательных программ для детей с особенностями психофизического развития; вариативности использования образовательных технологий; распространения влияния на различные сферы жизнедеятельности ребенка с особенностями психофизического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с. – Режим доступа : <http://geum.ru/next/art-110372.php>. – Дата доступа : 05.10.2022.

2. Концептуальные основы механизма диверсификации деятельности предприятия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://megaobuchalka.ru/9/1475.html>. – Дата доступа : 28.10.2022.

3. Олешков, М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Электронный ресурс] / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров – М. : Компания Спутник+ 2006. – 191 с. – Режим доступа : <https://pedlib.ru/Books/3/0311/3-0311-1.shtml>. – Дата доступа : 03.11.2022.

4. Уткина, А. Н. Социальные аспекты диверсификации высшего образования / А. Н. Уткина // Известия Томского политехнического университета [Известия ТПУ]. – 2014. – Т. 325, № 6 : Социально-гуманитарные технологии. – С. 94–99.

ВЕРЕТЕННИКОВА АЛЛА ВЯЧЕСЛАВОВНА
старший преподаватель кафедры специальной и инклюзивной педагогики

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ

В статье подробно рассматриваются основные специальные профессиональные компетенции специалистов, организующих образовательный процесс с детьми с нарушением слуха в условиях специального и инклюзивного образования.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, специальное и инклюзивное образование, образовательный процесс с детьми с нарушением слуха.

На современном этапе система образования лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) претерпевает ряд изменений, как в нормативно-правовом обеспечении, так и в концепции определения основной формы получения образования в каждом конкретном случае.

В соответствии с новой редакцией Кодекса об образовании одним из новшеств в перечне принципов государственной политики в сфере образования является принцип инклюзии в образовании, обеспечивающий равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося. Принципиально важно, что индивидуальные образовательные потребности и познавательные возможности обучающихся в новой редакции Кодекса рассматриваются в широком контексте: одаренность, талант, индивидуальные потребности, обусловленные жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами. В отношении лиц с ОПФР новой редакцией Кодекса (ст. 150) предусматривается создание классов совместного обучения и воспитания – классов, в которых лица с ОПФР осваивают содержание образовательных программ общего среднего образования совместно с лицами, не имеющими таких особенностей. Следовательно, в формировании

инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса важное значение приобретает профессиональная подготовка специалистов на основе овладения специальными профессиональными компетенциями.

Специальное образование в современных условиях представляет собой неотъемлемую часть общей образовательной системы, осуществляя получения основного образования на двух уровнях – дошкольном и общем среднем, предусматривает реализацию образовательных программ специального образования, создание специальных условий для получения образования с учетом особенностей психофизического развития конкретной нозологической группы.

Следует отметить, что повышение квалификации специалистов системы специального образования базируется на повышении базового уровня знаний особенностей психофизического развития детей той или иной группы, методик обучения таких детей, диагностического инструментария, требований к созданию специальных образовательных условий. Однако на данный момент особую значимость приобретают: необходимость информирования, повышение квалификации, переподготовка кадров системы инклюзивного образования, так как в большинстве случаев это специалисты, не имеющие специального образования и, следовательно, испытывающие особые трудности при организации совместного обучения детей с ОПФР и нормотипичных детей. Поэтому реализация диверсификации в части обеспечения возможностей вариативности образовательных услуг и программ приобретает особое значение. Необходимость формирования тех или иных специальных профессиональных компетенций во многом определяется наличием имеющегося у специалиста образования, занимаемой должностью, опытом работы, условий осуществления педагогической деятельности (специального или инклюзивного образования).

Содержание повышения квалификации и переподготовки кадров, осуществляющих образовательный процесс с детьми с нарушением слуха в условиях специального образования, включает в себя формирование следующих профессиональных компетенций:

– умение анализировать учебные планы, учебные программы, выделять требования к результатам обучения детей с нарушением слуха;

– знание специфических закономерностей развития, характерных для детей с нарушением слуха и определяющих специфику методики их обучения и воспитания в целом по сравнению с методикой обучения нормально развивающихся детей, а также в зависимости от степени тяжести нарушения слуха и времени потери слуха;

– умение видеть (выделять) индивидуальные особенности психофизического развития каждого ребенка с нарушением слуха, использовать адекватные им методы и приемы индивидуального подхода в обучении;

– знание особых условий, необходимых для осуществления образовательной деятельности ребенка с учетом особенностей его развития;

– умение замечать и подчеркивать возможности ребенка с нарушением слуха в разных видах деятельности, умение создавать «ситуации успеха» для обучающегося, формировать толерантное отношение к детям с нарушением слуха в коллективе педагогов, детей и их родителей;

– умение организовывать взаимодействие с другими специалистами, участвующими в процессе обучения и воспитания детей с нарушением слуха;

– умение взаимодействовать, сотрудничать с законными представителями детей с нарушением слуха, консультировать их по актуальным вопросам обучения, развития и воспитания их ребенка и др.

Технический прогресс в области слухопротезирования детей с нарушением слуха, раннее выявление детей данной категории, оказание им ранней комплексной помощи, с одной стороны, создают условия для максимальной компенсации потерь слуха и расширяют возможности совместного обучения со слышащими сверстниками, с другой стороны, требуют сформированности у специалистов специальных профессиональных компетенций при реализации образовательного процесса в меняющихся условиях [1], в том числе, при реализации принципов инклюзивного образования:

– знание закономерностей физического, психического и личностного развития детей в условиях нормотипичного развития и особенностей психофизического развития детей с нарушением слуха;

– умение выявлять особые образовательные потребности детей с нарушением слуха;

– умение использовать разные виды помощи ребенку с нарушением слуха с учетом характера его затруднений и особенностей развития, владение стратегиями оказания помощи;

– умение адекватно оценивать уровень развития ребенка с нарушением слуха, выделять в нем и характеризовать позитивные изменения и специфические (объективные) затруднения;

– умение моделировать образовательную среду с учетом индивидуальных особенностей ребенка;

– овладение технологией модификации содержания, методов и средств коррекционно-педагогической работы с учетом уровня актуального развития и особых образовательных потребностей конкретного ребенка [2].

На основании предложенных специальных профессиональных компетенций разрабатываются программы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, организующих образовательный процесс с детьми с нарушением слуха.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Веретенникова, А. В. Раннее слухоречевое развитие детей с нарушением слуха как условие успешности интегрированного и инклюзивного образования / А. В. Веретенникова, С. Н. Феклистова, // Инклюзивные процессы в образовании: материалы Междунар. конф., г. Минск, 27–28 окт. 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. – Минск : БГПУ. – С. 341–344.

2. Феклистова, С. Н. [и др.] Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития и факторами риска в развитии : учеб.-метод. пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образовательные программы спец. образования на уровне дошк. образования / С. Н. Феклистова [и др.]. – Минск : Нац. ин-т образования, 2022. – 248 с.

ВИШНЯКОВА ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА

учитель-дефектолог

КУЛЕВЦОВА АЛЁНА АЛЕКСАНДРОВНА

педагог-психолог

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение г. Абакана
«Основная общеобразовательная школа № 17»,
г. Абакан, Республика Хакасия, Российская Федерация

ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ

В статье изложены ключевые аспекты, выявленные на основе опыта реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно с сенсорными дисфункциями, способствующие наиболее полноценному развитию потенциала детей с особыми образовательными потребностями для подготовки их к самостоятельной жизни и успешной интеграции в обществе.

Ключевые слова: сенсорная дисфункция, нейропсихологические процессы, моторные навыки, межполушарное взаимодействие, нейротрафареты, межполушарные доски, балансир, осязательные ощущения, сенсорные ванны, кинезиологические упражнения.

На сегодняшний день нарушением сенсорной дисфункции принято считать любые отклонения в обработке сенсорной информации. За этим диагнозом скрывается отклонение, которое обычно не видят и не диагностируют, списывая его проявления на капризы ребенка. Такие дети «плохо» себя ведут, плохо учатся, несмотря на благополучную семью и высокий уровень интеллекта.

Часто в работе с такими детьми даже специалисты с опытом получают нулевой или очень скудный результат. Так как же повысить эффективность занятий? Как заинтересовать родителей и сделать их своими союзниками?

В таких случаях рекомендуется использовать метод сенсорной интеграции. Однако не стоит забывать, что положительный результат он принесет только в том случае, если родители либо педагоги наблюдают в развитии ребенка следующие особенности:

– отсутствие или резкое снижение мотивации к речевому общению, речевой негативизм – немотивированное нежелание говорить, при наличии возможности к речи;

- нарушение целенаправленности и концентрации внимания;
- недостаточность зрительного и слухового восприятия;
- трудности усвоения последовательности артикуляционных движений и воспроизведения артикуляционной позы;
- трудности усвоении всех компонентов речи;
- особенности нейропсихических процессов: нарушение равновесия процессов возбуждения и торможения, эмоциональная лабильность, невротические реакции;
- невозможность интегрировать сенсорную информацию, поступающую от различных органов чувств, для того чтобы получить полноценную картину окружающего мира.

Подобные сложности возникают, когда на одном из этапов восприятия «вход – обработка – реакция» мозг дает сбой и нервная система ребенка реагирует неадекватно на внешние раздражители.

Сенсорная дисфункция может коснуться:

- моторных функций, нарушения которых провоцируют искажение восприятия собственного тела (мышечная дистония, гипо- или гипер-двигательная активность, гиперкинез, затруднения при удержании равновесия и позы, зрительно-моторная дискоординация, неразвитая мелкая моторика, задержка развития двигательного планирования и речевой функции);
- когнитивных функций (затруднения во время обучения, чтения и письма, счета, различения цветов и форм, концентрации внимания и т. д.);
- эмоциональных функций (затрудненная регуляция поведения, эмоциональная неустойчивость, агрессия и аутоагрессия в поведении, а также страхи и боязни высоты, поднятия стоп от пола, резких движений и т. д.);
- социальных функций (уклонение от физического контакта, отсутствие желания идти на контакт с другими людьми либо участвовать в групповых играх).

Исходя из того, что в нашей деятельности наибольшее внимание уделяется коррекции моторных функций, рассмотрим подробнее некоторые приемы работы в данной сфере.

Нарушение моторных навыков у обучающихся может проявляться по-разному, это может быть затруднение дифференциации, быстроты, плавности движений; недостаточность точных и тонких движений; аритмичность и нечеткость пальчиковых движений; несовершенство контроля и регуляции движений; затруднение переключения с одного движения на другое; патология восприятия собственных ощущений и движений; недостаточность осязательных ощущений; затруднение формирования автоматизированных движений руки; трудности в воспроизведении движений по образцу; снижение двигательной памяти и, конечно же, замедленный и неуверенный темп при переносе двигательных поз пальцев с одной руки на другую.

В настоящее время в нашем арсенале имеется огромное количество оборудования, необходимого для работы в данном направлении: балансирующее, тактильное, координационное. Мы проводим занятия как в сенсорной комнате, так и в учебных кабинетах, что позволяет учащимся получать различные ощущения, необходимые для развития моторной сферы. В ходе коррекции моторных дисфункций мы используем упражнения на развитие равновесия, тактильной чувствительности, межполушарного взаимодействия и развитие координации.

Одно из них – это работа с нейротрафаретами. Они представляют собой многоцветные карточки, на которых изображены одинаковые, параллельно расположенные узоры, которые могут представлять собой как простые элементы (линия, зигзаг), так и образы предметов. Задача ребенка заключается в том, чтобы аккуратно обвести узоры, двумя руками одновременно. Данная работа направлена на развитие навыка сочетания движения обеих рук и формирования их автоматизированных движений. Также для этих целей можно использовать «межполушарные» доски.

Однако для развития данных навыков не всегда целесообразно применять оборудование. При работе с некоторыми детьми гораздо эффективнее использовать двигательные упражнения в пространстве. Например, правую руку

ребенок кладет на голову, а левую на живот, по сигналу он начинает правой рукой осуществлять легкие похлопывания по голове, а левой – круговые поглаживания по животу. Через минуту следует сменить положение рук: левая рука на голове, правая – на животе.

Наша работа по коррекции моторных функций строится не только на основе развития межполушарного взаимодействия. Не менее актуальна проблема несовершенства контроля и регуляции движений, а также нарушения дифференциации и плавности движений. Для коррекции данных отклонений используем ручные балансиры. В зависимости от тяжести нарушений они могут быть представлены в различных вариациях – от самых простых форм (восьмерка, спираль) до их более сложной версии (лабиринт).

Еще одно нарушение моторных функций, которому в нашей работе уделяется особое внимание, – это недостаточность осязательных ощущений. Данное нарушение в развитии ребенка неизбежно приводит к быстрой утомляемости, снижению работоспособности. У таких детей отмечается скованность, неполный объем общих движений, нарушение их произвольности, недоразвитие графомоторных навыков. Для того, чтобы избежать этого, на занятиях с детьми используются элементы массажных движений для кистей рук, такие как растирание, легкое надавливание, похлопывание, сгибание, разгибание пальчиков, как всех, так и поочередно. Также на каждом занятии обязательно включаем в работу массажные мячи, сжатие резиновых игрушек разной плотности, катание между ладонями ребристого карандаша и т. д. При работе с некоторыми детьми очень эффективны «сенсорные ванны», их также можно использовать в качестве релаксационных упражнений для рук. Для этого применяются: крупы, косточки, семена гороха, фасоли, семечки в небольшой глубокой миске. Ребенок погружает руки как можно глубже, производя различные действия: «помешать» крупу, одновременно сжимая и разжимая пальцы рук, найти на дне «бассейна» спрятанные игрушки или предметы.

Помимо ранее перечисленных нарушений моторных функций, уделяется большое внимание развитию точных и тонких движений; ритмичности и

четкости пальчиковых движений; двигательной памяти, затруднениям в переключении с одного движения пальцев на другое. Для работы по данному направлению используется довольно большое количество разнообразных пальчиковых кинезиологических упражнений. Для достижения устойчивого положительного результата с помощью данных упражнений требуется довольно много времени, потому что эффект от использования подобных упражнений довольно неустойчив и требует периодического повторения и закрепления. Однако при регулярном и качественном проведении данной коррекционной работы можно добиться значительных результатов.

Описанные выше приемы работы зарекомендовали себя наиболее эффективными в коррекции моторных функций. В качестве положительных результатов применения данных методик можно отметить развитие осязательных ощущений, двигательной памяти, ритмичности и точности движений, да и всех моторных навыков в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых школьников / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 1991. – 191 с.
2. Маллер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А. Р. Маллер. – Москва : Академия, 2000.
3. Пилюгина, Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию / Э. Г. Пилюгина. – Москва : Просвещение, 1983.
4. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья / Под ред. Л. Б. Баряевой, Ю. С. Галлямовой, В. Л. Жевнеровой. – СПб. : ХОКА, 2007.

ВЛАСИК ЕКАТЕРИНА МЕЧЕСЛАВОВНА
учитель-дефектолог первой квалификационной категории
Государственное учреждение образования
«Добрушский районный центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Добруш, Гомельская область, Республика Беларусь

РАННЯЯ КОМПЛЕКСНАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С РИСКОМ В РАЗВИТИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Организация ранней комплексной помощи детям с особенностями психофизического развития до трех лет выступает приоритетной во многих странах мира. Наиболее раннее включение ребенка в процесс реабилитации позволит получить в дальнейшем более позитивные результаты. В данной статье представлены актуальные проблемы, которые связаны с организацией ранней комплексной помощи.

Ключевые слова: ранняя комплексная помощь, развитие, коррекционная работа, раннее выявление, диагностика, адаптивная образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение.

В современном мире ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития является одним из важнейших направлений развития специального образования.

Именно в раннем возрасте, по данным научных исследований, существуют наиболее благоприятные (сензитивные) периоды, в которые коррекционная работа будет приносить положительные результаты и увеличивать компенсаторные возможности развития.

Для периода раннего возраста характерны специфические особенности: интенсивный темп развития, высокая пластичность высшей нервной и психической деятельности, неравномерность и скачкообразность психофизического развития.

Поэтому важно как можно раньше выявить несоответствие нормотипичному течению развития и начать коррекционно-педагогическую работу с ребенком.

В Республике Беларусь развитие системы ранней комплексной помощи детям с особенностями психофизического развития является приоритетом.

Основная функция по выявлению, обследованию, индивидуализированному обучению, психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста

с особенностями психофизического развития лежит на центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР).

В результате анализа зарубежных и отечественных исследований можно выделить основные условия, позволяющие оценить эффективность работы с детьми с особенностями психофизического развития в группах ранней комплексной помощи:

- своевременное выявление детей с риском в развитии или с нарушениями в развитии;
- дифференциальная диагностика и выявление особых образовательных потребностей ребенка;
- максимальное сокращение промежутка между выявлением, диагностикой и началом коррекционной работы с ребенком;
- психологическая и информационно-обучающая поддержка семей, имеющих детей раннего возраста с особенностями психофизического развития;
- создание и оптимизация адаптивной образовательной среды для обеспечения ранней комплексной помощи.

Первоочередным условием является раннее выявление детей с риском в развитии или с нарушениями в развитии. Трудности выявления нарушений в развитии могут быть в том, что помимо медицинских диагностических исследований новорожденных, есть проблема выявления менее выраженных нарушений, которые на начальных этапах не вызывают беспокойства ни у медицинских работников, ни у законных представителей детей младенческого и раннего возраста. Также родителями недооценивается важность лечебно-оздоровительных мероприятий, а в медицинских учреждениях наблюдается недостаток психолого-педагогического сопровождения ребенка младенческого и раннего возраста.

Немаловажным является и механизм межведомственного взаимодействия, который позволяет максимально быстро передать учреждением здравоохранения (с согласия законных представителей ребенка раннего возраста) необходимую

актуальную информацию в ЦКРОиР. На данный момент наблюдается межведомственная разобщенность, причина которой – затянувшийся процесс выработки единой стратегии разных ведомственных структур.

Таким образом, вопрос раннего выявления, а также разработка раннего скрининга является актуальным.

Важным является также вопрос, связанный с диагностикой и выявлением особых образовательных потребностей детей с особенностями психофизического развития.

Следует отметить, что спектр нарушений достаточно обширен (нарушения зрения, нарушение слуха, нарушения функций опорно-двигательного аппарата, тяжелые и (или) множественные нарушения, расстройства аутистического спектра, психического развития). При этом для каждого нарушения присущи определенные характерные показатели. На данное время в современной педагогической науке существует множество диагностических методик, которые позволяют изучить психофизическое развитие ребенка раннего возраста в актуальный период. Однако отмечаются существенные отличия в показателях, разработанных различными учеными. Таким образом появляется необходимость в разработке диагностического инструментария, который позволит охватить весь спектр нарушений.

Определение образовательных потребностей разных категорий детей также различны. От правильного определения зависит результативность коррекционной работы, а для этого необходима профессиональная компетентность всех специалистов, работающих с детьми раннего возраста.

Сокращение промежутка между выявлением ребенка раннего и младенческого возраста не всегда реализуется, что объясняется рядом причин.

Это и позднее обращение родителей к специалистам, отсутствие нужного специалиста по месту жительства семьи и другие причины. Однако несвоевременное начало коррекционного процесса значительно снижает его эффективность, так как ранний возраст признан наиболее благоприятным для становления психических процессов, физического и речевого развития.

Для наиболее успешного результата в работе с детьми раннего возраста важным представляется разработка индивидуальных программ ранней комплексной помощи и их дальнейшая реализация.

Раннее включение родителей в коррекционно-образовательный процесс является также немаловажным, обязательным условием. Период младенчества и раннего возраста – значимый период для развития потенциала семьи, воспитывающей детей раннего возраста с особенностями психофизического развития. Именно родители являются, с одной стороны, основными заказчиками образовательных, медицинских, социальных услуг. С другой стороны, они – равноправные партнеры в процессе реализации содержания индивидуальных программ. Поэтому очень важное значение имеет совместная разработка программ специалистами и родителями.

Важно учитывать разные возможности семей в процессе коррекционной работы. Поэтому стоит обратить особое внимание на психологическую и информационно-обучающую поддержку семей. Это позволит родителям более полно включаться в реабилитационный процесс, обучаться методам и способам взаимодействия с ребенком, грамотно создавать и адаптировать развивающую среду в домашних условиях. Специалистам также важно знать и уметь организовать предметное пространство таким образом, чтобы оно соответствовало индивидуальным потребностям каждого ребенка раннего возраста с особенностями психофизического развития.

Таким образом, своевременное выявление детей с риском в развитии или с нарушениями в развитии, максимальное сокращение промежутка между выявлением, диагностикой и началом коррекционной работы с ребенком, правильно подобранный диагностический инструментарий, комплексное взаимодействие всех субъектов при организации ранней комплексной помощи способствует более успешному овладению основными жизненными компетенциями в дошкольном и более старшем возрасте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития и факторами риска в развитии: учеб.-метод. пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образовательные программы спец. образования на уровне дошк. образования / С. Н. Феклистова [и др.]. – Минск : Национальный институт образования, 2022. – 248 с.

2. Аксенова, Л. И. Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребенка от рождения до 3 лет / Л. И. Аксенова, А. А. Лисеев, Н. Ш. Тюрина, Е. В. Шкадаревич // Дефектология. – 2002. – № 2. – С. 3–27.

3. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. – Москва : Астрель, 2006.

4. Приходько, О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г. Приходько, О. В. Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». – Москва : ООО «Деловые и юридические услуги “ЛексПраксис”», 2015. – 145 с.

ГЛАДКАЯ ВАЛЕНТИНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры специальной и инклюзивной педагогики
Государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

В статье отражен опыт деятельности кафедры дефектологии Академии последиplomного образования по повышению уровня профессиональной компетентности педагогических работников системы специального образования. Представлены основные направления расширения поля деятельности кафедры, показана взаимосвязь научно-исследовательской и учебной работы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогические работники системы специального образования, дополнительное образование взрослых, научно-исследовательская работа, компетентностный подход, диверсификация.

Одной из важнейших задач системы образования, не теряющей своей актуальности, является повышение качества образования подрастающего поколения. Качество образования детей зависит от качества профессиональной деятельности педагогических работников, что, в свою очередь, взаимосвязано с уровнем их профессиональной компетентности. Несомненно, важной предпосылкой успешности педагога в деятельности является стартовый уровень профессиональной компетентности, который приобретается в процессе получения соответствующего профессионального образования. Однако высокий динамизм жизни современного человека во всех ее составляющих не позволяет обучиться профессии раз и навсегда. Поэтому закономерна замена тезиса «образование на всю жизнь» на тезис «образование через всю жизнь», что воспринимается обществом уже как аксиома, норма жизни.

В этой связи подчеркнем роль в профессиональном развитии педагога системы дополнительного образования взрослых, характеризующейся

гибкостью, способностью оперативно реагировать на происходящие изменения в жизни человека и актуальные в этой связи задачи образования. Именно дополнительное образование взрослых в качестве основной своей миссии призвано обеспечивать профессиональное развитие педагогов с учетом современного социокультурного и научно-технического уровня жизни общества, а также оперативно реагировать на те тенденции его развития, которые станут реальностью в ближайшей перспективе.

Одной из достаточно больших групп педагогических работников являются педагоги, работающие с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Для обеспечения современного и непрерывного их профессионального развития в Академии последипломного образования в 1992 году была создана кафедра дефектологии, переименованная в 2022 году в кафедру специальной и инклюзивной педагогики (далее – кафедра). Изначально задачей кафедры было повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников учреждений специального образования – руководителей, учителей, воспитателей, а также учителей-дефектологов пунктов коррекционно-педагогической помощи, что соответствовало на тот момент структуре системы специального образования.

С 1995 года в нашей республике стало организовываться интегрированное обучение и воспитание в учреждениях основного (дошкольного и общего среднего) образования. Данные условия обучения детей повлекли за собой серьезные изменения в содержании деятельности педагогов, включенных в образовательный процесс, – и учителей-дефектологов, и учителей школ, воспитателей дошкольных учреждений. Это, в свою очередь, выдвинуло новые требования к структуре и содержанию их профессиональных компетенций, на что первой отреагировала система дополнительного образования взрослых и, в частности, наша кафедра. Для специалистов (учителей-дефектологов групп и классов интегрированного обучения и воспитания) стали организовываться мероприятия повышения квалификации, учитывающие новые условия их профессиональной деятельности и возникающие при этом проблемы. Однако

время показало, что проблема профессиональной подготовленности специалистов к деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания слишком глубока, так как в учреждениях высшего образования продолжалась узкоспециализированная подготовка, и решить ее через повышение квалификации не представляется возможным.

В начале двухтысячных годов среди специальностей переподготовки на базе высшего педагогического образования появляется специальность «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» с присвоением квалификации «учитель-дефектолог». В образовательный процесс по данной специальности активно включилась наша кафедра, имея собственный полноценный кадровый ресурс для решения задач этого направления переподготовки. На первых порах каждое учреждение образования, осуществляющее переподготовку, разрабатывало собственные учебные планы и учебные программы, что приводило к предъявлению разных требований к содержанию переподготовки и, соответственно, к разному уровню профессиональной подготовленности выпускников разных учреждений. Актуальной оказалась проблема разработки единых требований к содержанию образования в рамках переподготовки по данной специальности. Нашему учреждению образования была поручена разработка типового учебного плана переподготовки по специальности «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» (2010 г.), а несколько позже, в связи с начавшимся процессом стандартизации образовательных программ переподготовки, – и образовательного стандарта (2012 г.).

Определение содержания переподготовки осуществлялось кафедрой на основе результатов проведенной научно-исследовательской работы. В качестве методологической основы исследования выступил компетентностный подход. Компетентный специалист – это специалист, способный качественно решать задачи профессиональной деятельности. Следовательно, выпускник, освоивший образовательную программу переподготовки, должен быть подготовлен к

успешной реализации профессиональной деятельности учителя-дефектолога в условиях интегрированного обучения и воспитания. Для определения содержания обучения потребовалось выделить: 1) основные виды профессиональной деятельности учителя-дефектолога системы интегрированного обучения и воспитания; 2) круг задач, решаемых специалистом в рамках этих видов деятельности, к качественному выполнению которых он должен быть подготовлен; 3) профессиональные компетенции, которые необходимо сформировать у данного специалиста [1; 4; 7 и др.]. На этой основе и было определено содержание образовательного стандарта переподготовки по специальности «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» с присвоением квалификации «учитель-дефектолог». С тех пор образовательный стандарт обновляется каждые четыре года, что обеспечивает учет в содержании переподготовки тенденций развития, актуальных вопросов теории и практики интегрированного обучения и воспитания.

Неформальная реализация идеи интегрированного обучения и воспитания влечет за собой серьезные изменения в содержании деятельности не только учителей-дефектологов, но и других педагогов учреждений дошкольного и общего среднего образования – учителей школ, воспитателей дошкольного образования, что связано с их активной включенностью в процесс обучения детей с особенностями психофизического развития. Отсутствие у этих групп педагогов профессиональных компетенций по работе с детьми с ОПФР либо их бессистемность, недостаточность, приводит, с одной стороны, к использованию непродуктивной методики обучения и как следствие – к низкому качеству образования детей с ОПФР, а с другой стороны, к профессиональному стрессу. В рамках научно-исследовательской деятельности наша кафедра разработала систему специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с ОПФР для разных групп педагогических работников – учителей, воспитателей дошкольного образования, руководителей и заместителей руководителей учреждений общего среднего и дошкольного образования [3; 5; 8; 10 и др.].

Именно на этой научно обоснованной платформе кафедрой разрабатываются и реализуются программы повышения квалификации для указанных групп педагогов. Однако чрезвычайно малая продолжительность повышения квалификации (с 2014 года – одна неделя) не позволяет за этот временной интервал обеспечить необходимый объем и глубину требующихся педагогам компетенций. Следующая проявившаяся проблема – несоответствие между требованиями к качеству подготовки педагогов и сжатыми временными рамками ее реализации. Среди апробированных кафедрой путей решения проблемы выделим следующие:

разработка учебных, учебно-методических пособий для педагогов, работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания;

совершенствование учебно-методического обеспечения образовательного процесса повышения квалификации: для каждой группы слушателей повышения квалификации готовятся комплекты ЭОР, содержащие необходимые в практической деятельности научные и методические разработки;

реализация образовательной программы стажировки по актуальной для педагогов тематике.

Идея организации соответствующей переподготовки не нашла пока отклика в перечне специальностей и квалификаций переподготовки. Частично реализация идеи более глубокой подготовки педагогов к работе с детьми с ОПФР отражена в разработанном кафедрой по заказу Министерства образования проекте образовательного стандарта переподготовки по специальности «Инклюзивное образование» (квалификация – «педагог инклюзивного образования») (2022 г.).

Дальнейшее развитие в процессе научно-исследовательской работы идеи компетентного подхода акцентировало наше внимание на таком компоненте профессиональной компетентности педагога, как профессиональные качества. Была разработана модель профессиональных качеств педагога системы специального образования, предложена стратегия работы по их развитию на

уровнях разных учреждений образования [6]. Важность работы над развитием не только профессиональных компетенций, но и разных групп профессиональных качеств стала учитываться при определении задач учебных программ переподготовки, повышения квалификации, стажировки, обучающих курсов, а также при выборе форм проведения учебных занятий со слушателями.

В настоящий момент научно-исследовательская деятельность кафедры направлена на совершенствование процесса повышения квалификации педагогических работников системы специального образования на основе принципа диверсификации. С учетом семантики термина «*диверсификация*» – *разнообразие, изменение*, в нашем исследовании рассматриваем диверсификацию как *принцип, тождественный принципу вариативности*. Совершенствование процесса повышения квалификации педагогических работников системы специального образования на основе принципа диверсификации предполагает в качестве *целевого ориентира* – *удовлетворение разнообразных профессиональных запросов данной группы педагогических работников* [2]. Основными прорабатываемыми направлениями диверсификации повышения квалификации педагогических работников системы специального образования в современных условиях являются:

диверсификация *содержания* повышения квалификации: разработка и реализация различных по содержанию учебных программ повышения квалификации и стажировки для удовлетворения разнообразных профессиональных запросов разнородных групп педагогических работников системы специального образования;

диверсификация *учебно-методического компонента* повышения квалификации: подготовка широкого набора разнообразных учебных, методических материалов для удовлетворения индивидуальных профессиональных запросов слушателей в рамках одной программы повышения квалификации;

диверсификация *организационно-методической стороны* повышения квалификации: опора на андрогогические принципы обучения позволяет

внедрять разнообразные методы и формы обучения, в наибольшей степени обеспечивающие условия для самореализации личности слушателя в процессе повышения квалификации.

Целевой ориентир развития теории и практики дополнительного образования взрослых в отношении педагогов, работающих с детьми с ОПФР, – повышение уровня их профессиональной компетентности с учетом современного этапа развития системы специального образования и тенденций ее развития. Впереди у нашей кафедры – новые задачи, научный поиск путей их решения и практическая реализация в образовательном процессе учреждения дополнительного образования взрослых.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гладкая, В. В. Компетентностный подход как методологическая основа определения содержания переподготовки и повышения квалификации руководящих работников и специалистов по направлению «Специальное образование» / В. В. Гладкая // Трансформация содержания и технологий дополнительного педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода [Электронный ресурс] : материалы Международн. науч.-практ. конф., Минск, 29 ноября – 9 декабря 2016 г. / ГУО «Акад. последиплом. образоания»; редкол.: А. П. Монастырный (отв. ред.) [и др.] – Минск : АПО, 2016. – С. 44–48.

2. Гладкая, В. В. Направления диверсификации повышения квалификации педагогических работников системы специального образования в современных условиях / В. В. Гладкая // Современное интегративное пространство специального и инклюзивного образования [Электронный ресурс]: сборник научных трудов по материалам XV Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р. Е. Левиной, Курск, 2022, Курский государственный университет. – С. 40–45.

3. Гладкая, В. В. Основные направления развития профессиональной компетентности руководителя учреждения дошкольного, общего среднего

образования при организации интегрированного обучения и воспитания / В. В. Гладкая // Профессиональные компетенции современного руководителя как фактор развития образовательной среды : материалы конференции (Минск, 27–28 апреля, 2017) / [Электронный ресурс] / ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2017. – С. 522–525. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования : IBM-совместимый компьютер ; Microsoft Windows XP/Vista/7/8 ; Adobe Reader ; CD-дисковод.

4. Гладкая, В. В. Переподготовка педагогических работников по специальности «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании»: актуальность, содержание, организация / В. В. Гладкая // Открытая школа. – 2013. – № 6. – С. 52–58.

5. Гладкая, В. В. Подготовленность педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания : проблемы и пути их решения / В. В. Гладкая // II Республиканские педагогические чтения «Инновационные тенденции в современном образовании» (Минск, 15–16 ноября 2013 г.) [Электронный ресурс] / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. последиплом. образования», ОО «Белорус. пед. о-во». – Минск : АПО, 2013. – С. 533–537.

6. Гладкая, В. В. Развитие профессиональных качеств у педагогов системы специального образования : учеб.-метод. пособие / В. В. Гладкая, О. В. Грищенко ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2022. – 171 с.

7. Гладкая, В. В. Специфика содержания подготовки специалистов к работе с детьми с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания / В. В. Гладкая // Специальное образование: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 24–25 окт. 2013 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; ред. кол. : С. Е. Гайдукевич, И. Н. Логинова, В. В. Радыгина и др. – Минск : БГПУ, 2013. – 192 с. – С. 30–33.

8. Гладкая, В. В. Стратегия разработки инновационного содержания образовательных программ повышения квалификации руководителей и

педагогических работников учреждений основного образования по вопросам обучения детей с особенностями психофизического развития / В. В. Гладкая // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 13 / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА “Акад. паслядыплом. адукацыі”. – Мінск : АПА, 2015. – С. 27–40.

9. Гладкая, В. В. Система специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с особенностями психофизического развития как необходимая составляющая профессиональных компетенций современного педагога / В. В. Гладкая // Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы международного конгресса, Витебск, 22–27 сентября 2014 г.: в 2 т. / Вит.гос. ун-т ; редкол.: И. М. Прищепа (гл. ред.), О. Грауманн, М. Н. Певзнер. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – Том 1. – С. 308–314.

10. Специфика обучения учащихся с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для директоров и зам. директоров по учеб. работе учреждений общ. среднего образования и учителей, работающих в условиях интегрир. обучения и воспитания / В. В. Гладкая [и др.] ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2018. – 268 с.

ГЛУХОВА ЯНА ВЛАДИСЛАВОВНА
учитель истории и социально-бытовой ориентировки

Краевое государственное общеобразовательное бюджетное учреждение
«Камчатская школа-интернат для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья»,
г. Петропавловск-Камчатский, Российская Федерация

ТУРИСТИЧЕСКО-ЭКСКУРСИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В КАМЧАТСКОМ КРАЕ

В статье рассматривается вопрос о социализации школьников с нарушением слуха средствами туристическо-экскурсионной деятельности на примере Камчатского края. Автор указывает, что туристическая деятельность, которой благоприятствуют природные условия Камчатского края, может быть не только средством реабилитации детей с нарушением слуха, но и направлением профориентационной работы. В статье представлена программа взаимодействия школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и туристических компаний по организации туристическо-экскурсионной деятельности школьников с нарушением слуха.

Ключевые слова: социализация, социализация лиц с нарушением слуха, безбарьерный туризм, туристическо-экскурсионная деятельность, учащиеся с нарушением слуха.

В наше время туризм становится все более доступным для людей с проблемами со здоровьем. Развитие социального туризма, который становится приоритетным в туристской индустрии, разработка туристских программ с учетом доступности людей с нарушениями слуха (далее – НС) – все это создает равные возможности для осуществления права на отдых, для приобщения к культурным ценностям.

Рассмотрим следующие понятия «социализация» и «социализация людей с НС». Процесс социализации происходит не только в период детства, но и в течение всей жизни. По мнению А. В. Мудрика, этот процесс представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества [2, с. 39]. В результате социализации индивид должен стать полноправным членом общества, приняв и овладев общественно приемлемыми формами поведения, нормами, ценностями и т. д.

Что касается социализации лиц с НС, то главная проблема такого ребенка заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования.

К трудностям социализации лиц с НС относят следующие:

1. Нарушение слуха создает трудности в формировании речи. Общение с говорящими за пределами школы и коммуникация затруднены из-за речевого барьера.

2. Проживание в условиях интерната сужает круг общения, обучающиеся большую часть времени общаются с ограниченным количеством людей.

3. Особенности субкультуры неслышащих формируют ложные ценности, нигилизм, непризнание авторитетов взрослых людей, девиантное поведение, вредные привычки, инфантилизм, иждивенчество.

4. Социально-психологические особенности: неадекватность самооценки (завышенная или заниженная), неудовлетворенность своим внешним видом, своим положением; эмоциональная неустойчивость; ограниченность умственных возможностей, в связи с имеющимися дополнительными нарушениями здоровья.

5. Недостаточность у детей с НС возможностей для социальной самореализации и самовыражения [3; 5].

Такие исследователи, как А. С. Пугачев, Г. Р. Сахибзадаева, Н. В. Соловьёва считают, что туризм позволяет расширить среду обитания (освоение новых природных условий и новых видов жизнедеятельности), кардинально изменить обстановку и расширить круг общения учащихся с НС [4; 5; 6]. Туризм способствует приобретению детьми с НС нового жизненного опыта, освоению новых знаний и умений, а также изменению социальной ситуации развития и социальной роли, что способствует повышению уровня социализации.

Камчатский край обладает огромными ресурсами для реализации различных видов туризма, в том числе и адаптивного. При создании

определенных условий людям с НС будут доступны различные виды туризма, в том числе требующие больших физических нагрузок.

Нами было проведено исследование среди учащихся и педагогов КГОБО «Камчатской школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В ходе исследования мы ставили перед собой две задачи:

- выявить особенности социализации и социальной адаптации детей с НС;
- определить, на каком уровне ведется туристическая работа в данном образовательном учреждении.

Проведенное исследование показало, что туристическая работа в учреждении образования проводится систематически в виде кружковой работы и общешкольных мероприятий. Вместе с тем, уровень социализированности детей с НС недостаточно высок, в связи с чем необходимо использовать инновационные формы работы, способствующей социализации таких учащихся.

На основании проведенного исследования была разработана программа взаимодействия школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и туристических компаний по организации туристическо-экскурсионной деятельности незрячих школьников.

Цель программы: сохранение и укрепление здоровья, повышение уровня физической подготовленности и физического развития учащихся с НС посредством туристско-экскурсионной деятельности.

Задачи программы:

- формирование мотивации к регулярным занятиям физической культурой и спортом, сохранению и укреплению своего здоровья, выработке умений и навыков здорового образа жизни, осознанию собственной ответственности за свое здоровье;
- обучение основам туристической подготовки, элементам техники и тактики спортивного туризма; элементарным приемам техники организации быта в походе;

- укрепление здоровья, воспитание физической культуры в единстве с интеллектуальным и духовным развитием;
- воспитание экологической культуры;
- воспитание коллективизма, потребности в здоровом образе жизни.

Данная программа разработана для детей с нарушением слуха в возрасте от 12 до 16 лет. Она может использоваться как при организации туристической секции в школе, так и при организации внеурочной деятельности детей с НС. Также этот курс может служить основой для дальнейшей профессиональной подготовки выпускников с НС с возможностью их последующего трудоустройства в качестве гида или помощника гида.

Занятия проходят при участии коллектива педагогов. В первую очередь это инструктор по физкультуре, отвечающий за физическую подготовку детей. Также в рамках программы организуется взаимодействие с учителями различных предметов для обучающихся с НС: «Социально-бытовая ориентировка» (СБО), «Основы социальной жизни», в младших классах – «Окружающий мир» и «Окружающий социальный мир». В рамках СБО проводится профориентационная работа и экскурсионная деятельность, связанные с туризмом.

Также программа подразумевает взаимодействие с сотрудниками Камчатского краеведческого музея. В перспективе планируется сотрудничество с одной или несколькими туристическими фирмами, заинтересованными в реализации социальных программ и развитии безбарьерного туризма на Камчатке.

Учебный план и программа занятий предусматривают обучение школьников с НС азбуке туризма. Сюда входят начальные сведения об организационных вопросах подготовки и проведения походов; сведения о своем крае, элементарные понятия об ориентировке на местности, знание основ топографии, общая физическая подготовка, гигиена туриста, первая доврачебная помощь при заболеваниях и травмах.

Туристическая работа по программе ведется в следующих направлениях:

1. Физическая подготовка младших школьников. Сюда входит овладение техникой ходьбы, общеразвивающие упражнения на развитие силы, выносливости, ловкости, скоростных качеств; уделяется внимание лыжной подготовке, преодолению препятствий на маршруте. На 4-м году обучения в программу вводятся соревнования по спортивному ориентированию.

2. Туристическая подготовка. Дети овладевают базовыми туристическими знаниями, умениями и навыками, знакомятся с туристическим оборудованием и особенностями его применения, работе с картой, практическим навыкам в ориентировании, оказанию медицинской помощи, правилам поведения в походе и т. д.

3. Основы краеведения: изучение природно-климатического своеобразия Камчатского края, его флоры и фауны, заповедников, памятных мест, туристических возможностей Камчатки, навыки общественно-полезной работы в походе, охраны природы.

Подводя итоги, можно сказать, что в предложенной программе туристической деятельности теоретические знания об основах туризма и краеведения сочетаются с практическими занятиями, на которых дети отрабатывают туристские умения и навыки, развивают физические качества, которые затем закрепляются и совершенствуются в походах выходного дня. Взаимодействие с работниками сферы туризма и краеведения, предусмотренное в программе, познакомит детей с новыми профессиями, в которых они могут затем реализоваться при соответствующей подготовке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Киселев, И. Е. Основы социальной психологии / И. Е. Киселев – Минск : Экоперспектива, 2000. – 214 с.

2. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.

3. Мушастая, Н. В. Особенности социализации и профориентации слабослышащих учащихся в условиях общеобразовательной школы / Н. В. Мушастая, Ф. В. Шилькрут // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования : сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. – Самара, 2015. – С. 46–49.

4. Пугачев, А. С. Туризм как одно из средств интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в современное общество / А. С. Пугачев // Молодой ученый, 2013. – № 1. – С. 63–65.

5. Сахибзадаева, Г.Р. Туризм как средство социальной адаптации детей с ограниченными возможностями / Г. Р. Сахибзадаева // Дополнительное образование, 2005. – № 3. – С. 45–48.

6. Соловьева, Н. В. Туризм и рекреация в социально-досуговой деятельности людей с ограниченными возможностям / Н. В. Соловьева // Адаптивная физическая культура, – 2007. – № 1 (29). – С. 32–36.

ГРИЩЕНКОВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА
старший преподаватель кафедры специальной и инклюзивной педагогики

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье раскрываются ведущие содержательные направления поддержки и развития профессиональных качеств педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития, с учетом современных тенденций развития системы образования. Рассматриваемые направления предлагаются как вариант диверсификации программ повышения квалификации с учетом категории слушателей.

Ключевые слова: профессиональные качества педагога, педагоги, работающие с детьми с особенностями психофизического развития, повышение квалификации, особенности психофизического развития, диверсификация программ повышения квалификации.

В современных условиях дети с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) могут получать образование в учреждениях специального образования и в условиях интегрированного обучения и воспитания. Качество, продуктивность и результативность работы с рассматриваемой категорией детей определяется как спектром профессиональных компетенций педагогов, так и их профессиональными качествами.

Педагогическая деятельность в отношении детей с ОПФР отличается многовекторностью, необходимостью решения задач социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной направленности. Создание в учреждениях образования условий, способствующих повышению качества образования обучающихся, определяется рядом составляющих профессионализма педагогов: ценностными и мотивационными ориентирами, общей профессиональной готовностью к педагогической деятельности с детьми с ОПФР, уровнем теоретической и методической подготовки, комплексом практических умений.

Содержательные направления поддержки и развития профессиональных качеств педагогов, работающих с детьми с ОПФР, могут быть представлены следующими направлениями, реализуемыми в системе повышения квалификации:

1) развитие психологической культуры педагогов, с акцентом на преодоление стереотипов и выстраивание ценностных ориентиров в педагогической деятельности с детьми с ОПФР, т.е. общая профессиональная готовность к педагогической деятельности с детьми с ОПФР;

2) организация продуктивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса (детьми, законными представителями, коллегами) с целью организации детского коллектива, выстраивания партнерских субъект-субъектных отношений;

3) знание современных концепций, принципов, подходов в области специальной педагогики и психологии, специальных методик обучения и коррекционной работы с детьми с ОПФР (проведение диагностических процедур, проектирование и моделирование среды, использование различных приемов коммуникации, реализация дифференцированного подхода, опора на принципы универсального дизайна в обучении и др.), т.е. теоретическая и методическая составляющие профессиональной деятельности;

4) осуществление анализа и рефлексии педагогической деятельности для повышения качества образования обучающихся с ОПФР, т.е. объективный анализ результатов своей педагогической деятельности, ее критическое переосмысление, опора на передовой педагогический опыт [1].

Развитие психологической культуры педагогов можно рассматривать как компонент в структуре *общей профессиональной готовности к педагогической деятельности с детьми с ОПФР*. Основным качеством, требующим поддержки в рамках освоения программ повышения квалификации, является *толерантность педагога*, которая основана на позитивном отношении к разнообразию людей и восприятию их индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможности для обогащения процесса познания. Именно такую установку важно закреплять в сознании педагога, работающего с детьми с ОПФР. Позитивное отношение к разнообразию позволяет видеть в ребенке с

особенностями не только объект коррекционного воздействия, но и личность со своими интересами, потребностями и способностями. Корректные межличностные отношения, система ценностей и ценностных ориентиров позволят строить работу с опорой на принцип толерантности. Позитивные примеры поведения, отношения к деятельности и к участникам детского коллектива со стороны педагога будут способствовать формированию правильных моделей поведения учащихся с ОПФР, ретрансляции и репликации образцов поведения. Позитивный личный пример поведения, построенного с опорой на принципы толерантности, рассматривается как одна из форм противостояния и разрушения стереотипов в отношении лиц с ОПФР, формирования позитивного образа ребенка с особенностями [4].

Учитывая сложность и разнообразие нарушений развития, с которыми приходится сталкиваться педагогам, работающим с детьми с ОПФР, в их профессиональной деятельности фиксируются такие риски как: получение малопредсказуемого либо непредсказуемого результата, а также сложности коммуникации с детьми с ОПФР (коммуникативные риски) [5]. Представленность этих рисков возрастает с каждым годом, т.к. происходит усугубление структуры нарушений развития, появляются в практике работы специалиста дети с сочетанными сложными нарушениями. В связи с этим, важным с точки зрения поддержки и развития профессиональных качеств в системе повышения квалификации видится формирование такого качества как *фрустрационная толерантность*. Поддержка и развитие данного качества позволяет педагогам строить работу с акцентом на *принцип педагогического оптимизма*, т.е. признавать право каждого человека независимо от его особенностей и возможностей жизнедеятельности быть включенным в образовательный процесс [2].

Поддержка и развитие профессиональных качеств педагога, работающего с детьми с ОПФР, не может рассматриваться в отрыве от уровня теоретической и методической подготовки, комплекса практических умений, которыми он владеет. На современном этапе развития системы образования от педагога требуется знание основных современных подходов, принципов и концепций,

владение соответствующей актуальной терминологией и понятийно-категориальным аппаратом в области специальной педагогики и психологии. Важным видится знание основных нормативных правовых актов и их концептуальное понимание в логике развития системы специального образования. Эти вопросы стационарно находят отражение в программах повышения квалификации, и вместе с тем дифференцированно реализуется практико-ориентированная направленность программ повышения квалификации с учетом категории слушателей.

Важным содержательным направлением поддержки и развития таких качеств специалиста как прогностические, социально-психологические и коммуникативные является осознание необходимости создания специальных условий, адекватного выбора методов и дополнительных средств обучения, что может детерминироваться *знанием особых образовательных потребностей различных категорий детей с ОПФР*. В реализации данного направления в системе повышения квалификации важно вести речь об общих и индивидуальных особых образовательных потребностях обучающихся, выстраивать стратегию учета особых потребностей от общих особенностей к закономерностям психофизического развития отдельных категорий, обращая внимание на индивидуальные потребности [3]. Чем с большей долей ответственности и более дифференцированно педагог подходит к решению задач определения и создания особых образовательных условий для ребенка с ОПФР, тем выше может быть констатирован уровень социализированности и адаптированности обучающегося. Конструктивные и аналитические качества педагога, работающего с детьми с ОПФР, в программах повышения квалификации получают поддержку через раскрытие вопросов дифференциации учебного процесса и реализации в практической деятельности принципов универсального дизайна в обучении. Данные направления необходимо рассматривать во взаимосвязи с пониманием особых образовательных потребностей детей с ОПФР и принципа гуманизации и презумпции компетентности.

Важное место в содержании программ повышения квалификации отводится рассмотрению вопросов о *способах оказания помощи и стратегиях их применения*. Необходимо ориентировать внимание педагогов на использование помощи, не препятствующей развитию самостоятельности в деятельности ребенка с ОПФР, а также на дифференцированность требований к выполнению заданий с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

Учитывая роль коммуникации и окружающего пространства в формировании личности, в определении уровня ее осведомленности, социальной адаптации и интеграции необходимо вести речь о роли средового подхода и коммуникативной направленности учебного процесса. В данном аспекте в содержательных направлениях поддержки и развития профессиональных качеств педагогов, работающих с детьми с ОПФР, в программах повышения квалификации находят отражение вопросы проектирования и моделирования образовательной среды и использования альтернативной и поддерживающей коммуникации.

Таким образом, общие содержательные направления поддержки и развития профессиональных качеств педагогов, работающих с детьми с ОПФР, реализуемые в ходе разработки программ повышения квалификации, могут быть представлены следующим образом:

– опора на принцип презумпции компетентности (общая педагогическая готовность к работе с детьми с ОПФР, социальная модель понимания инвалидности, роль функциональной диагностики, знание особых образовательных потребностей детей с ОПФР, диагностическая основа построения работы) как условия поддержки и развития диагностико-исследовательских и когнитивных качеств педагогов;

– построение образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей обучающихся (рациональное выстраивание образовательной среды, стратегии оказания помощи ребенку с ОПФР, направления дифференциации учебного процесса и стратегии их применения, альтернативные и поддерживающие средства коммуникации, принципы

универсального дизайна в обучении и стратегии их применения) как условия поддержки и развития конструктивных качеств педагогов.

В ходе реализации программ повышения квалификации для педагогов, работающих с детьми с ОПФР, актуальным видится дифференцированное использование рефлексии на всех этапах работы как основа поддержки и развития регулятивных качеств, в том числе и педагогической мобильности.

Представленные выше содержательные направления поддержки и развития профессиональных качеств педагогов, работающих с детьми с ОПФР, могут служить основой для диверсификации учебных программ в системе дополнительного образования взрослых, а также выступать ориентиром для определения актуальных направлений методической работы в учреждениях, создающих условия для реализации принципа инклюзии в образовании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гладкая, В. В. Развитие профессиональных качеств у педагогов системы специального образования : учеб.-метод. пособие / В. В. Гладкая, О. В. Грищенкова ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2022. – 171 с.

2. Краснова, В. Г. Педагогические аспекты в социальной работе: учебное пособие. – Волгоград: изд-во Волгогр. гос. Ун-та, 2004. — 60 С.

3. Кукушкина, О. И., Гончарова Е. Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 5 2002 URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami> (Дата обращения: 21.11.2022).

4. Формирование инклюзивной культуры в условиях оздоровительного лагеря : пособие / Е. А. Лемех и др. ; под ред. Е. А. Лемех, О. Ю. Светлаковой . – Минск : БГПУ, 2019. – 172 с.

5. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: педагогическая система формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет . – Барановичи : БарГУ, 2015. – 176 с.

ГУЛЕЦКАЯ СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА
старший преподаватель кафедры специальной и инклюзивной педагогики

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены аспекты рецептивной и экспрессивной коммуникации, предложены примеры различных форм коммуникативных навыков.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникация, навык, коммуникативный навык, социальный навык, эмоциональный контакт, рецептивная коммуникация, экспрессивная коммуникация.

В последние годы отмечается повышенное внимание к вопросу формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Коммуникация – это двусторонний процесс, который обеспечивает обмен информацией.

Навык – это действие, возведенное в степень автоматизма.

Соответственно, коммуникативный навык – это автоматизированный механизм сознательных действий, реализующий отражение коммуникативных ситуаций.

С самого рождения младенец стремится к установлению коммуникативных отношений с окружающими (крик – для привлечения внимания родителей; далее – формирование эмоций, отражающих внутреннее состояние ребенка). Все это является начальными ступенями для формирования коммуникативных навыков в будущем. Коммуникация является одной из главных потребностей в жизни каждого человека, вне зависимости от использования речевых средств общения. Коммуникация – это не только способность воспроизводить звуки, слоги, слова, фразы, это гораздо больше, чем речевые навыки. Сформированные речевые навыки являются лишь составной, хоть и значимой частью коммуникации. Важным составляющим являются

социальные навыки, т.е. понимание собеседника и заинтересованность по отношению к нему.

РАС – это нарушения (искажения) психического развития, сопровождающиеся нарушением в социальном взаимодействии, коммуникативной деятельности, ограниченными повторяющимися и стереотипными моделями поведения, интересами и видами деятельности [3].

Способность к формированию коммуникативных навыков у детей с РАС в сравнении с нормально развивающимися сверстниками развивается неравномерно, с опережением или отставанием. Наблюдается стереотипное или шаблонное употребление речи; отсутствие игр, отражающих социальную действительность.

На уровне понимания речи (рецептивной коммуникации) характерно:

- замедленность обработки информации;
- сложности в понимании значений мимики, жестов, модуляции голоса, интонационных характеристик;
- дословное «буквальное» понимание языка.

Речевое воспроизведение (экспрессивная коммуникация) имеет следующие особенности:

- шаблонность и стереотипия речевых высказываний;
- эхолалия;
- ограниченный выбор тем («заикленность»);
- трудности в инициировании эмоционального и зрительного контакта.

Дети с РАС испытывают значительные трудности в развитии самых ранних форм эмоционального контакта, который является предпосылкой для формирования коммуникативных навыков. Однако потребность в общении у детей с РАС существует. Проблема кроется в специфическом восприятии окружающей действительности. Прямое обращение, взгляд, голос, внезапное прикосновение вызывает у детей с РАС чувство дискомфорта, что может сопровождаться дезадаптивными формами поведения. Очень важным в работе с детьми с РАС является формирование «кредита доверия» по отношению к взрослому.

Для того, чтобы первоначально привлечь внимание ребенка с РАС, важно помнить следующие правила:

1. НЕ говорить громко.
2. НЕ делать резких движений.
3. НЕ смотреть пристально в глаза.
4. НЕ обращаться к ребенку напрямую.
5. НЕ быть слишком навязчивым [2].

Формирование коммуникативных навыков включает в себя коммуникацию жестами. Главной задачей является формирование указательного жеста, направленного на себя. Это необходимо для обозначения ребенком своих частей тела («это рот», «это живот», «это голова» и т. д.), чтобы в последующем смогла сформироваться просьба с помощью указательного жеста («хочу пить», «болит живот» и т. д.). Следующим шагом является формирование указательного жеста, направленного на ближайшее окружение, туда, где находится интересующий ребенка объект. При формировании указательного жеста важно следить за синхронным оречевлением с учетом речевых возможностей (звук, звукосочетание, слово, словосочетание и т. д.). Педагог оказывает помощь в виде совместных действий (кладет свою руку на руку ребенку и направляет движение руки; ребенок сопряженно проговаривает действие вместе со взрослым). В дальнейшем постепенно следует побуждать ребенка с РАС к самостоятельному проявлению просьбы. Далее формируются так называемые «социальные знаки», которые также являются коммуникативными навыками (приветственный знак рукой - «здравствуй», прощальный жест - «пока», кивок головой - «да» и т. д.).

Формирование коммуникативных навыков может реализовываться на «языке тела». Например, моторная коммуникация (тянуть педагога к желаемому предмету).

Следующим примером формирования коммуникативных навыков является символная коммуникация:

- конкретные картинки (фото);

- коммуникативные таблички со словами;
- письменная речь.

Звуковая коммуникация включает в себя произнесение звуков для сообщения чего-либо, например «у-у-у-у», чтобы привлечь внимание к компьютеру.

Вербальная коммуникация включает в себя произносимые слова и предложения детьми с РАС [1].

Залогом успеха в формировании коммуникативных навыков детей с РАС является гибкость поведения взрослого, умение вовремя включиться и перестроить ход занятия, изменить деятельность, чтобы не допустить «ухода ребенка в себя». Большую роль играет систематическое закрепление формируемых и сформированных коммуникативных навыков путем многократных вариативных упражнений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко и др.; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2009. – 276 с.
2. Рудик, О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком / О. С. Рудик. – Москва : Владос, 2014. – 189 с.
3. Семаго, Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств / Н. Я. Семаго. – Москва : Интермедиа, 2000. – 370 с.

ДЖЕЙГАЛО ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА
заведующий

Государственное учреждение образования
«Детский сад № 302 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье рассматривается эффективность дидактических игр, направленных на максимальную социализацию детей с расстройствами аутистического спектра. Предложена картотека авторских дидактических игр, способствующих повышению эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: дидактическая игра, социализация, особенности психофизического развития, расстройства аутистического спектра, компетенции, особые образовательные потребности.

Сегодня одним из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь в области специального образования является подготовка лиц с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализации и интеграции в общество, формирование необходимых им в самостоятельной жизни компетенций [2].

В настоящее время наблюдается рост числа детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Одной из характерных черт этой группы детей является нарушение социального взаимодействия.

Опираясь на ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста – игру, стало очевидным, что именно с помощью дидактических игр образовательный процесс, направленный на максимальную социализацию детей с РАС, будет наиболее эффективным.

Проблеме игры уделяли значительное внимание многие педагоги: Я. А. Коменский, Д. Локк, Жан-Жак Руссо, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, Л. С. Выготский, А. И. Запорожец и другие. Во многих работах исследователей отражены различные подходы к определению сущности дидактической игры: кто-то считал, что игра это форма общения, кто-то – считал ее формой

деятельности, кто-то условием умственного развития, но все ученые называют дидактическую игру эффективным методом реализации учебно-воспитательного процесса [1].

Целью работы нашего учреждения образования является развитие социальных, социально-бытовых, культурно-гигиенических, поведенческих навыков детей с РАС посредством использования авторских дидактических игр.

Создание и внедрение в педагогическую практику дидактических игр для детей с РАС позволило создать в учреждении картотеку дидактических игр для детей с РАС, которая будет удовлетворять их особые образовательные потребности. В результате каждый педагог, работающий с такими детьми, получит возможность реализовать навыки использования готовых образовательных средств, что обеспечит повышения качества образовательного процесса в целом.

Специально разработанные дидактические игры помогут сделать образовательный процесс максимально эффективным для детей с РАС.

Сегодня изготовить игры можно из качественных и доступных материалов, необходимо лишь проявить творчество и новаторство. Актуальным на данный момент является разработка и внедрение в педагогическую копилку педагога, работающего с детьми с РАС, целого комплекса, картотеки дидактических игр для детей с РАС и методических материалов по использованию данных игр в педагогической практике.

В процессе поиска нового, интересного и максимально эффективного дидактического материала для детей с РАС нами была разработана картотека дидактических игр по следующим направлениям: познавательное развитие, социальное развитие, социально-бытовое развитие, культурно-гигиенические навыки (навыки взаимодействия с окружающими и сверстниками, навыки самообслуживания и социально-бытового ориентирования, представления о себе, о правилах поведения в общественных местах («У доктора», «Я одеваюсь», «Можно-нельзя», «Хочу дружить», «Математические матрешки», «Коробочка-дом», «Поеду на транспорте» и т. д.).

Использование данных игр даже на начальном этапе работы показало их эффективность, дети с интересом возвращались к игровым действиям вновь и вновь. В режимных моментах наблюдается лучшее усвоение культурно-гигиенических навыков, снизилось количество случаев нежелательного поведения при переходе от одного режимного момента к другому. В связи с этим возникла необходимость дальнейшей работы по созданию дидактических игр для детей с РАС, их активного внедрения в педагогическую практику. Для использования игр в работе с детьми с РАС разрабатываются методические материалы с учетом тяжести нарушения и специфики работы с ним. Предложенные игры могут быть использованы учителями-дефектологами, педагогами-психологами, воспитателями дошкольного образования, осуществляющими персональное сопровождение детей с РАС.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании аутичного ребенка / Е. Р. Баенская // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 47 – 54.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.

ЕВЛАШ ТАТЬЯНА ИВАНОВНА

учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Петриковский районный центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Петриков, Гомельская область, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ РИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

В данной статье рассматривается проблема эффективности коррекционной работы по развитию лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с моторной алалией. Предложена методика использования системы ритмических упражнений по развитию лексической стороны речи при моторной алалии.

Ключевые слова: моторная алалия, слоговая структура, ритмические упражнения, активный словарь, ритмическая структура, коррекционная работа, речедвигательная память, графические схемы, лексический материал.

Недоразвитие речи при моторной алалии носит системный характер, охватывает все ее компоненты: фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую сторону речи. У детей с алалией не формируются тонкие двигательные координации речевого аппарата. Формирование экспрессивной речи при моторной алалии затруднено нарушением аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора [2]. При алалии ребенок не может найти последовательность звуков в слове, слов в фразе, переключиться с одного слова на другое. Специфические особенности словаря детей с моторной алалией объясняются неустойчивостью звуковых образов слов, трудностью их припоминания и удержания слогового ряда. Бедность активного словаря детей проявляется в неумении отбирать из словарного запаса и правильно употреблять в речи знакомые слова. Также при алалии отмечается нарушение ритмической организации речи и проявляется в замедленности речевого потока, в произнесении слов по слогам. Несформированность ритмической структуры слова и фразы сопровождаются нарушением темпа, ритма речи. Дети не улавливают ритм и не могут воспроизвести предложенный ритмический рисунок выстукиванием, похлопыванием [3].

В связи с этим задерживается развитие основного ведущего компонента экспрессивной речи – активного словаря. Словарный запас развивается медленно, искаженно, используется в словесной речи неправильно. Все это приводит к разнообразным заменам по сходству, смежности, по контрасту (стирает – моет, чашка – стакан). У ребенка с более высоким уровнем развития речи замены слов идут по значению. Чаще замены проявляются при употреблении глаголов, чем существительных. На всех этапах развития речи выявляются определенные трудности в отборе слов с необходимым лексическим значением, уместным для данного высказывания. Трудности в подборе слов вместе с забыванием слов и затруднениями в воспроизведении их структуры резко ограничивают возможности произвольного высказывания ребенка.

При моторной алалии отмечается системность недоразвития всех сторон и функций речи. Навыки формирования и закрепления различных элементарных механизмов звукопроизношения и овладения ритмической структурой слов не складываются, не возникает способность подражания речи окружающих. Поэтому важная роль уделяется ритмическим движениям, которые способствуют активизации различных анализаторных систем, становлению интегративной деятельности мозга человека. Правильная организация работы по развитию чувства ритма позволит овладеть детям элементарными ритмическими структурами, скорректировать у них недостатки развития речевой деятельности.

Дети с диагнозом моторная алалия приходят на коррекционные занятия с различной степенью речевого недоразвития. Одни к 3 годам осваивают только звуковые комплексы и звукоподражания, другие к 4 годам произносят только отдельные простые слова. Отличительной особенностью является то, что дети затрудняются в воспроизведении структуры слов, поэтому их словарный запас крайне беден. Исходя из этого, необходима определенная система работы, которая будет подходить каждому ребенку, независимо от степени развития речи и возрастных особенностей. Работу с детьми начинаю с 3-летнего возраста, коррекционная работа направлена на развитие лексической стороны речи.

Следует учитывать, что на первый план в нарушении выступает бедность словарного запаса, а затем уже аграмматизмы, неумение оперировать словами, затруднения в связной речи [2].

Работа строится на основе общих педагогических принципов: учета возрастных особенностей, уровня развития речи от простого к сложному. Основной задачей моей работы с детьми с моторной алалией является воспитание речевой активности, формирование пассивного словаря. В своей работе использую систему ритмических упражнений, которая опирается на развитие чувства ритма, умение управлять ритмическим рисунком, формирование речи на основе ритма.

Коррекционная работа по развитию лексической стороны речи осуществляется в два этапа: подготовительный и основной. Целью подготовительного этапа является подготовка ребенка к усвоению ритмической структуры слова. Воспроизведение ритмического рисунка у детей вызывает большие затруднения. Поэтому вначале дети учатся слушать, воспринимать заданный ритм. Затем на материале детских музыкальных инструментов дети отрабатывают элементарные ритмические структуры, определяют количество ударов и заданный ритм на слух. После этого работа направлена на воспроизведение ритмической структуры. Сначала детям предлагается воспроизвести услышанный простой ритм с опорой на слуховой анализатор. Многие дети испытывают затруднения при выполнении этого задания, поэтому воспроизводится заданный ритм совместно с ребенком. Когда ребенок усвоил совместное правильное воспроизведение ритма, можно перейти к самостоятельному выполнению предложенных заданий. После того как ребенок стал воспроизводить заданный ритм на слух, предлагаются более сложные ритмические задания с опорой на зрительный анализатор. По предложенному рисунку ребенок должен отсчитать нужное количество ударов: красный цвет – один удар, желтый – два, зеленый – три. Далее задания усложняются. Используются графические схемы, по которым ребенок уже воспроизводит не только равноударные ритмы, но и разноударные. Для эффективности занятий

разработаны дидактические игры, направленные на формирование восприятия и воспроизведения ритмических структур [1].

Когда дети научились правильно воспроизводить ритм, осуществляется переход к основному этапу коррекционной работы – развитию лексической стороны речи. Начинается работа на базе того, что уже достигнуто ребенком. Перед усвоением нового слова ребенка просят показать соответствующий предмет, что позволяет убедиться в понимании им значения этого слова, а затем его произнести. У детей вызываются доступные их произношению слова: имена близких, подражания животным и шумам природы. Используется лексический материал согласно тематическому планированию по программе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Для усвоения слоговой структуры слов предлагаются задания по отстукиванию и отхлопыванию ритмов простых слов: сначала совместно, а затем самостоятельно с одновременным произнесением слова по наглядной опоре.

Для детей этот вид заданий очень трудный, поэтому используется много наглядности: при зрительном подкреплении дети запоминают материал легче, речедвигательная память оказывается более развитой. Когда у ребенка сформировался начальный предметный словарь, начинается работа по формированию глагольного и качественного словаря [5].

При проговаривании слов используется наглядное обозначение слогов слова: нанизывание бусин, счетные палочки, послоговые разрезные картинки, графические схемы слов, одновременное проговаривание слова с выкладыванием количества слогов, рисование с одновременным проговариванием слова, по схеме из предложенного набора картинок выбрать нужную и произнести. Задания предлагаются на полисенсорной основе, в результате чего в сознании ребенка возникают дополнительные связи, материал закрепляется прочнее. Также используется игровая форма работы, так как она повышает интерес, вызывает потребность в общении, способствует развитию речевого подражания. В коррекционной работе с детьми с моторной алалией используются следующие приемы работы:

- называние ребенком предметов, действий, признаков (изображенных на картинках или предъявленных в натуральном виде);
- подбор к названному действию соответствующих предметов, например: Кто летает? — Птица, стрекоза, жук, бабочка... (ребенок отвечает на вопрос);
- подбор действий к названным предметам: Что делает собака? — Лает, бегают, играет;
- подбор признаков к названным предметам: Яблоко какое? — Большое, румяное, сочное, сладкое;
- называние частей целого предмета: Что это у куклы? — Голова, глазки, носик, ротик, волосы [4].

Таким образом, последовательные с усложнением ритмические упражнения способствуют развитию лексической стороны речи у детей с моторной алалией.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кабанова, Т. В. Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3–6 лет с речевыми нарушениями / Т. В. Кабанова, О. В. Домнина. – М. : ГНОМ и Д, 2008. – 104 с.
2. Пятница, Т. В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии. Ч. 1 / Т. В. Пятница, Т. В. Башинская. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.
3. 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.
4. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: учеб. пособие / Е. Ф. Соботович. – М. : Классик Стиль, 2003. – 160 с.
5. Баль, Н. Н. О диагностике как основе построения коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи / Н. Н. Баль // Пралеска. – 2015. – № 6. – С.11–12.

ЕРОФЕЕНКО ЕВГЕНИЯ ВАЛЕРЬЕВНА
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Добрушский районный центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Добруш, Гомельская область, Республика Беларусь

ТВОРЧЕСТВО В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

В статье изложен материал о связи традиций и инноваций. Затронуты проблемы создания, освоения и использования новшеств в образовании. Раскрытие личности ребенка, его чувства востребованности в обществе, путем формирования творческого мышления и максимального развития природных способностей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Ключевые слова: традиции, инновации, творчество, эмоциональное развитие, воспитанники и обучающиеся ЦКРОиР.

Традиции и инновации находятся в единстве, в гармоничном взаимодействии. У любой страны есть история и истоки, по которым развивалась педагогика, которые служили основой для построения образовательной системы, потому что только они – традиции проверены временем и дали результаты. Инновационный процесс направлен на изменение, внедрение нового, ранее не существовавшего. Переоценка прошлого, взглядов и традиций приведет к разнообразию и совершенствованию методов и приемов работы в коррекционной педагогике и образовательной системы в целом. Понятие «инновация» первоначально обозначало внедрение элементов одной культуры в другую. В последние десятилетия под инновацией в целом понимается процесс создания, освоения, использования и распространения новшеств в образовании, формирование творческого мышления, максимальное развитие природных способностей с использованием передовых технологий.

Творчество – это процесс создания нового, индивидуального продукта деятельности. В деятельности Центра мы используем различные виды творчества.

Музыка является одним из наиболее привлекательных видов деятельности для детей с особенностями психофизического развития, она оказывает большое

эмоциональное воздействие и способствует развитию эмоций, эстетического восприятия.

Мир музыки огромен и неповторим. Каждая встреча с музыкой приносит детям огромную радость, наслаждение. Мы стремимся научить понимать музыку, любить ее. Музыкально-ритмические занятия помогают детям с ограниченными возможностями увидеть, услышать, почувствовать все многообразие музыки, помогают им раскрыть свои творческие способности, войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем.

В нашем Центре ведется работа по музыкальному воспитанию. Начинается эта работа на музыкально-ритмических занятиях, с использованием элементов хореографии, которая включает в себя основные движения, необходимые в повседневной жизни – ходьбу, бег, прыжки, наклоны, приседания – они являются естественной потребностью и доступной формой активности, как двигательной, так и эмоциональной. Хореография закладывает надежный фундамент для физического совершенствования ребенка, формирует любовь к танцам.

Продолжается работа по музыкальному воспитанию на уроках физической культуры, на репетициях, подготовках к праздникам, совместному досугу с воспитателями и родителями, а также в концертной деятельности и участии в конкурсах.

В нашем Центре в 2011 году был создан танцевальный коллектив «Путь к мечте». В него вошли учащиеся и специалисты Центра, а в дальнейшем и дети из общеобразовательных школ.

За время своего существования коллектив принял участие во многих областных и международных конкурсах и художественных мероприятиях: фестивале детского творчества «Шаг за шагом к радости», XI областной экологический конкурс «Наш уютный дом» в рамках благотворительной программы «Юные дарования и экология 21 века», областной фестиваль художественного творчества «Вясёлкавы карагод», международный фестиваль творчества людей с ограниченными возможностями «Мы вместе!».

В 2015 году мы приняли участие в конкурсе инклюзивного творчества «Под крыльями Ориона», стали победителями областного этапа, где жюри отметило высокое исполнительское мастерство наших конкурсантов. И впервые стали участниками Республиканского этапа конкурса при поддержке Министерства культуры Республики Беларусь.

Наши успехи измеряются не только многочисленными наградами и грамотами, а успехами детей, их победами над собственными проблемами.

Для учащихся с аутизмом положительным результатом занятий стало то, что они могут вступить в тактильный контакт с партнером по танцу. Своеобразным достижением стало участие в танцевальных номерах детей с нарушением слуха и ДЦП. Дети с агрессивным поведением стали более спокойными и сосредоточенными.

Двигательная активность, новые впечатления, новые города, новые люди, новые возможности своего тела, новые костюмы, новое видение родителей своих детей как артистов, приятные эмоции – и все это благодаря танцам, благодаря использованию хореографии на занятиях с учащимися ЦКРОиР.

Создание танцевальной группы дало возможность детям участвовать в фестивалях, конкурсах и тем самым решить одну из проблем специального образования – включение учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития в социум. У детей расширился круг общения, появилась возможность участвовать в совместной деятельности со здоровыми сверстниками. А у родителей появляется устойчивый интерес к праздникам, развлечениям и мероприятиям, организуемым в нашем ЦКРОиР и за его пределами.

Многие воспитанники Центра не останавливаются на достигнутом и продолжают свою творческую деятельность в других направлениях.

Свои творческие способности учащиеся продолжают раскрывать на занятиях и объединениях по интересам по изобразительной деятельности. Обучающиеся подбираются с учетом их индивидуальных особенностей, возраста, характера патологии и предшествующего опыта. Такие занятия

позволяют обогатить чувственно-эмоциональную сферу детей с ТМНР, способствуют самовыражению и самореализации, создают предпосылки для развития художественного вкуса.

Успех занятий зависит от содержания, методов и приемов обучения, форм организации художественной деятельности. В работе с детьми используется игровой метод проведения занятий, который придает им привлекательную форму, улучшает процесс запоминания и повышает его эмоциональный фон. Благодаря разнообразной тематике занятий учащиеся обогащают свои знания об окружающем мире, расширяют свой кругозор. Через использование разнообразных материалов овладевают элементарными навыками и умениями изобразительной деятельности.

В нашем Центре систематически организуются выставки детских работ. Лучшие из них принимают участие в различных конкурсах: XI экологический фестиваль «Наш уютный дом», XI Областной фестиваль художественного творчества «Вясёлкавы карагод», республиканский конкурс рисунка «Олимпийский огонь зажигает сердца», районный конкурс творческих работ учащихся и воспитанников «Разные дети – равные возможности».

Таким образом, творческая деятельность как инновационная деятельность, созданная на основе традиций, охватывает изменение действительности и самореализацию личности в процессе создания материальных и духовных ценностей, способствует расширению пределов возможностей детей. Творческая деятельность способствует максимальному раскрытию личности ребенка, чувства востребованности в обществе. Творчество, традиции и инновации неразрывно связаны между собой, их использование в специальной педагогике ведет к созданию гармоничной личности наших воспитанников и учащихся Центра.

ЖЕВНЕРОВИЧ АЛИНА АЛЕКСЕЕВНА
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Детский сад № 2 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

**СОЗДАНИЕ КОМПЛЕКСА УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНАХ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ**

В статье отражены теоретические основы и практические рекомендации по проектированию компетентностно-ориентированных заданий, направленных на формирование зрительных сенсорных представлений у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. Представлен алгоритм проектирования компетентностно-ориентированных учебных заданий.

Ключевые слова: компетентностный подход, сенсорные представления, учебные задания, рабочая тетрадь, дети с нарушениями зрения дошкольного возраста.

В условиях современной модели образования реализуется компетентностный подход, который ориентируется на обеспечение связи приобретаемых представлений с игрой, трудовыми операциями, бытовыми умениями, учебно-познавательной деятельностью. На практике можно наблюдать, как ребенок на коррекционных занятиях активно оперирует сенсорными эталонами в различных изученных ситуациях, но при этом в жизни не всегда активно применяет полученные представления и умения в обычных житейских ситуациях и тем более в нестандартных. Компетентностный подход в дошкольном специальном образовании направлен на приобретение детьми реального опыта взаимодействия с людьми и предметным окружающим миром, который будет востребован в дальнейшей жизни.

Согласно данным А. В. Хуторского, компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке детей дошкольного возраста, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетенции предполагают способность человека устанавливать связи между знаниями, умениями и реальной ситуацией,

осуществлять принятие решения в условиях неопределенности и вырабатывать алгоритм действий по его реализации [4; 6].

Формирование зрительных представлений о сенсорных эталонах у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста возможно в связи с познавательными компетенциями, которые представлены компетентностными умениями (умение устанавливать отношения между целым и его частью по заданным признакам; выбирать объекты, равные объекту-образцу по величине; определять основные части объекта и их сенсорные признаки; получать цвет путем смешивания двух других цветов; осуществлять счет предметов по заданным сенсорным признакам и др.) и социальными компетенциями, которые также могут быть представлены компетентностными умениями (умение соотносить предметы быта, инструменты по форме, цвету, величине; выбирать объекты, похожие на объект-образец; использовать предметы-заместители в игре, по своим признакам напоминающие замещаемые предметы; украшать объекты, ориентируясь на признаки формы, цвета; делить (складывать) объекты на равные части и др.) [2; 6].

Компетенции конкретизируются в контексте изучения образовательных областей, выполнения режимных моментов. Актуальными ситуациями для применения компетентностных познавательных и социальных умений в дошкольном возрасте являются: учебные (определение количества предметов определенного цвета, установление отношений между целым и его частью по заданным признакам; узнавание предмета по его описанию и др.), изобразительные (участие в создании индивидуальных и групповых творческих работ, изготовление подарков и др.), игровые (ситуации замещения игровых атрибутов, определение вместимости предметов, определение места пазла в общей картине и др.), трудовые (изготовление поделок, помощь взрослому в процессе уборки) [3].

Для разработки учебных заданий по формированию зрительных представлений о сенсорных эталонах у детей с нарушениями зрения

дошкольного возраста, разработан алгоритм проектирования компетентностно-ориентированных учебных заданий. Данный алгоритм состоит из нескольких последовательных этапов. Начинать разработку заданий необходимо с анализа содержания учебной программы дошкольного образования [5] и программы коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения дошкольного возраста [1]. На этом этапе выявляются необходимые сенсорные эталоны, представления о которых должны быть сформированы у детей в соответствии с возрастом. На следующем этапе происходит формулировка задач коррекционно-развивающей работы, для решения которых разрабатываются учебные задания с учетом компетентностного подхода [2]. Следом идет определение компетентностных умений (познавательные, социальные) и их конкретизация. Полученная информация позволяет подобрать ситуацию, обеспечивающую интеграцию умений оперировать представлениями о сенсорных эталонах и компетентностных умений. Таким образом, создается основа для проектирования компетентностно-ориентированного учебного задания по формированию зрительных сенсорных представлений. Наше исследование посвящено разработке именно таких учебных заданий. Разрабатываемые задания могут быть представлены в форме дидактических упражнений и использованы при создании рабочих тетрадей. Для примера можно предложить два задания, ориентированных на формирование зрительных представлений о сенсорных эталонах в контексте развития познавательных и социальных компетенций. Задания разрабатывались на основе концентрического построения программного материала, следовательно предусматривают выполнение конкретных коррекционных задач в условиях специально созданных ситуаций, с учетом усложнений, соответствующих возрасту ребенка.

1. «Собери сумку»

Коррекционная задача: формировать умение определять отношения по величине между предметами (3 – 4 года).

Компетентностные умения: визуально выбирать объекты, равные объекту-образцу по величине.

Ситуация: визуальное определение вместимости предмета.

Ход задания: необходимо выбрать предметы, которые можно положить в маленькую (большую) сумку, соединить выбранные предметы с сумкой стрелками.

«Какие детали понадобятся?»

Коррекционная задача: формировать умение различать и называть цвета спектра, плоские геометрические фигуры, параметры величины (5 – 6 лет).

Компетентностные умения: визуально определять основные части объекта и их сенсорные признаки.

Ситуация: изготовление поделки по образцу.

Ход задания: изучить предложенный образец поделки, рассмотреть изображенные на картинке фигуры, выбрать подходящие для изготовления поделки с учетом цвета, формы, величины. Карандашом обвести выбранные фигуры.

Если сравнить эти два предложенных задания, то можно отметить особенности их усложнения в соответствии с возрастными особенностями ребенка и построением программного материала. Если в первом задании ребенок ориентирован на визуальное соотнесение по одной эталонной характеристике, то следующее предлагает визуальное соотнесение сразу по трем.

Проделанная методическая работа по выделению компетентностных умений и соответствующих им ситуаций, а также предложенный алгоритм по проектированию компетентностно-ориентированных заданий позволяют формировать зрительные представления о сенсорных эталонах у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста, закреплять и применять усвоенные представления в доступной форме. Компетентностно-ориентированные задания способствуют социализации детей, и могут успешно применяться в условиях инклюзивного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения : проект программы коррекц.-развивающей работы [Электронный ресурс] // Asabliva.by. URL : http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=63753 (Дата обращения : 25.11.2022).

2. Гайдукевич, С. Е. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушениях зрения: развитие зрительного восприятия : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2021. – 144 с.

3. Дошкольная педагогика: задания и педагогические ситуации : учебное пособие / М. В. Сычёва. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 128 с.

4. Лисовская, Т. В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования / Т. В. Лисовская // Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы : сб. науч. тр. / Нац. ин-т образования ; ред. Л. Ф. Анцух. – Минск, 2007. – С. 51–56.

5. Учебная программа дошкольного образования : для учреждений дошкольного образования с рус. яз. обучения и воспитания / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2019. – 479 с.

6. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

ЖУКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 25 г. Гомеля имени Б. А. Царикова»,
г. Гомель, Республика Беларусь

СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В инклюзивном образовании взаимодействие и сотрудничество семьи и образовательной организации в деле воспитания, развития, социальной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития, признание и соблюдение взаимной ответственности законных представителей и педагогов за желаемые и достигнутые результаты – важнейшие условия успешности такого взаимодействия.

Ключевые слова: особенности психофизического развития, законные представители, инклюзивное образование, отношения, сотрудничество.

Семьи, воспитывающие детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), сталкиваются с серьезными проблемами, которые носят комплексный характер: восприятие развития ребенка как трагедии всей жизни, стойкий конфликт между ожиданиями и реальной ситуацией, комплекс психоэмоциональных проблем, общая семейная неудовлетворенность, комплексы неполноценности, снижение самооценки.

У законных представителей (далее – родителей) возникает комплекс вины по отношению к собственному ребенку, имеющему психофизические особенности в развитии. На этой основе формируется определенный стиль родительского отношения – гиперопека. Такие родители ограждают ребенка от возможных проблем, потакают его прихотям и желаниям. В результате возникает искажение личностного развития ребенка (эгоизм, эгоцентрические установки).

Учителю-дефектологу в процессе сотрудничества с такими родителями необходимо обращать их внимание на наличие больших возможностей развития ребенка, создавать у них соответствующие педагогические установки. Родители

должны знать, что их ребенку в данный момент посильно и что без посторонней помощи он сделать не сможет.

Еще один тип родительского отношения к детям с проблемами в развитии – это неприятие ребенка (открытое или скрытое). Такая позиция приводит к невротическим реакциям ребенка, отягощая тем самым имеющийся у него психофизический дефект. Таких родителей нужно убеждать в том, что необходимым условием эффективного продвижения ребенка в развитии является их любовь, ласка и внимание к нему.

Наиболее продуктивным стилем родительского отношения к ребенку с ОПФР является стиль, когда родители принимают своего ребенка таким, какой он есть. Родители объективно его оценивают, не завышая и не занижая требований к нему. Это способствует формированию у ребенка адекватной самооценки, личностных установок и прогнозов на будущее.

Таким образом, взаимоотношения ребенка с родителями, родительская позиция по отношению к нему оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка. В этой связи огромное значение приобретает целенаправленная работа педагога по оптимизации отношений родителей и детей.

Инклюзивное образовательное пространство предполагает активное вовлечение детей, родителей и специалистов в развитие деятельности школьников, проведение общих мероприятий, составление планов семинаров и праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Одним из условий эффективности инклюзивного образования детей с ОПФР является организация тесного взаимодействия педагогов с родителями ребенка. Родители должны быть вовлечены в непосредственный процесс обучения и воспитания, стать не просто заказчиком образовательных услуг, но и активным участником службы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с особенностями. Родители должны активно принимать участие в реализации индивидуальной программы развития ребенка, закреплять изученный материал в домашних условиях, обеспечивать ребенка с ОПФР необходимой коррекционной помощью.

Поэтому целью взаимодействия с семьей является осознание родителями особенностей своего ребенка и их активное включение в процесс воспитательной и коррекционно-развивающей работы.

Работа с семьей учащихся с ОПФР включает несколько направлений.

Изучение педагогами группы сопровождения условий семейного воспитания детей и отношения родителей к дефекту ребенка. На практике нередко приходится сталкиваться с тем, что родители не видят проблем у своего ребенка, необъективно относятся к состоянию его психического развития.

Предоставление родителям в индивидуальном порядке данных о результатах диагностики, содержании индивидуального образовательного маршрута и динамики развития их ребенка.

Педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР.

Работа в рамках первого направления начинается с момента попадания ребенка в учреждение образования. Наиболее продуктивной формой работы здесь является индивидуальное общение с семьей – индивидуальные встречи, беседы с целью установления доверительных отношений с родителями, что служит залогом продуктивных взаимоотношений в будущем. Налаживанию доверительных контактов с родителями способствуют посещения семей педагогами группы, поскольку именно в домашней атмосфере родители чувствуют себя более уверенно, защищено и расположены к общению с педагогами. Одним из главных условий налаживания таких контактов является позитивное отношение педагогов к ребенку. Более уместным в данный период будет общение, направленное на выделение положительных сторон ребенка, фиксации его даже самых незначительных успехов, что, конечно, благоприятно скажется на дальнейших взаимоотношениях с семьей.

На следующем этапе необходимо разъяснить родителям особенности их ребенка, убедить в том, что для успешного развития их ребенка необходимо создание специальных условий. С этой целью наиболее эффективны следующие формы: индивидуальное консультирование родителей по итогам диагностики

(входной, промежуточной, итоговой), совместный просмотр разных видов деятельности ребенка. Главное – родители должны оценить возможности ребенка с ОПФР и его успехи, заметить прогресс (пусть незначительный, а не думать, что, взрослея, он сам всему научится).

Крайне важно, чтобы родители понимали, что выбор родителей в пользу обучения детей с ОПФР не в специализированной, а в общеразвивающей группе предполагает принятие ими на себя дополнительных обязательств по созданию и обеспечению определенных условий воспитания и развития детей в семье. На родителей ложится ответственность за постоянный, активный и плодотворный контакт с педагогами и специалистами, выполнение всех заданий и рекомендаций по созданию развивающей микросоциальной бытовой среды, среды постоянного и полноценного общения с ребенком, за обеспечение ребенка необходимой коррекционной помощью.

В рамках третьего направления с целью педагогического просвещения родителей по вопросам воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми наиболее эффективной формой являются обучающие мероприятия: консультации специалистов (с целью ознакомления с особенностями развития детей с ОПФР), практикумы (с целью ознакомления родителей с конкретными приемами развития ВПФ), рекомендации по закреплению полученных знаний и умений в домашних условиях.

Работа с семьей ребенка с проблемами в развитии – процесс очень тонкий, деликатный, так как он затрагивает самое интимное в ребенке, его семье, поэтому строить его необходимо в индивидуальной форме, не допуская, чтобы это стало достоянием всех. Необходимо создать очень доверительную атмосферу в ходе работы с родителями, которая будет позволять разрешать многие трудные вопросы до того, как они перерастут в неразрешимые проблемы и конфликты.

Помимо работы с родителями ребенка с ОПФР не менее важно организовать работу с родителями нормотипичных детей, направленную на формирование толерантного отношения к особым детям и их семьям, безусловного принятия человека с особыми образовательными потребностями,

уважение к различиям между людьми, изменение стереотипного взгляда на детей с нарушениями в развитии. К сожалению, в нашем обществе эта категория людей воспринимается как нечто необычное и инородное. Такое положение вещей складывалось годами, и изменить его за короткий срок очень трудно, но начинать все же следует.

Поэтому наряду с выстраиванием системы инклюзивного образования необходимо менять отношение семей к возможности совместного обучения детей с ОПФР в условиях инклюзии.

Организованное таким образом взаимодействие семьи учащихся с ОПФР позволяет достичь поставленных целей эффективного обучения и воспитания «особых» детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2012. URL : <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya> (Дата обращения : 15.12.2021).
2. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.
3. Подобед, С. О. Система коррекционной помощи слабоуспевающим младшим школьникам / С. О. Подобед // ЛОГОПЕД. – 2006. – № 2. – С. 95–103.

ЗАСИМЕНКО МАРИНА НИКОЛАЕВНА
воспитатель

Государственное учреждение образования
«Светлогорский районный центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Светлогорск, Гомельская область, Республика Беларусь

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРИХОДА
ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ
И СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕСТВЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ,
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ
И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ**

В статье раскрыты особенности работы с детьми с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии через приобщение к общечеловеческим, христианским ценностям в контексте социализации и интеграции в общество.

Ключевые слова: социализация и интеграция в общество, формирование личностной, социальной, семейной культуры.

В первую очередь у детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР) необходимо формировать умения и навыки, которые позволяют в дальнейшем социализироваться и адаптироваться в обществе. Этому как нельзя лучше способствует сотрудничество с православным приходом православного храма.

Цель взаимодействия: социально-педагогическая поддержка и приобщение к общечеловеческим, христианским ценностям в контексте социализации и интеграции детей с ТМНР в обществе.

Задачи:

- способствовать развитию нравственного поведения детей;
- воспитывать толерантное отношение к детям с ТМНР;
- формировать позицию ответственного родительства;
- создавать в образовательном пространстве учреждения образования атмосферу любви, взаимопонимания, взаимопомощи.

Направления взаимодействия: формирование личностной, социальной и семейной культуры.

1. Формирование личностной культуры.

Задачи:

- способствовать желанию взаимодействовать с окружающими на основе общекультурных норм;
- способствовать усвоению правил совместной деятельности в игре, учебе, досуге;
- воспитывать доброжелательное отношение к окружающим, умение устанавливать контакт, поддерживать диалог доступными способами;
- воспитывать трудолюбие.

При общении с ребенком с ТМНР возникают различные ситуации, в которых мы, взрослые, проявляем терпение, любовь. От реакции педагога или законных представителей (далее – родителей) зависит, как ребенок станет в дальнейшем относиться к себе и к окружающим. Например, если кто-то из детей громко кричит, проявляет агрессию, другие дети, наблюдая за реакцией взрослого на такое поведение, учатся у него спокойно реагировать, не раздражаться, уважать человека независимо от его поведения. Ребенок впитывает в себя примеры и возможные способы реагирования в повседневной жизни, копируя поведение взрослых.

Легко встраиваются в воспитательную работу центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – центра) православные праздники. Празднуя «День матери», «Рождество Христово», «Пасху», у обучающихся развивается способность запоминать происходящее, радоваться новому знанию, замечать события и встречи, происходящие в жизни, следовательно, на доступном уровне осознавать значимость этих событий для каждого по отдельности и для всех людей.

Во время экскурсий атмосфера храма определенным образом организует детей. Сенсорные раздражители (запах ладана, воска, звуки) обогащают сенсорный опыт.

Знакомство с предметами и объектами православной культуры активизирует познавательные процессы, стабилизирует эмоциональный фон. В результате снижается тревожность, агрессивные проявления, ребята становятся открытыми для общения.

Находясь в храме, дети подчиняются правилам поведения – снимают головные уборы, соблюдают тишину, разговаривают вполголоса, знают, куда нельзя заходить без разрешения (в алтарь). С интересом дети «ставят» в храме свечи, следуя определенному алгоритму. У них формируются элементарные представления о православных традициях, которые лежат в основе социально востребованного поведения.

Выбирая деятельность не всегда желаемую и приятную, но необходимую, ребенок учится послушанию, смирению, а в результате принимает на себя посильную ответственность за результаты своих действий. Этому способствует элементарная трудовая деятельность. На территории центра и храма дети выполняют трудовые поручения: собирают камешки, сухие ветки, убирают листву. В условиях храма педагогам легко создать ситуации успеха, доверия, предсказуемости событий, мотивирующие стремление детей к самостоятельности. Таким образом, ребенок учится верить в то, что «я смогу научиться делать это самостоятельно», «мне помогут, если у меня не получится» и в то, что «даже если не получится – меня все равно будут любить и уважать».

2. Формирование социальной культуры.

Задачи:

- формировать у обучающихся с ТМНР социально востребованное поведение;
- способствовать социализации и интеграции данной категории детей в общество;
- формировать толерантное отношение к детям с особенностями психофизического развития.

Уже сам факт нахождения обучающихся центра в храме способствует формированию у окружающих таких качеств, как сострадание, милосердие, терпимость. Прихожане готовы понимать и принимать особенности и потребности детей с ТМНР, оказать не только эмоциональную, но и материальную поддержку. Организовываются благотворительные акции, выступления на праздниках на территории храма. Общение продолжается и в неформальной обстановке: дети вместе играют, участвуют в конкурсах, получают подарки.

Храм объединяет взрослых и детей, которые являются носителями христианских ценностей. Детям с ТМНР трудно понять смысл христианских догм, но православное христианское пространство помогает, ориентирует, подсказывает как можно и как нельзя себя вести, поощряет добрые дела и поступки. Можно говорить о том, что храм – это идеальная среда для включения детей с ТМНР в социум, формирования у них социально востребованного поведения и толерантного отношения к ним. Все мероприятия проходят с подготовкой и участием родителей обучающихся.

3. Формирование семейной культуры.

Задачи:

- способствовать духовно-нравственному развитию родителей, членов семьи;
- формировать ценностное отношение к семье;
- осуществлять поддержку семей, имеющих детей с особыми потребностями;
- распространять положительный опыт семейного воспитания.

Уклад семейной жизни представляет собой один из важнейших компонентов в воспитании детей с ТМНР. Педагогические принципы в формировании семейной культуры очень тесно переплетаются с духовными христианскими ценностями. В этом контексте и учреждение образования, и церковь решают общие задачи.

Рождение ребенка с особенностями психофизического развития является серьезной проблемой для семьи, сказывается на эмоциональном состоянии родителей, требует от них больших духовных, физических и материальных затрат. Формирование базовых христианских ценностей у родителей способствует укреплению веры в собственные силы, позволяет им взглянуть на проблемы ребенка с оптимизмом. Этому способствуют встречи, беседы, экскурсии, паломнические поездки. Также необходимо организовывать встречи со священником в условиях центра. Это принятие Таинства Причащения, где ребята вместе с родителями имеют возможность причаститься. Дети не устают и в привычной для них обстановке общаются со священнослужителем. На родительских собраниях, беседах со священниками обсуждаются интересующие родителей темы: «Как хорошо, что есть семья, которая от бед хранит тебя», «Как жить по заповедям Божиим?»).

Регулярно для родителей на стендах классов размещаются информационные странички о православных праздниках, о храмах и святынях родного края. В информационно-методическом кабинете центра оформлен Уголок православной культуры. Собрана библиотека, медиатека для взрослых и детей.

Результатами взаимодействия являются:

- у обучающихся с ТМНР формируются необходимые прикладные умения, навыки элементарного социально востребованного поведения, способствующие социализации и интеграции их в обществе;

- повышается профессиональная компетентность педагогов, реализуется их творческий потенциал;

- формируется позиция ответственного родительства;

- у окружающих преодолевается психологический барьер перед общением с «особыми» детьми, формируется толерантное отношение к ним: о нас знают, нам не только помогают, но и доверяют, с нами хотят дружить. А это дорогого стоит!

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. – Издание Свято-Успенского Псково-Печерского монастыря, 2001.
2. Повышение эффективности деятельности специалистов социально-педагогической и психологической службы посредством взаимодействия учреждения образования с общественными организациями и православными приходами: Методические рекомендации / составители: Т. А. Хорик, Н. Н. Дробыш, Т. Я. Нагорная; под редакцией Л. Н. Никифоровой – Гомель : ГУО «Гомельский областной институт развития образования», 2016. – 15 с.
3. Царёв, А. М. Пути сотрудничества специалистов, родителей и церкви в обучении и духовно-нравственном воспитании детей и молодых людей с ментальной инвалидностью / А. М. Царёв, А. А. Васильева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 4. – С. 9–15.

ЗАХАРЭВІЧ ІВАН ІВАНВІЧ

настаўнік-дэфектолаг

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Трабская сярэдняя школа Іўеўскага раёна Гродзенскай вобласці»,
аграгарадок Трабы, Іўеўскі раён, Гродзенская вобласць, Рэспубліка Беларусь

АСАБЛІВАСЦІ ЎЗАЕМАДЗЕЙННЯ НАСТАЎНІКА-ДЭФЕКТОЛАГА І БАЦЬКОЎ ВА ЎМОВАХ ПУНКТА КАРЭКЦЫЙНА-ПЕДАГАГІЧНАЙ ДАПАМОГІ

У артыкуле раскрываюцца асаблівасці і асноўныя накірункі ўзаемадзеяння настаўніка-дэфектолага з бацькамі ва ўмовах пункта карэкцыйна-педагагічнай дапамогі агульнаадукацыйнай школы.

Ключавыя словы: дзеці з парушэннямі маўлення, задачы настаўніка-дэфектолага ў рабоце з бацькамі, напрамкі работы, формы работы.

Усім вядома, што важнай задачай дзейнасці настаўніка-дэфектолага пункта карэкцыйна-педагагічнай дапамогі ў агульнаадукацыйнай школе з'яўляецца аказанне псіхолага-педагагічнай падтрымкі і дапамогі тым сем'ям, чые дзеці залічаны на заняткі ў пункт карэкцыйна-педагагічнай дапамогі. Гэты працэс патрабуе пабудовы партнёрскіх адносін з бацькамі.

Цяпер намі будзе звернута ўвага на некаторыя пытанні, якія тычацца працы настаўніка-дэфектолага з сям'ёй, якая выходзіць з парушэннямі маўлення.

У наш час роля настаўніка-дэфектолага становіцца больш значнай. Гэта звязана з тым, што з кожным годам павялічваецца кантынгент дзяцей з парушэннямі ў маўленчым развіцці. Як вядома, дэфекты мовы аказваюць адмоўнае ўздзеянне як на развіццё самой мовы, так і на развіццё мыслення дзіцяці, а таксама на яго падрыхтоўку да авалодання граматай.

Сям'я, якая выходзіць дзіця з парушэннямі маўлення, мае патрэбу ў дапамозе спецыялістаў па пытаннях навучання, выхавання, развіцця іх дзіцяці. Карэкцыя маўленчых парушэнняў будзе эфектыўнай у тым выпадку, калі настаўнік-дэфектолаг пачне адукаваць і навучаць бацькоў сваіх навучэнцаў. Педагогу мэтазгодна зрабіць так, каб законныя прадстаўнікі дзіцяці захацелі супрацоўнічаць і прымаць актыўны ўдзел у карэкцыйным працэсе. Толькі пры

такім цесным супрацоўніцтве настаўніка-дэфектолага і бацькоў можна дабіцца станоўчых вынікаў у выпраўленні мовы дзяцей [2].

Як адзначаюць Бачына А. У. і Самародава Л. М., работа з сям'ёй на аснове партнёрскіх адносін садзейнічае развіццю асобы дзіцяці і з'яўляецца важнай умовай для паспяховай карэкцыйнай працы настаўніка-дэфектолага ў пункце карэкцыйна-педагагічнай дапамогі. Пры гэтым педагог адыгрывае значную ролю ў павышэнні педагагічнай культуры і асветы бацькоў сваіх навучэнцаў.

Асноўнымі задачамі настаўніка-дэфектолага ў працы з бацькамі ва ўмовах пункта карэкцыйна-педагагічнай дапамогі агульнаадукацыйнай школы з'яўляюцца:

- устанавленне партнёрскіх адносін з сям'ёй дзіцяці;
- аб'яднанне намаганняў педагогаў і бацькоў з мэтай развіцця і выхавання дзяцей з парушэннямі маўлення;
- стварэнне атмасферы агульнасці інтарэсаў, эмацыйнай падтрымкі і ўзаемаразумення настаўніка-дэфектолага і бацькоў дзяцей з парушэннямі маўлення;
- павышэнне псіхалага-педагагічнай кампетэнтнасці бацькоў па пытаннях карэкцыі маўленчага развіцця дзіцяці;
- аказанне дапамогі бацькам у выкананні імі выхаваўчых і карэкцыйных функцый, падтрымліванне іх упэўненасці ва ўласных магчымасцях.

Праца з бацькамі рэалізуецца па пэўных напрамках: а) кансультацыйна-асветніцкае; б) карэкцыйна-навучальнае; в) маніторынгавае.

У рамках першага напрамку настаўнікам-дэфектолагам праводзіцца:

- знаёмства ў пачатку навучальнага года бацькоў з вынікамі абследавання іх дзяцей;
- фарміраванне адэкватнай ацэнкі бацькамі стану маўленчага развіцця іх дзіцяці;
- павышэнне кампетэнтнасці па пытаннях маўленчых парушэнняў;
- знаёмства з метадамі карэкцыйна-развіваючай работы па пытаннях карэкцыі маўленчага развіцця дзіцяці;

– кансультацыя па пытаннях неабходнасці дадатковага медыцынскага абследавання;

– знаёмства з магчымымі відамі дапаможнікаў па арганізацыі заняткаў у хатніх умовах;

– фарміраванне станоўчай матывацыі да ўзаемадзеяння з настаўнікам-дэфектолагам па пытаннях карэкцыі маўленчага развіцця дзіцяці.

Рэалізацыя карэкцыйна-навучальнага напрамку прадугледжвае:

– прыцягненне бацькоў да актыўнага ўдзелу ў карэкцыйным працэсе ва ўмовах пункта карэкцыйна-педагагічнай дапамогі агульнаадукацыйнай школы;

– навучанне бацькоў прыёмам лагапедычных уздзеянняў, асноўным падыходам да замацавання выпрацаваных на занятках маўленчых уменняў;

– знаёмства з дыдактычнымі дапаможнікамі па пытаннях карэкцыі маўленчага развіцця дзяцей.

Маніторынгавая праца мяркуе:

– выяўленне ініцыятыўнасці бацькоў у пытаннях супрацоўніцтва з настаўнікам-дэфектолагам ва ўмовах пункта карэкцыйна-педагагічнай дапамогі агульнаадукацыйнай школы;

– вывучэнне адносін бацькоў да свайго дзіцяці і яго маўленчага парушэння;

– аналіз ступені засваення бацькамі прыёмаў карэкцыйнай працы;

– устанаўленне эфектыўнасці выбраных форм работы з бацькамі ва ўмовах пункта карэкцыйна-педагагічнай дапамогі агульнаадукацыйнай школы;

– аналіз якасці супрацоўніцтва паміж настаўнікам-дэфектолагам і бацькамі яго навучэнцаў.

Праца настаўніка-дэфектолага з бацькамі праводзіцца ў розных формах. Мэтазгодным, на наш погляд, будзе вылучыць:

1. Індывідуальнае кансультаванне. Педагог у пачатку навучальнага года паведамляе аб выніках абследавання, асаблівасцях маўленчага развіцця, адзначае моцныя і слабыя бакі кожнага дзіцяці. Ён звяртае ўвагу бацькоў на ўзнікненне магчымых ускладненняў у працэсе правядзення карэкцыйнай работы.

Апроч гэтага, настаўнік-дэфектолаг паказвае прыёмы працы з дзіцём яго бацькам, а таксама падкрэслівае цяжкасці і поспехі дзіцяці, адзначае, на што варта асабліва звярнуць увагу дома. Акрамя гэтага з бацькамі праводзяцца гутаркі, мэтай якіх з'яўляецца аказанне своечасовай дапамогі па пытаннях карэкцыі і развіцця маўлення ў іх дзяцей.

2. Групавая праца з бацькамі. Дадзеная форма ўключае ў сябе: дні адчыненых дзвярэй; анкетаванне; тэматычныя кансультацыі; бацькоўскія сходы з праглядам фрагментаў заняткаў; афармленне інфармацыйна-метадычных выстаў для бацькоў дзяцей ва ўмовах пункта карэкцыйна-педагагічнай дапамогі агульнаадукацыйнай школы.

Анкетаванне бацькоў праводзіцца па пытаннях маральнага і фізічнага выхавання, а таксама па вывучэнні адносін бацькоў да маўленчых парушэнняў іх дзіцяці. Аналіз адказаў дае магчымасць настаўніку-дэфектолагу спланаваць працу з бацькамі.

Правядзенне бацькоўскіх сходаў закладае асновы супрацоўніцтва і ўзаемадзеяння, дазваляе сфарміраваць добрыя адносіны паміж настаўнікам-дэфектолагам і бацькамі яго навучэнцаў. На бацькоўскіх сходах адбываецца абмен думкамі, вырашэнне праблем, якія могуць узнікаць у працэсе выхавання і развіцця дзіцяці.

Кансультацыі настаўнік-дэфектолаг будзе так, каб яны прыцягвалі бацькоў для вырашэння ўзнікшых у іх праблем. Таксама можна аб'ядноўваць кансультацыі з заняткамі, тады бацькі з большай зацікаўленасцю будуць наведваць іх.

3. Знаёмства бацькоў з карэкцыйным асяроддзем. Маўленчыя парушэнні ўсё цяжэй паддаюцца карэкцыі традыцыйнымі спосабамі. У сувязі з гэтым пачынаюць практыкаваць не толькі артыкуляцыйную гімнастыку, але і лагапедычны масаж. Так бацькоў знаёмяць з ім, навучаюць прыёмам артыкуляцыйнай і пальчыкавай гімнастык.

Такім чынам, узаемадзеянне бацькоў з настаўнікамі-дэфектолагамі з'яўляецца неад'емным складнікам карэкцыйнага працэсу, бо гэта важнейшая ўмова эфектыўнасці карэкцыйнай працы пункта карэкцыйна-педагагічнай дапамогі ва ўмовах агульнаадукацыйнай школы. У сувязі з чым у любой з формаў працы з бацькамі педагогу варта знайсці тую шляхі ўзаемадзеяння, якія змогуць садзейнічаць большай прадуктыўнасці ўсяго карэкцыйнага працэсу.

СПІСАК ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Бачина, О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О.В. Бачина, Л.Н. Самородова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.
2. Перчаткина, Е. Сотрудничество логопеда и родителей / Е. Перчаткина // Дошкольное воспитание – 2008. – № 10. С. 102–108.
3. Рогожина, О. А. Работа с родителями в специальном дошкольном образовательном учреждении / О.А. Рогожина // Логопед – 2005. – № 2. – С. 46–52.

ЗМУШКО АНТОНИНА МИХАЙЛОВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой специальной и инклюзивной педагогики
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

УЧЕТ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье анализируются возможности реализации принципа инклюзии в образовании, введенного новой редакцией Кодекса Республики Беларусь об образовании, необходимость развития инклюзивного образования, называются направления повышения квалификации данной тематики, предлагаются некоторые мероприятия по введению инклюзивного образования в повышение квалификации и переподготовку педагогических работников.

Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании, повышение квалификации, переподготовка, специальное образование, инклюзивное образование.

Любая система может быть охарактеризована по ряду параметров, важнейшими из которых являются функционирование и развитие. Нахождение длительное время в режиме функционирования приводит к стагнации системы, застою. Однако находиться долго в режиме функционирования и невозможно, так как любая система подвержена влиянию ряда факторов, как внешних, так и внутренних, требующих ее развития.

Не исключением является и система специального образования. Во-первых, она полностью соответствует понятию система как совокупности человеческих, материальных, нормативных правовых, информационно-коммуникационных элементов, каждый из которых является ее составляющим, но не заменяет ее и не обладает в отдельности теми функциями, которыми обладает система.

Система специального образования является сложнейшим образованием, организмом, подверженным также влиянию ряда факторов, как внешних, так и внутренних.

Примерами внешних факторов, вызывающих или требующих развития системы специального образования, является, например, введение в свое время

интегрированного обучения и воспитания, принятие в 2006 году Конвенции о правах инвалидов и ратификация ее нашей страной в 2016 году и другие.

К внутренним параметрам развития системы специального образования, можно отнести изменение состава участников образовательного процесса, выход на первый план новых категорий детей с особенностями, в частности, детей с расстройствами аутистического спектра; повышение роли, значимости родителей в образовательном процессе.

При изменениях, развитии системы изменяются и условия работы, особенности, подходы, методики, образовательные технологии. Реализаторами, исполнителями всех новшеств являются педагогические работники, которые должны приобретать все новые компетенции, быть гибкими, способными разные параметры развития системы образования внедрять в непосредственную практику.

С другой стороны, при любых задуманных, запланированных модификациях, происходящих в системе специального образования, неизменно затрагивается и вопрос изменений в подготовке, переподготовке, повышении квалификации педагогических кадров.

Например, в Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь был особо выделен раздел «Подготовка, переподготовка, повышение квалификации кадров», в котором отмечалось, что для обеспечения функционирования и развития инклюзивного образования создается многоуровневая система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических и руководящих работников [1].

Система образования лиц с особенностями психофизического развития в нашей стране в настоящее время также находится в состоянии развития, обусловленном прежде всего вступлением в действие новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании, что также потребует изменений и в повышении квалификации, переподготовке педагогических кадров.

К новшествам Кодекса Республики Беларусь об образовании относятся: введение понятий «принцип инклюзии в образовании», «классы совместного обучения и воспитания», существенное изменение понятия «коррекционно-педагогическая помощь», включение в пространство учреждений образования детей с расстройствами аутистического спектра. Все это потребует научно-методических разработок, включения в систему повышения квалификации данных понятий, показа возможностей их реализации в практике специального образования, а также и реализации новых повышений квалификации, направленных на формирование новых компетенций [2].

Инклюзивное образование – одно из стратегических направлений развития системы образования лиц с особенностями психофизического развития. В течение многих лет в нашей стране делались определенные шаги в направлении инклюзии, итогом которых стала утвержденная в 2015 году Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь.

Следует отметить, что в работах, представленных на конкурс «Современные технологии в специальном образовании», республиканский этап которого проходил в Академии последипломного образования в декабре 2022 года, ссылка на данную Концепцию как литературный источник самая частая, причем независимо от места работы педагога, который подготовил свою конкурсную работу. Можно сделать вывод, что инклюзивное образование большинством педагогов осознается как совершенно необходимый путь развития системы образования лиц с особенностями психофизического развития, как возможность реализации потенциала каждого ребенка.

Академия последипломного образования, являясь ведущим учреждением дополнительного образования взрослых в нашей стране, понимая значимость развития инклюзивного образования, принимала участие в осуществлении ряда проектов, связанных с тематикой инклюзивного образования.

Непосредственно кафедрой с 2016 года реализуется несколько повышенный квалификаций, связанных с тематикой инклюзивного образования. Так, в очной и в дистанционной формах реализуется учебная программа «Современные подходы в образовании: инклюзивное образование». Данное повышение квалификации адресовано широким кругам педагогической общественности: профессорско-преподавательскому составу, методистам учреждений дополнительного образования взрослых, методистам городских (районных) учебно-методических кабинетов, педагогическим работникам учреждений дошкольного и общего среднего образования.

В 2022 году мы разработали и реализовали новую учебную программу повышения квалификации «Инклюзивные подходы к организации и содержанию образования учащихся с особенностями психофизического развития». Как видим, данное повышение квалификации более адресное, оно диверсифицировано.

Помимо организации указанного повышения квалификации по специально созданным программам, практически во все учебные программы для руководителей учреждений дошкольного и общего среднего образования (а именно эта категория является целевой для академии) включены темы, связанные с организацией образовательного процесса с детьми с ОПФР: организация интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания, современное состояние и тенденции развития специального образования, региональная модель инклюзивного образования и т.п.

Особое внимание в 2022 году оказывалось повышению квалификации по вопросам инклюзивного образования в рамках реализации совместного с Министерством образования проекта ЮНИСЕФ «Инклюзивное образование: благоприятная среда для реализации потенциала каждого ребенка». В рамках данного проекта разработаны семь учебных программ повышения квалификации по разным аспектам инклюзивного образования, с разным количеством часов на их реализацию (от 36 до 72), в разных формах: как очной, так и заочной,

дистанционной. Три повышения квалификации в рамках данного проекта реализованы уже в сентябре 2022 года и получили высокие оценки со стороны слушателей, которые освоили эти программы.

Одно из мероприятий данного проекта, определенное для исполнения академии, – разработка образовательного стандарта переподготовки руководящих работников и специалистов по специальности «Инклюзивное образование» с присвоением квалификации «педагог инклюзивного образования». Целью данного направления переподготовки станет формирование у педагогов профессиональных компетенций по осуществлению образовательного процесса с детьми с разными образовательными потребностями (не только с детьми с ОПФР) в условиях совместного обучения и воспитания. Такое направление переподготовки является актуальным в связи с реалиями образовательной практики, но несколько опережает время по формальному основанию: данной специальности нет в Общегосударственном классификаторе специальностей и квалификаций 2022 года.

Кроме того, в учебные планы переподготовки по дошкольному образованию, переподготовки (дистанционной) по специальности «Педагогическая деятельность» включены учебные дисциплины, модули по основам инклюзивного образования.

Можно выделить некоторые первоочередные задачи для повышения квалификации и переподготовки, связанные с реализацией инклюзивного образования.

Дополнение всех образовательных стандартов переподготовки педагогических работников учебной дисциплиной «Инклюзивное образование» или «Основы инклюзивного образования».

Введении в Общегосударственный классификатор специальностей и квалификаций специальности «Педагог инклюзивного образования» и четкое определение квалификационных требований.

Включение тем, модулей, разделов по изучению основ инклюзивного образования в учебные программы повышения квалификации всех категорий педагогических работников.

В качестве одного из индикаторов реализации принципа инклюзии в образовании определить долю педагогов учреждений основного и дополнительного образования, повысивших квалификацию и (или) прошедших переподготовку в области инклюзивного образования.

Реализация повышений квалификации в активных формах: семинары, семинары-практикумы, вебинары, мастер-классы, педагогические диалоги для руководящих работников и педагогических специалистов, реализующих инклюзивное образование.

При организации повышения квалификации необходимо учитывать современные реалии перехода к инклюзивному образованию, в том числе то, что учителя начальных классов, учителя-предметники не обладают специальными знаниями для работы с детьми с ОПФР в области инклюзивного образования.

Обеспечение непрерывного повышения квалификации руководящих работников и специалистов образования, работающих в условиях инклюзивного образования.

В программе повышения квалификации педагогов необходимо предусмотреть реализацию модулей по интересующим слушателей категориям детей с особыми образовательными потребностями.

Программу повышения квалификации разрабатывать с учетом запроса коллектива учреждения образования и в соответствии с индивидуальной траекторией развития педагога.

При проведении повышения квалификации целесообразно использовать тренинговые формы работы со слушателями при формировании и развитии профессиональных компетенций при реализации инклюзивного подхода в образовании.

Рассматривать повышение квалификации специалистов как информационную площадку не только по обмену опытом, но и как возможность продвижения идей инклюзивного образования.

Таким образом, определяя одним из основных направлений в развитии кафедры формирование компетенций в области инклюзии, мы понимаем, что это актуальная, своевременная и необходимая, но непростая задача, реализация которой потребует многих усилий и времени.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Специальная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 3 – 10.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.

ИВЧЕНКО НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА
воспитатель

КАРПУХИНА ОКСАНА ВИКТОРОВНА
воспитатель

ЛЯШКЕВИЧ СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА
воспитатель

МАРЬЯСОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА
воспитатель

Государственное бюджетное учреждение Республики Хакасия
«Республиканский дом-интернат для детей «Теремок»,
г. Абакан, Россия

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОСОБОГО РЕБЕНКА,
В УСЛОВИЯХ ДОМА-ИНТЕРНАТА**

В статье описан опыт сотрудничества педагогов с семьями, имеющими детей с интеллектуальными нарушениями, в условиях дома-интерната.

Ключевые слова: семья с особым ребенком, отделение полустационарного обслуживания, интеллектуальные нарушения.

Появление особого ребенка в семье ставит перед родителями большое количество проблем. На первое место в этом случае, безусловно, выходит решение проблем со здоровьем ребенка и организация ухода за ним. Еще одна немаловажная проблема – это изменение уклада жизни семьи. Круг общения ее сужается, одному из родителей приходится уходить с работы, чтобы ухаживать за больным ребенком, родители начинают испытывать не только материальные трудности, но и социально-бытовые и т. д.

К тому же, воспитание ребенка-инвалида требует от родителей больших жизненных сил, определенного психоэмоционального настроения, стрессоустойчивости и, конечно, большое значение здесь имеет фактор принятия своего ребенка таким, каков он есть. Также родителям детей-инвалидов приходится решать не только проблемы, связанные со здоровьем ребенка, но и проблемы, возникающие при выстраивании их взаимодействия с различными учреждениями, организациями и службами.

С целью комплексной поддержки семей детей-инвалидов и совершенствования процесса реабилитации таких детей на базе дома-интерната, по инициативе Министерства труда и социальной поддержки Республики Хакасия, в 2009 году было открыто отделение, предоставляющее социальные услуги в полустационарной форме. Группы отделения посещают дети-инвалиды в возрасте от 4 до 18 лет, проживающие в семьях, но не посещающие образовательные организации. Все 100 % воспитанников имеют интеллектуальные нарушения (умственная отсталость различной степени тяжести). А также многие из них имеют нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения и слуха, расстройства аутистического спектра или синдром Дауна. На сегодняшний день социальный статус 70 семей таков: полные семьи – 39, неполные – 21 семья, многодетных семей – 10.

Большая часть (80 %) благополучные семьи, которые заинтересованы в воспитании и развитии своих детей, активно включаются в процесс обучения и воспитания. Регулярно посещают родительские собрания, принимают участие в жизни группы, учреждения, стараются выполнять рекомендации специалистов и воспитателей.

Основная цель работы отделения – создание благоприятных условий для преодоления изолированности семей, воспитывающих детей-инвалидов, их социальной адаптации и интеграции в общество. Добиться указанной цели позволяет решение следующих задач:

- создание условий получения ребенком-инвалидом комплекса необходимых социальных услуг и реабилитационных мероприятий;
- обеспечение присмотра и ухода за детьми-инвалидами в течение конкретного времени;
- оказание психолого-педагогической помощи родителям и детям;
- социализация и адаптация ребенка-инвалида в социуме;
- обеспечение возможности родителям работать, заниматься общественной работой, отдыхать (это существенно повышает их качество жизни, дает уверенность в своих силах, снижает внутрисемейную напряженность).

Педагоги в своей работе с семьями воспитанников используют различные модели взаимодействия, формы и методы, так как полноценное подключение родных и близких детей-инвалидов к процессу реабилитации является значимым фактором. Кроме традиционных форм, таких как родительские общи и групповые собрания, индивидуальные консультации и беседы, семинары-практикумы, информационное просвещение (оформление стендов, папок-передвижек, буклетов, памяток), выставок творческих работ детей, используются и более современные формы, которые достаточно актуальны и востребованы:

- общение в групповом чате в мессенджерах;
- организация мастер-классов (проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми и их родителями), для этого используются арт-студия, кабинет альтернативной коммуникации, кабинет Монтессори, темная и светлая сенсорные комнаты, кабинет социально-бытовой ориентации, тренировочная квартира);
- онлайн-консультирование;
- активное включение родителей в проводимые мероприятия учреждения (День матери, День отца, Декада инвалидов, 8 марта, День защиты детей и др.);
- организация семейных фотовыставок, совместных творческих выставок, трудовых родительских десантов, спортивных семейных мероприятий и др.;
- круглые столы, на которые приглашаются отдельные специалисты (юристы, врачи, работники медико-социальной экспертизы, социальные работники и др.).

Работа с родителями направлена на ознакомление с основными закономерностями развития ребенка-инвалида, с его индивидуально-психологическими особенностями, с фактами и причинами, вызвавшими нарушение онтогенеза, практическое обучение родителей методам организации взаимодействия с детьми, способам и приемам ухода и реабилитации ребенка. Коррекционно-развивающие занятия, которые проводятся педагогами совместно с родителями и их ребенком-инвалидом, помогают родителям в процессе игры сблизиться с ребенком, почувствовать его отклик, положительную реакцию, способствует формированию психолого-педагогической культуры, сохранению целостности семьи и целенаправленному развитию ребенка в семье.

Консультирование в большей степени проводится по запросу родителей по интересующим вопросам в области образования ребенка, либо по поводу решения каких-либо проблем, таких как:

- роль родителей в воспитании и развитии ребенка;
- формирование интересов и ценностных ориентаций в сфере культуры, образования, досуга, самостоятельной деятельности;
- организация занятий и предметно-развивающей среды в домашних условиях;
- выявление и развитие способностей ребенка;
- совместная забота о здоровье детей.

Кроме того, родители активно принимают участие в работе Попечительского совета учреждения, родительского совета, предлагают и реализуют план совместных действий по оказанию помощи семьям, нуждающимся в поддержке, делятся опытом в воспитании ребенка, помогают в проведении совместных праздничных, трудовых и оздоровительных мероприятий. Сотрудничество с родителями воспитанников выстроено на основе партнерских отношений, уважительных взаимоотношений, толерантности.

В учреждении реализуется еще одна из форм взаимодействия с семьями детей-инвалидов – это социально-психологический патронаж или домашнее визитирование. Его целью является знакомство с семейной обстановкой, в которой растет и развивается ребенок-инвалид, изучение развивающей среды, организованной в домашних условиях, и оказание психологической поддержки родителям (консультирование). Патронаж осуществляют социальный педагог, педагог-психолог по графику обследования: 2 раза в месяц или по запросу родителей.

Для решения актуальных проблем в воспитании и развитии ребенка-инвалида на базе отделения работает «Горячая линия», которая помогает родителям найти ответы на возникшие неотложные вопросы, получить ряд рекомендаций по выстраиванию гармоничных отношений в семье, по мерам социальной поддержки и многое другое.

Таким образом, организация взаимодействия с родителями, осуществляемая в отделении полустационарного обслуживания, показала следующие положительные результаты:

– созданы благоприятные условия для преодоления изолированности семей, воспитывающих детей-инвалидов с интеллектуальными нарушениями, их социально-педагогической адаптации и интеграции в общество;

– наблюдается положительная динамика психофизического развития воспитанников в формировании навыков самообслуживания, развитии детской активности и коммуникативных способностей;

– повысился уровень психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам реабилитации, развития и воспитания, социальной адаптации детей-инвалидов, на общих встречах они обмениваются своим опытом друг с другом, активно общаются;

– родители стали проявлять заинтересованность успехами ребенка в учебно-воспитательной деятельности, также они стараются принимать участие в культурно-досуговых мероприятиях и праздничных мероприятиях учреждения вместе со своим ребенком;

– во многих семьях установились гармоничные семейные взаимоотношения, снизилась напряженность, что позитивно влияет на развитие особых детей, родители приняли своего ребенка, таким, каков он есть.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Семенова, И. С. Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей «особого» ребенка / И. С. Семенова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 7.

2. Худенко, Е. Д. Современные технологии оказания консультативной помощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида: методическое пособие / Е. Д. Худенко и др. – М. : Развитие и коррекция. – 2008. – 117 с.

ИЗОТОВ ВЯЧЕСЛАВ ГРИГОРЬЕВИЧ

директор

Государственное учреждение образования
«Молотковичская специальная школа-интернат»,
аг. Молотковичи, Пинский район, Брестская область,
Республика Беларусь

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧАЩИХСЯ НА БАЗЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА,
ИХ ВОЗМОЖНОСТИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ
В ОБРАЗОВАНИИ**

В статье представлен опыт работы специальной школы-интерната для детей с интеллектуальной недостаточностью по созданию современных технологичных учебно-производственных комплексов и организации на их базе профориентационной и профессиональной подготовки не только учащихся школы, но и учащихся с особенностями психофизического развития классов интегрированного обучения и воспитания, учащихся средних школ.

Ключевые слова: специальная школа-интернат, профессиональная подготовка, профориентация, вторичная занятость, социализация и интеграция в общество.

В последнее время перед педагогическими коллективами специальных школ-интернатов встают очень принципиальные и актуальные вопросы: какова роль и место специальной школы-интерната в системе идущих инклюзивных процессов в обществе? Как нам в условиях относительно ограниченного пространства интерната влиться в образовательное пространство региона с последующей интеграцией в общество учащихся с интеллектуальной недостаточностью?

Анализируя тенденции развития системы образования и опыт работы нашей школы, мы пришли к выводу, что в современных условиях специальной школе-интернату необходимо максимально совершенствовать работу по профориентации, трудовой и профессиональной подготовке учащихся, и на этом фундаменте строить всю систему их обучения, воспитания и социализации. Именно поэтому было принято решение об открытии классов углубленной

социальной и профессиональной подготовки по различным направлениям: подготовка овощеводов, садоводов, пчеловодов, швей, маляров, штукатуров, сборщиков мебели. Для их функционирования в школе была подготовлена хорошая материально-техническая база, которая включает следующие объекты, укомплектованные всем необходимым оборудованием: мастерская штукатурно-малярного дела; пришкольно-опытный участок; теплица; две швейные мастерские; приобретено 15 пчелосемей; заложен сад на 450 саженцев; созданы кабинеты пчеловодства и мебельного производства; приобретены форматно-раскроечный и кромкооблицовочный станки. При выборе направлений профессиональной подготовки максимально учитывается ситуация на рынке труда Брестской области. Можно сказать, что нами наработана достаточная учебно-методическая и материальная база, которая за последние 10 лет значительно изменилась в зависимости от направлений профессиональной подготовки.

Для проведения практических занятий заключаем договора с предприятиями Пинского района и г. Пинска. После сдачи квалификационного экзамена успешным учащимся присваиваются рабочие разряды. Для приема экзаменов создаются комиссии, в состав которых, кроме педагогов школы-интерната, входят представители производственных и сельскохозяйственных предприятий.

Получившие хорошую подготовку ребята трудоустраиваются сразу же после школы. Очень отрадно видеть наших выпускников, успешно работающих в сельскохозяйственных предприятиях, животноводами и помощниками пчеловода, в холдинге «Пинскдрев», в строительных организациях Брестской области, а также помощниками воспитателя и на других рабочих местах, востребованных в обществе.

Наиболее подготовленных выпускников после окончания школы мы направляем в учреждения профессионально-технического образования, расположенные в городах Ивацевичи, Пинск, Ганцевичи и Береза, где они

проходят трудовую реабилитацию и получают дополнительно квалификацию по востребованным на рынке труда профессиям каменщика, бетонщика, плиточника, слесаря по ремонту сельхозмашин.

На практических занятиях старшеклассники вместе с педагогами качественно и красиво отделывают потолки и стены, укладывают полы из ламината, изготавливают эксклюзивную мебель по заказу работающего в кабинете педагога. Ребята уже на этом этапе получают достаточно большой опыт выполнения работ, востребованных в обществе.

Отработана система, где в рамках вторичной занятости молодежи старшеклассники через управление по труду, занятости и социальной защиты Пинского райисполкома зарабатывают свои собственные деньги. Школа, в свою очередь, совершенно бесплатно получила пошитые детьми четыре сменных комплекта постельного белья, сделана полная замена кроватей, тумбочек, стульев, компьютерных столов, шкафов.

Для будущих учащихся классов углубленной социальной и профессиональной подготовки, обучающихся в интегрированных классах, проводим традиционные дни открытых дверей, открытые уроки по профессиональной подготовке с их участием, размещаем информацию на специальном стенде по профориентации, а также на школьном сайте. Для ребят школы-интерната организовываем экскурсии в учреждения профессионально-технического образования Брестской области, посещаем промышленные и сельскохозяйственные предприятия г. Пинска и Пинского района. Накапливаем материал для обновления кабинетов профориентации.

В условиях идущих в обществе инклюзивных процессов мы предложили максимально использовать возможности нашей школы-интерната и создать здесь летом лагерь, имеющий свою особую специфику. Так, был разработан и успешно реализован проект лагеря труда и отдыха «Радуга» для помощи в выборе будущей профессии, совместной трудовой деятельности, отдыха и оздоровления ребят из интегрированных классов общеобразовательных школ Брестской области и воспитанников школы-интерната.

По отработанной схеме в рамках вторичной занятости ребятам на выбор были предложены три вида трудовой деятельности – благоустройство территории, пошив постельного белья, оконных штор и сборка корпусной мебели. На каждого заводится трудовая книжка. По итогам работы все получают заработную плату в зависимости от своего трудового вклада. Пусть это небольшие, но все же свои деньги.

Уже три года подряд параллельно с лагерем труда и отдыха в школе-интернате функционирует лагерь для детей-инвалидов. Приоритетом в работе такого лагеря стало получение детьми элементарных трудовых навыков и элементарной профессиональной подготовки, формирование практического житейского опыта. Для решения этой задачи ведется поиск и апробация тех видов трудовой деятельности, которые будут доступны каждому ребенку, что облегчит в будущем его адаптацию к трудовой деятельности и можно будет доказать скептикам, что и такая категория молодых людей социально перспективна. Именно с этой целью созданы в нашей школе специальные кабинеты-мастерские. Благодаря вводу в строй керамической и багетной мастерских еще более значительно усовершенствована наша материально-техническая база для выполнения задач по профессиональной ориентации учащихся.

В конце 2016 года нам удалось доказать свою состоятельность в системе Госстандарта Республики Беларусь и получить сертификаты соответствия техническому регламенту Таможенного Союза производимой нами мебели и швейных изделий. Это дало возможность на законных основаниях реализовывать нашу мебель и швейную продукцию как организациям, так и населению.

Благодаря одному из гуманитарных проектов в школе появились собственные цеха по изготовлению тротуарной плитки, бордюров, фундаментных и колотых блоков, а также изделий, выполненных с помощью холоднойковки металла. На производстве этой продукции в рамках внебюджетной деятельности работают взрослые, а старшеклассники знакомятся с самим производством, а

также помогают укладывать плитку на школьном дворе, наблюдают и оказывают посильную помощь при изготовлении металлических скамеек, урн, перил и других, полезных для школы, изделий. Разработана вся необходимая документация для открытия профилей «Мостовщик» и «Кузнец холоднойковки» на базе классов углубленной социальной и профессиональной подготовки. К работе в цехах, укладке тротуарной плитки, изготовлению кованых изделий привлекаются и взрослые выпускники нашего интерната, в результате чего школа-интернат в этом случае получила уникальную возможность оказания действенной помощи своим выпускникам в рамках патронатного сопровождения.

В мае 2017 года за счет иностранной безвозмездной помощи профинансировано строительство здания учебно-производственной мастерской по производству мебели, а также закупка технологического оборудования (в том числе с числовым программным управлением) в размере 260000 евро. Профессиональное обучение и выпуск в рамках внебюджетной деятельности мебели начался в декабре 2018 года. Открыто 8 новых рабочих мест, 4 из которых, при необходимости, предоставляются выпускникам школы-интерната, оказавшимся в тот или иной момент жизнеустройства в сложной ситуации.

В 2020 году также благодаря спонсорской помощи в размере 320000 евро введена в эксплуатацию учебно-производственная мастерская швейного производства, установлено самое современное швейное оборудование с возможностью использования в учебном процессе цифровых технологий. Это позволяет создавать рабочие места для выпускниц школы-интерната, а также организовать качественную производственную практику для учащихся классов углубленной социальной и профессиональной подготовки.

С прошлого учебного года на такой современной учебной базе мы проводим в рамках субботнего дня профессиональную подготовку ребят из пяти средних школ Пинского района по профессиям «Столяр» и «Швея». Кроме учебных занятий разработан и проведен целый комплекс совместных спортивных и других воспитательных мероприятий.

В начале июня по завершению обучения и квалификационного экзамена всем 11 юношам и 10 девушкам присвоен 2-й разряд по этим профессиям. Сделан пусть небольшой, но еще один шаг на пути внедрения новых форм инклюзивного образования и поиска места в открытом образовательном пространстве специальной школы.

Такая форма организации профориентационной и профессиональной подготовки, социализации молодых людей с особенностями психофизического развития поддерживается на республиканском уровне. За последние два года нашу школу посетили Министр образования Республики Беларусь и инспектор Совета Министров по Брестской области. Наш опыт в этом направлении им был очень интересен и получил поддержку в его распространении.

В условиях идущих инклюзивных процессов в образовании мы стараемся максимально уйти от того, чтобы позиционировать нашу специальную школу-интернат как какую-то закрытую систему, а наоборот, считаем, что потенциал специальной школы-интерната для включения своих выпускников в современное общество далеко не исчерпан. В ней заложено еще много нереализованных возможностей, реализация которых позволит ей не потерять свою роль и место в образовательном пространстве Республики Беларусь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шинкаренко, В. А. Концептуальные основы решения проблемы профориентации и профессионального самоопределения подростков с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / В. А. Шинкаренко // Специальное образование : материалы XV междунар. науч.-практ. конф., п. Горбунки, 25 апр. 2019 г. / ЛГУ им. А. С. Пушкина ; редкол. : проф. Л. М. Кобрина [и др.]. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 348–351.

КАЛМЫКОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии и коррекционной педагогики

АПАЛЬКОВА ДАРЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

обучающаяся 3 курса дефектологического факультета, направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный университет», г. Курск, Россия

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье представлены результаты исследования сформированности когнитивного компонента правовой компетентности у обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, сущностная характеристика которого представлена анализом уровня развития правовых знаний.

Ключевые слова: правовая компетентность, правовые компетенции, правовые знания, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, умственная отсталость.

Согласно п. 1.12. Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее по тексту – Стандарт) в перечень задач образования обучающихся включены задачи, ориентированные на формирование общей культуры, а также формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся в соответствии с духовно-нравственными и социокультурными ценностями, принятыми в семье и обществе. Содержательный раздел АООП включает программу внеурочной деятельности, которая реализуется в следующих направлениях: нравственное, социальное, спортивно-оздоровительное и общекультурное, а также вариативных формах внеурочной деятельности (групповых и индивидуальных занятиях, экскурсиях, кружках, секциях и т. д. [4].

Исполнение требований Стандарта предполагает организацию работы по включению лиц с умственной отсталостью в социокультурное пространство.

Принципиальное значение в этом вопросе имеет готовность данной категории обучающихся принимать и следовать предписаниям социальных норм, включающих нормы права, сформированность правовых компетенций.

В связи с этим, данная проблема является актуальной в области специального и инклюзивного образования.

Для определения задач нашего исследования необходимо разобраться в семантическом пространстве понятий компетентность и компетенция.

«Компетенция» рассматривается как совокупность знаний, умений, опыта, которые являются необходимыми для решения определенного круга задач.

«Компетентность» представляет личностное качество и определяет способность целенаправленно, мотивированно применять полученные компетенции для решения самых разнообразных вопросов.

Таким образом, компетентность – это интегративное свойство личности, которое не может быть данностью без сформированных компетенций.

Жизненные компетенции необходимо рассматривать в единстве знаний, умений, навыков и способов их практического применения. Только в такой совокупности компонентов можно говорить о сформированности жизненных компетенций.

Одним из оснований оценки сформированности жизненных компетенций является осмысление субъектом социального окружения, уровень сформированности ценностей и освоения социальных ролей.

Готовность принимать социальные, в том числе и правовые нормы, следовать их предписаниям играет важную роль в процессе социальной интеграции лиц с умственной отсталостью в социокультурное пространство.

Особенности работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в рамках формирования правовых компетенций, ставит перед педагогами задачу поиска эффективных технологий работы, которые должны соответствовать возрастным и психофизическим особенностям детей с ОВЗ [2].

Для нас наиболее близким является определение, данное Махровой М. В. и Хузиной А. Х, которые рассматривают данный феномен как некоторое свойство личности, включающее знания в области права [3].

Таким образом, первостепенное значение для нас имеет вопрос оценки сформированности правовых знаний у детей с умственной отсталостью.

Термин «правовые знания» может рассматриваться с разных точек зрения.

Так, например, в исследовании Туркиной М. А., Гулаговой М. В. правовые знания рассматриваются как научные представления, которые тесно связаны с мыслительной деятельностью [5]. Давыдов Г. П. дает характеристику данному понятию с точки зрения получения информации о разных сторонах правовой жизни социума [1].

Несмотря на многочисленные трактовки данного понятия единым является понимание правовых знаний не только как совокупности знаний, но и обязательно положительном отношении к закону.

Психологическое сопровождение процесса формирования правовых компетенций у детей с умственной отсталостью имеет четкую структуру, первым этапом которой является диагностический.

В рамках обозначенной проблемы мы провели диагностику сформированности правовых понятий у детей с умственной отсталостью.

База исследования – Областное казенное общеобразовательное учреждение «Курская школа для детей с ограниченными возможностями здоровья «Ступени».

В исследовании приняли участие 10 обучающихся младшего школьного возраста (8–9 лет) с легкой умственной отсталостью, осваивающих адаптированную основную общеобразовательную программу для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вариант 1.

В соответствии с логикой нашего исследования, правовая компетентность представляет собой интегративное качество в совокупности когнитивного, эмоционального, деятельностного компонентов.

Когнитивный компонент предполагает наличие правовых знаний у обучающегося в области права и умение ими пользоваться. Эмоциональный компонент показывает отношение ребенка к праву. Деятельностный компонент отражает готовность обучающегося действовать в соответствии с законом.

В рамках нашего исследования мы остановимся на диагностике когнитивного компонента, сущностная характеристика которого находит свое отражение в правовых знаниях.

Для проведения исследования нами была разработана анкета, которая включает в себя 10 вопросов, позволяющих оценить уровень знаний детей в области права.

Критериями оценки когнитивного компонента являются:

– точность высказываний, показателем которой выступает то, насколько правильно и с каким количеством ошибок обучающийся дает ответы на вопросы взрослого;

– полнота высказываний, которая раскрывается в таком показателе как развернутость ответа на вопросы и наличие примеров.

В соответствии с выделенными критериями и показателями, мы выделили следующие уровни сформированности когнитивного компонента правовой компетентности: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень характеризуется максимально точными и полными ответами с незначительным количеством ошибок, которые обучающийся исправляет при помощи уточняющих вопросов со стороны взрослого.

Средний уровень представлен недостаточной точностью и полнотой высказываний. Ребенок не дает правильных ответов, но отвечает на вопрос, если взрослый приводит пример.

Для низкого уровня характерно то, что ребенок не имеет представлений о праве.

В качестве примера приведем некоторые ответы детей.

На вопрос «Что такое закон?» дети давали следующие ответы: не нарушать, не портить, не мусорить, не курить, не прогуливать школу, уроки, не воровать. В данных ответах можно отметить выраженную ситуативность, отсутствие обобщенных знаний, их неполноту и неточность. Более точное понимание категории закона, как нормативного документа, было дано в единственном случае, когда ребенок привел в качестве примера Конституцию РФ.

Отвечая на вопрос, что такое «право», дети давали различные ответы: править кем-то, право выбора, право водить машину. В данном случае мы также можем отметить неточность правовых знаний. Только в двух случаях мы получили относительно верный ответ – «то, что человек может делать».

Мнения обучающихся на то, что значит понятие «обязанности» разделились. Так, например, некоторые обучающиеся давали такие ответы: когда тебе доверяют, ходить на работу, образование и спасение жизни других людей.

Ответы на вопрос «Кто в нашей стране защищает права человека?» были следующие: президент, полиция, скорая, мама и другие.

Единогласны дети оказались в том, кто несет ответственность за совершенные преступления – преступник, то есть тот, кто совершил правонарушение.

На вопрос о том, какие права есть у каждого ребенка, обучающиеся не смогли дать конкретного ответа или привести примеры.

В процентном отношении нами были получены следующие результаты: среди опрошенных нет обучающихся с высоким уровнем сформированности данных компетенций, на среднем уровне они сформированы у 30 % детей, на низком – у 70 %.

Наличие этих данных позволяет сделать вывод о дефицитности и ограниченности знаний у детей в области права.

Таким образом, у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отмечается неточность и неполнота высказываний в области права, что позволяет сделать вывод о низком уровне сформированности правовых компетенций.

Данное обстоятельство обуславливает необходимость разработки мероприятий по формированию правовых компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием вариативных психокоррекционных технологий, что станет предметом наших дальнейших исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Давыдов, Г. П. Правовое воспитание учащихся / Г. П. Давыдов. – М. : Просвещение, 2015. – 159 с.
2. Калмыкова, Е. А. Опыт формирования правовых компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере использования игровых технологий) / Е. А. Калмыкова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2022. – № 2(62). – С. 278–286. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49089569> – Дата доступа: 21.11.2022.
3. Махрова, М. В. К вопросу об определении критериев правовой компетентности / М. В. Махрова, А. Х. Хузина // Вестник ОГУ № 81/февраль 2008 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-kriteriev-pravovoy-kompetentnosti> – Дата доступа: 16.11.2022.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс] – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> – Дата доступа: 22.11.2022.
5. Туркина, М. А. Профессиональная компетентность субъектов деятельности и основы ее совершенствования / М. А. Туркина, М. В. Гулагова // Образование в XXI веке: Материалы всероссийской научной заочной конференции. – Тверь : ООО «Буквица», 2003. – С. 126–132.

КЛИМКОВА ЕЛЕНА ВАЛЕНТИНОВНА
педагог социальный

Государственное учреждение образования
«Добрушский районный центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Добруш, Гомельская область, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ И НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

В статье представлена система работы педагогического коллектива центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и законных представителей детей с особенностями психофизического развития, направленная на повышение эффективности формирования понятий и навыков безопасного поведения у обучающихся.

Ключевые слова: безопасность, непрерывность обучения, комплексно-целевая программа, профиль сформированности понятий и навыков безопасного поведения, компетенция личной безопасности.

Образовательный процесс в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР), прежде всего, направлен на приобретение детьми с особенностями в развитии основ знаний об окружающем мире, формирование у них социально-бытовой компетенции, в том числе и навыков безопасного поведения. Следует отметить, что не всем обучающимся ЦКРОиР доступна дальнейшая самостоятельность в социуме по причине тяжести имеющихся у них нарушений. Поэтому важным компонентом в деятельности педагогов ЦКРОиР является формирование социально-бытового опыта через выделение «порога» развития навыка и дальнейшей его надстройки. В практической деятельности по формированию понятий и навыков безопасного поведения у обучающихся ЦКРОиР можно выделить следующие проблемы.

Обучение детей в ЦКРОиР строится на основе учебных программ и планов Министерства образования Республики Беларусь для ЦКРОиР. Программы включают ряд учебных предметов и коррекционных занятий, при проведении которых формируются понятия и навыки безопасного поведения. Однако

предлагаемый объем учебного материала и количество часов, предусмотренных учебным планом, очень часто не совпадают с реальными возможностями обучающегося. Возникает необходимость дополнительных занятий, ориентированных на многократность его повторения с обязательным включением законных представителей (далее – родителей) детей с ОПФР.

По окончании ЦКРОиР переход выпускника в территориальный центр социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН) означает смену социального статуса обучающегося, рода занятий, места регулярного пребывания. Но молодой человек с инвалидностью не может и не должен быть изолирован от общества и проблем, существующих в социуме, несмотря на то что теперь родители не всегда имеют возможность осуществлять уход и присмотр. Продолжить формировать и закреплять приобретенные навыки безопасного поведения – теперь становится задачей специалистов ТЦСОН.

В методических рекомендациях Министерства образования Республики Беларусь по организации процесса перехода выпускников ЦКРОиР в ТЦСОН предложены два профиля: профиль овладения продуктивной и элементарной трудовой деятельностью и профиль овладения социально-бытовыми навыками. Однако для наиболее успешной адаптации выпускника ЦКРОиР в условиях ТЦСОН существует необходимость в разработке дополнительного профиля – профиля овладения навыками безопасного поведения, который позволит продолжить работу по предупреждению его попадания в опасные ситуации.

Для решения указанных выше проблем необходимо: во-первых, включение основ формирования понятий и навыков безопасного поведения либо в отдельный учебный предмет, либо в другие предметы, для реализации «эффекта» многократности повторения и успешного усвоения; во-вторых, организация более тесного взаимодействия специалистов ЦКРОиР и ТЦСОН с целью максимальной адаптации выпускников ЦКРОиР в социуме.

Для повышения эффективности формирования понятий и навыков безопасного поведения у обучающихся в условиях ЦКРОиР прежде всего

необходимы: организация командной работы группы специалистов (учитель, учитель-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог, педагог социальный, музыкальный руководитель, с обязательным включением родителей); соблюдение определенных условий и поэтапности реализации.

Этапы работы по формированию понятий и навыков безопасного поведения у обучающихся ЦКРОиР:

I этап – диагностика (1 раз в полугодие).

Цель: сбор и анализ объективной информации об уровне овладения обучающимся понятиями и навыками безопасного поведения.

Средства достижения цели: индивидуальная карта овладения понятиями и навыками безопасного поведения обучающегося ЦКРОиР.

Действия субъектов образовательного процесса: коллегиальный выбор тем, наиболее актуальных для формирования основ безопасного поведения для конкретного ребенка; разработка и апробация диагностического инструментария, ориентированного на уровни сформированности навыков безопасного поведения; составление индивидуальной карты овладения понятиями и навыками безопасного поведения; заполнение один раз в полгода индивидуальной карты; анализ и обобщение полученной информации.

II этап – составление комплексно-целевой программы деятельности всех участников педагогического процесса по формированию понятий и навыков безопасного поведения (сентябрь).

Цель: разработка комплексно-целевой программы деятельности всех участников образовательного процесса по формированию понятий и навыков безопасного поведения.

Средства достижения цели: ресурсы медиатеки; электронные средства обучения; дидактические материалы; художественная литература; планы-конспекты занятий, мероприятий и других видов деятельности.

Действия субъектов образовательного процесса: сбор и анализ информации по реализации комплексно-целевой программы, представленной

специалистами; подбор и разработка занятий, мероприятий и других видов деятельности, ориентированных на формирование основ безопасного поведения; сбор, обработка и включение в программу предложений родителей обучающихся.

III этап – организация и реализация выполнения комплексно-целевой программы практической деятельности участников образовательного процесса (сентябрь-май).

Цель: реализация разработанной программы в образовательном процессе.

Средства достижения цели: информационный стенд; электронные средства обучения; медиатека; стенд «Визуальной поддержки», где размещаются материалы о проводимой работе по реализации комплексно-целевой программы.

Действия субъектов образовательного процесса: проведение вводного занятия (социальный педагог); формирование необходимых понятий и навыков в рамках учебных занятий (воспитатели, учителя, учителя-дефектологи, музыкальный руководитель); закрепление и отработка понятий и навыков, формируемых в процессе реализации программы (родители); усвоение понятий и отработка навыков в силу своих индивидуальных особенностей (обучающиеся).

IV этап – заключительный (июнь).

Цель – определение уровня сформированности понятий и навыков безопасного поведения у обучающихся, определение степени удовлетворенности родителей результатами работы.

Средства достижения цели: анализ индивидуальных карт овладения понятиями и навыками безопасного поведения; анкетирование родителей; профиль овладения навыками безопасного поведения выпускника ЦКРОиР; разработка рекомендаций для родителей выпускников ЦКРОиР.

Значимыми результатами проведенной работы стали: разработка и апробация нового диагностического инструментария; разработка «Структурированного содержания деятельности по формированию понятий и

навыков безопасного поведения», что активизировало возможность включения родителей в процесс обучения детей. Также для законных представителей стала доступной информация о формируемых навыках безопасного поведения у детей через использование стенда «Визуальной поддержки», размещенного на официальном сайте учреждения и непосредственно в ЦКРОиР.

Данные, полученные в результате итоговой диагностики, подтвердили правильность выбора системы работы. Кроме того, доказательством результативности работы могут служить результаты мониторингов деятельности педагогов, обучающихся, родителей и отзывы специалистов ТЦСОН.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования ; под ред. Л. П. Григорьевой. – М. : Издательство «Экзалит», 2006. – 352 с.

2. Логинова, И. Н. Оценка психического развития ребенка в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : метод. пособие / И. Н. Логинова, Е. В. Башина. – Минск : АПО, 2009. – 102 с.

3. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 16.08.2011 № 233 «Об утверждении Положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и признании утратившими силу некоторых нормативных правовых актов Министерства образования Республики Беларусь». URL : <http://www.asabliva.by> (Дата обращения : 15.10.2022).

КОВАЛЕЦ ИЛОНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной и инклюзивной педагогики
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье рассматриваются вопросы повышения квалификации педагогических работников специального образования, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), выделяются актуальные и востребованные направления повышения квалификации в работе с детьми с РАС.

Ключевые слова: повышение квалификации, педагогические работники, компетентность, специальное образование, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Современная система образования в Республике Беларусь призвана обеспечить качественный уровень индивидуального развития личности и усвоения подрастающим поколением накопленного социального опыта с последующей возможностью его использования на практике. Важно в полной мере предоставить всем детям равные возможности для получения соответствующего индивидуальным потребностям уровня образования, и, в случае необходимости, оказания коррекционно-педагогической помощи.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании (2022), как направления государственной политики в сфере образования, отмечаются «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека», а также «обеспечение доступности образования, объектов материально-технической базы учреждений образования, иных организаций, индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе лицам с

особенностями психофизического развития, с учетом состояния здоровья обучающихся, их познавательных возможностей на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования, специального образования» (статья 2, пункты 2.2; 2.3) [1].

Среди лиц с особенностями психофизического развития отдельную категорию составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) (аутистическими нарушениями). Интерес к проблеме аутизма обусловлен увеличением количества детей, имеющих нарушения в способности установления контактов с окружающими, отличающихся особым патологическим погружением в свой собственный мир переживаний. Увеличение численности детей с аутизмом во всех регионах мира вызывает обеспокоенность мирового сообщества. Мировые тенденции увеличения числа лиц с РАС подтверждаются статистическими данными и по Республике Беларусь: дети с аутизмом составляли от 0,1 % – в 2002 г., до 1,2 % - в 2020 г. от общего количества детей с особенностями психофизического развития [5].

Анализ развернувшегося в Республике Беларусь совершенствования образования позволяет констатировать определенную подготовленность педагогических работников к принятию детей с аутистическими нарушениями в образовательный процесс. Выделение в Кодексе Республики Беларусь об образовании (2022) детей с расстройствами аутистического спектра в отдельную группу, для которой могут создаваться учреждения специального образования, определение конкретных направлений коррекционных занятий в учебных планах для обучающихся данной категории, возможность пользоваться услугами персональных ассистентов (сопровождающих воспитателей), безусловно, свидетельствуют о позитивных сдвигах в нормировании образовательной деятельности относительно рассматриваемой категории обучающихся, конкретизации условий получения образовательных услуг и оказания коррекционно-педагогической помощи детям с РАС.

Практический опыт взаимодействия с педагогическими работниками в ходе их повышения квалификации в аспекте работы с детьми с РАС позволяет наглядно представить обобщенный портрет такого специалиста. Педагог системы специального образования на сегодня – это увлеченный своей работой, ищущий и творческий человек, имеющий определенный опыт взаимодействия с детьми с РАС (либо имевший возможность лично видеть таких детей), представляющий специфику их развития, поведенческие и коммуникативные проблемы, знающий основы организации адаптивной среды в учреждении образования для таких особенных обучающихся.

Вместе с тем, можно выделить направления и темы, стабильно вызывающие вопросы слушателей повышения квалификации и демонстрирующие необходимость в дополнительной как теоретической, так и практической подготовке педагогических работников. Рассмотрим их.

Отметим, что на сегодня *аутизм* [лат. *authos* – сам] в научной литературе определяется как постоянное нарушение развития человека, которое проявляется в течение первых трех лет жизни, характеризуется отрывом от реальности, отгороженностью от мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой в целом. Проявляется в экстремальном одиночестве, сопротивлениях любым жизненным изменениям, стереотипных формах поведения и погруженности в специфические интересы, своеобразном развитии речи [3].

В силу значительной неоднородности данной категории детей оказание им коррекционно-педагогической помощи требует разноплановости и индивидуализированности и включает: создание адаптивной среды, приспособленной к возможностям и потребностям ребенка; установление эмоционального контакта; коррекцию поведения; формирование коммуникативных умений; развитие эмоциональной сферы; формирование социально-бытовых навыков; социальную адаптацию лиц с РАС.

И если практика создания адаптивной среды для учащихся с РАС (особенно в интегрированных классах) зачастую успешно реализуется и

демонстрируется слушателями повышения квалификации в ходе персональных выступлений, то иные вопросы нуждаются в тщательной проработке и изучении.

Так, одним из ведущих признаков аутизма признается нарушение *социально адекватного поведения*, значительная часть поведенческих проблем у детей с РАС связана с несформированностью коммуникативных и игровых навыков, навыков самообслуживания, с отсутствием навыков целенаправленного поведения, с нарушениями речевого развития. Ребенка с аутистическими нарушениями необходимо постоянно обучать социально востребованным нормам поведения, направлять и предлагать более адекватные варианты реагирования в разнообразных ситуациях. Именно *формирование социально одобряемого поведения* детей рассматриваемой категории, как направление, вызывает стойкий интерес у педагогических работников, проходящих повышение квалификации.

Коммуникация – еще одна важная сфера, «западающая» у детей с РАС. Вместе с тем, по мнению большинства специалистов, работающих с такими детьми, потребность в общении у них изначально не нарушена. Подтверждением этого является большая привязанность ребенка к матери, или другому, ухаживающему за ним, человеку. Ребенок с аутизмом скорее не может, чем не хочет взаимодействовать с людьми. Эта специфика развития приводит его к серьезным проблемам с коммуникацией и социальным взаимодействием. Ребенок с аутизмом неспособен к самостоятельной организации контактов с окружающим миром, его постоянно необходимо этому обучать. Изучение *альтернативной и дополнительной коммуникации*, практическое знакомство с разнообразием ее вариантов, возможность последующего переноса полученных знаний и умений в практическое поле – вот вопросы, которые поднимают педагогические работники в ходе повышения квалификации.

Общая цель обучения лиц с РАС отражает социальную направленность и как важнейшее определяет обучение детей самостоятельно жить и действовать в обществе. Достижение этой цели требует реальной оценки имеющихся

способностей и возможностей каждого ребенка, выяснения его затруднений и основывается на индивидуальных образовательных потребностях. Поэтому вопросы *психолого-педагогической диагностики* также важны и вызывают интерес у слушателей, представляющих ПМПК.

В настоящее время инновационные процессы в сфере специального образования связываются с реализацией инклюзивного образования, признание которого позволяет каждого ребенка включить в образовательный процесс. В условиях инклюзивного образования индивидуальная специфика обучающихся с особенностями психофизического развития не исчезнет, в образовательном процессе будут учитываться их личностные возможности и способности. Вместе с тем, очевидна необходимость индивидуализации коррекционно-педагогической помощи и обучения и, в то же время, полезность расширения социальных контактов, преодоления маргинализации (отгороженности, изолированности) от окружающей действительности. Отдельным детям с тяжелыми формами аутизма на ранних этапах их включения в инклюзивное образование понадобится обучение на дому. Другие – смогут включаться в образовательный процесс в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, третьи – учиться в специальной школе для детей с особенностями психофизического развития или в классе интегрированного (совместного) обучения и воспитания. Не исключается возможность создания отдельных учреждений, классов для детей с аутизмом, которые будут выполнять буферную функцию: готовить детей с аутизмом к совместному обучению с обычными сверстниками. В условиях включения детей с РАС в процесс инклюзивного образования возрастает роль обученного и грамотного сопровождающего ассистента (воспитателя), который не просто приводит ребенка в учреждение образования, а знает его особенности и умеет качественно оказать тому нужную помощь и поддержку во всех жизненных вопросах и ситуациях. *Совершенствование профессиональных компетенций ассистентов (воспитателей), сопровождающих обучающихся с РАС*, – еще одно актуальное направление для повышения квалификации.

У каждого из детей с аутизмом имеются свои резервные возможности, свой мир представлений. При работе со всеми детьми с РАС специалисту необходимо личное безусловное принятие этих детей и желание им помочь. А приращением знаний в области специальной (коррекционной) педагогики и психологии и овладению методиками работы с этой особой категорией детей поможет регулярное повышение профессиональной компетентности на курсах повышения квалификации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.

2. Аутизм у детей (клиника, диагностика, коррекция): научное издание / Т. В. Докукина [и др.]; под общ. ред. Т. В. Докукиной. – Самара, 2019. – 120 с.: ил., таб.

3. Белорусская педагогическая энциклопедия (в двух томах). – Том 1: А – М. – Минск: «Адукацыя і выхаванне», 2015. – С. 152–153.

4. Ковалец, И. В. Особенности взаимодействия с лицами с аутизмом в учреждениях социального обслуживания: пособие / И. В. Ковалец, В. К. Милькаманович. – Минск : Минский государственный ПТК полиграфии, 2021. – 68 с.

5. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь. Информационный бюллетень. Выпуск № 22. – Минск, 2021. – 107 с.

КОВАЛЁВА ЕЛЕНА ОЛЕГОВНА

педагог-психолог

Государственное учреждение образования

«Специальная школа № 1 г. Могилева»,

г. Могилев, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРГАНИЗОВАННЫЙ ПРОЦЕСС

В статье описывается опыт системной профориентационной работы педагогического коллектива специальной школы, где обучаются учащиеся с тяжелыми нарушениями речи и с трудностями в обучении. Особое внимание уделяется продуктивным направлениям и формам профориентационной деятельности со всеми субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: профориентационная работа, направления деятельности, формы профориентационной работы, методы исследования, компьютерные программы, работа с родителями.

Профориентационная работа в специальной школе – это система учебной и воспитательной работы, направленная на профессиональное самоопределение учащихся, формирование готовности к труду и помощь в выборе профессионального пути, которая предполагает работу не только с самими учащимися, но и с их законными представителями (далее – родителями) и педагогами школы.

Любая работа в учреждении образования приносит результат только тогда, когда привлечен весь педагогический коллектив. В нашей специальной школе (далее – школа) профориентационная работа проводится классными руководителями, воспитателями, педагогом-психологом, педагогом социальным, библиотекарем, медицинским работником, учителями-предметниками под руководством заместителей директора по учебной и воспитательной работе.

Направления деятельности у каждого субъекта образовательного процесса разнообразны.

Педагоги участвуют в деятельности учебно-методических объединений классных руководителей и воспитателей, творческой группе «Использование

информационных ресурсов в работе с родителями», сотрудничают с «SOS-детская деревня Могилев» и реализуют образовательный проект «Естественные науки в портфеле», а также сотрудничают с профессионально-техническими учреждениями образования.

Все классы с 1 по 10 охвачены воспитательной работой профориентационной направленности. Мы проводим тематические недели «Все профессии важны» 1 раз в четверть, которые включают мероприятия, часы информирования, экскурсии.

В 1–5 классах продолжается начатое в учреждении дошкольного образования знакомство с профессиями. У учащихся начальных классов происходит формирование ценностного отношения к труду путем непосредственного включения в различные виды учебно-познавательной деятельности (игровую, трудовую, социальную, исследовательскую), развиваются интересы и потребность учиться. Уже в начальной школе важно не упустить момент и вовремя заинтересовать ребят предстоящим выбором профессии.

В 6–10 классах данная работа продолжается разнообразными воспитательными мероприятиями в интерактивной форме: деловые, профориентационные, психологические игры. Этим достигается расширение знаний о мире профессий и предоставляется возможность сделать первые шаги в сторону выбора интересной для себя профессии. Учащиеся начинают осознавать свои интересы и возможности, приобретают базовые представления о направлениях возможных специальностей, знакомятся с требованиями, которые предъявляют различные профессии. В период каникул для учащихся организованы хобби-центры «Техническое творчество» для мальчиков, «Творческая мастерская» для девочек, а также работа производственной бригады по мелкому ремонту школьной мебели.

В 9–10 классах специалистами школы проводятся индивидуальные и групповые консультации по вопросам выбора той или иной профессии, адекватного соотношения интересов, способностей, здоровья ребенка и требований профессии. Организованы факультативные занятия «Профессия

моей мечты». Большое внимание на этом этапе уделяется обсуждению и возможной корректировке дальнейших профессиональных планов, окончательно формируются предпочтения к выбранным профессиям, производится оценка готовности к ним.

Нами используются такие формы профориентационной работы с учащимися, как:

- формирование положительного отношения к труду через создание ученических производственных бригад, организацию летней вторичной трудовой деятельности, общественно-полезный труд в 3–10 классах;

- организация посещений учащимися дней открытых дверей в средних специальных и профессионально-технических учебных заведениях; экскурсий на предприятия; встреч с представителями предприятий, учебных заведений;

- проведение индивидуальных и групповых консультаций по вопросам профессионального самоопределения с учетом возрастных особенностей учащихся;

- определение профпригодности по медицинским показателям и обязательное консультирование у врача-психиатра;

- информационно-разъяснительная работа посредством школьного сайта и стендов.

Кроме указанного выше, творческая группа педагогов «Использование информационных ресурсов в работе с родителями» занимается разработкой памяток, брошюр для всех участников образовательного процесса с рекомендациями о профессиональном самоопределении, адаптации в новом коллективе. По окончании учреждения образования все выпускники имеют полный пакет информации о профессионально-технических учреждениях образования города, района, области; правилах поступления, профессиях и специальностях.

Особое внимание в профориентационной работе занимает диагностика. Педагог-психолог изучает профессиональные интересы и склонности учащихся, индивидуально-психологические особенности личности выпускников, уровни

их самооценки, готовность учащихся к трудовой деятельности. Методы исследования: дифференциально-диагностический опросник (ДДО), разработанный Климовым Е. А., методика «Перекресток», экспресс-диагностика характерологических особенностей личности Н. Айзенка в модификации Т. В. Матолиной, методика изучений акцентуаций личности К. Леонгарда и др.

С 2013 года мы сотрудничаем с «SOS – детская деревня Могилев», разрабатываем и реализуем образовательные проекты. Так, в рамках образовательного проекта «Естественные науки в портфеле» для комплексной диагностики профессионального выбора эффективно используются следующие компьютерные программы:

– комплекс методик для профессиональной ориентации «Effecton – профориентация 5.0», который содержит восемь специальных методик, позволяющих получить информацию об интересах учащегося, его наклонностях, способностях и возможностях, профессиональных предпочтениях, характере мотивации выбора профессии, уровне самооценки. По результатам выполненных тестов дается заключение учащемуся со списком рекомендуемых профессий.

– «ПсихоЭргоТест» – программно-методический комплекс из девяти тестов, предназначенный для выявления природных задатков и сформированных на их основе психологических и когнитивных черт личности. Для выполнения некоторых тестов комплекса требуется джойстик, наушники, кистевые динамометры.

По результатам диагностики рекомендуется определенный режим труда и отдыха, методы восстановления работоспособности, условия работы для эффективного усвоения информации, а также наиболее приемлемые по природным задаткам и склонностям испытуемого профессии.

Компьютерная версия тестов повышает точность измерения всех параметров, реализует возможность углубленного исследования, ускоряет процедуру тестирования и обеспечивает стандартизованную обработку результатов с последующим предъявлением в графическом, табличном и текстовом виде.

Немаловажным аспектом эффективности профориентационной работы является работа с родителями (законными представителями учащихся). В течение всего учебного года с родителями проводятся индивидуальные и групповые тематические консультации по вопросам профессионального самоопределения учащихся. Традиционно в школе классными руководителями проводятся родительские собрания по проблеме формирования готовности учащихся к профессиональному самоопределению и трудовой деятельности. На протяжении многих лет мы проводим заочную школу для родителей «Школа классных родителей», для которой вышеуказанная творческая группа разрабатывает рекомендации в виде брошюр и буклетов. Сейчас, в период пандемии, эта форма работы особенно актуальна.

Стало традицией проведение майского профессионального форума «Планирование профессионального пути» с приглашением специалистов управления по труду, занятости и социальной защите Могилевского горисполкома.

В конце учебного года для родителей выпускников проходит заседание консультационно-просветительского центра «Школа для родителей» по теме «Роль семьи в выборе профессии». По окончании заседания родителям даются рекомендации, как оказать помощь подростку в выборе профессиональной деятельности и осознанного выбора профессии, оптимально соответствующей личностным интересам, склонностям, способностям, а также потребностям рынка труда.

Проделанная педагогами профориентационная работа и патронаж по окончании школы позволяют нам обеспечить 100 % поступление выпускников в профессионально-технические учреждения образования города и области и дальнейшее их трудоустройство. Мы растим рабочую молодежь. Наши выпускники целенаправленно выбирают рабочие специальности и трудятся на многих государственных, частных предприятиях и разных объектах города.

КОВАЛЁВА ЕЛЕНА ОЛЕГОВНА
педагог-психолог

КОРЖОВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА
учитель

Государственное учреждение образования
«Специальная школа № 1 г. Могилева»,
г. Могилев, Беларусь

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены примеры из опыта работы педагогов по организации сотрудничества учреждения образования с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития. Описываются формы и методы взаимодействия педагогов и законных представителей, позволяющие повысить качество образовательного процесса, способствующие социализации и интеграции учащихся в общество.

Ключевые слова: психологическая помощь, взаимодействие, компетентность, сотрудничество, субботняя школа, дистанционное общение, творческая группа педагогов, родительские клубы, тренинги.

Часто приходится слышать от родителей, что воспитание и обучение детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) – это приоритет учреждения образования, т. к. родители много работают, у них нет ни времени, ни специальных знаний этим заниматься. Однако большую часть своего времени дети проводят дома, и специальная школа (далее – школа) не может заменить им законных представителей (далее – родителей). Ведь именно в семье закладываются основополагающие жизненные ценности, на которых строится вся жизнь. Поэтому задача учреждения образования – развивать и обучать родителей, т. к. и от их компетентности зависит полноценное развитие ребенка.

Педагогами специальной школы накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями с целью повышения эффективности воспитания и развития детей с ОПФР. Работа с родителями способствует пониманию ими принципов развития и обучения в специальной школе, осознанию индивидуальных особенностей ребенка. В результате обеспечивается единство действий учреждения образования и семьи по развитию ребенка и его социализации.

Психологическая помощь родителям имеет следующие основные цели:

- изменение отношения родителей к ребенку в сторону его большего эмоционального принятия;
- оказание помощи родителям в выработке эффективного стиля общения с ребенком;
- обучение родителей приемам устранения нежелательного поведения ребенка;
- оказание эмоциональной поддержки родителям, снятие у них напряжения и тревоги;
- привлечение родителей в процесс развития, обучения и воспитания детей.

Особое внимание педагоги уделяют работе с родителями будущих первоклассников через взаимодействие с учреждениями дошкольного образования. На родительских собраниях инициативная группа из учителей начальных классов и учителей-дефектологов знакомит родителей с особенностями организации образовательного процесса, требованиями подготовки ребенка к школе, предлагает дополнительные индивидуальные занятия с психологом и дефектологом. Для будущих первоклассников, детей с ОПФР, организована субботняя школа «АБВГДейка». Родители имеют возможность посещать занятия субботней школы, получать консультативную помощь педагога-психолога и учителя-дефектолога. Вся эта работа способствует лучшей адаптации ребенка к новым условиям, а родителям дает возможность сформировать конструктивный характер общения с учреждением образования.

Ежедневное общение с родителями детей, посещающих специальную школу, осуществляется классными руководителями и воспитателями групп продленного дня. Это общение направлено на обеспечение систематической информированности родителей о жизни ребенка в школе и поддержание контакта с семьей. В настоящее время очень удобной формой общения стало дистанционное общение посредством площадки «Zoom» и в «родительских группах» в соцсетях.

Практикуется проведение открытых уроков и мероприятий с приглашением родителей. Это способствует формированию объективной оценки возможностей ребенка, позволяет избежать конфликтов, вызванных незнанием или непониманием родителями всей сложности и специфики учебной деятельности в школе.

Эффективная форма работы педагогов с родителями – это посещение семьи, цель посещения – ознакомление с условиями жизни ребенка, стилем воспитания в семье, а также решение конкретного вопроса учебы или поведения учащегося.

В нашей школе организована творческая группа педагогов под названием «Использование информационных ресурсов в работе с родителями», которая разрабатывает брошюры и памятки, буклеты – ответы на всевозможные вопросы и проблемы, касающиеся воспитания и обучения учащихся, оказания им коррекционной помощи. В результате на протяжении нескольких лет в школе существует заочная школа родителей – «Классные родители». Широкие возможности для организации взаимодействия семьи и школы предоставляет Интернет. На школьном сайте родителей учащихся информируют о значимых событиях в жизни школы, дают рекомендации по воспитанию детей, по преодолению трудных жизненных ситуаций, освещают вопросы правовой помощи, выбора профессии, подготовки к сдаче экзаменов.

Регулярно в школе проводятся общешкольные и классные родительские собрания с участием сотрудников ИДН, МЧС, медицинских работников, наркологов, психиатров.

Важным направлением работы с семьей является консультативная работа. Всеми специалистами школы проводятся тематические групповые и индивидуальные консультации. Наиболее частыми проблемами и вопросами для обращений родителей являются:

- вопросы учебной успеваемости детей в школе;
- сложности в общении, в том числе: истерики, крики, капризы, негативизм и упрямство, непослушание, провокационное поведение ребенка, повышенная агрессивность, замкнутость и т. д.;

- конфликты между детьми в семье и классном коллективе;
- повышение учебной мотивации;
- преодоление компьютерной зависимости.

В последнее время становится все больше актуальной проблема внутрисемейных отношений, конфликтов, которые связаны с неприятием родителями особенного ребенка.

Традиционными формами взаимодействия школы и семьи стали родительские клубы «Доверие» и «Родительский университет», консультативно-просветительский центр «Школа для родителей», основная цель которых сохранение, укрепление и развитие духовной, психической и социальной сторон детско-родительских отношений.

На заседаниях клубов обсуждаются такие вопросы как: «Современные болезни подростков», «Профилактика семейного насилия», «Роль и позиция родителей в половом воспитании детей», «Роль семьи в выборе профессии» и др.

Используются различные формы проведения: круглый стол, психологическая гостиная, родительский практикум, дискуссия, тренинг, проблемная лекция и др.

На заседаниях часто используются мультимедийные устройства для показа презентаций, социальных роликов, для музыкального сопровождения некоторых психологических техник. По окончании работы родители получают памятки с рекомендациями по обсуждаемой проблеме.

В конце заседания проводится рефлексия – обратная связь. Родителям предлагается оценить по пятибалльной шкале актуальность, доступность и организацию встречи. Данные клубы функционируют благодаря поддержке «SOS-детская деревня Могилев».

Знания, полученные в родительском клубе, помогают родителям понять особенности своего ребенка, эффективнее взаимодействовать с ним, осознать проблемы своих детей и почувствовать уверенность в своих собственных силах по преодолению трудностей. В ходе живого общения родители, сами того

не замечая, помогают друг другу решать сложные семейные проблемы. Обсуждение вопросов в такой форме вызывает интерес, привлекает внимание родителей, а информация для них звучит более убедительно, воспринимается с большим доверием.

Также в нашем учреждении образования проводится большая работа по психолого-педагогическому сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Достаточно большой процент наших учащихся воспитываются в замещающих семьях. На всем этапе сопровождения анализируются проблемы личностного развития: конфликтность, агрессивность, эмоциональные проблемы, дезадаптация. А также проводится работа по нормализации самооценки детей (зачастую заниженной), снятию тревожных и депрессивных состояний, налаживанию дружеских взаимоотношений со сверстниками из биологических семей. Проводится психологический анализ детско-родительских отношений для дальнейшей работы по повышению педагогической грамотности законных представителей. Для таких семей у нас разработаны тренинговые занятия «Мы вместе», на которые приглашаются специалисты из отдела поддержки семей, принявших на воспитание сирот, детей, оставшихся без попечения родителей государственного учреждения образования «Социально-педагогический центр Октябрьского района». Такие занятия проводятся для законных представителей и их воспитанников с целью создания условия для эмоционального сближения членов семьи; расширения возможностей понимания ребенка, выработки новых навыков взаимодействия с ребенком, формирования навыков эмоциональной поддержки у детей и взрослых.

Таким образом, можно отметить, что грамотно организованное взаимодействие педагогов и родителей поможет лучше понять ребенка и найти более целесообразные решения проблем.

КУПРИЯНОВА НАТАЛЬЯ ОЛЕГОВНА
заместитель заведующего по основной деятельности

КИРИЕНКО ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Детский сад № 108 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АВТОРСКИХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕКСТИЛЬНЫХ ПАННО

В статье рассматривается проблема формирования лексико-грамматических средств языка у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Обоснована актуальность использования авторских интерактивных текстильных панно в коррекционной работе с детьми.

Ключевые слова: лексико-грамматические средства языка, интерактивность, текстильные панно, дошкольный возраст, дети с тяжелыми нарушениями речи, авторские панно, игровые действия.

Всегда приятно общаться с человеком, у которого грамотная, красивая речь: насыщенная яркими оборотами, с богатым словарным запасом, грамотным употреблением слов.

У детей, посещающих нашу специальную группу для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), нарушены все компоненты речи. Кроме того, у многих из них снижены свойства внимания и наблюдаются трудности произвольной деятельности, что в значительной мере затрудняет коррекционный процесс, переход к самостоятельной связной, грамматически правильной речи.

А как создать оптимальные условия для формирования грамотной, красивой речи ребенка?

Практика показала, что одним из таких средств является интерактивное текстильное панно. Опыт применения таких панно на занятиях показал, что образовательный процесс становится более увлекательным и доступным.

Поэтому средством достижения цели проекта стало создание серии авторских панно.

В чем же заключается интерактивность текстильных панно? Они позволяют вовлекать детей в процесс обучения, учитывая индивидуально-ориентированный подход к образованию каждого ребенка, обеспечивать гибкость формирования лексико-грамматических средств языка. Рациональное размещение дидактического материала позволяет реализовать максимальное количество поставленных задач. Натуральные текстильные материалы панно приятно трогать, изменять, застегивать, шнуровать, переставлять. С ними можно играть и учиться одновременно, что, несомненно, отвечает запросам детей дошкольного возраста.

И ведь как дети любят играть с игрушками, которые не куплены в магазине, а сделаны руками близкого человека!

Путь реализации поставленной цели включает в себя три этапа.

На подготовительном этапе была создана развивающая предметно-пространственная среда с использованием 18 интерактивных панно в кабинете учителя-дефектолога и групповом помещении для совместных игр, занятий.

Разработано перспективное планирование, картотека дидактических игр и речевых упражнений, конспекты занятий с использованием панно. Нестандартная подача материала, создавала эмоциональную насыщенность процесса образования, что стимулировало детскую поисковую активность, позволяло не только реализовать задачи по коррекции речи, но и активизировать внимание ребенка, расширить его кругозор.

Основной этап предполагает формирование лексико-грамматических средств языка у детей старшего дошкольного возраста с ТНР посредством авторских интерактивных панно по 5 направлениям:

1. Понимание речи
2. Обогащение словаря
3. Словоизменение и словообразование
4. Построение предложений
5. Самостоятельное высказывание

При работе над направлениями понимание речи и обогащение словаря универсальным материалом послужила вся коллекция авторских интерактивных текстильных панно.

Например, панно «Сад. Огород», с обилием яркого сюжета, как нельзя лучше, позволило детям усвоить и применить в речевой практике названия предметов, действий, признаков (помидор, красный помидор, растут помидоры).

Благодаря использованию мелких деталей (крючков, кнопок и др.), игрушек происходило «оречевление» действий и развитие глагольного словаря. А понимание различных грамматических форм частей речи, предложных конструкций, действий близких по сходству ситуаций (капаем, выдергиваем, срезаем, срываем) наглядно воспитывало умение наблюдать и осмысливать предметы и явления окружающей действительности; слушать и понимать указания взрослого и активизировать перевод слов из пассивного словаря в активный.

Работа по направлению словоизменение и словообразование велась по тематическому циклу одновременно с обогащением словаря.

Универсальные дидактические игры и упражнения «Один-много», «Назови ласково», «Чего не стало», «День-ночь», «Жадина», «1, 2, 5», применимые к каждому интерактивному панно, позволили эффективно поддерживать у детей интерес к словоизменению и словообразованию на протяжении всего обучения за счет доступности понимания сюжета панно.

Например, панно «Веселое путешествие» благодаря методу «вхождения в проблему», когда ребенок становится частью сюжета, позволило наглядно по предлагаемому действию грамотно применять на практике такие сложные категории как образование предложно-падежных конструкций (кот спрятался за трубой, собака выглядывает из-за забора), префиксальных глаголов (машина к мосту подъехала, на мост заехала, с моста съехала), относительных и притяжательных прилагательных (колючий, пушистый, лисий, медвежий). Играя, ребенок сам проживает такие сложные, например, пространственные ситуации (перед речкой лес).

Благодаря использованию большого количества предметов разного размера, цвета, формы и множеству способов их применения, дети в игре с панно не только закрепляли названия животных, птиц, экзотических обитателей, но и самостоятельно образовывали сложные и многозначные слова, антонимы и синонимы.

Усвоение лексико-грамматических средств языка дает возможность построения грамотных предложений и более широкого использования самостоятельных высказываний детей.

Практические действия с предметами панно, их «оречевление», способствовали формированию умения составлять словосочетания (осенний лес, березовый лист), простые предложения по вопросам (подосиновик растет под осиной) по демонстрации действий, по сюжетам панно, а затем сложносочиненные и сложноподчиненные предложения («В лесу растут сыроежки, маслята и рыжики»), а также способствовали закреплению лексико-грамматических средств языка ребенка в процессе автоматизации того или иного звука и введения его в самостоятельную речь.

Красочные и разнообразные интерактивные панно на протяжении всего обучения способствовали стимуляции общения. Каждому ребенку хотелось высказаться, что послужило основой для эффективной речевой практики воспитанников.

Таким образом, использование текстильных панно позволило активно вовлекать детей в процесс познания, обеспечить реализацию индивидуально-ориентированного подхода в коррекционном процессе. По сюжетам панно созданы компьютерные игры, которые позволили воспитателям в нерегламентированной деятельности закреплять сформированные умения в интересной для детей форме.

ЛОБАНОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА
заместитель директора по учебной работе

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 19 г. Гомеля»,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Важным условием успешной интеграции и инклюзии является готовность школьного сообщества к психологическому принятию детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), знания особых образовательных потребностей обучающегося с ОПФР, особенностей обучения, основных путей, организационных форм, методов и средств совместного обучения. Выполнение этих условий невозможно без специальной целенаправленной работы по развитию и совершенствованию профессиональных компетенций современного педагога, осуществляющего образовательный процесс при реализации принципа инклюзии. Автором статьи предлагаются эффективные формы учебно-методической работы по повышению профессиональных компетенций педагогов, используемые в рамках реализации инновационной деятельности.

Ключевые слова: принцип инклюзии, обучающиеся с ОПФР, качество образования лиц с ОПФР, профессиональные компетенции педагога, компетентностная модель педагога инклюзивного образования, инновационная деятельность, активные (инновационные) формы учебно-методической работы, методический мост, мастер-класс, методическая декада (неделя).

В последние годы одной из активно обсуждаемых тем в системе образования (не только специального) является тема инклюзивного образования. В новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании понятие «инклюзивное образование» отсутствует. В ней в качестве основных принципов реализации государственной политики в области образования определен в том числе «принцип инклюзии в образовании...» [1].

В программе «Образование и молодежная политика на 2021 – 2025г.г.», утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 29.01.2021 № 57 [2], подпрограмме 3 «Специальное образование» указывается на необходимость разработки, апробации и внедрения моделей и методик организации образовательного процесса при реализации принципа инклюзии в

образовании, на формирование готовности всех субъектов образовательного процесса к реализации идей инклюзии в образовании, а также на внедрение лучших образовательных практик в области инклюзии.

При реализации принципа инклюзии важнейшей является проблема подготовки социума, в первую очередь педагогов, к принятию и пониманию людей с особенностями развития. Педагогу, непосредственно работающему с детьми с ОПФР, необходимо обладать компетенциями в области инклюзивного образования, чтобы организовать эффективное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса. А это, в свою очередь, зависит от специальной педагогической, психологической подготовленности. Согласно мнению С. В. Алёхиной, именно «учитель – есть «золотое сечение» инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику» [3].

Поскольку у современных педагогов не сформировано понимание как принципов инклюзивного образования, так и механизма внедрения инклюзивных практик в учреждениях, то существуют некоторые типичные проблемы. Так, выявление профессиональных запросов педагогов Гомельской области, работающих в учреждениях дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи позволяет сделать вывод о том, что 89,6 % нуждаются в специальных знаниях, 78,2 % испытывают затруднения во взаимодействии с родителями детей с ОПФР, 70,4 % затрудняются в совмещении в рамках одного учебного занятия программ, необходимых для реализации в условиях интеграции, 69,3 % указали на необходимость взаимодействия учреждений образования разных типов, реализующих программы специального образования и коррекционно-педагогическую помощь для выработки единых подходов, обмена эффективным опытом педагогической деятельности. Наличие таких проблем влечет за собой не только снижение качества образовательного процесса, но и «...неприятие, а иногда отвержение обучающегося с ОПФР остальными

педагогами, детьми и их законными представителями» [4, с. 11].

Профессиональные компетенции педагога инклюзивного образования должны способствовать непрерывному профессиональному росту самого педагога, а также повышению качества образования лиц с ОПФР.

Компетентностная модель педагога инклюзивного образования представлена комплексом компетенций (академических, профессиональных и социально-личностных) [3, с. 146], которые требуется целенаправленно развивать и повышать. Предлагаем это делать с помощью включения педагогов в инновационную деятельность. Так, одним из первостепенных направлений при реализации инновационного проекта «Внедрение кластерной модели взаимодействия региональных учреждений образования разных типов для формирования инклюзивного образовательного пространства», 2022–2025 (консультанты: А.М. Змушко, Н.Н. Лобанова), является работа с педагогической общественностью, направленная на развитие специфических знаний об особенностях психофизического развития обучающихся с ОПФР и усвоения ими учебного материала, педагогической деятельности в условиях реализации учебной и воспитательной работы, отработку умений включать детей данной категории в общую деятельность детского коллектива, специфических умений соотносить несколько учебных программ, планировать учебные занятия и совмещать на них разные методики обучения, давать оценку учебной деятельности учащихся с ОПФР и др.

В нашем понимании для развития профессиональных компетенций педагога инклюзивного образования наиболее актуальными становятся не традиционные, а активные (инновационные) формы учебно-методической работы, т. к. они стимулируют поиск, творческую исследовательскую деятельность педагогов и ориентированы на непрерывное самообразование.

Так, например, методический мост [5, с. 18] является разновидностью дискуссии. К проведению этой формы методической работы привлекаются педагоги разных образовательных учреждений района, города, руководители

учебно-методических формирований. Эта форма методической работы для просвещения педагогов и родителей, по нашему мнению, является наиболее оптимальной и эффективной в рамках именно нашего инновационного проекта, где акцент делается на взаимодействие региональных учреждений образования разных типов внутри самих кластеров и кластеров между собой. Целью методического моста является обмен передовым педагогическим опытом, распространение инновационных технологий совместного обучения и воспитания обучающихся.

Мастер-класс [5, с. 19], как правило, проводится педагогом высшей квалификационной категории или учителем (воспитателем)-методистом. Эта форма работы позволяет педагогам посмотреть на существующие проблемы с противоположной позиции: не педагога, а обучающегося. Примерная тематика мастер-классов может быть следующей: методы и формы урока, ориентированные на развитие способностей обучающегося с ОПФР; приемы стимулирования и мотивации обучения, используемые на уроках чтения и русского языка (математики) для обучающихся с ОПФР; дифференцированный подход к планированию урока; учет индивидуальных особенностей обучающихся в учебно-воспитательном процессе; совершенствуем методическую подготовку к уроку.

Методическая декада (неделя) [5, с. 20] предусматривает демонстрацию лучшего опыта работы отдельных педагогов или учебно-методических формирований учреждения образования. В рамках нашего инновационного проекта рационально также использовать опыт работы по взаимодействию педагогов отдельных кластеров. Декада (неделя) проводится по заранее разработанному плану и носит чисто практический характер. В содержании декады желательно представлять учебную, методическую и внеклассную деятельность педагогов. Завершаться работа декады может изданием информационно-методических материалов, выпуском рекомендаций, памяток, медиа продуктов. Лучшие педагогические разработки пополняют банк данных опыта работы специалистов.

Научно-теоретические конференции и педагогические чтения [6, с. 47] как своеобразный отчет педагогов, подготовивших рефераты, доклады, сообщения об итогах своих поисков по той или иной проблеме целесообразно проводить при подведении итогов работы в течение продолжительного времени. Поскольку педагогам, принимающим участие в инновационном проекте, рекомендуется, как правило, работать над темой педагогического исследования на протяжении всего проекта, то данную форму учебно-методической работы можно считать наиболее предпочтительной. Примерная тематика конференций, педагогических чтений может быть следующей: опыт работы педагогов при адаптации программ; как осуществлять развитие и воспитание толерантной личности в условиях реализации принципа инклюзии в образовании; о преимущественности интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования; выявление индивидуальных способностей ребенка с ОПФР; сравнительный анализ программ традиционного, специального и инклюзивного образования и ряд других актуальных направлений.

В результате реализации инновационного проекта «Внедрение кластерной модели взаимодействия региональных учреждений образования разных типов для формирования инклюзивного образовательного пространства» в направлении повышения профессиональных компетенций педагогов предполагаем получение следующих результатов: создание условий для внутренней мотивации педагогов к профессиональному развитию по проблеме инклюзивного образования; непрерывное самообразование педагогов и внедрение инноваций, направленных на решение существующих проблем; рост профессионализма педагогов в применении специфических форм, методов, приемов и способов работы с обучающимися с ОПФР для повышения качества их образования, в обеспечении сотрудничества с педагогическими работниками других учреждений образования по созданию непрерывного образовательного процесса для обучающихся с ОПФР, детей-инвалидов, по развитию преимущественности между учреждениями дошкольного, общего среднего, специального образования, дополнительного образования детей и молодежи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Закон Республики Беларусь от 14.01.2022 № 154-З «Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0> – (дата обращения: 17.02.2022).

2. Государственная программа «Образование и молодежная политика на 2021–2025 гг.»: утверждена постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 29.01.2021 № 57 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100057&p1=1>. – Дата доступа: 06.03.2022.

3. Теляк, И. С. Методическое сопровождение педагогов интегрированного обучения и воспитания в перспективе инклюзивного образования / И. С. Теляк, С. В. Родько // Спеццьяльная адукацыя. – 2020. – № 1. – С. 18–20.

4. Ананьев, В. Л. О социальных проблемах инклюзивного образования / В. Л. Ананьев // Инклюзивные процессы в образовании: материалы междунар. конф., г. Минск, 27–28 окт. 2016г. / Министерство образования Республики Беларусь; редкол. А.М. Змушко [и др.]. – Минск : БГПУ, 2016. – 408с.

5. Булахова, З. Н. Секреты методической работы, Подсказки методиста: метод. пособие / З. Н. Булахова. – Минск : Зорны Верасок, 2017. – 108 с. – (Формирование и развитие управленческой компетенции руководителей учреждений образования).

6. Сунцова, А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие / А. С. Сунцова. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

МАКАРОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА

младший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной реабилитации детей с задержкой психического развития

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»,
г. Москва, Российская Федерация

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье обсуждается проблема продуктивного взаимодействия образовательной организации и семьи как важного фактора развития жизненной компетенции подростка с ЗПР; обосновывается важность просвещения родителей в области содержания жизненной компетенции.

Ключевые слова: жизненная компетенция, ЗПР, школьники с ОВЗ, семья, взаимодействие школы с семьей.

Взаимодействие образовательной организации с семьей учеников с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) традиционно является важной, но сложной, дискуссионной темой для педагогического сообщества. Одним из направлений этой дискуссии является выстраивание взаимодействия с семьей, в которой воспитывается ребенок с задержкой психического развития (ЗПР).

Существует противоречие между важностью участия родителей в развитии жизненной компетенции подростка и отсутствием у родителей полноценных представлений о структуре, содержании и условиях формирования, а также отсутствием целенаправленного взаимодействия образовательного учреждения с семьей по данному вопросу.

В содержании образовательных программ для детей с задержкой психического развития в соответствии с нормативными документами выделяются два взаимосвязанных компонента: академические и жизненные компетенции [1]. Жизненная компетенция определяется как способность адекватно и, насколько возможно, самостоятельно решать актуальные жизненные задачи [2].

Направления коррекционной помощи в сфере развития жизненной компетенции включают в себя [3]:

развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях;

овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;

овладение навыками коммуникации;

дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;

осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Содержание каждого направления работы уточнено как по нозологическому принципу (для детей с ЗПР), так и в соответствии с возрастом [4].

Формирование жизненной компетенции у ребенка с ЗПР не только входит в содержание целенаправленного обучения, но и является задачей семьи. Изолированное влияние педагогов без поддержки семьи не сможет самостоятельно обеспечить полноценное развитие необходимых умений. Создание особой образовательной среды в домашних условиях, обеспечивающих развитие, приобретение и закрепление навыков жизненной компетенции крайне необходимо.

В концепции развития образования подчеркивается необходимость более точного определения роли родителей ребенка с ОВЗ на каждой ступени образования [5]. Также ясно намечены целевые ориентиры и направления развития взаимодействия специалистов и семьи учеников основной ступени образования.

Подчеркивается нарастание возможности возникновения конфликтов между родителями и подростком, особенно в ситуациях, когда родители начинают воспринимать ребенка достаточно взрослым. У подростка появляются постоянные домашние обязанности, близкие реально оценивают его посильное

участие в общих делах и заботах, и несоответствие ребенка их ожиданиям вызывает трения в отношениях, ведет к конфликтам [6]. Вместе с тем намечены пути предотвращения возникновения конфликтных ситуаций с помощью формирования общих интересов, сохранения доверительных отношений и прочных эмоциональных связей родителей с ребенком.

Родители подростков часто обращаются за психолого-педагогической помощью для поиска вариантов преодоления конфликтных ситуаций, обсуждения условий развития самостоятельности детей с ЗПР.

Для комплексной согласованной работы образовательного учреждения и семьи по формированию у ребенка жизненных компетенций в ситуации возрастного психологического кризиса необходимо выделить необходимое содержание, обеспечить понимание родителями условий развития необходимых навыков и выстроить структуру взаимодействия.

Несистематизированное хаотичное развитие навыков жизненных компетенций может привести к негативным результатам. По результатам опроса родителей детей с ЗПР среднего школьного возраста большинство из них естественным образом ставит перед ребенком задачи по бытовому самообслуживанию, развитию самостоятельности, освоению ближайшего жизненного пространства. Таким образом, приоритеты домашнего воспитания чаще всего ограничиваются овладением только одним компонентом из перечня жизненных компетенций – освоением социально-бытовых умений, используемых в повседневной жизни.

Не каждый родитель ребенка с ЗПР тонко понимает трудности освоения ребенком даже этих умений. Особенности саморегуляции, трудности осознания, снижение внимания, контроля, повышенная истощаемость приводят к трудностям закрепления бытовых навыков, их быстрому распаду в случае негативного подкрепления, которое нередко происходит. В то же время родители могут использовать в виде позитивного подкрепления при формировании

бытовых навыков неподходящие средства (например, возможность поиграть или пообщаться со сверстниками за выполнение бытовых поручений).

В данном случае особую важность приобретает психологическая профилактика и просвещение родителей, а также психолого-педагогическое консультирование, которое опирается на понимание трудностей ребенка с ЗПР, а также возрастных особенностей развития подростка.

В настоящий момент исследований, раскрывающих специфику взаимодействия с родителями по вопросу создания условий развития жизненных компетенций подростков в рамках семейного воспитания, а также целенаправленного осмысления опыта такого взаимодействия не обнаружено. Методология отслеживания продуктивности этого взаимодействия не конкретизирована.

Выстраивание взаимодействия родителей и школы может осуществляться в формате командной работы. Цель ее – раскрыть содержание, условия, а также сформировать пространство для диалога родителей и педагогов. Специфика подросткового возраста, несоответствие ожиданий родителей возможностям ребенка, специфика формирования навыков, свойственная детям с ЗПР, осложняет данную работу. Привычные стихийные способы воспитания в таком случае оказываются непродуктивными.

Большую ценность имеет совместная работа педагогов и родителей, например в формате «родительских клубов», которая позволяет в каждом случае конкретизировать направления развития жизненных компетенций у подростка с ЗПР.

Таким образом, необходима разработка системы психолого-педагогических условий взаимодействия семьи и школы для полноценного развития жизненной компетенции подростков с задержкой психического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

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

2. Малофеев, Н. Н. Жизненная компетенция детей с ОВЗ / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Инклюзивное и специальное образование : словарь терминов / под общ. ред. А. И. Жука, Н. Н. Малофеева, В. В. Хитрюк. – Минск : БГПУ, 2020. – С. 49–54.

3. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – М. : Просвещение, 2013. – 48 с.

4. Бабкина, Н. В. Общая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования / Н. В. Бабкина, А. Д. Вильшанская // Дефектология. – 2020. – № 5. – С. 11–21.

5. Малофеев, Н. Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – Альманах № 36. – 2019.

6. Карабанова, О. А. Образование детей с ОВЗ среднего и старшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления развития / О. А. Карабанова, Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – Альманах № 36. – 2019.

МЕЛЬНИК ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА

учитель начальных классов

ШЛАПАКОВА АНЖЕЛА МИХАЙЛОВНА

учитель начальных классов

Государственное учреждение образования

«Специальная школа № 1 г. Могилева»,

г. Могилев, Беларусь

ЭФФЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье раскрываются основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных компетенций учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Описана значимость внеурочной деятельности в формировании коммуникативных компетенций учащихся с особенностями психофизического развития. Отражены условия формирования рассматриваемых компетенций.

Ключевые слова: коррекционно-педагогическая работа, внеурочная деятельность, коммуникативные компетенции, социализация, театрализованная деятельность, батлейка, учащиеся с тяжелыми нарушениями речи.

В специальной школе (далее – школа) актуальным является вопрос повышения качества специального образования через совершенствование системы коррекционно-педагогической помощи. В рамках этой проблематики выступает рассмотрение вопросов повышения эффективности социализации детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и, в частности, детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), через формирование их коммуникативной компетенции как одного из важнейших условий развития учащихся, их социализации и интеграции в общество, формирования личности.

Для работы в этом направлении перед педагогическим коллективом школы была поставлена задача совершенствовать традиционные и осуществлять поиск новых подходов к организации коррекционно-педагогической работы с учащимися.

Коммуникативные навыки формируются у учащихся на уроках и во внеурочной деятельности. На уроках дети получают начальный опыт овладения навыками коммуникативной культуры, учатся рассуждать, придумывать, выделять главное и второстепенное, сравнивать. Внеурочная деятельность раскрывает возможности поддержки формирующихся речевых процессов. Таким образом, для достижения положительного результата необходимо рассматривать урочную и внеурочную деятельность учащихся как единую систему педагогического воздействия.

С 2015 года в библиотеке школы действует информационно-досуговый центр «Библиобус». Это комплекс библиотечной и игровой деятельности. В помещении библиотеки организованы станции с возможностью осуществления различных видов деятельности, из которых составляются читательско-познавательные маршруты, создаются квест-игры и другое.

Информационно-досуговый центр создан для организации досуга учащихся, которые проводят в школе много времени. Досуговая деятельность организует их совместную деятельность, порождает различные формы общения, способствующие коммуникативной социализации. Еще одной из причин создания «Библиобуса» является привлечение учащихся к чтению, создание условий для отвлечения их от компьютера и телевизора, которые в последнее время все чаще заменяют детям чтение. Работа центра показала, что у детей проявился интерес к чтению литературных и народных сказок, их инсценировкам, чтению по ролям, прослушиванию выразительного чтения стихов и аудиосказок. Это привело нас к поиску новых средств развития речи с учащимися.

Одним из таких средств является театрализованная деятельность. Ее использование обеспечивает полноценное формирование коммуникативной компетенции учащихся, что выражается в умении высказывать собственные идеи, распределять обязанности и роли, исполнять свою роль, презентовать спектакли.

Для формирования коммуникативных компетенций необходимо создание таких условий, в которых каждый учащийся мог бы проявить свои эмоции, чувства, желания и взгляды, причем не только в обычном разговоре, но и публично, не стесняясь присутствия посторонних слушателей.

В нашем учреждении образования созданы необходимые условия для работы в этом направлении.

В школе постоянно действует студия развития речи «Театрум». Младшие школьники с радостью участвуют в постановках на сцене, принимают участие в волонтерском движении «Мы – вместе». Ребята показывают свои спектакли для учащихся государственного учреждения образования «Могилевский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», для воспитанников государственного учреждения образования «Специальный детский сад № 20 г. Могилева», учащихся классов интегрированного обучения и воспитания учреждений образования города Могилева. Учащимся с тяжелыми нарушениями речи намного комфортнее выступать перед маленькими зрителями: они не боятся показаться смешными или неуклюжими.

В старшем возрасте учащимся с ОПФР больше нравится участвовать в спектаклях за ширмой, чем выступать на открытой сцене перед публикой. Поэтому появилась необходимость создания в школе батлейки (белорусский кукольный театр) «Валошкі». Ширма, которая скрывает актеров от зрителей, помогает раскрепоститься, более свободно выражать свои чувства через интонацию. Такая работа помогает учащимся корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным, позволяет совершенствоваться и проявлять эмоции [3, с. 17].

Данные направления работы способствуют овладению детьми соответствующими видами коммуникативных навыков, овладение которыми является основой социального взаимодействия и необходимым условием социализации ребенка. В результате целенаправленного, систематического коррекционного воздействия исчезают коммуникативные трудности,

происходит формирование необходимых умений и навыков у детей с проблемами в развитии. Это позволит им более успешно реализовать свой потенциал, социализироваться в обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вескер, А. Б. Театральная педагогика в работе учителя, классного руководителя / А. Б. Вескер. – М., 2000. – 123 с.

2. Михалева, О. А. Театрализация в школьном образовательном процессе; автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук / О. А. Михалева. – М., 2006. URL : https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01002934855.pdf (Дата обращения : 21.10.2022).

3. Сорокина, Н. Ф. Играем в кукольный театр / Н. Ф. Сорокина. – Москва : Аркти, 2002. – 67 с.

ОСИПЧУК МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Молотковичская специальная школа-интернат»,
аг. Молотковичи, Пинский район, Брестская область,
Республика Беларусь

**РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА
СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ
РАБОТЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ**

В статье описывается предметно-пространственная среда специальной группы для детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, функционирующей на базе специально школы-интерната. Подчеркивается важность создания предметно-пространственной среды развивающего характера для обеспечения эффективности коррекционной работы и образовательной подготовки детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: воспитанники с интеллектуальной недостаточностью, специальная группа, специальные условия, развивающая среда, зонирование помещения, разделение пространства.

Государственное учреждение образования «Молотковичская специальная школа-интернат» решает ряд важных, поставленных перед ней и обществом задач – осуществлять обучение, воспитание, коррекцию недостатков развития детей с интеллектуальной недостаточностью, их подготовку к общественно полезной трудовой жизни в условиях обычной социальной среды.

У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается общее недоразвитие психики, познавательной и эмоционально-волевой сфер, моторики. У них также затруднено формирование жизненно необходимых практических умений и навыков. Поэтому весь процесс обучения и воспитания таких детей имеет максимальную коррекционную и практическую направленность, основывается не только на доступности материала, но и на создании специальных условий.

Создание специальной развивающей среды является одним из условий, обеспечивающих качество коррекционно-педагогической помощи обучающимся с интеллектуальной недостаточностью не только в освоении образовательной программы, но и способствующих развитию их индивидуальных способностей, активности и самостоятельной жизнедеятельности. Научно обоснованная организация среды в целом определяет эффективность образовательного процесса, создает благоприятные условия для коррекционно-развивающей работы и атмосферы эмоционального комфорта на занятиях с целью сохранения психического, физического и нравственного здоровья воспитанников с интеллектуальной недостаточностью.

На базе специальной школы-интерната функционирует специальная группа для детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста (5–6 лет, 6–7 лет). Для ребят подготовлено пространство, наделенное самыми разнообразными играми и развлечениями, созданы условия, в которых они могут самовыразиться и утвердиться.

Так как группа – это небольшое помещение, то каждый метр используется рационально. Обустройство специальной группы осуществляется с помощью системы зонирования помещения и грамотного обустройства выделенных зон с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Оборудование зон, материалы могут легко трансформироваться и создавать новые условия. Таким образом, зоны в специальной группе время от времени объединяются или функционируют самостоятельно. Это позволяет делать образовательный процесс развивающим, динамичным, а самое главное – полноценным и эффективным.

Разделение пространства – важное действие. Мы окружили малышей тем, что их развивает, воспитывает, развлекает, учит всем необходимым навыкам. Оборудовали ключевые стандартные зоны в помещении специальной группы, ведь их обустройство – первостепенная задача.

Познавательное-речевое пространство – уголок, оснащенный дидактическими, наглядными материалами, способными развивать представления об окружающем мире, давать определенные знания [1; 2]. Это место снабжено конструкторами, мозаиками, пазлами, тематическими и дидактическими наборами карточек, настольными играми, кубиками разных размеров и материалов, на которых изображены различные сказочные персонажи, овощи, фрукты и т. д.

Уголок социально-личностного развития – место, где ребенок может получить необходимые навыки самообслуживания. Тут находятся кухня (уменьшенная копия кухонного гарнитура, игрушечные и реальные наборы посуды и столовых приборов, кухонных принадлежностей), куклы с одеждой и предметами мебели, игровая медицинская зона. Благодаря наличию такого уголка у детей формируется представление о том, как нужно ухаживать за собой, готовить еду, в какой последовательности одеваться и раздеваться, как нужно заботиться о других, оказывать первую помощь, а также формируется представление о жизни человека в целом.

Место для художественно-эстетического развития – пространство, где дети могут самовыражаться. Здесь используются театр-ширма, игрушки для кукольного театра, а также костюмы и маски для различных игр.

Также в группе располагается сенсорный уголок с элементами оборудования по системе М. Монтессори [3]. Актуальность создания такого уголка обусловлена тем, что именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. А успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее.

Зона работы учителя-дефектолога – это не просто пространство для проведения коррекционных занятий. Это часть группы, имеющая свою логически обоснованную пространственную структуру. Так, здесь

предусмотрены места для групповой и подгрупповой работы с детьми, включающие в себя индивидуальный набор мебели на каждого воспитанника. Основная функция учебной зоны – организационное и методическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса. Здесь можно выделить наличие учебной доски, телевизора с возможностью прямого подключения к другим техническим средствам и выхода в интернет, что делает образовательный процесс эффективным, интересным, увлекательным и доступным для наших детей. Особое внимание хочется обратить на то, что удалось совместить наличие учебной доски и телевизора, объединив все в компактную конструкцию.

Стеллажи также выполнены с учетом принципов доступности, системности и вариативности. Нижняя часть стеллажей предусматривает наличие многочисленных «выездных» полочек, на которых располагаются как дидактические материалы, так и личные предметы детей, необходимые для коррекционных занятий. Тем самым для каждого воспитанника предусмотрено свое пространство, где располагаются только его вещи, которыми он пользуется на занятиях с учителем-дефектологом (тетради, папки с рисунками и заданиями, карандаши, индивидуальное зеркало и т. д.). Каждая полочка предусматривает маркировку, соответствующую маркировке мебели каждого из детей.

Математическая зона имеет функцию формирования элементарных математических представлений. Включает в себя многообразие игр и дидактических пособий, счетного и раздаточного материала.

Зона сенсорного опыта обеспечивает социальное развитие детей посредством формирования представлений о физических качествах предметов и явлений. Отличается наличием большого количества разнообразных на ощупь предметов, различных по величине и цвету, сухих бассейнов с различными наполнителями, тактильных мешочков и т. д.

Хочется отметить, что все зоны соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям и потребностям детей. Каждая зона не только выполняет свою функцию, но и дополняет и закрепляет в себе функции других образовательных областей.

Коррекционно-развивающая организация предметно-пространственной среды специальной группы позволяет создать комплексную систему эффективной коррекционной работы, применять современные инновационные подходы, развивать образовательную подготовку детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в соответствии с их возможностями и состоянием здоровья.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Боровская, И. К. Учимся ориентироваться в пространстве : пособие для детей дошкольного возраста с особенностями психофиз. развития / И. К. Боровская, И. В. Ковалец. – Минск : Народная асвета, 2005. – 32 с.

2. Коноплева, А. Н. Коррекция познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью : пособие для педагогов / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Минск : Народная асвета, 2021. – 190 с.

3. Любина, Г. А. Письма о Монтессори-педагогике : пособие для педагогов дет. дошк. учреждений / Г. А. Любина. – Минск : НМцентр, 1998. – 192 с.

ПШЕНИЧНАЯ МАРИНА ВИТАЛЬЕВНА
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Светлогорский районный центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Светлогорск, Гомельская область, Республика Беларусь

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ
НА ОСНОВЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
ПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ У ДЕТЕЙ 2–3 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ
ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ В ЦЕНТРЕ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ**

В статье раскрыто значение игровых упражнений на основе фонетической ритмики, направленных на развитие начального лексикона у детей 2–3 лет с задержкой речевого развития в специально организованных условиях.

Ключевые слова: ранняя комплексная помощь, фонетическая ритмика, задержка речевого развития, подражательные реакции.

Создание потребности подражать слову взрослого – это ответственный момент в коррекционно-педагогической работе с детьми с задержкой речевого развития (далее – ЗРР). Подражательные реакции могут выражаться в любых звуковых комплексах. Необходимо создать условия, в которых у ребенка появилось бы желание произносить одни и те же звуко сочетания неоднократно. В этот период развития речи дети могут выражать свои желания в доступной им звуковой форме, называть игрушки, знакомые предметы, действия.

Весьма эффективным средством воспитания экспрессивной речи, построенным на развитии подражания в произнесении слогов, сопровождаемым движениями, является фонетическая ритмика. Она позволяет ощутить вызываемый звук кинестетически, поиграть с этим слогом, ввести этот слог в ритмические сочетания [3].

Фонетическая ритмика основана на подражании движениям тела, которые сопровождаются произнесением звуков, слогов, слов, фраз. Двигательные возможности детей раннего возраста постепенно развиваются, становятся более

точными, в том числе и мелкие движения, и артикуляционные. Таким образом, движения ведут за собой произношения.

С целью развития подражательных реакций у детей 2–3 лет с ЗРР в ГУО «Светлогорский центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» разработана и реализована система игровых упражнений на основе фонетической ритмики в условиях оказания ранней комплексной помощи, которая ведется по следующим направлениям:

1. Развитие звукопроизношения.
2. Развитие динамической стороны речи.
3. Развитие дыхательной и голосовой функций.
4. Развитие артикуляционной и мимической мускулатуры.

Работа начинается с упражнений, связанных с игровыми действиями (с игрушками, предметами, музыкальными инструментами). Упражнения проводятся стоя, сидя или лежа на полу. Время проведения – 3–5 минут.

В упражнениях применяются специальные приемы сопряженного и отраженного проговаривания звуков, слогов, слов, простых фраз, тактильного контроля. Предъявляемый материал подбирается в соответствии с речевыми и двигательными возможностями детей.

Движения, сопровождающие речь при работе над различными сторонами произношения, различаются амплитудой, длительностью и интенсивностью.

Есть дети, для которых начальный этап – пассивный. Следует оставить за ними право только смотреть или даже не смотреть на взрослого и ничего не делать. Нельзя принуждать ребенка к выполнению упражнений. Очень скоро он сам привыкнет к тому, что делает педагог, у него появится интерес и желание поучаствовать в игре, и он начнет подражать. Чем быстрее наладится положительный эмоциональный контакт с ребенком, тем скорее он начнет подражать, и включится в совместную игру.

Во время занятий активно используются несловесные формы поощрения и поддержки – улыбка, прикосновение, поглаживание ребенка по спине, голове, подмигивание, обнимание за плечи, пожатие руки и др.

Если не удастся вызвать голосовые реакции с помощью фонетической ритмики, то работа начинается с вызывания голоса с помощью тактильно-вибрационного контроля, который может быть прямым и перекрестным. Такой прием позволяет ребенку ощутить вибрации гортани, щек, носа, почувствовать локализацию, физиологию воспроизводимого звука.

Работа над развитием звукопроизношения начинается с вызывания звуков и продолжается автоматизацией, дифференциацией и закреплением звуков. С помощью фонетической ритмики вызываются те или иные звуки раннего онтогенеза. Как правило, работа начинается с гласных звуков [А], [У], [О]. Затем вызываются согласные [М], [Н], [П], [Б] и др.

Все появившиеся гласные включаются в упражнения: звуки произносятся долго и кратко, громко и тихо, высоким и низким голосом. Появившиеся у детей согласные звуки закрепляются со всеми гласными, которые уже доступны их произнесению. Последовательность работы со звуками доступно и подробно представлена в материалах авторов Новиковой О. О., Шматко Н. Д. [4].

Вызывание одного звука длится 2-3 недели, если звук не получается вызвать – переходим к следующему, а затем к нему снова возвращаемся.

В фонетической ритмике движения, сопровождающие гласные звуки, как правило, плавные и продолжительные, а при глухих взрывных согласных [П], [Т], [К] движения быстрые, резкие, напряженные, при произнесении звонких взрывных согласных [Б], [Д], [Г] – движения быстрые, но расслабленные.

Работа по обучению отделению одного слога от ряда слогов проводится в начальный период обучения.

Динамическая сторона речи развивается через работу над длительностью произнесения звуков, слитностью звучаний, темпом произнесения и речевой интонацией.

При работе над длительностью произнесения звуков и слогов включаются игровые упражнения с куклой, мишкой и другими игрушками, при этом долгое звучание сопровождается длительным и плавным движением, а краткое –

быстрым и коротким. В качестве предварительной работы детям предъявляются краткие и длительные звучания музыкальных игрушек (дудка), аудиозаписей гудков парохода, машины и игра «Солнышко» (с подкладыванием к солнышку длинных или коротких лучей в зависимости от того, какой звук прозвучал).

При работе над слитностью звучаний речевым материалом служат только слоги. В них включаются звуки, уже вызванные у детей. Движения без пауз соответствуют слитному произнесению слогов, а движения с паузами – раздельному. Используются прямые слоги с глухими взрывными согласными [П] и [Т].

Работа над темпом произнесения начинается с проведения упражнений с целью научить детей двигаться в разном темпе, сопровождая движения произнесением слогов. На начальном этапе обучения речевым материалом, как правило, являются слоги ПА и ТА. Темп наращивается постепенно, с учетом возможностей детей. Проведение подобных упражнений способствует формированию внятности речи.

На начальном этапе работы над интонационной стороной речи в качестве речевого материала используются гласные звуки и простые предлоги, с постепенным введением коротких слов и фраз. Дети учатся передавать ту или иную интонацию на основе подражания педагогу, как в спонтанно возникших ситуациях, так и специально организованных, с использованием пластики тела, мимики, естественных жестов и доступных вокализаций [2].

В игровых упражнениях дети учатся передавать различные эмоциональные состояния. Разыгрываются ситуации вместе с детьми: кто-то потерялся, что-то сломалось, кто-то заболел, упал, имитирует повадки животных, инсценирует доступные детям сказки. Такая деятельность способствует формированию умений выражать эмоции разнообразными интонационными средствами и создает предпосылки к овладению детьми 2–3 лет с ЗРР наиболее сложной составляющей фонетической системы языка – речевой интонацией.

Работа над развитием дыхательной и голосовой функций начинается с длительного произнесения гласных звуков. После того, как ребенок научится

элементарно силой выдоха сдувать, например, с ладошки легкое перышко, бумажный шарик – следует учить его плавному, дозированному, целенаправленному выдоху. В своей работе я применяю следующий прием: одну руку ребенка прикладываю к своей гортани, а на другую руку – дую, таким образом усиливая выдох во время произнесения гласного звука, давая ребенку понять, что голос вызывается вместе с дыханием.

Работу над изменением силы голоса начинается после того, как у детей в ходе первоначальных коррекционно-развивающих занятий вызван голос. Движения, сопровождающиеся произнесением слогов тихо и громко, должны значительно различаться амплитудой. В качестве предварительной работы детям предлагаются для восприятия громкие и тихие неречевые и речевые звучания (музыкальные игрушки, голоса животных и людей, игра с микрофоном).

Для четкой артикуляции нужны сильные, упругие и подвижные органы речи (язык, губы, небо), поэтому на каждом занятии проводятся упражнения для развития артикуляционной и мимической мускулатуры.

На первом этапе артикуляционно-мимические упражнения с ребенком раннего возраста проводятся пассивно (выполняю за него движения). Пассивные движения постепенно переводятся в пассивно-активные, а затем и в активные (самостоятельные). Артикуляционно-мимические упражнения выполняются беззвучно и с участием голоса. А также выполняются статические упражнения, направленные на выработку правильной позы и динамические, направленные на правильное выполнение движений. Поэтапное содержание этой работы в полном объеме дано в учебном пособии Архиповой Е. Ф. [1].

В процессе целенаправленной работы над различными сторонами произношения с помощью системы игровых упражнений на основе фонетической ритмики происходят следующие качественные изменения: раскованность и непринужденность, приобретаемые детьми при выполнении движений, оказывают положительное влияние на двигательные свойства речевых органов (артикуляционная моторика становится более точной и

уверенной); нормализуется речевое дыхание (увеличивается объем и сила выдыхаемой струи, у детей отмечается произнесение звуков, слов на выдохе); развивается умение изменять силу и высоту голоса; улучшается ритмико-интонационная сторона речи; повышается речевая активность (возникают вокализации, звуки, слоги, лепетные слова); быстрее и успешнее протекает процесс автоматизации звуков; формируется мотивация к совместной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста / Е.Ф.Архипова – Москва : Мозаика-Синтез, 2015. – 256 с.
2. Бакиева, Н. З. Интегрированные занятия с неговорящими детьми 2 лет с использованием приемов логоритмики / Н. З. Бакиева. – СПб. : Детство-Пресс, 2021.
3. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т. А. Датешидзе. – СПб. : Речь, 2004. – 128 с.
4. Шматко, Н. Д. Речевая ритмика для малышей (занятия с глухими и слабослышащими детьми 2-3 лет): методическое пособие для педагогов и родителей / Н. Д. Шматко, О. О. Новикова. – Москва : «ГЦ Сфера», 2013.

РАМАЗАНОВА НАЗГУЛЬ КУДАЙБЕРГЕНОВНА
магистр педагогических наук, старший преподаватель

Некоммерческое акционерное общество
«Павлодарский педагогический университет»,
г. Павлодар, Республика Казахстан

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье доказывается значимость формирования социально-личностной компетенции у педагогов начальной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Представлены промежуточные результаты педагогического эксперимента. Определены составляющие компоненты социально-личностной компетенции педагога, являющиеся основой успешной работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: социально-личностная компетенция, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование.

Современное общество главным приоритетом утверждает гуманное отношение к личности. Во всех сферах жизни – образовании, медицине, сфере услуг и др., человек должен иметь возможность в полной мере реализовать свои права и обязанности. Благодаря этому факту реализуются принципы социального равенства и общечеловеческой морали.

В Республике Казахстан на законодательном уровне, с учетом международных документов в области прав человека организуется обучение людей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование внедряется в образовательных учреждениях Казахстана с 2011 года.

За это время сделано много: функционируют специальные кабинеты психолого-педагогического сопровождения, разработаны учебные программы среднего, профессионального, высшего и послевузовского образования, на постоянной основе ведутся курсы, семинары по повышению квалификации педагогов, при оплате их труда повышен норматив финансирования, выделяются гранты на бесплатное обучение и получение среднего профессионального и высшего образования людям с особыми образовательными потребностями, отработана система их трудоустройства.

В Казахстане стоит задача к 2025 году довести показатели по созданию безбарьерной среды в средних общеобразовательных учреждениях до 100 %.

Организация работы по социализации людей с особенностями должна иметь место в период дошкольного и младшего школьного возраста, так как именно это время особенно сенситивно для формирования основ обучения, воспитания, развития и социализации личности.

Для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, должны быть готовы не только окружающая материально-техническая среда, организационные условия и т. п., но, в первую очередь, необходим квалифицированный педагог, имеющий набор компетенций, благодаря которым возможны обучение, воспитание, развитие, социализация младшего школьника.

Цель статьи: изучить роль социально-личностных компетенций учителя начальных классов в работе с учащимися, имеющими особые образовательные потребности.

С помощью Google-формы мы провели анкетирование 320 учителей начальных классов.

При анализе ответов педагогов установлено, что 100 % педагогов понимают сущность и особенности инклюзивного образования. Это во многом объясняется тем фактом, что все студенты образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» изучают дисциплину «Инклюзивное образование» в количестве шести кредитов в период обучения в вузе.

Покажем содержание учебного предмета: Инклюзивное образование: концептуальные рамки. Направления и показатели инклюзивного образования. Условия организации инклюзивного образования. Вариативные формы включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. Подходы к организации инклюзивного образования. Ресурсные и социальные барьеры инклюзии. Правовые основы организации инклюзии в общеобразовательных организациях (международные и отечественные нормативно-правовые акты). Менеджмент инклюзивного образования.

75 % педагогов отметили, что понятие инклюзия осуществляется в направлениях работы с детьми, имеющими какие-либо проблемы, и лишь 25 % утверждают, что здесь имеются в виду как дети, выходящие за рамки нормы (одаренные), так и учащиеся, не дотягивающие до варианта нормы.

Анкетирование показало, что у большей части педагогов наблюдаются трудности в работе с детьми с ООП (особыми образовательными потребностями):

- 1) трудности морального характера, дети с ООП вызывают жалость, желание быстро помочь – 16,2 %;
- 2) недостаточно практических умений по работе с детьми с ООП – 39 %;
- 3) недостаточно знаний по разработке учебных программ, их структуре, формулировке целей и результатов обучения – 52,5 %;
- 4) отсутствие гибкости в работе с детьми и их родителями – 14 %;
- 5) страх, брезгливость, нетерпение педагога – 2,5 %.

56,2 % педагогов убеждены, что для успешного включения ученика с ООП нужны как положительные личностные, так и профессионально-методические качества. 75 % учителей отмечают трудности при организации процесса социализации школьников с ООП в классный коллектив.

Исходя из запросов педагогов, в процессе исследования был проведен комплекс мероприятий по формированию у педагогов школ специальных и профессиональных компетенций по работе с детьми с ООП, таких как проведение обучающих методических семинаров для педагогов, работающих с детьми с ООП, распространение памяток по разработке программ обучения, участие в практических тренингах по коммуникации с окружающим социумом и т. п.

В процессе исследования нами был изучен опыт работы учителей начальных классов Павлодарской области с детьми с особыми образовательными потребностями в количестве 43 человек.

Анкетирование, проведенное на констатирующем этапе, показало, что в начальных классах обучаются дети, имеющие нарушения психофизического развития – 12 человек, имеющие поведенческие и эмоциональные проблемы – 29 человек, проживающие в неблагоприятных условиях – 35 учеников.

Только у 12 школьников имеется заключение психолого-медико-педагогической комиссии, согласно которому дана рекомендация к составлению индивидуальной либо сокращенной учебной программ. 93 % опрошенных отметили, что несмотря на отсутствие заключения, к ученикам, имеющим особые образовательные потребности, применяют индивидуальный подход, обучение носит личностно-ориентированный характер.

Назовем структурные элементы социально-личностной компетенции, которые необходимо формировать у будущих учителей начальных классов в рамках работы с детьми с ООП:

1 компонент – межличностное взаимодействие. При формировании умения межличностного взаимодействия будущий педагог владеет способами установления коммуникации с учащимися с ООП, их родителями, учителями-предметниками. Формируем педагогическую технику, учим способам предотвращения и решения конфликтов, установлению зрительного контакта с объектом взаимодействия.

2 компонент – личностные качества. В процессе обучения в вузе, прохождения профессиональной практики проводим упражнения, формирующие у студентов эмпатию, педагогический такт, наблюдательность, внимательность к деталям.

Таким образом, социально-личностная компетенция является основой успешной организации обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года. Государственная программа развития образования: Указ Президента Республики Казахстан от 15 февраля 2018 г. № 636/ Информационно-правовая системанормативных правовых актов Республики Казахстан. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636/links> (дата обращения: 20.11.2022)

РОЩЕНКО ВАЛЕНТИНА ФЕДОРОВНА
заместитель директора по учебной работе

Государственное учреждения образования
«Специальная школа № 2 г. Могилева»,
г. Могилев, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье представлен опыт организации работы в учреждении специального образования по формированию толерантного отношения к детям с особенностями психофизического развития. Представлены содержательные направления деятельности по формированию толерантного отношения через организацию продуктивного взаимодействия.

Ключевые слова: толерантность, дети с особенностями психофизического развития, социализация.

Толерантность – ключевая проблема для всего мира, существенная составляющая свободного общества и стабильного государственного устройства. Без формирования толерантности движение к цивилизованному обществу невозможно.

Воспитывая толерантность в детях, мы обеспечиваем более мирное и продуктивное будущее нашей страны и всего мира. Главная причина нетерпимости в мире – различия между людьми: различия во внешности, языке, взглядах и т. д.

«Толерантность становится одной из неотъемлемых характеристик индивида как личности именно при условии наличия сформированной установки на толерантность, включенности толерантности в индивидуальную схему ценности, сформированности знаний о толерантности, умений и навыков толерантного взаимодействия. Важную роль в подтверждении ценностей толерантности играет царящая атмосфера в школе, от уровня демократичности и уважительности отношений между учителями и учениками, от ценностей, которые определяют отношения детей друг с другом» [1].

Опыт взаимодействия типично развивающихся детей и детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) способствует

формированию эмпатии и гуманности. Дети становятся более терпимыми по отношению друг к другу. Обычные дети учатся воспринимать «особых» сверстников как нормальных членов общества. В свою очередь включенность учащихся с ОПФР в среду нормально развивающихся сверстников повышает их опыт общения, формирует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях. Все это в целом повышает адаптационные возможности детей с особенностями, расширяет сферу их социальных и коммуникативных компетенций, решает вопросы формирования готовности данной категории детей к продуктивному взаимодействию с нормально развивающимися сверстниками.

В 2019-2022 годах в государственном учреждении образования «Специальная школа № 2 г. Могилева» реализовывался республиканский инновационный проект «Внедрение модели формирования толерантности участников образовательного процесса через организацию продуктивного взаимодействия с детьми с особенностями психофизического развития».

Целью инновационной деятельности было: создание толерантной среды в образовательном пространстве школы и учреждениях общего среднего образования через организацию продуктивного взаимодействия с детьми с ОПФР.

Взаимодействие в данном случае рассматривалось как двусторонний продуктивный процесс, в котором предоставлялась возможность «репетиции» того или иного навыка социального поведения для всех участников в различных видах деятельности (во время театрализованной деятельности, во время экскурсий, во время совместной творческой деятельности и т. д.). Такие «репетиции социальных навыков» не проходят бесследно как для одной, так и для другой стороны.

Темы педагогических исследований участников проекта были выбраны исходя, во-первых, из общей темы проекта, во-вторых, из условий функционирования учреждения образования, в-третьи, учитывались возможности и потенциал каждого педагога – участника проекта. Мы

постарались придать работе многовекторность: охватить и педагогов учреждений общего среднего образования (далее – УОСО), и родителей обычных детей, и, конечно, самих учащихся УОСО.

С целью развития способности к общению и конструктивному взаимодействию, обогащению социально-личностного опыта между детьми с особенностями и типично развивающимися школьниками была организована работа творческой студии «Фантазеры». Разработана программа, рассчитанная на 3 года, в которой содержание материала было адаптировано с учетом особых образовательных потребностей учащихся. Руководителем творческой студии учитывались возможности детей, их быстрая истощаемость, порой неуравновешенность. Требовалась определенная логика объяснения материала, использование специфических методов и приемов. Такое сотворчество предполагало оказание необходимой помощи особенным детям, а значит, позволяло расширять способы коммуникации. Важно и то, что в процессе этой работы типично развивающиеся учащиеся и дети с ОПФР были вовлечены в совместное творчество, помогали друг другу и вместе радовались результатам своего труда.

Еще одним направлением стала театрализованная деятельность. Театр – это живое общение, в результате разучивания ролей, совместных репетиций, выступлений перед зрителями развивается коммуникативная культура, навыки общения и сотрудничества как у детей с особенностями, так и у типично развивающихся сверстников. Учителем белорусского языка был подготовлен и проведен ряд мероприятий: инсценировки произведений белорусских классиков, литературно-музыкальные композиции, флешмобы и т. д. В работу были включены не только учащиеся нашей школы, но и старшеклассники гимназии № 3 г. Могилева, средней школы № 4 г. Могилева. Именно они взяли на себя наиболее трудные роли как по эмоциональной окраске и поведению персонажей, так и по количеству реплик героев. Они помогали детям с особенностями вживаться в роли, давали советы, поддерживали во время выступления на сцене.

Развитию социальной активности детей с ОПФР, поддержке стремления к установлению контактов с незнакомыми людьми способствует использование возможностей экскурсионной деятельности. На протяжении трех лет организовывались экскурсии для учащихся (в том числе и совместные) в учреждения культуры г. Могилева (музей этнографии, краеведческий музей, детская библиотека и т. д.). Разработаны маршруты инклюзивных экскурсий «Память жива» (аллея Славы, одна из экспозиций краеведческого музея), «Приднепровье – мой край» и т. д.

Выстраивая такие экскурсии, учитывались возможности детей как физические, так и интеллектуальные, адаптировались маршруты и информационные сообщения. Перед проведением экскурсий учитель встречался с сотрудниками музея для обсуждения деталей предстоящего мероприятия. В случае совместных экскурсий с типично развивающимися сверстниками с ними тоже проводились соответствующие беседы. Межличностное взаимодействие со сверстниками способствовало раскрытию личностного потенциала «особого» ребенка, самовыражению, раскрепощению, усвоению моральных норм и способов поведения в коллективе и обществе.

В течение всего проекта на базе нашей школы действовал и продолжает свою работу в настоящее время волонтерский отряд «Забота», созданный из учащихся ГУО «Гимназия № 3 г. Могилева». Основная задача отряда – оказание помощи учащимся с ОПФР в социализации, раскрытии их творческих и интеллектуальных возможностей, адаптация в современном обществе.

Одним из критериев эффективности инновационного проекта является осведомленность социума о возможностях учащихся с интеллектуальной недостаточностью после окончания школы, об их дальнейшем жизнеустройстве. С этой целью создан видеоролик «Наши выпускники», в котором молодые люди, окончившие школу в разные годы, рассказывают о том, как сложилась их жизнь после школы.

Демонстрация успехов, достижений и возможностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью является неотъемлемой частью работы не

только команды участников инновационного проекта, но и всего педагогического коллектива школы. В процессе творческой деятельности у детей с ОПФР усиливается ощущение собственной личностной ценности, возникает чувство внутреннего контроля и порядка. Участие и победа в различных конкурсах пробуждает в них чувство гордости и собственного достоинства за свои достижения, а также позволяет показать окружающим, каким потенциалом они обладают. Учащиеся школы принимают активное участие в конкурсах и выставках декоративно-прикладной направленности разного уровня.

Большую роль в формировании толерантного отношения к людям с ОПФР играют наглядные средства и примеры людей, достигших определенного жизненного успеха. С этой целью разработаны буклеты, памятки, а также презентация «Знаменитости с ОПФР».

Участниками инновационного проекта систематизирован накопленный материал, разработана методическая копилка мероприятий по совместной деятельности учащихся школы и их типично развивающихся сверстников, подготовлены печатные и видеоматериалы по теме проекта.

Конечно, трудно поддаются измерению такие понятия как «толерантность», «терпимость», но педагогический опыт реализации данного проекта позволяет утверждать, что эта модель помогает преодолевать предвзятое, стереотипное (чаще всего негативное) отношение к детям с ОПФР, является средством успешной адаптации и интеграции «особых» детей в общество.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Огольцова, Е. Г. К вопросу о толерантности в образовательном процессе / Е. Г. Огольцова, А. П. Блинникова, К. В. Менщикова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 15 (305). – С. 284–286. – URL: <https://moluch.ru/archive/305/68695/> (дата обращения: 17.11.2022).

РУЦКАЯ НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА
заместитель директора по учебной работе
Государственное учреждение образования
«Копаткевичская средняя школа»,
г. п. Копаткевичи, Петриковский район, Гомельская область,
Республика Беларусь

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье представлен опыт работы учреждения образования по организации психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития, формах сопровождения семьи учащегося.

Ключевые слова: группа психолого-педагогического сопровождения, план-карта сопровождения, патронат, индивидуальный план, трудности в обучении, тяжелые нарушения речи, обучение на дому.

Проблема обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) сегодня чрезвычайно актуальна. Количество детей, имеющих расстройства физического и психического здоровья, значительно возросло. Современная система специального образования трансформируется в открытую образовательную систему и базируется на признании того, что нет социально неперспективных детей, все дети обучаемы и им гарантируется педагогическая и социальная помощь, а также на признании ценности совместной деятельности и общения учащихся с особенностями психофизического развития и их здоровых сверстников, на необходимости системного формирования толерантного отношения к детям с ОПФР. Оптимальный результат при организации образовательного процесса и социальной адаптации ребенка с ОПФР может быть достигнут только при условии тесного взаимодействия администрации учреждения образования, социально-педагогической и психологической службы, учителей, воспитателей, учителей-дефектологов и родителей детей. Психолого-педагогическое

сопровождение обучающихся с ОПФР является важной частью и обязательным условием организации интегрированного обучения и воспитания.

В Государственном учреждении образования «Копаткевичская средняя школа» накоплен достаточный опыт по психолого-педагогическому сопровождению учащихся с ОПФР, по патронату учащихся данной категории. Задачи психолого-педагогического сопровождения: обеспечение доступности образования для учащегося с ОПФР, создание адаптивной образовательной среды; формирование готовности и способности всех участников образовательного процесса к взаимодействию, формирование толерантного отношения к учащимся с ОПФР; включение учащихся с ОПФР и их родителей в активное взаимодействие в образовательном пространстве.

В Копаткевичской средней школе в классах интегрированного обучения и воспитания обучаются учащиеся по специальным программам: для детей с тяжелыми нарушениями речи, трудностями в обучении, 1-го отделения специальной школы для учащихся с интеллектуальной недостаточностью. В пункте коррекционно-педагогической помощи занимаются с учителем-дефектологом учащиеся с различными речевыми нарушениями. В школе созданы необходимые условия для обучения и развития учащихся с ОПФР: имеются классы, оборудованные мультимедийными досками, интерактивной доской, работает лингафонный кабинет. На основании Инструкции о порядке освоения содержания образовательных программ общего среднего образования от 26 июня 2022 года, № 211 обучение на дому может сочетаться с учебными занятиями в учреждении образования. Это очень важный момент для обучения учащихся, которые могут находиться в среде сверстников, иметь возможность общаться с ними. И в нашей школе педагоги проводят занятия с учащимися с ОПФР, которые обучаются на дому, в школе, в специально оборудованном кабинете. Учащиеся с ОПФР имеют возможность общаться со сверстниками, посещать воспитательные мероприятия в школе. Специалисты группы психолого-педагогического сопровождения имеют больше возможностей

индивидуальной работы с этими учащимися. Проводят индивидуальные занятия с учащимися с ОПФР педагог-психолог школы, педагог социальный, учитель-дефектолог. Родители имеют возможность при необходимости общаться со специалистами группы психолого-педагогического сопровождения. А для родителей учащихся с ОПФР очень важно, что они могут оставить своего ребенка на несколько часов в школе, решить свои бытовые проблемы.

В сопровождении учащегося с ОПФР надо «идти вместе с ребенком», направляя его развитие, помогая принимать самостоятельные решения, вовремя вносить коррекцию в планирование работы с учащимся, оказывая психологическую поддержку родителям, воспитывающим «особого» ребенка. Для обеспечения комплексного подхода к оказанию помощи учащемуся с ОПФР, его семье в школе в начале учебного года создается группа психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОПФР. Задачи психолого-педагогического сопровождения:

предупреждение возникновения проблем развития ребенка;

помощь в разрешении трудностей в обучении, в профессиональной подготовке и ориентации, во взаимоотношениях с окружающими: учителями, сверстниками, родителями;

коррекция эмоционально-волевой сферы;

психолого-педагогическое сопровождение образовательных задач;

всестороннее обсуждение проблем в развитии ребенка специалистами разного профиля;

утверждение схем и программ сопровождения и коррекции, согласование их с родителями.

Поэтому основными направлениями сопровождения учащихся с ОПФР в школе являются:

1. Насыщение школьной жизни учащихся значимыми для них событиями, которые требуют контактов с другими учащимися, взрослыми, преодоление изолированности учащихся с ОПФР. В школе проводятся ежегодно совместные

мероприятия с учащимися с ОПФР, их родителями: концерты; акции; конкурсы; флэш-мобы; трудовые акции. Проведение методической недели, предметных недель всегда планируется с проведением открытых уроков в классах интегрированного обучения и воспитания. Используются такие формы взаимодействия с родителями учащихся с ОПФР как «Урок вместе», «Учимся с родителями». Все группы продленного дня в школе являются интегрированными, что дает возможность учащимся с ОПФР максимально социализироваться среди сверстников, ежедневно посещать воспитательные мероприятия, получать необходимую информацию на тематических экскурсиях, прогулках.

2. Обеспечение оптимального режима учебной деятельности, субъектного воспитания учащихся, разработки индивидуального плана сопровождения с учетом зоны его ближайшего развития. План индивидуального сопровождения строится на диагностической основе. В план индивидуального сопровождения специалистами группы включаются коррекционные мероприятия с учащимся с ОПФР, отдельно выделяется направление по работе с семьей учащегося с ОПФР. Индивидуальные формы работы с родителями, которые рассматриваются в качестве полноправных партнеров взаимодействия в образовательном процессе: анкетирование, беседа, переписка в мессенджере, посещение семьи. Работа с семьей «особого ребенка» является ключевой, первоочередной, при этом должны учитываться условия и возможности каждой семьи, в том числе семьи, воспитывающей учащегося без особенностей психофизического развития, когда учащиеся обучаются вместе. Здесь важное место отводится работе по формированию толерантного отношения к учащемуся с ОПФР всех участников образовательного процесса. Одной из важнейших форм работы с учащимися и их родителями является клубная деятельность: семейный клуб, родительская гостиная «Беседы за круглым столом». Цель проводимых родительских встреч – формирование чувства взаимопонимания и поддержки у родителей, воспитание у учащихся толерантного отношения к одноклассникам с особенностями в

развитии, желания им помогать и поддерживать, содействие успешной социализации детей-инвалидов.

3. Включение адаптационных механизмов взаимодействия в социуме. Здесь важным является благоприятное, доброжелательное, чуткое отношение к учащимся со стороны сотрудников учреждения образования. Специалисты школы, работающие с детьми с ОПФР, знают, что методы принуждения, приказания, надзора вызывают у детей с ОПФР «нежелательное» поведение. Учитывая характер нарушения, структуру дефекта каждого ребенка, в силу часто низкой познавательной активности учащихся, необходимо постараться, чтобы ребенок захотел принять информацию, которую доводит до него взрослый.

4. Организация патронатного сопровождения выпускника с ОПФР. В школе отработана система взаимодействия семьи выпускника с ОПФР с педагогами учебного заведения, где получает профессиональное обучение учащийся. В течение двух лет педагогами школы посещается семья выпускника с ОПФР, поддерживается связь с педагогами учебного заведения, организовываются встречи выпускника с психологом школы, социальным педагогом, классным руководителем учащегося. Специалисты группы психолого-педагогического сопровождения продолжают оказывать психологическую и консультативную помощь родителям и выпускнику, стараются поддержать семью в сложных ситуациях.

Конечно, специфика организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в учреждении образования зависит от ряда факторов: контингента учащихся с ОПФР; времени нахождения учащегося с ОПФР в учреждении образования; уровня педагогической компетентности коллектива учреждения образования в вопросах организации обучения и воспитания учащихся с ОПФР. Деятельность специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ОПФР, в школе реализуется в двух направлениях:

– профилактическое: предупреждение трудностей в адаптации и обучении ребенка с ОПФР;

– актуальное: оказание конкретной помощи специалистов группы психолого-педагогического сопровождения учащемуся с ОПФР, его семье в преодолении возникших трудностей в обучении, взаимодействии с коллективом, с социумом.

Деятельность специалистов социально-педагогической и психологической службы отражается в планах работы, материалах по организации и оказанию помощи учащимся в условиях интегрированного обучения и воспитания, отчетах и аналитических материалах. Деятельность группы психолого-педагогического сопровождения отражается в плане работы группы психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР, индивидуальных планах-картах психолого-педагогического сопровождения, рабочих материалах заседаний группы, аналитическом отчете.

СИПКИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

учитель-логопед

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 49»,

г. Абаза, Хакасия, Российская Федерация

К ВОПРОСУ АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМЫ РАННЕЙ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются проблемы системы раннего выявления детей с нарушениями в развитии и обеспечения ее методами специальной комплексной помощи.

Ключевые слова: отклонения в развитии речи, ранняя диагностика и систематическая комплексная коррекционная работа, сензитивный период.

Необходимость создания в нашей стране системы ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (профилактика появления отклонений, ранняя диагностика и специальная помощь детям с отклонениями в развитии и воспитывающим их семьям) как общего приоритетного направления специального образования определяется социально-экономическими условиями современной жизни и их последствиями для населения, политикой государства по отношению к проблемным детям, возможностями науки и практики в оказании такой помощи.

Формирование речи у ребенка – это не простое повторение звуков, а творчество, в котором слово рождается как средство общения, средство познания и регуляции своей деятельности. Речевое развитие ребенка рассматривается в контексте темпов его психического, интеллектуального и двигательного развития. Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы [4]. Задержка развития речи, как правило, является следствием патологии нервной, мышечной систем, может встречаться при педагогической запущенности, некоторых невротических состояниях, а может быть просто индивидуальной особенностью ребенка. Речь является основой формирования социальных связей ребенка с окружающим миром. Поэтому при отставании в развитии речи у ребенка

всегда возникают дополнительные проблемы, связанные с общением [2]. Для того, чтобы определить, есть ли у ребенка нарушения речевого развития, следует учитывать следующие показатели.

Признаки грубой задержки развития речи следующие.

Если малыш поздно начал гулить, в трехмесячном возрасте не появилось певучее длительное гуление, необходимо срочно пройти обследование слуха, поскольку понимание и наличие слышимой речи определяет все дальнейшее речевое развитие. В этом случае необходима как можно более ранняя коррекция нарушений слуха.

Ребенок в 4 месяца эмоционально не реагирует на жесты взрослых и не улыбается, не оживляется, когда к нему обращается мама.

Ребенку уже 8–9 месяцев, а нет лепета.

В 1,5 года ребенок не говорит простых слов и не знает своего имени или названий окружающих предметов: не способен выполнить простейшие просьбы типа «дай», «возьми», «подойди», «сядь».

У ребенка есть трудности с сосанием или жеванием.

В 2 года ребенок использует только несколько отдельных слов и не пытается повторить за взрослым новые слова.

В 2,5 года активный словарный запас менее 20 слов и словоподражаний. Не знает названий окружающих предметов и частей тела. Малыш не умеет составлять фразы из 2 слов, его часто неправильно понимают.

В 3 года ребенок говорит настолько непонятно, что его с трудом понимают даже родные. Он говорит слишком быстро, глотая окончания слов, или, наоборот, крайне медленно, растягивая их. Не говорит простых предложений, не понимает простых объяснений или рассказов о событиях в прошлом или будущем. Говорит в основном фразами из мультфильмов и книг, но не строит собственные предложения. Если в 3 года малыш зеркально повторяет лишь то, что говорят при нем взрослые, пусть даже и к месту – это причина срочного обращения к специалисту!

У малыша любого возраста постоянно приоткрыт рот или наблюдается повышенное слюноотделение без явных причин (не связанное с ростом зубов) [1].

При раннем начале комплексной коррекционной работы возможно полностью устранить проблемы с речевым недоразвитием еще до поступления ребенка в школу. Отсутствие нормального развития речевых способностей не только лишает ребенка возможности развиваться, воспринимая и усваивая новую информацию, но и сокращает способность к наращиванию мыслительного потенциала [3].

Существующая на сегодняшний день система медико-психолого-педагогической помощи имеет серьезные недостатки, выражающиеся в отсутствии преемственности и непрерывности адекватных мероприятий. В этих условиях совершенно очевидна необходимость перестройки всей системы медико-психолого-педагогической помощи не только в отношении ранней диагностики и предупреждения рождения неблагополучных детей, но и в отношении динамического сопровождения детей группы риска. Дети младенческого возраста (до одного года жизни) находятся вне поля зрения ПМПК, так как преимущественно наблюдаются в детских поликлиниках, где в настоящее время не предусмотрена психолого-педагогическая диагностика, и, следовательно, упускается самый важный сензитивный период в формировании психомоторных функций. Диагностика нарушений речевого развития на этом возрастном этапе представляет большие сложности, так как индивидуальные сроки начального развития речи широко варьируют.

Малофеев Н. Н., Стребелева Е. А., Разенкова Ю. А., разрабатывая концепцию раннего вмешательства, выдвинули следующую стратегию комплексного подхода к проблеме диагностики и ранней коррекционной помощи детям:

скрининговое обследование всех новорожденных в родильных домах с указанием фактора риска в карте развития ребенка;

расширение деятельности кабинетов здорового ребенка в детских поликлиниках;

целенаправленное наблюдение за темпом психофизического развития ребенка группы риска по месту его жительства со стороны педиатра, логопеда, психолога;

создание «команды» специалистов для выявления характера отклонений;

организация «центров детства» в целях ранней диагностики и ранней коррекции отклоняющегося развития с опорой на медико-психолого-педагогическую работу с проблемным ребенком;

оказание психолого-педагогической поддержки родителям;

раннее начало систематической коррекционной работы, в том числе и в группах кратковременного пребывания при специализированных дошкольных учреждениях;

целенаправленная подготовка и переподготовка специалистов разных профилей для комплексной коррекционной работы с детьми раннего возраста.

Грамотно организованная ранняя коррекция способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, а для значительной части детей обеспечить возможность включения в общий образовательный поток (интегрированное обучение) на более раннем этапе возрастного развития, исключив необходимость дорогостоящего специального образования [4].

Отсутствие или несвоевременность специальной медицинской и психолого-педагогической поддержки и коррекции усугубляет и расширяет состояние аномальности. Поэтому важность диагностики и комплексной коррекции отклонений в развитии речи ребенка приобретает особую актуальность и ценность именно на ранних этапах онтогенеза, когда помощь будет наиболее плодотворной и эффективной, позволит достичь максимальной компенсации имеющихся нарушений в развитии и более высокого уровня их общего развития, а также более успешной интеграции в общество.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Веселова, А. Н. Проблемы развития речи у детей / А. Н. Веселова. – СПб. : НПК «Омега», 2011. – 160 с.
2. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.
3. Реуцкая, О. А. Развитие речи у плохо говорящих детей / О. А. Реуцкая. – Ростов н/Д : Феникс, 2012. – 155 с.
4. Специальная педагогика / Под ред. Н. М. Назаровой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

СМОЛЯНЕЦ ОЛЬГА ОЛЕГОВНА
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Детский сад № 1 г. Житковичи»,
г. Житковичи, Республика Беларусь

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье анализируются проблемы формирования речевого дыхания у детей с тяжелыми нарушениями речи, характеризуются приемы коррекционной работы по развитию речевого дыхания у детей, имеющих нарушения речи.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, дети дошкольного возраста, физиологическое (витальное) дыхание, речевое дыхание, проблемы развития речевого дыхания, коррекционная работа, приемы формирования речевого дыхания, упражнения на развитие речевого дыхания.

Ключевой задачей формирования и развития произносительной стороны устной речи детей с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста является формирование устной речи как средства общения. Одним из основных направлений в данной работе является формирование и развитие речевого дыхания.

Дыхание – это одна из важнейших функций жизнеобеспечения организма, потому что оно осуществляет газообмен, а также функцию голосообразования. Высший отдел центральной нервной системы и дыхательный центр продолговатого мозга образуют единую ритмическую функционирующую систему дыхания, в этом выражается свойство врожденного автоматизма, который присущ сложно организованной нервной структуре дыхательного центра и поддерживает ритмическую смену фаз дыхательного цикла «вдох — выдох».

Необходимо указать на принципиальное отличие речевого дыхания от жизненного (витального). Главным назначением дыхательного аппарата является осуществление газообмена, т. е. доставка в организм кислорода и выведение из него углекислого газа. Различают три основных типа дыхания: реберное (грудное), диафрагмальное (брюшное) и ключичное.

Речевое дыхание, по сравнению с витальным дыханием, имеет кардинальные отличия: фаза выдоха в 5–8 раз продолжительнее фазы вдоха; в процессе речи количество дыхательных движений увеличивается и составляет 8–10 раз в минуту, соответственно, на каждый дыхательный акт отводится в два раза больше времени; вдох при речи производится не через нос, как при обычном дыхании, а через рот, потому что быстрому и глубокому вдоху через нос создает препятствие узость носовых ходов; выдох во время речи происходит благодаря активному участию выдыхательных мышц.

Витальное дыхание детей с тяжелыми нарушениями речи имеет ряд особенностей. Дыхание у таких детей чаще ключичного типа, с недостаточно устойчивым ритмом, поверхностное, легко нарушаемое при эмоциональной и физической нагрузке. Объем легких у детей с речевыми нарушениями ниже нормативных возрастных показателей [1].

Речевое дыхание детей, имеющих нарушения речи, развивается патологически. В самостоятельной устной речи у них отмечаются дополнительные вдохи, задержки дыхания, судорожные сокращения мышц грудной клетки и диафрагмы, также отмечается недостаточный объем вдыхаемого воздуха перед началом речевого высказывания, укороченный и нерационально используемый речевой выдох. Произнесение отдельных слов происходит в разные фазы дыхания – как на вдохе, так и на выдохе [6].

Главной задачей является последовательность предъявления специальных упражнений для формирования правильного речевого дыхания у детей с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста.

Рекомендуется на начальных этапах обучения использовать дыхательные упражнения в игровой форме, которые не связаны с речью и направлены на формирование умения делать умеренно глубокий вдох с последующим достаточно сильным и длительным, экономным выдохом. Это необходимо для того, чтобы в дальнейшем дети могли достаточно громко и слитно произносить слова и фразы.

Для развития силы и длительности выдоха рекомендуются следующие упражнения: сдувание со стола песчинок, комков бумаги; поддувание пушинок, кусочков ваты в воздухе; задувание свечей на расстоянии; катание струей выдыхаемого воздуха по столу карандашей, катушек; вращение ветряных мельниц и т. д.

Для развития способности делать плавный выдох и регулировать его силу, что является уже более сложной задачей и требует тонкого управления дыхательными движениями, можно порекомендовать такие упражнения: поддувание плавающих в воде бумажных корабликов; поддувание бумажных фигурок так, чтобы они не перевернулись и не упали со стола; пускание мыльных пузырей и т. д.

Следующим этапом работы является формирование умения произносить речевые отрезки (слогосочетания) разной длины, далее слова и короткие фразы слитно, на одном выдохе. Необходимо следить, чтобы дети не делали вдох после каждого произнесенного слога. Работу начинают с двух слогов и далее постепенно увеличивают:

ПА

ПАПА

ПАПАПА и т. д.

Требования к длительности выдоха постепенно увеличиваются. Далее постепенно формируется умение воспроизводить на выдохе слова, затем – фразы разной длины. Необходимо уделить особое внимание формированию умения детей делить фразы на синтагмы (части) в соответствии со смысловой связью слов [1].

Далее вводятся упражнения, которые связаны с воспроизведением речевого материала: длительное протяжное произнесение гласных; многократное повторение слогов на одном выдохе (папапа); произнесение на выдохе слов и фраз. Рекомендуется также прием наращивания предложений:

Девочка положила.

Девочка положила тетрадь.

Девочка положила тетрадь в рюкзак.

Также следует обратить особое внимание на формирование умения разбивать фразы на синтагмы в соответствии со смысловой связью слов. Работа ведется в следующей последовательности: повторение коротких фраз за педагогом; повторение длинных фраз за учителем с опорой на наглядность; самостоятельное произнесение фраз с опорой на наглядность [4].

При работе над речевым дыханием нужно следить, чтобы, с одной стороны, при произнесении на выдохе речевого материала, дети не делали чрезмерно глубокого вдоха, а, с другой стороны, не «выжимали» до последней степени из себя воздух. Данные случаи не соответствуют нормальным условиям речи и может отрицательно повлиять на качество произношения [3]. В процессе работы над речевым дыханием рекомендуется использовать упражнения с использованием приема фонетической ритмики, разработанные Т. М. Власовой и А. Н. Пфафенродт [2].

Таким образом, работа над речевым дыханием у детей с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста является ключевым направлением при работе над формированием произносительной стороны устной речи. В первую очередь работу необходимо начать с развития объема легких. Начиная со среднего дошкольного возраста ведется коррекционная работа по развитию диафрагмально-реберного тип дыхания. Приближение данных показателей к нормативным позволит в дальнейшем перейти к развитию речевого дыхания, так как данный тип дыхания – это основа для формирования сложной психофизиологической функции, то есть речевого дыхания. При работе над речевым дыханием следует придерживаться последовательности предъявления упражнений и остерегаться чрезмерного использования исключительно дыхательных упражнений. Также необходимо исключить возможные ошибки,

которые не соответствуют естественным условиям речи и могут отрицательно влиять на качество произношения [5].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова. – М. : Книголюб, 2004. – 132 с.

2. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика : пособие для учителя / Т. М. Власова, А. Н. Пфафенродт. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 240 с.

3. Гуськова, А. А. Развитие речевого дыхания детей 3 – 7 лет / А. А. Гуськова. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 110 с.

4. Филимонова, В. Т. Состояния голоса дошкольников с речевой патологией / В. Т. Филимонова. – М. : Моск. пед. ин-т., 1990. – 159 с.

5. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичева. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 320 с.

6. Хватцев, М. Е. Логопедия. Работа с дошкольниками / М. Е. Хватцев. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 292 с.

СОЛОВЬЕВА ЕВГЕНИЯ АЛЕКСЕЕВНА
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 32 г. Гомеля»,
г. Гомель, Республика Беларусь

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФЕТРОВОЙ КНИГИ
В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ
У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ**

В статье представлен опыт использования фетровой книги в коррекционной работе по развитию мышления и речи у учащихся младшего школьного возраста с трудностями в обучении. Описана структура фетровой книги, содержание ее страниц, назначение предложенных заданий.

Ключевые слова: учащиеся с трудностями в обучении, коррекционная работа, мышление, речь, фетровая книга.

Традиционное обучение в школе адресовано детям с развитой речью и мышлением. На этой основе развивается продуктивная коммуникация. Но для учащихся с особенностями психофизического развития характерны специфические проблемы в развитии речи, мышления, коммуникации, поэтому важнейшей общей для них образовательной потребностью является потребность в коррекционно-педагогической работе по развитию мышления и речи [3].

Опыт работы с учащимися с трудностями в обучении показал, что одной из серьезных причин трудностей в усвоении программного материала и нарушения коммуникативной деятельности является недостаточное развитие мыслительных процессов и речи. Поэтому успешная коррекционная работа над развитием мышления и речи является основной предпосылкой для хорошей успеваемости и развития коммуникативных навыков учащихся.

Многолетняя практика и поиски новых путей повышения эффективности коррекционно-педагогической работы показали, что добиться положительного результата можно, если умело включить в этот процесс элемент занимательности. Психологами доказано, что знания, усвоенные без интереса, не

окрашенные собственным отношением, эмоциями, не становятся полезными – это мертвый груз [1]. Эффективность занятий повышается при использовании наглядных материалов, но в наше время трудно удивить ребенка традиционными средствами наглядности. Мы предположили, что повысить эффективность коррекционной работы по развитию мышления и речи, наряду с применением традиционных приемов, позволит использование дидактического пособия, изготовленного своими руками. Поэтому было решено создать фетровую книгу.

Размер книги составляет 23 см х 30 см. Для ее изготовления были использованы куски фетра разных цветов, размером 27 см х 30 см, хлопковая ткань, дублерин, фатин, синтепон, фурнитура. Каждая страница и детали книги обрабатывались на швейной машине с помощью лапки для атласных швов.

Книга состоит из шести страниц, каждая из которых предлагает детям варианты игровых упражнений определенной направленности.

На первой странице книги расположен «Город-тетрис». Задачей игровых упражнений этой страницы является формирование пространственного мышления.

Варианты игровых упражнений:

1. Собрать дом по образцу
2. Собрать дом по памяти
3. Придумать самостоятельно расположение фигур, отличное от данного образца
4. Составить рассказ «Кто в домике живет?»

Вторая страница книги – «Лес». Задачей расположенных здесь игровых упражнений является формирование умения правильного построения умозаключения.

Варианты игровых упражнений:

- 1) «Кто где живет?» (составление полных ответов на вопросы – простых распространенных предложений с использованием пространственных предлогов, распространение предложений);

2) «Расскажи мне сказку» (составление рассказа цепной организации по сюжетной картине, составление рассказа с опорой на самостоятельно составленную картину);

3) «Что перепутал художник?»;

4) «Помоги ежику собрать припасы» (классификация объектов по видовому признаку «съедобный – несъедобный»);

5) «Что спрятано в болоте?» (развитие мелкой моторики и релаксация).

Третью страницу («Дуб») мы используем для игровых упражнений, задачей которых является развитие умения использовать интонационно выразительные предложения в связной речи.

Варианты игровых упражнений:

1) «Поры года. Погодные явления» (обогащение словарного запаса, правильное и последовательное называние пор года и месяцев, составление рассказа-описания времени года с опорой на картинный (предметный) план);

2) «Нелепица» (соотнесение пор года с погодными явлениями, составление предложений-отрицаний).

Четвертая страница – это наборное полотно, работа с которым направлена на развитие всех процессов мыслительной деятельности и грамматического строя речи.

Варианты игровых упражнений:

1) «Украшаем праздничный торт» (составление графической схемы предложения, составление предложений по заданной графической схеме, распространение предложений с помощью графической схемы, составление рассказа по набору графических схем);

2) танграм (анализ изображений, выделение в них геометрических фигур, и составление из элементов целого изображения заданной модели).

3) мнемосхемы (создание мнемических внешних опор (картинок) для запоминания информации).

4) различные варианты классификации объектов.

Пятая страница называется «Речеветик», которая объединяет все предыдущие игровые упражнения. Учащимся предлагается один из вариантов игрового упражнения:

1 тур. Составление предложений с использованием заданного существительного.

2 тур. Составление предложений с использованием заданного прилагательного.

3 тур. Составление предложений с использованием заданного словосочетания.

4 тур. Составление предложений по заданному количеству слов.

Шестая страница, последняя, содержит различные варианты съемных лабиринтов, задачи которых направлены как на развитие мышления, так и на переключение и концентрацию внимания, развитие мелкой моторики.

Систематическая специально и интересно организованная коррекционная работа развивает у младших школьников все процессы мыслительной деятельности, способствует обогащению активного словаря, грамматического строя речи, развитию связной речи и коммуникации. Использование фетровой книги создает комфортную образовательную среду, стимулирует познавательную активность учащихся на занятиях, что является одним из важнейших принципов методики проведения коррекционных занятий [2]. Использование такой книги в коррекционной работе снимает психологическую утомляемость, мобилизует умственные усилия учащихся, создает обстановку радости. Занятия с применением книги эмоционально окрашены, привлекают ребенка, вызывают у него живой интерес.

Это дидактическое пособие не заменяет традиционных форм и методов коррекционной работы, а лишь рационально их дополняет, позволяя при этом более эффективно достигать поставленных задач. В дальнейшем планирую совершенствовать методику коррекционной работы с использованием фетровой книги.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волина, В. В. Русский язык / В. В. Волина. – Екатеринбург : Изд-во «АРГО», 1996. – 496 с.
2. Гладкая, В. В. Методика проведения коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования / В. В. Гладкая. – Минск : Зорны Верасок, 2013. – 115 с.
3. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 10-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 400 с.

ТИХОНОВЕЦКАЯ ИНГА ПЕТРОВНА
учитель-методист

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 111 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОВЫШЕНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются методологические аспекты, связанные с совершенствованием профессиональных компетенций педагогов системы специального образования с использованием возможностей системы дистанционного обучения СДО Moodle МГИРО.

Ключевые слова: цифровые компетенции, цифровая платформа, коммуникация, учебный курс, СДО Moodle, многоуровневая модель SAMR, Getlocus.

Сегодня цифровая среда стала частью культурной производственной среды человека, характеризующейся процессом цифровизации, вызванным глобальными тенденциями перехода к цифровой экономике и цифровому обществу.

Потребность современного общества в компетентных педагогах, способных к быстрому реагированию и адаптации своих профессиональных качеств, порождает возникновение новых форм совершенствования цифровых компетенций. Значимым фактором успешной интеграции «цифры» в образовательное пространство выступает саморазвивающаяся модель роста профессионального мастерства каждого педагога.

Использование возможностей системы дистанционного обучения МГИРО <https://do.minsk.edu.by/> показала перспективность разработки данного направления в системе неформального повышения квалификации.

Для обеспечения эффективного методического взаимодействия учителем-методистом ГУО «Средней школы № 111 г. Минска» Тихоновецкой И. П. созданы учебные курсы в СДО Moodle, которые удовлетворяют запросы

практикующих педагогов школы, работающих в классах интегрированного обучения и воспитания.

На сегодняшний день большинство педагогов характеризуется недостаточным уровнем сформированности цифровых компетенций; отсутствием способностей по организации учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде; информации о ресурсах, которые позволяют работать одновременно / параллельно нескольким членам группы вне зависимости от местонахождения таковых; недостаточным владением специфическими приемами организации групповой работы в условиях цифровой образовательной среды; технологиями организации развивающей обратной связи и методами современного оценивания.

Выявленные и обозначенные дефициты позволили запустить учебный курс «Цифровые решения для организации учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде».

При проектировании курса за основу взята многоуровневая модель SAMR, предложенная R. Puentedura. Модель распределяет использование цифровых технологий по уровням преобразования учебного материала и выстраивает по принципу «от простого к сложному» [7].

Методический аппарат электронного курса содержит достаточно информационно-методических материалов и пояснений к различным видам заданий, описание разнообразных форм, методов и приемов, позволяющих педагогу класса интегрированного обучения и воспитания эффективно внедрить в свою образовательную практику цифровые инструменты. Подготовлены короткие видео-лекции, интерактивные плакаты, видео инструкции по использованию цифровых инструментов для решения различных дидактических задач, шаблоны матриц.

Важно отметить, что в практическом модуле для совершенствования методических и цифровых компетенций предложены 5 авторских кейсов:

- кейс «Системы дистанционного обучения – единая точка входа»;
- кейс «Интеллект-карты» [6];
- кейс «Онлайн-доски»;
- кейс «Интерактивный плакат» [4];
- кейс «Кубики историй» [5].

В практической части курса слушателям предоставляется возможность моделирования учебных ситуаций с применением цифровых инструментов и интерактивных приемов. При проектировании «цифровых» уроков в рамках своей предметной области педагоги используют карточки конструктора урока «Цифровой Форсайт» [1].

При обучении проектированию урока с карточками конструктора, используется метод игрового моделирования [3].

Рассмотрим пример цифровой платформы для организации и проведения уроков в классах интегрированного обучения и воспитания с возможностью видеосвязи – Getlocus, с которым педагоги знакомятся в рамках курса. Это образовательное пространство для динамичного взаимодействия в режиме реального времени, созданное российскими разработчиками.

Критериальный анализ аналоговых цифровых платформ позволяет сделать вывод, что российские разработчики Getlocus использовали наиболее востребованный пользователями функционал и соединили воедино zoom и miro [2].

Ресурс позволяет организовать синхронное и асинхронное взаимодействие в цифровой образовательной среде для организации и поддержки процесса обучения, что особенно актуально для классов интегрированного обучения и воспитания.

Перечислим наиболее продуктивные показатели сервиса:

- 3d-модель реального класса / кабинета или учительской с аватарами присутствующих;
- аудио- и видео-общение происходят в пределах виртуальных комнат;
- удобный поиск присутствующих;

- конфиденциальность общения в комнатах;
- простота управления и перемещений (1–2 клика);
- одновременное проведение нескольких встреч в разных комнатах;
- видеоконференции и аудиоконференции;
- бесплатный гостевой доступ;
- визуализация процессов взаимодействия (видна активность каждого обучающего в других комнатах).

Важно отметить, что Getlocus – это своеобразный виртуальный офис / школа, единое визуальное рабочее пространство в 3d-модели, в котором графически отображены все составляющие, присущие любому помещению.

Отметим, что ключевыми вопросами в новых постковидных условиях выступает проблема готовности педагогов к внедрению цифровых технологий в специальном образовании, готовность решать проблемы, связанные с новым способом организации образовательного процесса, как технологического цикла, так и методологического.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Технология организации коллективной работы в условиях гибридного обучения или «Цифровой Форсайт» / М. Е. Вайндорф-Сысоева, И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн // Школа будущего. – 2021. – № 5. – С. 194–211. – EDN TAGNOZ.

2. Тихоновецкая, И. П. Возможности цифровой образовательной платформы GETLOCUS в совершенствовании профессиональных компетенций педагогов / И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн // Педагогический профессионализм в современном образовании (в условиях глобальной цифровизации) : Сборник научных трудов международной научно-практической конференции в рамках Международного форума участников Китайско-российского Союза высших педагогических учебных заведений, Новосибирск, 16 ноября 2022 года / Под редакцией Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. – С. 313–318.

3. Тихоновецкая, И. П. Методическая игра как форма методического сопровождения педагогов в условиях цифровой образовательной среды / И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн // Шамовские педагогические чтения: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. – Москва : Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, «5 за знания», 2022. – С. 329–334. – EDN CHLCMB.

4. Тихоновецкая, И. П. Организация групповой работы с использованием цифрового образовательного ресурса по созданию интерактивных плакатов Genial / И. П. Тихоновецкая // Интеграция науки, технологии и образования: ИНТО – 2022: материалы VII межрегиональной конференции молодых исследователей с международным участием, г. Москва, 20 апреля 2022 г. / под общ. ред. Е. А. Вахтоминой [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2022. – С.129–136. –ISBN 978-5-4263-1097-1.

5. Тихоновецкая, И. П. Организация учебного сотрудничества в условиях гибридного обучения с использованием «Кубика историй»/ И. П. Тихоновецкая// Современные тенденции развития начального образования : материалы VI Междунар. студ. науч.-практ. конф., г. Минск, 18 апр. 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Н. В. Жданович (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2022. – С.46–48.– ISBN 978-985-29-0226-7.

6. Тихоновецкая, И.П. Организация учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде с использованием Coggle.it / И.П. Тихоновецкая // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 21 окт. 2021 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Н. В. Жданович [и др.]. – Минск : БГПУ, 2021. 167–171 с. ISBN 978-985-29-0085-0

7. Puentedura, R. R. Building Transformation: An Introduction to the SAMR Model, 2014. Available from: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2011/10/28/SAMR_TPCK_In_Action.pdf Transformation_AnIntroductionToSAMR.pdf (date of access: 11.02.2022).

ЧЕПСАРАКОВА ЛЮДМИЛА ВЕНИАМИНОВНА

учитель математики

Государственное бюджетное образовательное учреждение
Республики Хакасия «Аскизская школа-интернат»,
село Аскиз, Республика Хакасия, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

В статье представлена работа по формированию «здоровых привычек» у детей с ОВЗ в условиях школы-интерната.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, школа-интернат, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями.

Здоровье – это важная составляющая жизни человека. Здоровье – это условие развития и роста ребенка, особенно это важно для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

По данным медицинского работника нашей школы, в группе здоровья II находится 61 ребенок, в группе здоровья III – 16 детей, а в группе здоровья IV – 24 ребенка. Эти сведения говорят о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют низкие показатели здоровья с рождения.

Формирование здоровых привычек у детей с интеллектуальными нарушениями – это сложный процесс, предполагающий объединение усилий воспитателей, учителей-предметников, медицинских работников, специалистов школы, педагога-организатора и, конечно, классных руководителей.

Составляющие здорового образа жизни (ЗОЖ) – это:

1. Понятие здоровья, ЗОЖ (в начальных классах)
2. Эмоциональное здоровье
3. Личная гигиена
4. Рациональное питание
5. Закаливание организма
6. Двигательный режим
7. Вредные привычки

Учащимся начальных классов разъясняется для начала смысл слова «здоровье», для чего оно нужно человеку, что будет с человеком, если не будет

здоровья. Классный руководитель объясняет учащимся: что такое здоровый образ жизни, из чего он складывается. Классные руководители начальных классов проводят такие занятия, как «Путешествие в страну Здоровья» с привлечением школьной медсестры; «Надежная защита организма», «Формула здоровья».

Проводится работа по формированию привычки соблюдения личной гигиены. Классные руководители готовят беседы по темам: «Друзья Вода и Мыло», «Чтобы зубы были здоровыми», «Личная гигиена школьника», «Гигиена твоего тела», «Все начинается с чистоты». На этих занятиях раскрывается понятие «личная гигиена», формируется представление о том, что соблюдение гигиены – важное средство сохранения здоровья человека. Дети знакомятся с основными правилами личной гигиены. Начинается работа по формированию гигиенических навыков и умений, воспитанию культуры здоровья, ведению здорового образа жизни.

Все больше детей с ОВЗ имеют заболевание сколиоз, имеют проблемы с осанкой, нередко проблемы со зрением. В школе проводим такие занятия, как «Глаза – главные помощники человека», «Правильная осанка». Цель таких занятий: показать причины нарушений зрения, осанки, закрепление практических умений и навыков учащихся, способствующих формированию правильной осанки и сохранению зрения.

Проводятся классные часы, посвященные такой составляющей ЗОЖ, как правильное питание: «Правильное питание – залог здоровья», «Питание – необходимое условие для жизни человека», «Здоровая пища для всей семьи». На этих занятиях ребятам разъясняется важность правильного питания, правила здорового питания, культура приема пищи.

На таких занятиях, как «Вредные привычки», «Учусь делать здоровый выбор», «Курение – вредит здоровью»; «Мы – против наркотиков»; «Курение – враг», «Алкоголь и его влияние на организм человека», «Никотин – это яд», «Алкоголь и дети», «Нет наркотикам», воспитанники глубже осознают вред, наносимый употреблением табака и алкоголя, задумываются о своем здоровье. У обучающихся формируется негативное отношение к вредным привычкам. В начальных классах классный руководитель учит различать «вредные привычки»

от «полезных». Используется множество разнообразных форм и методов работы: беседы, видео-лекция, деловые и сюжетно-ролевые игры, игры-путешествия, игры-соревнования.

Проводится работа по положительному отношению к спорту. Классные руководители разрабатывают оздоровительные мероприятия, которые направлены на решение задач укрепления физического здоровья, на повышение потенциала здоровья, двигательного режима, закаливания. Совместно с педагогами дополнительного образования проводят беседы, ориентируют детей в кружки, а также в спортивные секции. Дети посещают школьные секции «Спортивные игры», «Тренажерный», а также «Шахматы». В ДЮСШ посещают секцию вольной борьбы. Наши учащиеся выступают в спортивных соревнованиях. Эта заслуга не только учителей физкультуры и тренера, но и классных руководителей, которые поддерживают в классе интерес к спорту и здоровому образу жизни. Ребята (не только мальчики, но и девочки) самостоятельно занимаются пробежкой вокруг школы и на спортивной площадке утром и вечером. Принимают контрастный душ. Проводятся такие общешкольные большие воспитательные мероприятия, как «День здоровья», спортивно-развлекательный конкурс «Алып–богатырь» и разные спортивные соревнования.

Дети, которые находятся в интернате почти все время, устают от постоянных контактов, не могут справиться со своими эмоциями и управлять своим поведением. Занятия «Зеркало души», «Путешествие в страну чувств и эмоций», занятия с педагогом-психологом «Социальная гостиная» помогают школьникам различать разные эмоциональные состояния, развивать адекватное правильное отношение к ситуации. Здоровое тело начинается с эмоционального здоровья. Недостаточно научить ребенка чистить зубы утром и вечером, делать зарядку и есть здоровую пищу. Ребенок должен учиться любви к себе и людям.

В школе ведется разнообразная работа по формированию здорового образа жизни. Показателем положительных результатов является поведение ребенка. В школе нет курящих подростков. Дети занимаются в спортивных секциях, имеют устойчивые представления о здоровом образе жизни.

ЧИРИЦО НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА
учитель адаптивной физической культуры
Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 111 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫХ
ТРЕНАЖЕРОВ НА УРОКАХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ
ПРОЦЕССОВ И ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ
ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

В статье раскрываются возможности использования авторских полифункциональных тренажеров для развития сенсорно-перцептивных процессов и психомоторных функций у учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата на занятиях адаптивной физической культуры. Автором представлено подробное описание авторских полифункциональных тренажеров, даны методические рекомендации по их использованию. Предлагаются комплексы упражнений, развивающие двигательные умения от «от простого – к сложному». Показана система физической реабилитации посредством использования данных тренажеров в коррекционной работе.

Ключевые слова: полифункциональные тренажеры, адаптивная физическая культура, дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, детский церебральный паралич, сенсорно-перцептивные и психомоторные функции, реабилитационная работа, коррекционная работа, специальная предметно-развивающая среда, коррекционно-развивающие технологии.

Современные требования общества к развитию личности детей, имеющих отклонения в развитии, а именно детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и, в частности, с детским церебральным параличом, диктуют необходимость более полно реализовать идею индивидуализации обучения на основе учета готовности детей к школе, степени тяжести их дефекта, состояния здоровья, индивидуально-типологических особенностей.

Врожденные и приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5–7 % детей [1]. Как отмечает В. В. Лебединский, у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата ведущим является двигательный дефект (недоразвитие, нарушение или

утрата двигательных функций). Основную массу среди них составляют дети с церебральным параличом (89 %) [2, с. 122].

Детский церебральный паралич (ДЦП) — это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка. Особенностью ДЦП является органическое поражение преимущественно двигательной сферы с рождения, вместе с тем существенную роль в недоразвитии восприятия играют сенсорно-перцептивные расстройства.

Сенсорно-перцептивные процессы – это восприятие, отражение предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств (нарушения зрительного, слухового, тактильного и кинестетического восприятия). В зависимости от формы существования материи отличают восприятие пространства, направления, величины, времени [3].

Анализ современной психолого-педагогической литературы показал недостаточность методических разработок и предлагаемых средств, направленных на развитие сенсорно-перцептивных процессов и психомоторных функций у детей с ДЦП. Учитывая то, что учащиеся с ДЦП на занятиях быстро утомляются, имеют пониженную работоспособность, низкую концентрацию внимания, важно разнообразить коррекционную, реабилитационную работу, применяя разнообразные задания и упражнения.

Однако формирование сенсорного восприятия у детей с ДЦП отличается определенным своеобразием. У данной категории учащихся процесс восприятия довольно затруднен: точность восприятия (зрительного, кинестетического, слухового, обонятельного, тактильно-двигательного) недостаточна, темп восприятия снижен, объем сужен, что вызывает затруднения при выделении свойств предметов.

Учащиеся с ДЦП испытывают трудности при передаче величины предметов, при работе с мелкими предметами, при выполнении произвольных движений, что препятствует правильному формированию и фиксированию в памяти схемы этих движений. Общая соматическая ослабленность, эмоциональная

лабильность, психологическая неустойчивость затрудняют формирование активной целенаправленной деятельности по исследованию свойств и качеств предметов. Сложным оказывается установление свойств предметов: формы, веса, консистенции, плотности, термических свойств, размеров, пропорций, фактуры. Нарушены длительность, устойчивость, концентрация, переключаемость, распределение внимания.

Обозначенные проблемы требуют включения в работу ресурсов, несущих значительный педагогический потенциал и являющихся действенным средством развития психомоторных и сенсорных функций. К таким ресурсам можно отнести авторские полифункциональные тренажеры, что позволило разнообразить деятельность учащихся, вызвать интерес к предлагаемым заданиям, упражнениям.

Весь период обучения учащихся с ДЦП, предполагающий использование авторских полифункциональных тренажеров, можно разделить на три этапа.

На первом этапе обучения проводится ознакомление с тренажерами, а также первоначальное разучивание упражнения с ними. Это необходимо для того, чтобы создать у детей правильное представление о движении в целом и на тренажере в частности. С этой целью используется показ, объяснение и практическое апробирование тренажера самими детьми. Таким образом, у детей формируется связь между зрительным образом, словами, обозначающими технику выполнения движения, и мышечными (кинестетическими) ощущениями.

На втором этапе упражнения на тренажерах разучиваются углубленно – уделяется внимание технике выполнения упражнения.

На третьем этапе происходит закрепление навыка выполнения упражнений на тренажерах и совершенствование техники выполнения.

Раскроем целевое назначение и методику использования авторских полифункциональных тренажеров.

Тренажер настольный «Спираль – горизонталь». Цель: развитие двигательных функций верхних конечностей, восстановление движений

пронации-супинации предплечья и кисти, утраченной подвижности в суставах, координации движений верхних конечностей (позволяет увеличить силу, объем и точность движений); развитие зрительного восприятия формы, величины, цвета, ориентировки в пространстве (определение сторон – право и лево, вниз и вверх, над и под, между).

Задание 1. Определить из 9 колец по цвету три верхних (красное, белое, голубое) и по одному слева перевести их, огибая спираль вправо.

Организационно-методические указания: задание выполняется как слева, так и справа. Определение количества и название колец по цвету на усмотрение педагога (с учетом уровня развития ребенка). Каждое действие проговаривается четко педагогом, а в последующем самим учащимся.

Задание 2. Разделить 9 колец на 5 колец слева и 4 кольца справа. Взять по одному верхнему кольцу (слева – белое, справа – красное) одноименной рукой слева и справа и огибая спираль перевести кольца к середине тренажера. После чего должен сосчитать, сколько колец осталось с каждой стороны, каких цветов.

Организационно-методические указания: во время выполнения задания учащийся должен проговаривать свои действия, определяя пространственные направления (лево, право, верх, низ, над, под, между), а также цвет колец.

Тренажер настольный «Волшебный ящик». Учебно-тренировочный тренажер выполнен в форме ящика с закрепленными на его сторонах предметами, с которыми ребенку предстоит встречаться в быту. Цель: развитие двигательных функций верхних конечностей, зрительного восприятия формы, величины, цвета; умение давать полное описание объектов и явлений; классифицировать предметы по функциональному назначению и применению осваиваемой деятельности в реальной ситуации.

Например, чтобы облегчить процесс обучения умению застегивания пуговиц, в тренажере представлен модуль, имитирующий одежду с пуговицами и петлями различной величины.

Работа строится от простого к сложному. Сначала учащемуся демонстрируется, как застегиваются пуговицы на тренажере, начиная с больших по размеру и постепенно переключаясь на более маленькие. Затем педагог надевает рубашку, а сидящий напротив учащийся застегивает пуговицы на рубашке, в которую одет педагог. Далее учащийся застегивает свою рубашку перед зеркалом. И самый сложный вариант, когда учащийся, у которого руки находятся за спиной, сидя на стуле, застегивает рубашку, висящую на спинке стула.

Для обучения шнуровке также используется тренажер. Важно предлагать более крупные отверстия, чем в настоящей обуви. Процесс шнурования осваивается постепенно: сначала учим продевать шнурок в отверстие, затем протаскивать его из отверстия в отверстие и в конце – завязывать его. После таких тренировок можно перейти к настоящим ботинкам.

Тренажер настольный «Панель с винтами и гайками». Цель: развитие мелкой моторики, силы и подвижности пальцев верхних конечностей, тренировка мышц и суставов кисти, захвата предметов пальцами рук, тактильную и зрительную стимуляцию; различие противоположно направленных действий; целенаправленное выполнение действий по инструкции; самопроизвольное согласование своих движений и действий; классифицирование предметов по форме, величине.

Задание. Скрученные с двухступенчатого тренажера винты с разными формами головки, гайки, шайбы перемешать между собой. Учащийся должен определить размер винта, подобрать его к стержню с резьбой разного диаметра и накрутить. Указать, какими пальцами будет происходить движение (большим и указательным, большим и средним, большим и безымянным, большим и мизинцем) левой руки, правой рукой или одновременно двумя и на какой из ступеней тренажера.

Организационно-методические указания: очень важно обратить внимание на действия пальцев рук, качество выполнения и конечный результат. Педагог помогает разрешать конкретные трудности и проблемы, которые возникают у ребенка в процессе выполнения действий.

Анализ результатов диагностики показал приращение динамики развития психомоторных и сенсорных функций у учащихся с ДЦП посредством применения авторских полифункциональных тренажеров.

Использование данных тренажеров в коррекционном процессе позволило улучшить тактильные ощущения, движения и положения отдельных частей тела, увеличить двигательную, познавательную и социальную активность. Частично сформировать основные сенсорно-перцептивные функции (зрительное и слуховое сосредоточение, зрительно-моторную координацию), развить функциональные способности пальцев и кистей рук (захват и удержание предмета, совершение простейших манипуляций с ним), улучшить координацию и точность выполняемых движений, а также повысить интерес учащихся к занятию. Возрастает точность движений, развивается глазомер, зрительное восприятие формы, цвета, величины, функция равновесия, техника выполнения основных движений, улучшается пронация-супинация предплечья и кистей. Вместе с тем, повысился уровень социально-бытовой адаптации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бейкер, Л. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / Л. Бейкер. – Москва : Теревинф, 2010. – 320 с.
2. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В. В. Лебединский. – Москва : Издательство Московского университета, 1985. – 104 с.
3. Шипицына, Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – СПб. : Изд-во «Дидактика Плюс», 2004. – 272 с.

ЧИЧИКАЙЛО ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА
заместитель директора по учебной работе

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 1 г. Петрикова»,
г. Петриков, Республика Беларусь

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса в учреждении образования. В тексте подвергается анализу зависимость успешности реализации инклюзивной практики от культуры отношения субъектов образовательного процесса к учащимся с особенностями психофизического развития, от готовности педагогов и родителей к совместному взаимодействию. В статье представлена информация об эффективных формах работы по формированию инклюзивной культуры в учреждении образования через командное взаимодействие участников совместного (интегрированного, инклюзивного) образования; повышение компетенций педагогов в вопросах инклюзивного образования; приводятся примеры из практики их применения; рассматривается их положительное влияние на формирование инклюзивной культуры в учреждении образования.

Ключевые слова: инклюзивная культура, учащиеся с ОПФР, интегрированное обучение и воспитание, взаимодействие, интерактивный, социальный опыт, игра, совместные мероприятия, сотрудничество.

В настоящее время для педагогов уже становится привычным термин «инклюзивное образование». Суть инклюзивного образования заключается в том, что не дети созданы для школы, а школа создана для детей, т. е. школа должна учитывать потребности детей, а не дети должны подходить под те или иные рамки, которые установила школа. Понятно, что ребенок с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) испытывает трудности по причине ограничения его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, ограниченности доступа к культурным ценностям и наличия физических и психологических барьеров. А потому важнейшей стратегической задачей образования является формирование толерантного отношения к лицам с ОПФР. Наш опыт показывает, что успешность реализации инклюзивной практики во многом зависит от культуры отношения субъектов образовательного

процесса к учащимся с особенностями, от готовности педагогов и родителей к совместному взаимодействию.

При формировании готовности педагогов учреждения образования к работе с детьми с ОПФР уделяется внимание принятию принципов и ценностей инклюзивного образования; командному взаимодействию участников совместного (интегрированного, инклюзивного) образования; повышению компетенций педагогов в вопросах инклюзивного образования. В основе готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования лежит наличие у них профессиональной установки на оказание помощи любому ребенку, готовность к изменениям, к психологическому принятию детей с ОПФР, готовность работать со всеми родителями как полноправными участниками инклюзивного образовательного пространства. С целью повышения компетенций педагогов в вопросах инклюзивного образования, развития конструктивных умений и навыков в нашем учреждении образования с педагогическими работниками проводятся различные интерактивные мероприятия, например:

– деловая игра «Что такое толерантность»: в такой деловой игре обучение участников происходит в процессе совместной деятельности. При этом каждый педагог решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией. Общение в деловой игре – это не просто общение в процессе совместного усвоения знаний, но первым делом – общение, имитирующее, воспроизводящее общение людей в процессе реальной изучаемой деятельности.

– тренинг «Мы разные, мы вместе». Такую форму методической учебы считаем особенно эффективной, поскольку она затрагивают эмоциональную сферу личности, влияет на установки и стереотипы, способна решить поставленные задачи в короткий срок;

– круглый стол «В мире эмпатии и доброты». Назовем лишь несколько плюсов такой формы интерактивного взаимодействия: все участники вовлечены в обсуждение, каждый участник может не только выразить свое мнение, взгляд,

дать оценку, но и, услышав доказательные аргументы коллег, отказаться от своей точки зрения или существенно изменить ее.

Решая задачу пропаганды и внедрения идей инклюзивного образования, мы активно используем в практике проведения методических мероприятий занятия-практикумы с решением педагогических кейсов. Решение таких кейсов требует от педагога умения сориентироваться в ситуации и поступить в соответствии с нормами инклюзивной культуры. Такие активные формы методической работы позволяют педагогам понять и принять принципы инклюзивного образования, готовят их к оказанию образовательных услуг в условиях совместного обучения и воспитания, формирует толерантность как нравственное качество личности.

Формирование готовности учащихся к совместному обучению и взаимодействию в условиях инклюзивного образования происходит в нашем учреждении образования через использование активных форм работы по развитию эмпатии, гармонизации взаимоотношений в детском коллективе, обучению всех учащихся конструктивным формам взаимодействия. Мы убеждены, что толерантность в процессе получения образования невозможно приобрести теоретически, она может быть только результатом совместного опыта взаимодействия детей с ОПФР и нормативно развивающихся сверстников. И те, и другие приобретают разнообразный социальный опыт взаимодействия. Дети с ОПФР получают возможность полного раскрытия их потенциала. В то время как их одноклассники приобретают опыт совместной с «особыми» детьми деятельности, что при продуманной педагогической и воспитательной работе приводит к более внимательному и заботливому отношению к окружающему миру, формированию активной жизненной позиции, проявлению таких черт характера как доброжелательность, великодушие, милосердие.

В процессе воспитания толерантности педагоги используют различные формы, методы и приемы работы. Это работа в группах, подгруппах в виде беседы, лекции; обсуждения притчи; видеолектории с просмотром

мультфильмов и художественных фильмов с последующим их обсуждением. Кроме того, в последнее время широкое распространение получило использование технологии интерактивного обучения, а именно использование обучающих тренингов, таких как: «Круг доверия», «Двадцать Я», «Стая», «5 добрых слов», «Мир без конфликта». Эффективными и увлекательными формами работы с детьми являются познавательные игры: «Звездочки и созвездия», «Полюса», «Паутина предрассудков», которые направлены на развитие у учащихся сплоченности, чувства толерантности.

Формирование толерантных отношений в классном коллективе осуществляется также через систему классных мероприятий, правильное распределение ролей и обязанностей в классе и, конечно же, через такие формы проведения классных часов как «Уроки доброты», которые целенаправленно ведут учащихся к развитию запланированных качеств личности. Кроме того, педагоги уделяют большое внимание совместной трудовой деятельности, участию в различных спортивных мероприятиях (если нет противопоказаний по здоровью), в смотрах художественной самодеятельности, участию в походах, занятиях в кружках, секциях, участию в праздниках, которые дают возможность учащимся с ОПФР показать себя наравне с остальными детьми, почувствовать себя нужными, приобрести уверенность в себе, а ученикам класса овладеть навыками чувствовать других, поддерживать и сопереживать.

Немаловажным в процессе реализации совместного обучения и воспитания является создание системы целенаправленной работы с семьями обучающихся по формированию компетентности родителей в вопросах развития, обучения и воспитания детей с особенностями. Таким семьям требуется целенаправленная профессиональная помощь. В условиях инклюзивного образования нами ведется работа по формированию у родителей активной жизненной позиции в преодолении сложностей развития ребенка и общении с ним. С целью повышения правовой и педагогической компетентности родителей организовывается совместная деятельность, традиционным форматом

которой являются родительские собрания, в рамках которых педагогом-психологом проводятся различные тренинги по принятию родителями «особых» детей в классе, например, по теме «Толерантность как принцип взаимодействия между людьми». Эффективной в формировании содержательного взаимодействия и общения с детьми показала себя такая форма работы с родителями как «Устный журнал».

Построенная таким образом работа с родителями дает им возможность не только повысить свою компетентность в вопросах инклюзивного образования, но и просто встретиться друг с другом, обменяться опытом в воспитании детей, оказать друг другу поддержку. Важным моментом в контексте «семья - школа» является личное взаимодействие педагогов и родителей по поводу трудностей и достижений ребенка с ОПФР, успехов и неудач, сомнений и размышлений в ходе определения образовательного маршрута ребенка, а также в процессе его обучения. Организуется такое взаимодействие через личные, групповые консультации учителя-дефектолога, педагога-психолога и педагогов, работающих в классах интегрированного обучения и воспитания. Подобная помощь неоценима в понимании образовательных потребностей ребенка, в решении его индивидуальных и специфических проблем, в оптимизации путей его обучения и коррекции недостатков в развитии.

Также работа с родителями строится через информирование их об особенностях инклюзивного образования посредством мессенджера Viber; обеспечение активного участия родителей ребенка с ОПФР в образовательном процессе с приглашением их на открытые уроки; взаимодействие семей – участников образовательного процесса через организацию совместной деятельности во внеклассных и внешкольных мероприятиях таких как «Осенняя ярмарка», выставка творческих работ и др.

Подчеркну, что грамотно организованное, продуктивное взаимодействие педагога с родителями можно рассматривать как один из факторов эффективной реализации инклюзивного образования. На практике мы убедились, что опыт

взаимодействия нормально развивающихся детей и их родителей с детьми, имеющими особенности в развитии, и их родителями способствует формированию толерантного поведения, эмпатии и гуманности. Дети и родители становятся более терпимыми по отношению друг к другу и детям с ОПФР. Они учатся воспринимать «особых» детей как нормальных членов общества.

Таким образом, в нашем учреждении образования, которое является опорным в организации интегрированного обучения и воспитания в районе, сложилась определенная система по формированию инклюзивной культуры через создание условий для активного участия и взаимодействия учащихся с ОПФР в учебной деятельности; формирование атмосферы сотрудничества, условий для активного участия детей с ОПФР во внеклассных и внешкольных мероприятиях с учетом их особенностей и возможностей.

Научное электронное издание

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ЦЕННОСТИ, ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Материалы
Международной научно-практической конференции

Минск, 15 декабря 2022 г.

Компьютерная верстка *О. А. Бобко*
Дизайн обложки *О. А. Бобко*

Дата размещения на ресурсе: 02.03.2023
Объем издания: 1 800 КБ

Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования».
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/234 от 24.03.2014.
220040, г. Минск, ул. Некрасова, 20.