



Государственное учреждение образования
« А К А Д Е М И Я О Б Р А З О В А Н И Я »

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ЦЕННОСТИ, ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Материалы II Международной научно-практической конференции

Минск, 26 декабря 2024 г.

Минск 2025

Министерство образования Республики Беларусь
Государственное учреждение образования
«Академия образования»

**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ЦЕННОСТИ, ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Материалы II Международной научно-практической конференции

Минск, 26 декабря 2024 г.

Под редакцией кандидата педагогических наук, доцента А.М. Змушко

Научное электронное издание

Минск
2025

УДК 376
ББК 74.3
С71

Рецензенты:

ст. преподаватель каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. образования» *И. В. Веретенников*; проф. каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. образования», канд. пед. наук, доц. *В. В. Гладкая*; ст. преподаватель каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. образования» *А. Н. Гринько*; ст. преподаватель каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. образования» *О. В. Грищенко*; гл. научный сотрудник лаборатории специального образования ГУО «Акад. образования», д-р пед. наук, проф. *Н.Г. Еленский*; проф. каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. образования», канд. пед. наук, доц. *И. С. Зайцев*; зав. каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. образования», канд. пед. наук, доц. *А. М. Змушко*; проф. каф. спец. и инклюзив. педагогики ГУО «Акад. образования», канд. пед. наук, доц. *И. В. Ковалец*; ст. научный сотрудник лаборатории специального образования ГУО «Акад. образования», канд. пед. наук *О. П. Коляда*; зав. лабораторией спец. образования ГУО «Акад. образования», д-р пед. наук, доц. *О. С. Хруль*, вед. научный сотрудник лаборатории спец. образования ГУО «Акад. образования», канд. пед. наук, доц. *Т. Н. Юрок*

С71 **Специальное образование в современном мире: ценности, традиции и инновации : материалы II Междунар. науч.-практ. конференции**, Минск, 26 дек. 2024 г.; под ред. канд. пед. наук, доц. А. М. Змушко / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. образования». – Минск, 2025.

ISBN 978-985-33-0212-7.

Сборник подготовлен по итогам II 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

СОДЕРЖАНИЕ

Абкович Алла Яковлевна СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	11
Абкович Алла Яковлевна ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ОСВОЕНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН	18
Августова Светлана Александровна, Мороз Наталья Викторовна ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	25
Аверков Александр Николаевич, Соколова Светлана Николаевна ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НРАВСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ.....	32
Алешкевич Елена Владимировна ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МОТОРНОЙ АКТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	37
Астрейко Елена Сергеевна, Стасилович Наталья Сергеевна КУЛЬТУРА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА	41
Бабинич Елена Александровна ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИК УСТАНОВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖАНИЯ КОНТАКТА С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	46
Барановская Оксана Казимировна ИНТЕРАКТИВНЫЕ КАРТЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ: ПРИМЕНЕНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ СЕРВИСА MARCOMIND ...	51
Богущ Елена Анатольевна, Татур Марина Анатольевна ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	56
Бородко Татьяна Светославовна ЛОГОГРАФИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ: ОТ ПОСТАНОВКИ ЗВУКА ДО СОСТАВЛЕНИЯ ИСТОРИЙ	62
Ботян Татьяна Иосифовна СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	68
Былино Марина Владимировна, Щербакова Екатерина Сергеевна ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	71

Булавко Татьяна Ивановна, Афанасьева Ольга Владимировна ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПЛАКАТ «ПУТЕШЕСТВИЕ В РОБОЛАНДИЮ» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РОБОТОТЕХНИКЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	76
Варгина Алла Анатольевна МЕЛКАЯ МОТОРИКА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОБЩЕГО ФИЗИЧЕСКОГО, КОГНИТИВНОГО И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА	81
Веретенников Игорь Владимирович ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	87
Власова Наталия Викторовна РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР МЕТОДОМ МАНДАЛОТЕРАПИИ	93
Возненко Любовь Витальевна ОРГАНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ...	98
Волкова Наталья Михайловна ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	101
Волкова Ольга Николаевна РОБОТОТЕХНИЧЕСКИЕ НАБОРЫ КАК ЭЛЕМЕНТ КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	105
Востриков Максим Алексеевич, Тарун Дарья Александровна ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ	109
Гаева Ирина Сергеевна, Мордовина Евгения Викторовна ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ	115
Гаранина Лариса Алексеевна, Кудрявцева Марина Викторовна ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ МАРАФОН «ГОРИЗОНТЫ ВОЗМОЖНОГО» КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ	122
Гладкая Валентина Владимировна КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	131
Глот Анастасия Александровна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	137
Глушакова Юлия Сергеевна РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	141
Голешевич Бронислав Олегович РЕЧЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТ СЕМАНТИКИ МУЗЫКИ	145

Головня Светлана Васильевна СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПРЕИМУЩЕСТВА.....	151
Голядкина Татьяна Александровна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА	159
Грибанова Жанна Михайловна СОЗДАНИЕ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	172
Гринько Алла Николаевна ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ	177
Гришанович Елена Сергеевна НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	183
Грищенкова Ольга Викторовна ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ДЕТСКОГО СООБЩЕСТВА.....	188
Гяч Виктория Петровна ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	194
Гяч Виктория Петровна РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	200
Денисова Елена Николаевна РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ	206
Долгая Наталья Александровна РОЛЬ СЕМЬИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	212
Долгая Наталья Александровна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ НУЖДАМИ В ОБРАЗОВАНИИ	218
Дольникова Галина Сергеевна, Титоренко Галина Геннадьевна, Бондарева Вероника Львовна, Климова Светлана Александровна СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ПРИОРИТЕТЫ, ВОЗМОЖНОСТИ.....	223
Евсейчик Инна Николаевна, Спраговская Людмила Анатольевна СОЗДАНИЕ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА (из опыта работы ГУО «Средняя школа №12 г. Минска»)	229

Евтушенко Олеся Васильевна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ.....	236
Еленский Николай Георгиевич ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	241
Жданович Марина Александровна ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ С ПОМОЩЬЮ НАСТОЛЬНЫХ ИГР	246
Журавель Ольга Владимировна РАЗВИТИЕ НАВЫКА БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСА СКОРОГОВОРОК ...	251
Забельникова Ольга Васильевна ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАЦИИ С ДЕТЬМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	256
Задёра Марина Ивановна ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИОННОЕ ОБОРУДОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	263
Зайцев Игорь Станиславович НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	268
Занько Татьяна Леонидовна, Тихон Светлана Павловна СПЕЦИАЛЬНО ПОДОБРАННЫЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ	274
Зиновьева Ирина Александровна КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ДРУГИМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ.....	280
Змушко Антаніна Міхайлаўна ПЕДАГАГІЧНЫЯ ЎМОВЫ ФАРМІРАВАННЯ БЕЛАРУСКАМОЎНАЙ ЧЫТАЦКАЙ АДУКАВАНАСЦІ ВУЧНЯЎ З ЦЯЖКІМІ ПАРУШЭННЯМІ МАЎЛЕННЯ	288
Кабанович Наталья Алексеевна «УСТНЫЙ ЖУРНАЛ» КАК НЕТРАДИЦИОННАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ.....	294
Казеко Алла Георгиевна ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	299
Каплина Ольга Владимировна ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ – ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ КАЖДОГО РЕБЕНКА	305

Качан Алла Альбертовна ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	314
Кисляк Наталья Владимировна, Примачёк Алеся Александровна ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ	320
Клыбик Ольга Михайловна СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	326
Ковалец Илона Владимировна СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	331
Ковшарова Людмила Владимировна ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	338
Колядко Яна Александровна АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	344
Коротина Светлана Геннадьевна, Говор Марина Викторовна ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	349
Короткая Анна Ивановна СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	355
Коротынская Ольга Леонидовна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	361
Кравченко Ирина Николаевна МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПФР: ОПЫТ И НОВЫЕ РЕШЕНИЯ.....	366
Кривцова Наталья Николаевна РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВЕБ-КВЕСТА.....	375
Кудрявцева Анна Валерьевна, Гусева Ирина Николаевна СФОРМИРОВАННОСТЬ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	378
Лобанова Наталья Николаевна ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ...	386

Логвинова Ирина Фёдоровна СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОСОБЕННЫХ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	392
Лойша Тацяна Віктараўна ВУЧЭБНЫ ПРАДМЕТ «БЕЛАРУСКАЯ МОВА І ЛІТАРАТУРА»: САЦЫЯЛЬНАЯ І АДУКАЦЫЙНАЯ ІНТЭГРАЦЫЯ ВУЧНЯЎ З ЦЯЖКІМІ ПАРУШЭННЯМІ МАЎЛЕННЯ НА II І III СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫІ.....	398
Мазуркевич Валентина Михайловна О НЕРЕГЛАМЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦЕНТРЕ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБОРУДОВАНИЯ ДЛЯ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	404
Макарченкова Александра Сергеевна ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	409
Мелеховец Владимир Федорович ЭТИМОЛОГИЯ БЕЛОРУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА.....	413
Мельничек Ольга Владимировна ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ: ПУТИ РЕШЕНИЯ	418
Мизирчук Яна Олеговна АДАПТАЦИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	424
Михаленя Анна Ивановна ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	430
Молахова Екатерина Михайловна ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННОГО РИСОВАНИЯ.....	436
Мяцельская Тацяна Міхайлаўна ЗДAROЎЕЗБЕРАГАЛЬНАЕ АСЯРОДДЗЕ Ў СІСТЭМЕ РАБОТЫ ПА КАРЭКЦЫІ ВУСНАГА МАЎЛЕННЯ.....	443
Павлович Екатерина Николаевна УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ТРЕБОВАНИЯ ЯСНОГО ЯЗЫКА.....	448
Панченко Екатерина Леонидовна, Былино Марина Владимировна МЕЖДУНАРОДНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ, ОГРАНИЧЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВЬЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	454
Пивоварчик Татьяна Борисовна ОЦЕНКА КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЖИЗНЕННЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ	460

Полуянова Наталья Борисовна СОЦИАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ.....	467
Примаков Евгений Андреевна ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	473
Радченко Сергей Анатольевич ВОЗМОЖНОСТИ УЛУЧШЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ЛУЧШЕГО МИРОВОГО ОПЫТА.....	479
Ракова Наталья Николаевна РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ	488
Рябова Наталья Валентиновна РОДИТЕЛЬСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛУБ: СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ И СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	493
Сайковская Илона Вячеславовна ВАЖНЫЕ МОМЕНТЫ В РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ С ОСОБЫМ РЕБЕНКОМ.....	498
Сергейчик Людмила Александровна РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	502
Снытко Жанна Геннадьевна ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ – ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	507
Стольберг Ирина Владимировна ПРОФИЛАКТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	512
Сулейманов Камил Бейтуллаевич ДИСТАНЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	518
Счастливая Инна Павловна ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	522
Теханович Жанна Николаевна ПОТЕНЦИАЛ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИИ	526
Титовец Мария Дмитриевна, Русакович Ирина Кузьминична АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	532
Третьякова Ольга Николаевна СТИМУЛЯЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ПОМОЩЬЮ ГЛОБАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ.....	539

Ушакова Лариса Евгеньевна, Серебrenикова Юлия Владимировна ИНСТРУМЕНТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	544
Хитрун Ольга Вячеславовна ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ.....	551
Хорсун Дарья Андреевна, Русакович Ирина Кузьминична АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ» В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	555
Хруль Ольга Станиславовна СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОПФР	561
Шевчук Елена Валентиновна «ИНФОРМАТИКА БЕЗ РОЗЕТКИ» КАК ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	566
Шейко Кристина Ивановна АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА – РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ С СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА	571
Шлапакова Анжела Михайловна, Мельник Татьяна Валерьевна ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	576
Шорникова Оксана Алексеевна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ СКАФФОЛДИНГ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМА В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ	581
Юрок Татьяна Николаевна ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	588
Якименко Марина Александровна ДИСТАНЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ – ВАЖНЫЙ ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	594

АБКОВИЧ АЛЛА ЯКОВЛЕВНА,
кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией образования
и комплексной реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного
аппарата и множественными нарушениями развития

Институт коррекционной педагогики, Москва, Российская Федерация

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В докладе представлены результаты новых научных исследований Института коррекционной педагогики. Представленная работа проводилась в рамках масштабного исследования клинико-психолого-педагогических особенностей детей с двигательной патологией. Изучены особенности психофизического развития детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата (N=1259). Автором установлено, что дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата представляют собой неоднородную группу, в пределах которой представлены различные типологические варианты развития, в том числе противоположные по степени близости к условной норме, что в целом определяет широкую вариативность и специфику особых образовательных потребностей детей с двигательной патологией. Методы исследования включают изучение медицинской и психолого-педагогической документации, наблюдение и эксперимент. Автором выявлены нозологические особенности разных групп детей с двигательными нарушениями и установлена взаимосвязь этих особенностей с особыми образовательными потребностями обучающихся. Полученные данные позволяют более точно прогнозировать образовательную программу для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и регламентировать организацию специальных условий в образовательных организациях для обучающихся и воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата для повышения качества их образования.

Ключевые слова: дети с двигательными нарушениями; медицинский диагноз; особенности психофизического развития; особые образовательные потребности.

В последние годы в Институте коррекционной педагогики был проведен ряд широкомасштабных исследований, направленных на изучения клинико-психолого-педагогических особенностей современной популяции детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), их особых образовательных потребностей и вопросов их школьного обучения. Необходимость проведения таких исследований определяется целым рядом факторов: противоречия между образовательными потребностями детей и удовлетворением этих потребностей в системе образования; недостаточность научного знания по проблеме школьного обучения детей с НОДА (системно в

научном плане эта проблема никогда не изучалась); значительное своеобразие системы школьного обучения детей с двигательной патологией даже в сравнении со школьным обучением детей с ОВЗ других нозологий.

Обусловлено это тем, что система помощи детям с НОДА зародилась в медицинских учреждениях. Первые школы стали открываться только в 50–60 гг. XX в. С момента своего возникновения и на всех последующих этапах система рассматривалась в единстве процессов лечения, образования и подготовки к трудовой деятельности [5].

Исследования ИКП (ранее НИИ Дефектологии) второй половины XX века и научные работы начала XXI века сформировали современные представления о детях с НОДА и их особых образовательных потребностях. Но сегодня, в постоянно изменяющихся социальных, экономических и научно-технических условиях, они требуют уточнения и актуализации.

Исследование проводилось в период с 2019 по 2023 гг. Выборка составила 1259 чел. в возрасте от 0 до 17 лет (средний возраст – 8,6 лет).

Исследование проводилось на базе многопрофильного реабилитационного центра и 17 школ, реализующих адаптированные образовательные программы для обучающихся с НОДА из 15 регионов РФ.

Параметрами изучения были: клинический диагноз и сопутствующие нарушения, двигательное развитие, речь и коммуникация, социально-бытовые навыки и познавательное развитие.

Методы исследования: анализ медицинской и психолого-педагогической документации, экспериментально-психологический метод, наблюдение, анкетирование, методы математической и описательной статистики.

Было установлено, что как и прежде подавляющее большинство школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральным параличом. В тоже время в образовательных организациях все чаще появляются дети с генетическими нарушениями, с пороками и деформациями скелета, с текущими нейродегенеративными заболеваниями. В структуре нарушений двигательная патология у них сочетается с нарушениями

психического развития и речи разной степени выраженности, с сенсорными и эмоционально-волевыми нарушениями.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата – это крайне разнородная группа школьников, демонстрирующих принципиально разные варианты психического развития, в том числе с точки зрения близости к условной норме.

Большинство детей с НОДА – это дети с тяжелыми инвалидизирующими заболеваниями. Их значительную часть составляют дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, которые до 2012 не были включены в образовательное пространство (до 10%).

Ключевые характеристики современной популяции обучающихся с НОДА является полиморфность и широкая вариативность особых образовательных потребностей.

Среди детей с НОДА, преобладают дети, демонстрирующие смешанный вариант психического дизонтогенеза (до 80% всех участников исследования), при котором признаки дефицитарного типа психического дизонтогенеза сочетаются с признаками задержанного развития или недоразвития.

Сравнительный анализ клинико-психолого-педагогических особенностей детей с НОДА 1980-х и 2020-х годов показал качественное изменение состава обучающихся, связанное с увеличением числа детей с органическим поражением центральной нервной системы (ОП ЦНС), имеющих значительно более выраженные и сочетанные нарушения развития [1].

Изменения обусловлены, на наш взгляд, гуманистическими тенденциями в обществе (развитие инклюзии, включение в образовательное пространство детей с ТМНР и др.), а также с развитием научно-технического прогресса, медицинских и ассистивных технологий.

На следующем этапе исследования изучались особые образовательные потребности детей (ООП) и подростков с двигательными нарушениями. На этом этапе выборка составила 842 человека от в возрасте от 7 до 19 лет.

Алгоритм выявления ООП включал анализ клинико-психолого-педагогических особенностей, формулирование на их основе ООП и проектирование специальных образовательных условий [3].

Особые образовательные потребности детей с НОДА определяются комплексом нарушений в двигательной, речевой, интеллектуальной и сенсорной сфере, что требует вариативной и обширной системы специальных условий, которые включают различные компоненты с учетом тяжести и характера дефицитов в структуре комплексного нарушения. Особые образовательные потребности обучающегося с НОДА могут быть представлены на трех уровнях: минимальном, среднем и максимальном [4].

Дети с минимальными потребностями (1 группа) нуждаются в ограниченном количестве специальных условий, в первую очередь связанных с психолого-педагогическим и медицинским сопровождением (базовые условия). Эту группу составляют дети с ортопедической патологией, дети с периферическими парезами и незначительная часть детей с ДЦП или ОП ЦНС.

Вторая группа детей включает обучающихся, у которых ООП выражены в большей степени и они нуждаются в расширенных специальных условиях, в том числе в части безбарьерной и материальной среды (в основном дети с нейромоторными нарушениями).

Третью группу составляют дети, которые нуждаются в максимально широкой системе условий и большом объеме помощи (максимальные условия). Эту группу составляют дети с нейромоторными нарушениями, обусловленными чаще всего генетической патологией, глубокой недоношенностью, последствиями нейроинфекций.

Все необходимые специальные условия были структурированы, исходя из ООП обучающихся.

С опорой на современные научные представления российских ученых-дефектологов об особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ с учетом специфики особенностей обучающихся с НОДА были выделены четыре блока их ООП: потребности в особой организации образовательного процесса,

потребности в использовании специальных методов, приемов и средств обучения, потребности в особой организации образовательной среды, потребности во взаимодействии и сотрудничестве участников образовательного процесса [2].

Содержание каждого из блоков распределено по группам и конкретизировано. В блоке ООП «особая организация образовательного процесса» выделены 5 групп потребностей: специальные задачи и содержание обучения (обучение по АООП); психолого-педагогическое сопровождение; медицинское сопровождение; охранительный педагогический режим; участие ассистента.

Второй блок потребностей «специальные методы, приемы и средства обучения» включает три основные группы потребностей: «обходные пути» для поддержки освоения образовательной программы, особые подходы к оценке образовательных достижений, специальное оборудование, вспомогательное технические средства и ассистивные технологии.

Третий блок ООП «особая организация образовательной среды» является наиболее специфичным и нозологически ориентированным. Внутри него выделено три группы потребностей – доступная среда, материальная среда, включая реабилитационную и медицинскую инфраструктуру и потребность в максимально возможном расширении границ образовательного пространства за пределы образовательной организации.

Последний блок особых образовательных потребностей «взаимодействие и сотрудничество участников образовательного процесса» включает две основных составляющие: группа потребностей во взаимодействии и сотрудничестве с семьей ребенка с НОДА и группа потребностей в согласованной работе специалистов разного профиля при решении реабилитационно-образовательных задач.

Каждая из указанных групп потребностей может быть присуща всем без исключения обучающимся с НОДА или какой-то определенной части из них и реализуется через совокупность специальных условий. Для примера представим

специальные условия для реализации группы особых образовательных потребностей «специальные задачи и содержание обучения». Эта группа включает потребности в постановке и решении коррекционных задач обучения, во введении в программы обучения специальных разделов, не присутствующих в содержании образования детей с нормативным развитием и потребность в систематическом и целенаправленном развитии жизненной компетенции ребенка. Реализуются эти потребности через создание таких условий, как встроенная коррекционная направленность учебного процесса, пропедевтический период обучения (подготовительный класс), физическое воспитание на основе программ АФК, развитие способности адекватно и самостоятельно решать актуальные житейские задачи (мобильность и самообслуживание), коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта.

Применительно к образовательной организации в соотнесении с особыми образовательными потребностями обучающихся с двигательной патологией соответственно можно выделить три уровня организации системы специальных условий: базовый, расширенный и максимальный.

На базовом уровне могут быть удовлетворены ООП школьников с НОДА с минимальными особыми образовательными потребностями; на расширенном – со средними; и на максимальном – соответственно с максимальными уровнем ООП.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ипполитова, М.В. Характеристика состава учащихся школ - интернатов для детей с последствиями полиомиелита и церебральными параличами // Дефектология № 1. 1980. С. 46-51

2. Кукушкина, О.И., Гончарова, Е.Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №5 2002 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah->

5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami (Дата обращения:
30.11.2023)

3. Левченко, И.Ю., Абкович, А.Я. Диагностика особенностей развития обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата для построения индивидуальной образовательной траектории / И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович // Методическое пособие. – М.: Парадигма, 2019. – 26 с.

4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. ФГОС обучающихся с ОВЗ: обучение детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М.: ООО «Национальный книжный центр», 2018. – 160 с.

5. Biesalsky Konrad. Grundriß der Krüppelfürsorge. Leipzig& 1926.

ALLA YA. ABKOVICH,

PhD in Pedagogy, Head of the Laboratory for Education and Integrated Habilitation
of Persons with Motor Disabilities and Multiple Developmental Disorders

Institute of Special Education, Moscow, Russia

**APPROACHES TO THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL RESULTS
OF STUDENTS WITH SPECIAL FEATURES
OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN THE DEVELOPMENT
OF NATURAL SCIENCE DISCIPLINES**

The report presents the results of the latest scientific research of the Institute of Correctional Pedagogy. The presented work was conducted within the framework of a large-scale study of clinical, psychological, and pedagogical features of children with motor impairments. The peculiarities of the psycho-physical development of children and teenagers with motor impairments (N=1259). The author found that children with locomotor disabilities are a heterogeneous group, within which different typological variants of development are presented, including those opposite in terms of proximity to the conditional norm, which generally determines a wide variability and specificity of special educational needs of children with musculoskeletal disorders. The research methods include the study of medical and psycho-pedagogical documentation, observation, and experiment. The author identified nosological features of different groups of children with motor impairments and established the relationship between these features and the special educational needs of students. The data obtained make it possible to more accurately predict the educational program for children with MSDs and regulate the organization of special conditions in educational organizations for students and pupils with motor disabilities to improve the quality of their education.

Keywords: children with motor impairments, medical diagnosis, features of mental and physical development, special educational needs

АБКОВИЧ АЛЛА ЯКОВЛЕВНА,

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация,
Институт коррекционной педагогики, Москва, Российская Федерация

**ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ОСВОЕНИИ
ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Доклад посвящен проблеме оценки образовательных результатов обучающихся с особенностями психофизического развития, получающих общее образование по цензовым вариантам адаптированных основных образовательных программ. Представлены результаты научного исследования, направленного на теоретико-методологическое обоснование и разработку подходов к созданию контрольно-измерительных материалов и адаптации процедуры оценивания для промежуточной и итоговой аттестации обучающихся с особенностями психофизического развития при освоении естественно-научных дисциплин.

Ключевые слова: обучающиеся с особенностями психофизического развития (ограниченными возможностями здоровья); основное общее образование; оценка образовательных результатов; контрольно-измерительные материалы.

Одной из актуальных проблем специального образования является проблема объективной оценки образовательных результатов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее остро эта проблема стоит в отношении обучающихся, получающих общее образование по цензовым вариантам адаптированных основных образовательных программ. В инклюзивных и коррекционных школах возникают объективные трудности мониторинга качества образования [4].

При этом в Российской Федерации на уровне нормативно-правовых документов зафиксированы определенные требования. Образовательные организации должны самостоятельно разрабатывать адаптированные программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и соответствующими федеральными основными

общеобразовательными программами. Содержание и планируемые результаты разработанных образовательными организациями образовательных программ (в том числе адаптированных) должны быть не ниже соответствующих содержания и планируемых результатов федеральных основных общеобразовательных программ [5]. Обучающиеся с ОВЗ получают образование, соответствующее по итоговым достижениям, планируемым результатам образования здоровых сверстников, в том числе по таким сложным предметам как физика, химия, геометрия [2]. Требованиями нормативных документов установлено, что образовательные результаты определяются с учетом особых образовательных потребностей обучающихся и при организации оценочных процедур для них создаются специальные условия с учетом особенностей психофизического развития [2, 3].

Таким образом, существуют четкие и достаточно строгие требования к предметным результатам освоения адаптированных программ (АООП), которые сопоставимы с аналогичными требованиями в отношении образовательных достижений нормативно развивающихся школьников. Существуют нормативные требования к созданию специальных условий при оценке результатов освоения АООП и учету особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ. Но отсутствуют методические подходы к тому, как на практике необходимо учитывать эти потребности, то есть отсутствуют фактически критерии адаптации.

Указанные обстоятельства определили необходимость проведения исследования, направленного на теоретико-методологическое обоснование и разработку подходов к созданию (адаптации) оценочных средств для текущей и промежуточной аттестации обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп на уровне основного общего образования.

В исследовании приняло участие более 500 обучающихся из 43 образовательных организаций из 26 регионов РФ, осваивающих цензовые варианты АООП на уровне основного общего образования.

Исследование включало теоретико-методологический анализ опубликованных документов и исследований по изучаемой проблеме; сбор и анализ диагностических материалов (контрольных работ, диагностических форм и карт, портфолио и других), адресованных обучающимся с ОВЗ, анкетирование педагогов; составление проекта методики разработки, отбора и структурирования тестовых заданий для промежуточной аттестации обучающихся с ОВЗ; подготовку и апробацию комплектов дифференцированных по нозологическим группам тестовых заданий (фонда оценочных средств) по учебным дисциплинам «Русский язык» и «Математика»; подготовку научно-методических рекомендаций для педагогов.

В результате исследования был предложен подход к проектированию контрольно-измерительных материалов для оценки образовательных результатов обучающихся и подготовлен алгоритм разработки контрольных работ для обучающихся с ОВЗ, предложены варианты адаптации контрольно-измерительных материалов и процедуры оценивания.

Алгоритм включает 5 основных шагов:

Шаг 1. Определение перечня изученных за учебных год тем.

Шаг 2. Формирование перечня проверяемых планируемых результатов с опорой на адаптированную основную образовательную программу и универсальные кодификаторы распределенных по классам проверяемых элементов содержания и требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования (с учетом пролонгации срока обучения по предмету).

Шаг 3. Определение количества заданий в структуре контрольной работы с учетом психофизических особенностей и темповых характеристик деятельности обучающихся конкретного класса.

Шаг 4. Разработка тестовых заданий. (Учитывая трудности подготовки обучающихся с ОВЗ к государственной итоговой аттестации рекомендуется ориентироваться на типы заданий, предлагаемые в спецификации

экзаменационных материалов для государственного выпускного экзамена за курс основной школы).

Шаг 5. Разработка критериев оценивания с учетом нозологических особенностей обучающихся.

Адаптация контрольно-измерительных материалов осуществляется на основе анализа особых образовательных потребностей и специфики учебной, познавательной и речевой деятельности обучающихся с двигательной патологией.

С учетом индивидуальных особенностей обучающихся адаптация может включать следующие аспекты:

- ✓ сокращение количества заданий в контрольной работе в связи высокой утомляемостью и быстрой истощаемостью обучающихся с ОВЗ;
- ✓ увеличение времени на выполнение контрольных работ в связи с медленным темпом работы обучающихся;
- ✓ упрощение заданий за счет разделения их на отдельные блоки;
- ✓ специальное оформление бланков контрольных работ с учетом особенностей зрительного восприятия и пространственной ориентировки обучающихся с НОДА (шрифт, размер, визуальные ориентиры и др.);
- ✓ адаптация формулировок заданий и инструкций за счет упрощения речевого материала в соответствии с речевыми возможностями обучающихся;
- ✓ адаптация формулировок заданий и инструкций за счет представления их в виде плана (алгоритма) выполнения заданий,
- ✓ использование опорных материалов (справочные материалы, схемы, таблицы, памятки, алгоритмы, планы и пр.).

При проведении контрольной работы при необходимости обучающимся могут быть оказаны различные виды помощи: стимулирующая (одобрение, эмоциональная поддержка), организующая (привлечение внимания, концентрация на выполнении работы, напоминание о необходимости самопроверки), направляющая (дополнительное разъяснение инструкции к

заданию, ориентация на справочные и дидактические материалы), а также техническая помощь.

Рекомендации по процедуре проведения контрольной работы:

1. Накануне проведения контрольной работы может быть проведен обобщающий урок по соответствующим темам.

2. На выполнение каждой контрольной работы отводится 40-45 минут. Для обучающихся с низкими темповыми характеристиками деятельности время проведения контрольной работы может быть увеличено.

3. В случае, если контрольная работа пишется не на бланке, а на обычном листе бумаги, текст контрольной работы следует представить на доске и разместить в распечатанном виде на партах обучающихся.

4. В начале урока несколько минут отводится на разъяснение обучающимся порядка выполнения предстоящей работы. Данная информация отражена также на бланке, но может быть детализирована и конкретизирована учителем.

5. Решение о необходимости использования справочных материалов остается на усмотрение учителя. Справочные материалы могут быть предоставлены как фронтально (на доске или в виде раздаточного материала), так и индивидуально в виде дифференцированного по содержанию раздаточного материала.

6. При необходимости в текст контрольной работы могут быть включены организующие моменты, например, «Проверь, все ли задания выполнены», «Проверь правильность выполнения заданий».

7. Рекомендуемые технические параметры для оформления текста контрольной работы на бланке: кегль – 14 или 16, интервал – полуторный. Для обучающихся с нарушениями зрения рекомендуемые технические параметры оформления текстов контрольных работ на бланке для слабовидящих обучающихся: гарнитура - Helvetica, Arial и Verdana, кегль – 14-22, интервал – полуторный. Тексты контрольных работ на бланках для слепых обучающихся должны быть напечатаны рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля.

Наибольшую сложность для обучающихся с ОВЗ представляет изучение естественно-научных дисциплин, таких как физика, химия, алгебра и геометрия. Проблемы связаны с трудностями понимания теоретического материала, непониманием связей и различий между физическими величинами, с необходимостью заучивания формул и определений и др. [1].

При проведении аттестации по данным предметам в зависимости от структуры нарушений развития обучающихся с ОВЗ должна быть обеспечена специально организованная среда и адаптированное рабочее место в соответствии с особенностями двигательной и/или речевой сферы обучающегося; допускается использование вспомогательных технических средств и ассистивных технологий при необходимости; помощь тьютора или ассистента (при необходимости).

Допускается использование замена письменной формы контрольной работы на устный ответ или наоборот, выполнение работы на ПК или планшете, перевод традиционной контрольной работы в форму теста, разработка специальных бланков, включающих увеличенный размер строк / шаблоны для заполнения / готовые чертежи / варианты написания сложных формул для выбора; сокращение количества заданий, увеличение времени на выполнение заданий; организация небольшого перерыва во время работы с включением динамической паузы и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абкович, А.Я., Сдобняков, В. В. Представления педагогов об особенностях оценки образовательных результатов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уроках физики и математики // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12, No 3. С. 10.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

3. Приказ Министерства просвещения России от 24.11.2022 № 1025 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_442698/86c04b78a04895d11f4dee56889e7a5ad12264fb/ (дата обращения: 21.06.2023).

4. Соловьева, Т.А., Абкович, А.Я. К вопросу об оценке образовательных достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2023. № 8. С. 7-17. DOI: 10.47639/2074-4986_2023_8_7.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.06.2023).

ALLA YA. ABKOVICH,
candidate of pedagogical sciences, leading researcher
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin
(Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation,
Institute of Correctional Pedagogics, Moscow, Russian Federation

**APPROACHES TO THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL RESULTS
OF STUDENTS WITH SPECIAL FEATURES OF PSYCHOPHYSICAL
DEVELOPMENT IN THE DEVELOPMENT
OF NATURAL SCIENCE DISCIPLINES**

The report is devoted to the problem of assessing the educational results of students with special psychophysical development, receiving general education according to the qualification options of adapted basic educational programs. The results of scientific research aimed at the theoretical and methodological substantiation and development of approaches to the creation of control and measuring materials and adaptation of the assessment procedure for the midterm and final certification of students with special psychophysical development in mastering natural science disciplines are presented.

Keywords: students with disabilities, basic general education, assessment educational results, tests.

АВГУСТОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 16 г. Полоцка»,
г. Полоцк, Витебская область, Республика Беларусь

МОРОЗ НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 16 г. Полоцка»,
г. Полоцк, Витебская область, Республика Беларусь

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрывается система работы государственного учреждения образования «Средняя школа № 16 г. Полоцка» по совершенствованию сотрудничества учителей-дефектологов школьного пункта коррекционно-педагогической помощи и родителей детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: взаимодействие; сотрудничество; партнерство; взаимосвязь, коррекционно-педагогическая деятельность; информирование; консультирование.

Одним из важных направлений в деятельности учителя-дефектолога школьного пункта коррекционно-педагогической помощи (далее – ПКПП) является работа с родителями детей с особенностями психофизического развития (далее – с ОПФР). Цель этой работы – помочь семье справиться с трудной задачей воспитания и обучения, активизировать родителей, сделав их не только своими союзниками, но и грамотными помощниками. Данная цель реализуется в процессе решения следующих задач: оказать родителям консультативную и практическую помощь; повысить родительскую компетенцию; способствовать развитию у детей и родителей навыка сотрудничества. Только при тесном взаимодействии учителей-дефектологов и родителей данной категории учащихся можно добиться высокой результативности в работе с детьми с ОПФР младшего школьного возраста.

Важно привлечь внимание родителей к тем коррекционно-педагогическим задачам, которые решает учитель-дефектолог в своей профессиональной

деятельности. Семьи детей с ОПФР нуждаются в квалифицированной поддержке со стороны педагога. Необходимо повышать грамотность родителей в области коррекционной педагогики, пробуждать интерес и желание заниматься со своими детьми. Как показывает практика, понятия «сотрудничество», «взаимодействие», «партнерство» должны быть определяющими в работе учителя-дефектолога ПКПП с законными представителями детей с ОПФР. Именно общение на равных, организация совместных действий учителя-дефектолога и родителей является одним из составляющих факторов успеха коррекционной работы.

В учреждении образования «Средняя школа № 16 г. Полоцка» учителями-дефектологами применяются разнообразные формы работы с родителями детей с ОПФР. Взаимодействие с законными представителями начинается в мае месяце с участия в работе родительского собрания будущих первоклассников, на котором учителя-дефектологи выступают с сообщением «Система коррекционной работы учителя-дефектолога школьного ПКПП. Что должен знать и уметь будущий первоклассник». Родители информируются о том, каким образом организована работа коррекционно-педагогической службы; получают рекомендации по подготовке к школе; сообщается о возможности получить консультацию учителя-дефектолога в летний период; презентуется разработанный учителями-дефектологами буклет «Советы учителя-дефектолога родителям будущих первоклассников».

В августе специалисты приглашают родителей будущих первоклассников на индивидуальные беседы с целью познакомиться с семьей будущего обучающегося, установить контакт, провести обследование, изучить родительское мнение о собственном ребенке.

Особое место во взаимодействии учителя-дефектолога и семьи учащегося с ОПФР занимает консультативная работа. Согласно инструктивно-методическим рекомендациям учитель-дефектолог пункта: осуществляет связь с законными представителями детей путем участия в родительских собраниях, проведения индивидуальных и групповых консультаций [1, с. 8].

Консультативная деятельность включает: информирование об индивидуальных и возрастных особенностях, структуре нарушения детей с ОПФР; выработку рекомендаций о путях и методах решения проблем в развитии; получение теоретических знаний по различным вопросам воспитания и обучения; выбор индивидуально-ориентированных методов и приёмов и другое. Наиболее эффективно, на наш взгляд, индивидуальное консультирование родителей детей с ОПФР. У родителей в ходе диалога с учителем-дефектологом имеется возможность выяснить интересующую их информацию о своем ребенке, у дефектолога – согласовать и скоординировать совместные действия.

Учителями-дефектологами для родителей подготовлены консультации, в которых в доступной форме изложен материал об особенностях развития и обучения учащихся с различными нарушениями; разработаны конкретные рекомендации. Материалы консультаций собраны в папку «Для Вас, родители», имеются на бумажном и электронном носителях. Наиболее интересны и востребованы, на наш взгляд, следующие консультации: «Развитие фонематического слуха у младших школьников», «Ребенку в первом классе будет легче, если он ...», «Если ребенок пишет с ошибками», «Профилактика трудностей при обучении чтению», «Учим проверять написанное», «Предупреждение нарушений письменной речи», «Основные правила красивой речи» и другие. Также разработана и оформлена серия брошюр «Консультативно-просветительская работа учителя-дефектолога как одно из условий успешной коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста».

Традиционно в сентябре каждого учебного года учителя-дефектологи участвуют в работе родительских собраний учащихся первых классов. В ходе общения с родителями решаются организационные вопросы; происходит информирование и обсуждение задач и содержания коррекционной работы; вырабатывается стратегия и тактика совместного взаимодействия учителя-дефектолога, учителя начальных классов и родителей. Важно довести до сведения родителей готовность к сотрудничеству; убедить их в том, что в

учреждении образования педагоги работают над созданием инклюзивной культуры, где каждый ребенок чувствует себя принятым, уважаемым, частичкой классного коллектива.

Ежегодно в учреждении образования в октябре проводится Неделя родительской любви, приуроченная к празднованию Дня матери и Дня отца. По запросу родителей учащихся младших классов в рамках проведения этой недели в этом учебном году был разработан и проведен обучающий семинар-практикум «Читаем вместе». Цель данного мероприятия: оказать помощь родителям в овладении практическими приемами, способствующими развитию навыков осознанного чтения. Задачи: 1) актуализация знаний родителей по проблеме выявления, предупреждения и коррекции нарушения навыка чтения; 2) ознакомление родителей с направлениями в коррекционной работе по профилактике нарушения навыка чтения; 3) обучение родителей практическим приемам работы по развитию навыка чтения; 4) привлечение родителей к активному самостоятельному участию по преодолению нарушения навыка чтения.

Во время семинара родители познакомились с программой «Коррекция навыков чтения у младших школьников», разработанной учителями-дефектологами г. Полоцка и Полоцкого района; побывали в роли учащихся 2-3 классов, выполняя предложенные задания электронного учебного модуля «Занимательная буквотека»; попытались, используя разработанные нами тренажеры по чтению «Поиграем – почитаем», «Читаем, думаем, понимаем», составить индивидуальный комплекс заданий для собственных детей.

Важно, что в ходе практикума у родителей была возможность не только уточнить теоретические знания, но и познакомиться с практическими приемами по развитию навыка чтения; получить в личное пользование методические разработки, которые впоследствии смогут применять в работе дома.

Каждый учебный год во время прохождения недели распространения информации о проблеме аутизма для родителей учителями-дефектологами проводится семинар-практикум «Все дети имеют право на понимание. Дети с

РАС», демонстрируются фильмы, оформляется стенд «Особое детство. Обычная жизнь», разработан буклет «Дети с расстройствами аутистического спектра».

Внедрение информационно-коммуникационных технологий сегодня является неотъемлемой ступенью в образовательном процессе, дает возможность улучшить качество обучения, разнообразить формы работы, повысить мотивацию к получению и усвоению новых знаний. Для оптимизации коррекционно-развивающего процесса с детьми с ОПФР учителями-дефектологами разрабатываются и используются электронные учебные модули. В ходе проводимых мероприятий у родителей есть возможность не только познакомиться с разработанными учителями-дефектологами электронными играми, электронными учебными модулями «Путешествие на Остров грамотной речи»; «Изучаем имя существительное», «Путешествие с профессором Всезнакусом», но и использовать эти электронные продукты в работе с собственными детьми в домашних условиях.

Большую практическую значимость для знакомства родителей с вопросами дефектологии и обогащения их знаний об особенностях развития и воспитания детей с ОПФР имеют информационные стенды. Учителя-дефектологи широко используют информационные стенды для привлечения внимания и активизации интереса родителей. Полезная для родителей информация излагается в краткой и, при возможности, занимательной форме, постоянно обновляется. На этих же стендах размещаются памятки, буклеты, информационные проспекты, которые можно изучить дома; информация об организации коррекционно-педагогического процесса.

Одной из эффективных форм взаимодействия дефектолога с родителями может быть посещение ими открытых коррекционных занятий или просмотр видеосюжетов. Демонстрация приемов работы на коррекционных занятиях поможет родителям в работе с ребенком в домашних условиях. У родителей появится возможность увидеть своего ребенка в условиях коррекционно-развивающего процесса; возможно, очертит круг вопросов, на которые они еще не смогли получить ответы.

Взаимодействие учителя-дефектолога и родителей детей с ОПФР требует от специалиста умения создать условия для активного участия родителей в воспитании и обучении. Одними из ряда профессиональных компетенций учителя-дефектолога, работающего с учащимися с ОПФР, являются *социально-личностные компетенции*: умение замечать и подчеркивать возможности учащегося с ОПФР в разных видах деятельности, умение создавать ситуации успеха для учащегося, формировать толерантное отношение к учащимся с ОПФР в педагогическом коллективе, учащихся и их родителей; умение взаимодействовать, сотрудничать с родителями учащихся с ОПФР, консультировать их по актуальным вопросам обучения, развития и воспитания их ребенка [2, с. 39].

Таким образом, для повышения качества коррекционной работы с детьми с ОПФР необходимо тесное взаимодействие, единство требований и преемственность в работе учителя-дефектолога и законных представителей данной категории детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2023/2024 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования».

2. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2023/2024 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования».

AUGUSTOVA SVETLANA ALEXANDROVNA,
teacher-defectologist

State Educational Institution «Secondary School No. 16 of Polotsk»,
Polotsk, Vitebsk Region, Republic of Belarus

MOROZ NATALIA VIKTOROVNA,
teacher-defectologist

State Educational Institution «Secondary School No. 16 of Polotsk»,
Polotsk, Vitebsk Region, Republic of Belarus

**INTERACTION OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST AND PARENTS
OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL
DEVELOPMENT**

The article reveals the system of work of the State Educational Institution «Secondary School No. 16 in Polotsk» to improve the cooperation of teachers-defectologists of the school correctional and pedagogical assistance center and parents of children with special psychophysical development.

Keywords: interaction; cooperation; partnership; interrelation, correctional and pedagogical activity; informing; consulting.

АВЕРКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ,
соискатель кафедры психологии, содержания и методов воспитания

СОКОЛОВА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА,
доктор философских наук, доцент, профессор кафедры психологии,
содержания и методов воспитания

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАВСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

В статье авторы акцентируют внимание на профессиональной нравственности личности, а также на вопросах, связанных с ценностными ориентациями, профессиональной деятельностью педагога в информационно-образовательном пространстве и качеством образования в современной Республике Беларусь.

Ключевые слова: профессиональная нравственность; профессиональное становление личности; качество образования; профессиональная деятельность педагога.

Образование становится одним из приоритетных и самых перспективных направлений в современных реалиях, обеспечивая конкурентоспособность национальной экономики, имидж государства на международной арене, формирующих у молодого поколения чувства сопричастности, ответственности за результаты своего труда и создание более благоприятных условий для повышения качества жизни белорусского народа. Социальная стратегия и активное «включение» субъектов образовательных отношений в информационно-образовательное пространство связано с профессионализмом педагога, личностной значимостью и нравственностью, которая позволяет мобилизовать ценностные ориентации личности в процессе воспитания и обучения молодого поколения. Именно ценности характеризуют ментальные, поведенческие стереотипы личности, представляющие собой и вербальное взаимодействие субъектов образовательных отношений в коммуникативно-культурном контексте на основе социально-гуманитарного знания. И сегодня сложно не согласиться с тем, что в жизнь общества пришли новые противоречивые ценности, которые кардинально повлияли и продолжают

влиять на среду обитания и поведение каждого человека [1, с. 18]. Ценностные ориентации личности эксплицируются в информационном обществе вербально (слова-привычки, слова-установки, речевые формулы, поведенческие клише) и, являясь средством социализации, речевые, поведенческие стереотипы маркируют принадлежность человека к определенному типу образования, позволяют моделировать общение в разных типах коммуникативных ситуаций (позитивные мотивы, личностные свойства, социально безопасный тип личности) [2, с. 428].

В связи с этим, лейтмотивом профессиональной нравственности является аксиологическая направленность субъектов образовательных отношений. Профессионализм и поведение личности обусловлено как ситуативными факторами (внешними), так и психологическими (внутренними), т.е. человек как субъект своей жизнедеятельности актуализирует собственную ценностную активность для самосохранения, общения, что связано с профессионализмом, профессиональной нравственностью и профессиональным становлением личности [3, с. 220, 230].

В свою очередь, это обусловлено влиянием методик медиакommunikации, которые используются для осуществления более эффективного диалога культур (миротворчество, логистика, кибероборона, военно-стратегическая мобильность, политика сдерживания гонки вооружений, модернизация военно-технического потенциала и т. д.). Так, при использовании в педагогической деятельности инновационных технологий, важно учитывать степень влияния интернета, сетевых программ, средств массовой информации, особенностей медиакommunikации на адаптивность личности в информационном обществе, где, как правило, динамично изменяется окно возможностей, трансформируя экзистенциальные характеристики человека и социума.

Очевидно изменения, происходящие в информационном обществе, порождают сегодня структурные диспропорции во всех сферах социума, что касается и профессиональной нравственности личности. Видимо поэтому, надо также иметь в виду, что вышеперечисленное зависит от восприятия личностью

существующей объективной реальности, которая в информационном обществе представлена в виде международного комбинированного воздействия разноосновных военных (невоенных), открытых сил (вооруженных формирований) с применением информационно-пропагандистских приемов. Так, современные характеристики аксиологической деформации личности доказывают, что человек, как рационально-телесный субъект, находящийся в информационно-образовательном пространстве, переосмысливает категории добра и зла, подменяя их иногда техническими нормами, технологическими понятиями, в результате чего постепенно удаляется от профессиональной нравственности и морального измерения своей многомерной экзистенции.

Следовательно, важно учитывать тот факт, что в последнее десятилетие возник интерес к вопросам профессиональной деятельности педагога и качеству образования, а также к проблемам социального комфорта, психологического здоровья, определяющего актуальность, перспективы профессиональной нравственности личности, которая умеет трудиться и с большим желанием выполняет любой объем работы, превышающий должностные обязанности современного педагога.

Профессиональная нравственность раскрывается в креативном самовыражении, постоянном самосовершенствовании, обоснованном карьерном росте, при котором работа в учреждении образования в большинстве случаев составляет главное содержание жизни трудоспособной и творческой личности. Константой профессиональной нравственности личности становится разумный баланс между педагогической деятельностью как самореализацией и социальной жизнью. Акцентуация на формализованной структуре профессиональной деятельности педагога сегодня не случайна, так как этот вариант, в каком-то смысле, ограничивает свободное удовлетворение потребностей и обращает внимание на профессиональную нравственность личности. И в этом аспекте особенно значимыми становятся организационные структуры, а также деловая этика, предписывающая педагогам ориентироваться в своей деятельности на профессиональную нравственность, минимизируя крайний индивидуализм,

гедонизм, диспозитивную жадность, прагматизм, так как функциональные должностные обязанности, как показывает практика, подчиняются установленным в учреждении образования правилам, не позволяющим доминировать личным интересам.

В итоге, рассматривая современного педагога как субъекта профессиональной деятельности в контексте познавательных процессов и нравственного поведения, необходимо учитывать, что объективно возникающие ситуации всегда ставят личность перед выбором, так как, рефлексировав любое событие определенным образом, субъект выражает свои предпочтения, реализуя определенные интересы, ориентируясь на свои ценностные ориентации. Профессионализм предполагает высокий уровень подготовленности к выполнению задач профессиональной деятельности, что предполагает самореализацию личности и включает в себя профессиональное самоопределение, становление в избранной профессии, профессиональный рост и здоровый образ жизни (развитие профессионально значимых личностных качеств и специальных способностей) [3, с. 218].

В то же время, смыслообразующим качеством педагога является деонтологический менталитет, личностные смысловые структуры, определяющие мотивацию, способы трудовой деятельности личности, которая как зеркало отражает позитивную экзистенцию педагога, для которого повседневная деятельность, не просто применение инновационных методик, информационных технологий, цифровой реальности, а часто высшая ценность, влияющая на качество образования в Республике Беларусь.

Таким образом, профессиональная нравственность личности фиксирует позитивную направленность педагогического общения и гуманную рефлексивность современной личности в рамках общепринятой этики, что определяется моральными установками (долгом, совестью, ответственностью, профессионализмом, достоинством и тактом в деятельности педагога). И совершенно очевидно, что сегодня требуется принципиально новая модель компетенций, учитывающая результаты всего наработанного ранее психолого-

педагогической наукой [4, с. 13]. В научном сообществе сейчас достаточно широко обсуждаются спорные вопросы, связанные с профессиональной нравственностью и качеством образования в Республике Беларусь, что представляет собой интересный элемент в современных дискурсивных практиках.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Слука, О. Г. Система воспитания молодежи в процессе консолидации общества / О. Г. Слука // Высшая школа. – 2021. – №2. – С. 16–21.
2. Томильчик, Э.В., Соколова, С.Н. Духовность человека и воспитание безопасного типа личности в информационном обществе / Страны БРИКС: стратегии развития и механизмы сотрудничества в изменяющемся мире: материалы Второй международной научно-практической конференции (5–7 июня 2024 года): в 2-х ч. Ч. 2 / отв. ред. М. А. Булавина, В. И. Герасимов. – Москва: Издательский дом УМЦ, 2024. – С. 428–431.
3. Дьяченко, М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психологический словарь-справочник. – М.: ИД Куприянова, 2019. – 456 с.
4. Мартынов, В. Г. Социально-гуманитарная составляющая образования / В. Г. Мартынов // Педагогика. – 2023. – №5. – С. 5–16.

AVERKOV ALEXANDER NIKOLAEVICH,
applicant for the Department of Psychology, Contents and Methods of Education

SOKOLOVA SVETLANA NIKOLAEVNA,
Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department
of Psychology, Content and Methods of Education

State educational institution «Academy of Education»,
Minsk, Republic of Belarus

PROFESSIONAL MORALITY OF PERSONALITY

In the article the authors focus on the professional morality of the individual, as well as on issues related to value orientations, professional activity of the teacher in the information and educational space and the quality of education in the modern Republic of Belarus.

Keywords: professional morality; professional activity of the teacher. quality of education; professional activity of the teacher.

АЛЕШКЕВИЧ ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 177 г.Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МОТОРНОЙ АКТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются приемы организации моторной активности у учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, способствующие организации двигательной активности учащихся в урочное и неурочное время.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, образовательные потребности, адаптивная образовательная среда, моторная активность, динамические паузы.

У детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (далее – СДВГ) особенности поведения отмечаются в импульсивных принятиях решений и агрессивным поведением к окружающим и самому себе, отсутствие критики при анализе своих действий. Со стороны удерживания и концентрации внимания, учащиеся испытывают сложности, быстро наступает утомление, внимание переключается на внешние раздражители [1].

Инклюзивный подход к образованию и воспитанию учащихся предполагает обучение учащихся с СДВГ в классах совместного обучения и воспитания. Социализация и учебная успешность учащихся находится в прямой зависимости от создания образовательной среды, отвечающей запросам и образовательным потребностям учащихся [2]. Учащиеся с СДВГ нуждаются в переключении активности во время урочной деятельности, которые способствуют улучшению самочувствия учащихся, психологической разрядке.

В государственном учреждении образования «Средняя школа № 177 г. Минска» организована деятельность учащихся на переменах в виде «динамических пауз», организация которых основывается на упражнениях, рассчитанные на формирование и развитие межполушарного взаимодействия,

развитие основных движений: симметричное поднятие рук и ног, прыжки, бег, метание, координация движений. Во время «динамических пауз» у учащихся с СДВГ формируются не только умения в физическом развитии, формируются умения понимания инструкций, правил и соблюдения определенных правил, имитационные умения, коммуникативные и социальные умения. Комплекс физических упражнений с опорой на визуальное подкрепление внедряется как в классы интегрированного обучения и воспитания, так и в классы совместного обучения учащихся. Педагогическая деятельность рассчитана на совместное участие учителя-дефектолога, классного руководителя, помощника воспитателя, законных представителей учащихся.

Индивидуальный подход к проведению «динамических пауз» в чередовании с подгрупповым и групповым, в виде подвижных игр, позволяет целенаправленно воздействовать на развитие моторной сферы учащихся с СДВГ, способствуют закреплению моторных умений, адаптации учащегося в школьный социум, формированию контроля поведения учащихся.

«Динамические паузы» представляют собой набор комплексов, направленных на формирование и активизацию моторной активности, релаксации учащихся.

Комплекс «Мои минутки полезного отдыха»

Цель: развитие межполушарного взаимодействия учащегося, образованию новых нейронных связей посредством нейрогимнастики; развитие мелкой моторики рук посредством практических упражнений.

Используются упражнения: «Цветные дорожки», «Проведи линии», «Линии и стрелочки», «Цифры», «Алфавит», «Напиши слово», «Линии и стрелочки»

Применение: альбом с комплексом упражнений изготавливается индивидуально для учащегося, может использоваться как отдельные упражнения во время «динамических пауз», упражнения для концентрации произвольного внимания учащегося в учебной деятельности, во время релаксации на уроке, гашения негативного поведения.

Комплекс «Повторяшки–выполняшки»

Цель: формирование умения выполнять движения с опорой на наглядное изображение, формирование умений выполнять простые инструкции педагога, развитие знаний схемы собственного тела.

Используются упражнения: «Сгибание рук» (симметричные картинки), «Сгибание шеи», «Поднятие одной ноги», «Наклоны», «Приседания с поднятием руки», «Лежу на спине», «Лежу на животе» и т.д.

Применение: движения на наглядном изображении демонстрируются педагогом, симметрично показывая, педагог комментирует выполняемое движение, называя сторону (левая-правая). Рекомендуется начинать обучение с 2-4 движений в неделю, в зависимости от физического состояния учащегося.

Комплекс «Йога-круг»

Цель: развитие гибкости, умения держать баланс, умению выполнять релаксационные упражнения, формирование умения выполнения движения с опорой на наглядное изображение.

Используются упражнения: Упражнение «Майская роза», «Гора», «Лучник», «Фламинго», «Щенок», «Звезда»

Применение: движения на наглядном изображении демонстрируются педагогом, используя специальные названия движений: «ключ». Комплекс рекомендуется использовать в конце учебного дня для физической и психологической разгрузки учащихся.

Комплекс «Играем вместе»

Цель: формирование умения понимания инструкций; соблюдения определенных правил игры; развитие и закрепление основных движений (бег, прыжки и т.д.), развитие произвольного внимания, коммуникативных умений.

Используются подвижные игры: «Доведи мячик до цели», «Привет», «Собери стаканчики», «Макарошки» и т.д.

Применение: подвижные игры проводятся сначала с педагогом, вследствие, с учащимися класса. Перед проведением игр, с учащимися с СДВГ проводится инструкция по правилам игры с опорой на наглядность и

демонстрацию действий. При помощи социальных историй или коммуникативных комиксов объясняются правила поведения во время совместных игр, ситуации, когда учащийся проиграл игру.

Нормализация психофизического тонуса и физического состояния является одним из важных аспектов социализации учащихся с СДВГ. Учащимся необходимы постоянные физические нагрузки для поддержания психофизического тонуса и эмоциональной разгрузки. Таким образом, проведение «динамических пауз» позволит развить моторную сферу учащихся, сделать образовательный процесс привлекательным и насыщенным, будет способствовать дальнейшему личностному росту учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. МКБ 10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс] // Министерство здравоохранения Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://minzdrav.gov.by/ru/dlya-spetsialistov/klassifikatory/>. – Дата доступа: 23.11.2024.

2. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21–23 июня 2017 г. / Моск. гос. психол.-пед. ун-т ; гл. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017. – 512 с.

ALESHKEVICH ELENA VLADIMIROVNA,
Teacher-speech pathologist

State Educational Institution
«Secondary school No. 177 of Minsk», Minsk, Republic of Belarus

TECHNIQUES FOR ORGANIZING MOTOR ACTIVITY IN STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AT THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article discusses the methods of organizing motor activity in students with attention deficit hyperactivity disorder, which contribute to the organization of motor activity of students during school hours and outside school hours.

Keywords: educational needs, adaptive educational environment, motor activity, dynamic pauses.

АСТРЕЙКО ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА,

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по идеологической и воспитательной работе факультета дошкольного и начального образования

СТАСИЛОВИЧ НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и социальной педагогики

Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П.Шамякина»,

г. Мозырь, Гомельская область, Республика Беларусь

КУЛЬТУРА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Статья посвящена исследованию культуры межличностного взаимодействия педагога как компонента профессиональной подготовки педагогических работников системы специального образования. Описаны полученные результаты эмпирического исследования: сила и характер корреляционной взаимосвязи для педагогов между поведенческими и эмоциональными реакциями на ситуации провокации агрессии в образовательном пространстве и личностными характеристиками (экстраверсия, открытость новому, дружелюбие и др. Охарактеризована программа тренингов для будущих педагогов «Организация продуктивного взаимодействия педагога и ученика».

Ключевые слова: культура межличностного взаимодействия педагога; подготовка педагогических работников; система специального образования.

В современном обществе происходит непрерывная трансформация социальных отношений, норм и ценностей, существенно возрастает влияние культуры межличностного взаимодействия конкретного педагога на обучение и воспитание подрастающего поколения. При организации межличностного взаимодействия педагога с учащимися, нуждающимися в особых образовательных условиях, необходим учет их индивидуальных особенностей и обеспечение психолого-педагогической реабилитации. Важно понимать, что педагог выступает главным организатором и управленцем межличностного взаимодействия, и собственным примером формирует образцы социально-правового поведения.

Проведенное ранее теоретико-эмпирическое исследование подтвердило значимые взаимосвязи между личностными особенностями педагога,

формирующимися при подготовке специалиста, и компонентами культуры межличностного взаимодействия (когнитивным и поведенческим) [1]. В опросе приняло участие 388 учителей учреждений общего среднего образования (10,6% – мужчины; 89,4% – женщины). Корреляционный анализ позволил установить наличие зависимости между показателями методики «Реакции на ситуации провокации агрессии в образовательном пространстве» (ассертивная реакция, подавление агрессии, бегство, активная и пассивная агрессия; злость, печаль, страх, радость, удивление) и шкалами опросника «Большая пятерка» (эмоциональная устойчивость, экстраверсия, открытость опыту, организованность, дружелюбие) [1]: положительная взаимосвязь между эмоциональной устойчивостью и злостью ($r = 0,209$, $p \leq 0,01$), пассивной ($r = 0,145$, $p \leq 0,01$) и активной агрессией ($r = 0,164$, $p \leq 0,01$); экстраверсия положительно коррелирует с пассивной агрессией ($r = 0,109$, $p \leq 0,05$), активной агрессией ($r = 0,121$, $p \leq 0,05$), подавлением агрессии ($r = 0,110$, $p \leq 0,05$) в ситуациях провокации агрессии в учреждении образования; открытость к новому положительно коррелирует с подавлением агрессии ($r = 0,100$, $p \leq 0,05$), асертивной реакцией ($r = 0,146$, $p \leq 0,01$) и отрицательно взаимосвязана с бегством ($r = -0,128$, $p \leq 0,05$); организованность положительно взаимосвязана с асертивной реакцией ($r = 0,227$, $p \leq 0,01$) и отрицательно - с бегством ($r = -0,125$, $p \leq 0,05$); положительная взаимосвязь между дружелюбием и страхом ($r = 0,113$, $p \leq 0,05$), печалью ($r = 0,146$, $p \leq 0,01$), асертивной реакцией ($r = 0,223$, $p \leq 0,01$).

Таким образом, можно предположить, что педагоги, характеризующиеся открытостью новому опыту и организованностью, склонны к асертивной реакции или подавлению агрессии в ситуации провокации агрессии в образовательной среде, больше, чем к другим поведенческим реакциям, и реже выбирают бегство из проблемной ситуации. Кроме того, можно предположить, что чем выше показатели экстраверсии, эмоциональной устойчивости, тем чаще педагог склонен выбирать формы активной или пассивной агрессии по

отношению к другим участникам образовательного процесса, при этом менее готов к ассертивной реакции.

Совершенствование культуры межличностного взаимодействия педагогических работников системы специального образования, под современные социально-культурные условия общества, предполагает развитие и формирование стратегий поведения в конфликтных ситуациях с участниками образовательного процесса. Теоретический анализ позволил обобщить информацию об эффективных методах и формах учебно-методических занятий, способствующих развитию и формированию культуры межличностного взаимодействия педагога. Для реализации цели нашего исследования были выделены несколько наиболее эффективных методов: беседа, лекция, социально-психологический тренинг, психодиагностика, метод проблемных ситуаций, сюжетно-ролевая и дидактическая игры.

Социально-психологический тренинг является наиболее эффективной методической формой работы по формированию культуры межличностного взаимодействия педагога. Под социально-психологическим тренингом следует понимать «технология психологического воздействия на личность, осуществляемую в единстве и последовательности процессов обучения, коррекции и развития» [2]. Следовательно, формирование и развитие культуры межличностного взаимодействия педагога с учащимися можно постепенно реализовать в рамках серии социально-психологических тренингов программы мероприятий «Организация продуктивного взаимодействия педагога и ученика». Цель программы мероприятий: способствовать совершенствованию у педагога культур межличностного взаимодействия, для самоконтроля и конструктивного выхода из проблемных ситуаций в образовательном процессе.

Программа рассчитана на восемь учебно-методических занятий; проводимых педагогом-психологом по согласованию с педагогическим коллективом учреждения общего среднего образования. Занятия проводятся в форме тренингов и состоят из вступления, основной части и завершающего

блока. Вступление включает в себя приветствие, знакомство, согласование цели и задач тренинга, формирование правил, рефлексию прошлого занятия, разминку. Основная часть тренинга содержит упражнения и процедуры, позволяющие освоить главное содержание занятия. Данный блок состоит из теоретической (лекционные материалы) и практической (выполнение упражнений, психодиагностика и др.) частей. Завершающий этап тренинга включает ответы на вопросы участников, обобщение материала, завершение тренинга и работы группы.

Отличительные особенности программы состоят в ее самостоятельности и гибкости. Возможна перестановка компонентов, надстройка проблемы в соответствии с выявленными проблемами и потребностями участников программы. Тренинговые занятия опираются на привлечение и раскрытие имеющихся знаний и умений личности, способствуют проявлению инициативы, интереса и активности к занятиям.

Таким образом, реализация программы «Организация продуктивного взаимодействия педагога и ученика» при подготовке будущих педагогов специального образования способствует формированию коммуникативных умений и навыков при непосредственном и опосредованном общении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Стасилович, Н.С. Взаимосвязь психохарактеристик личности и реакций на ситуации провокации агрессии женщин-педагогов / Н.С. Стасилович // Проблемы и перспективы подготовки специалиста к профессиональной деятельности в современных условиях: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., г. Брянск, 19-21 мая 2023 г. – Брянск: РИСО БГУ, 2023 – С. 100-107.

2. Макаров, Ю.В. Психологический тренинг как технология / Ю.В. Макаров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 61-66.

ASTREYKO ELENA SERGEEVNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Deputy Dean for Ideological and Educational Work of the Faculty
of Preschool and Primary Education

Educational institution «I.P.Shamyakin Mozyr State Pedagogical University»,
Mozyr, Gomel Region, Republic of Belarus

STASILOVICH NATALIA SERGEEVNA,
Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department
of Psychology and Social Pedagogy,

Educational Institution «Mozyr State Pedagogical University
named after I.P. Shamyakin»
Mozyr, Gomel Region, Republic of Belarus

CULTURES OF INTERPERSONAL INTERACTION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER

The article is devoted to the study of the culture of interpersonal interaction of a teacher as a component of professional training of pedagogical workers of the special education system. The obtained results of the study are described: the strength and nature of the correlation relationship for teachers between behavioral and emotional reactions to situations of provoking aggression in the educational space and personal characteristics (extroversion, openness to new things, friendliness, etc.). The article describes the training program for future teachers «Organization of productive interaction between a teacher and a student».

Keywords: culture of interpersonal interaction of a teacher; training of teaching staff; system of special education.

БАБИНИЧ ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА,
педагог-психолог

Государственное учреждение образования «Центр коррекционно-развивающего
обучения и реабилитации г. Бобруйска»
г. Бобруйск, Могилёвская область, Республика Беларусь

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИК УСТАНОВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖАНИЯ КОНТАКТА С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

В статье раскрываются возможности использования педагогом-психологом техник установления и поддержания контакта с учащимися с тяжёлыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии для создания ситуации эмоционального комфорта на коррекционно-развивающих занятиях. Определены основные цели использования техник установления и поддержания контакта, описаны некоторые из них.

Ключевые слова: тяжёлые, множественные нарушения в физическом и (или) психическом развитии; техники установления и поддержания контакта; эмоциональный комфорт.

Проблема воспитания и обучения детей с тяжёлыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР) в последнее время приобретает всё большую актуальность. Причина – устойчивая тенденция увеличения численности детей, имеющих сложную структуру нарушения. Дети данной группы имеют в структуре дефекта сложные переплетения нескольких нарушений: опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, расстройства аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, интеллектуальные нарушения разной степени выраженности [1, с. 4].

Дети с ТМНР, как правило, имеют различные эмоциональные расстройства, чаще всего аффективные: страхи, агрессия и самоагрессия, эмоциональная пресыщенность и истощаемость в контактах с внешним миром, отсутствие самих способов этого контакта и замена его аутостимуляторными действиями, эмоциональная дезорганизованность и т. д. [2, с. 79].

Педагоги, работающие с ребёнком с ТМНР, знают, как трудно найти «тропинку» к его сердцу. Установление контакта требует длительного времени

и является основной целью всего психокоррекционного процесса. Для решения данной цели эффективно использовать техники установления и поддержания эмоционального контакта. При этом важно соблюдать следующие условия:

- сохранение привычных для ребёнка приятных впечатлений;
- подбор адекватной аффективной стимуляции;
- эмоциональное взаимодействие с ребёнком на доступном уровне;
- проявление эмпатии.

Основной целью использования техник установления и поддержания эмоционального контакта является создание положительного климата и комфортной психологической атмосферы. Разнородность детей с ТМНР предполагает, что техника установления и поддержания контакта выбирается индивидуально.

Первые попытки общения должны проходить в спокойных условиях, без лишней суетливости взрослого, без активного навязывания своего ритма и предпочтений.

Рассмотрим некоторые техники установления и поддержания контакта, которые могут быть эффективны в работе детьми с ТМНР.

1. «Ритуалы приветствия» нацелены на создание благоприятной, комфортной обстановки. Их использование можно начинать с простых приветствий с использованием мимики и жестов: «Помаши», «Дай ладошку», «Обними». Далее можно использовать игрушки, с которыми выполняют определенные игровые действия «Дай игрушку», «Познакомься». Очень эффективны музыкальные приветствия авторов Железновых.

2. «Игры на невербальные коммуникации» позволяют создать положительный эмоциональный фон, так как ребёнку предоставляется возможность спонтанной игры: игры с мячом, игры с воздушными шарами, игры с мыльными пузырями и т.д. Взрослый наблюдает за ребенком, а затем ненавязчиво и осторожно подключается к его игре, «улавливая» подходящий момент, чтобы подать ему нужную деталь, негромко повторить за ребенком произносимые звуки, использовать любимую игрушку.

3. «Коммуникативные игры» предполагают совместные действия, которые сопровождаются приветливой улыбкой и ласковым голосом и способствуют развитию взаимодействия. Это игры: «Свет мой зеркальце, скажи», «Катаем мячик», «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся» и т.д. Коммуникативные игры можно сопровождать малыми фольклорными формами. Простота и лаконичность народного фольклора понятна и доступна детям с ТМНР, способствует установлению эмоционального контакта и вовлечению ребёнка в совместную игру: «Ладушки», «Зайка», «Дай ладошку», «Кто у нас хороший?» и т.д.

4. «Сенсорные игры» способствуют созданию положительного эмоционального настроения ребёнка на взаимодействие с педагогом-психологом и установлению положительного эмоционального контакта. Можно выделить следующие виды сенсорных игр:

«Игры с красками» дарят ощущения радости и новизны, ведь смешивая краски, мы можем создавать новые цвета. Для этого достаточно слить воду разных цветов в один стакан либо растворить в стакане с чистой водой поочередно несколько красок. Яркие ощущения может подарить процесс рисования акварельными красками на мокром листе;

«Игры с водой» обладают терапевтическим эффектом. Сама фактура воды оказывает приятно-успокаивающее воздействие, дает эмоциональную разрядку. Игры «Переливание воды», «Фонтан», «Бассейн» и т.д.;

«Игры со светом и тенями». Такие игры можно организовать в условиях сенсорной комнаты. Это игры «Солнечные зайчики», «Тени на стене», «Театр теней»;

«Игры с крупами» имеют много вариантов использования: «Прячем ручки», «Прячем, ищем игрушки», «Пересыпаем крупы» и многие другие.

5. «Арт-терапия». Техники арт-терапии могут стать своеобразным «мостом» между педагогом-психологом и ребёнком с ТМНР, имеющим сложности в установлении контакта. В работе с таким ребенком можно применять изотерапию (рисуночная терапия – рисование, работа с тестом,

пластилином, бумагой разной фактуры) и музыкотерапию (воздействие через восприятие музыки). Положительно зарекомендовали себя такие техники как:

рисование «Штриховка и каракули», которое происходит в определённом ритме, оказывающем благотворное влияние на эмоциональную сферу ребёнка;

«Пальчиковое рисование», формирующее новый опыт эмоционального принятия себя в процессе рисования, обеспечивающее пробы несвойственных ребёнку характеристик поведения;

«Рисование сухими листьями» (сыпучими материалами, продуктами). Процесс работы в этой технике аналогичен релаксации.

Музыкотерапия в работе с детьми с ТМНР, как правило, имеет мощный положительный эффект. Музыка создаёт удивительное пространство, где звучание разнообразных инструментов, голосов взрослых и детей позволяет детям испытывать достаточно сильные положительные эмоции. Наиболее эффективно прослушивание специально подобранных песен и музыкальных пьес. Прослушивание музыки позволяет успокоить ребёнка, либо взбодрить, уравновесить состояние.

Необходимо отметить, что коррекционно-развивающие занятия с использованием техник установления и поддержания положительного эмоционального контакта достаточно результативны. Дети проявляют эмоциональную активность, способны откликаться и устанавливать эмоциональный контакт, взаимодействовать с взрослыми, реагировать на различные раздражители, жесты, речь. Данная работа способствует повышению социальной адаптации, развивает коммуникативные навыки и влияет на улучшение качества жизни детей с ТМНР.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Оказание комплексной помощи детям с тяжёлыми и множественными нарушениями: Метод. рекомендации / Авт.-сост. О.Ф. Богатая, 2020. – Сургут. 72 с.

2. Сопровождение детей с ТМНР в условиях стационара и полустационара [Тарасова Ю.А. и др.]. – Опыт проекта Дети-про. – М. : Никая, 2022. – 208 с.

BABINICH ELENA ALEKSANDROVNA,
teacher-psychologist

State educational institution «Center for correctional and developmental education
and rehabilitation of Bobruisk»,
Bobruisk, Mogilev region, Republic of Belarus

**EFFECTIVENESS OF USING TECHNIQUES FOR ESTABLISHING
AND MAINTAINING CONTACT IN THE WORK OF AN EDUCATIONAL
PSYCHOLOGIST WITH STUDENTS WITH SEVERE MULTIPLE
DEVELOPMENTAL DISORDERS**

The article presents the possibilities of using techniques for establishing and maintaining contact to create a situation of emotional comfort in the correctional and developmental classes of the teacher-psychologist for students with severe multiple developmental disorders. The main goals of using techniques for establishing and maintaining contact are determined, some of them are described: «Greeting rituals», «Games for non-verbal communication», «Communicative games», «Sensory games», «Art therapy techniques».

Keywords: severe multiple developmental disorders; techniques for establishing and maintaining contact; emotional comfort.

БАРАНОВСКАЯ ОКСАНА КАЗИМИРОВНА,
учитель географии квалификационной категории «учитель-методист»

Государственное учреждение образования
«Остринская средняя школа имени А. С. Пашкевич (Тётки)»,
г.п. Острино, Гродненская область, Республика Беларусь

ИНТЕРАКТИВНЫЕ КАРТЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ: ПРИМЕНЕНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ СЕРВИСА MAPTOMIND

В данной статье рассматривается сущность интерактивных карт как визуального инструмента; анализируются возможности сервиса Maptomind в работе с обучающимися с интеллектуальной недостаточностью, включая создание викторин.

Ключевые слова: география; картографические умения; интерактивные карты; викторины; сервис Maptomind.

Согласно учебной программе по учебному предмету «География» для VII–X классов первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, одной из задач образовательного процесса при изучении учебного предмета «География» является формирование умений, связанных с применением картографических источников знаний [1, с. 2]. Вместе с этим, работа с картографическим материалом в процессе изучения географии является обязательной. Сформированность картографических умений – одно из основных требований к результатам учебной деятельности.

Для формирования картографических умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью новые возможности представляют современные средства обучения. Ими являются интерактивные карты, которые позволяют не только представлять информацию в наглядной форме, но и вовлекать учащихся в активное познание, что очень важно для мотивации данной категории обучающихся [2, с. 143].

Интерактивные карты представляют собой визуальные инструменты, которые способны демонстрировать сложные объекты в упрощенной форме.

Они могут содержать текст, изображения, аудио и видео, что делает процесс обучения более увлекательным и доступным учащимся с особыми образовательными потребностями. Применение таких карт позволяет учителю адаптировать учебный материал с учетом умственных способностей и индивидуальных возможностей обучающихся. Например, учащиеся с визуальными нарушениями могут использовать аудио-версии карт, а те, кто испытывает трудности с чтением, могут работать с визуальными элементами.

Так, изучая тему «Великобритания» в IX классе на этапе изучения нового материала можно использовать интерактивную карту, которая состоит из нескольких слоев. Вначале, изучая особенности географического положения страны, учитель демонстрирует первый слой – политическую карту. Затем, изучая природу, педагог добавляет второй слой – физическую карту. При изучении хозяйства работа ведется с следующим слоем – экономической картой. На протяжении данного этапа ведется совместная работа в виде эвристической беседы. Изучение нового материала сопровождается поиском причинно-следственных связей.

Для того чтобы интегрировать интерактивные карты в образовательный процесс необходимо наличие сети Интернет для доступа как к готовым интерактивным картам, так и к сервисам, с помощью которых педагог сам может создавать интерактивные карты. Одним из таких сервисов является Maptomind [3, с. 1]. Он обладает рядом преимуществ, которые делают его более привлекательным для работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

Первое и самое важное – это простота в использовании. Интерфейс понятен, что позволяет с легкостью его осваивать даже тем, кто не обладает специальными навыками. Второе – это возможность персонализации контента. Педагоги могут создавать интерактивные карты и викторины, адаптированные под конкретные нужды своих обучающихся. Это позволяет создать уникальный образовательный продукт, который будет максимально эффективен. Третье преимущество связано с поддержкой разных форматов представления

информации (текст, изображения, аудио, видео), что обеспечивает возможность либо выбора формата представления информации, либо применения всех форматов для осуществления мультимодального обучения, при котором учащийся изучает материал и прочитав его, и послушав, и посмотрев. Наконец, Maptomind может быть полезным в индивидуальном обучении. Сервис помогает осуществлять личностный подход, когда учитель адаптирует материал, чтобы он соответствовал уровню понимания учащегося, его способностям, знаниям и умениям.

Сервис Maptomind позволяет пользователям создавать карты, используя простое перетаскивание элементов, что делает процесс обучения более увлекательным. Кроме того, можно добавлять свои собственные элементы, такие как изображения и ссылки, что помогает персонализировать обучение учащихся.

Maptomind не ограничивается только созданием карт. Он также предоставляет возможности для создания и проведения викторин на интерактивных картах [4, с. 1]. Для этого необходимо выбрать:

- регион (Африка);

- одну или несколько категорий (моря, острова, полуострова, горы, вершины);

- объекты данных категорий из списка предложенных, которые вы хотите включить в викторину (Красное море, остров Мадагаскар, полуостров Сомали, горы Атлас, Килиманджаро). Также есть возможность добавлять объекты или, наоборот, удалять. Авторизированные пользователи имеют возможность добавлять в викторину еще и текстовые вопросы.

Когда викторина готова, учащиеся могут приступать к выполнению задания на интерактивной карте (выбирать предложенные объекты на карте). В случае правильного выбора, географический объект подсвечивается зеленым цветом, в случае неправильного – красным.

После завершения викторины на экране в процентах отображается результат выполнения, где 100% можно принять за 10 баллов.

Кроме того, после завершения викторины и получения результата есть возможность повторить выполнение задания или выполнить работу над ошибками.

Таким образом, интерактивные карты представляют собой актуальный инструмент для формирования картографических умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Они открывают уникальные возможности для визуализации информации, активного участия учащихся в образовательном процессе. Сервис Maptomind обладает понятным интерфейсом и функционалом, позволяющим бесплатно создавать не только карты, но и интерактивные викторины. Такие ресурсы сервиса обеспечивают возможность адаптировать учебный материал с учетом особых образовательных потребностей обучающихся, и, как следствие, активизировать их вовлеченность в учебную деятельность, повысить качество образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Учебная программа по учебному предмету «География» для VII–X классов первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната с русским языком обучения и воспитания для учащихся с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс] : утв. М-вом образования Респ. Беларусь 21.08.2023. – Минск : Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь – 2023, 32 с. – Режим доступа : <https://adu.by/images/2023/10/up-spec-geografiya-7-10kl-intelekt-nedost.pdf>. – Дата доступа : 20.11.2024.
2. Специальная психология : учебник / Е. С. Слепович, А. М. Поляков, Т. И. Синица [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Вышэйшая школа, 2021. – 528 с.
3. Онлайн сервис Maptomind [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://maptomind.ru>. – Дата доступа : 20.11.2024.
4. Онлайн сервис Maptomind [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://maptomind.ru/constructor>. – Дата доступа : 20.11.2024.

BARANOVSKAYA OKSANA KAZIMIROVNA,
geography teacher, qualification category «teacher-methodologist»

State Educational Institution
«Ostrinskaya Secondary School named after A.S. Pashkevich (Tetka)»,
urban settlement of Ostrino, Grodno Region, Republic of Belarus

**INTERACTIVE MAPS
FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES:
USE AND CAPABILITIES OF THE MAPTOMIND SERVICE**

In this article, we will consider what interactive maps are, how they can be useful for students with intellectual disabilities, analyze the capabilities of the Maptomind service, including examples of quizzes.

Keywords: geography; cartographic skills; interactive maps; quizzes; Maptomind service.

БОГУШ ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА,
заведующий

ТАТУР МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА,
заместитель заведующего по основной деятельности

Государственное учреждение образования «Детский сад №122 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрываются особенности организации психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в условиях учреждения дошкольного образования. Раскрываются условия эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; дети с особенностями психофизического развития; воспитанники; педагогические работники; условия; взаимодействие; субъекты образовательного процесса.

Вопрос организации образовательного процесса для воспитанников с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в современных условиях развития системы учреждений дошкольного образования остается актуальной проблемой. Успех решения данной проблемы во многом зависит от имеющихся ресурсов в учреждении. Главными ресурсами являются профессиональные компетенции педагогических работников, эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса, а также создание специально организованной образовательной среды с адаптивным содержанием [1, 2, 3].

Важное место при работе с воспитанниками с ОПФР в учреждениях дошкольного образования занимает их психолого-педагогическое сопровождение.

В психолого-педагогическом сопровождении нуждаются воспитанники, которым рекомендовано воспитание и обучение по образовательным программам специального образования.

Целью психолого-педагогического сопровождения выступает создание необходимых условий для детей с ОПФР путем реализации комплекса просветительских, диагностических, коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на создание условий для развития, обучения, воспитания и социализации личности ребенка.

Опыт работы нашего учреждения дошкольного образования показывает, что для организации эффективного психолого-педагогического сопровождения необходимо мобилизовать профессиональные силы всего педагогического коллектива и создать оптимальные условия, которые будут способствовать включению детей с ОПФР в активное взаимодействие в образовательном пространстве.

Деятельность педагогических работников, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение воспитанников с ОПФР, реализуется в двух направлениях:

1. профилактическое – предупреждение трудностей в адаптации и обучении ребенка с ОПФР;
2. актуальное – оказание конкретной помощи педагогическими работниками ребенку с ОПФР в преодолении возникших трудностей в обучении, взаимодействии и т.д.

В группу педагогических работников, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР, входят: учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатель дошкольного образования, музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания.

Координатором данного процесса является руководство учреждения дошкольного образования, которое организует, анализирует и контролирует работу всех членов педагогического коллектива, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР.

Учитель-дефектолог ведет работу по коррекции и развитию умственной деятельности воспитанников, развитию всех сторон речи, формированию

коммуникативных умений, совершенствованию когнитивных процессов высших психических функций.

Педагог-психолог проводит диагностику психического развития, профилактику и коррекцию отклонений в поведении, изучает индивидуальные качества личности, организует коррекцию эмоционально-волевой сферы, способствует успешной адаптации ребенка в детском коллективе, сохранению психологического благополучия воспитанников, определяет актуальный уровень развития. На индивидуальных занятиях ведет работу по развитию познавательных процессов.

Воспитатель дошкольного образования организует обучение воспитанников, опираясь на их потенциальные возможности и программу обучения. Реализует рекомендации учителя-дефектолога, педагога-психолога. Организует коллективные дела группы и совместные игры детей, изучает условия семейного воспитания и осуществляет педагогическое взаимодействие с семьями воспитанников.

Музыкальный руководитель в работе с детьми с ОПФР формирует основы эстетической культуры средствами музыкального искусства; развивает слуховое восприятие, память, речь, музыкально-сенсорные способности, эмоционально-позитивное отношение к музыке, личностные качества.

Руководитель физического воспитания строит работу с детьми с ОПФР на основе диагностики уровня развития двигательных способностей, ведет учет возрастных и особых образовательных потребностей. Развивает двигательные навыки, общую моторику, укрепляет здоровье, формирует позитивное отношение к занятиям физической культуры.

Следует отметить, что в нашем учреждении дошкольного образования немаловажное значение в психолого-педагогическом сопровождении придается работе с родителями воспитанников. С этой целью все педагогические работники, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР, проводят консультационно-просветительскую работу с родителями, где

особое внимание уделяют повышению их психолого-педагогической грамотности в вопросах воспитания, развития и социальной адаптации детей, а также мотивируют родителей на их посильное участие в реализации коррекционно-развивающей работы с детьми в условиях семьи.

Еще одним условием эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в условиях учреждения дошкольного образования, на наш взгляд, является создание специально организованной образовательной среды с адаптивным содержанием. Созданная адаптивная среда в нашем учреждении содержательно насыщена в соответствии с программой специального образования, возрастными и индивидуальными возможностями воспитанников. При необходимости изменения образовательной ситуации, с учетом интересов и познавательных возможностей воспитанников, наша среда легко трансформируется и преобразовывается. В групповых помещениях организованы пространства для игровой деятельности, конструирования, моделирования, уединения и иных целей. В достаточном количестве собраны разнообразные материалы для самостоятельной творческой деятельности детей в соответствии с их выбором. Среда является безопасной и доступной для детей с ОПФР, так как во всех помещениях, где осуществляется образовательный процесс, у детей имеется свободный доступ ко всем играм, игрушкам, учебным пособиям, необходимым для различных видов детской активности.

Проведение анализа педагогической деятельности также является эффективным условием совершенствования работы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОПФР. Так, в соответствии с планом работы нашего учреждения ежеквартально на методических совещаниях осуществляется анализ деятельности и обсуждаются промежуточные результаты работы педагогических работников по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОПФР. С учетом имеющихся данных об успехах и затруднениях воспитанников, выявленных в ходе психолого-педагогического сопровождения, строится дальнейшая образовательная работа с

воспитанниками. А также в ходе совместного обсуждения вырабатывается эффективная стратегия психолого-педагогической поддержки, осуществляется профилактика стрессовых ситуаций и эмоционального выгорания педагогических работников.

Итоговые аналитические материалы и отчеты по организации и оказанию помощи воспитанникам, рассматриваются в конце учебного года на педагогическом совете в учреждении.

Надо отметить, что достичь положительных результатов в работе с детьми с ОПФР можно только при условии тесного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Такое взаимодействие позволит повысить качество образования воспитанников, включить всех педагогических работников, осуществляющих психолого-педагогическое взаимодействие в процесс формирования партнерских отношений взрослых и детей. Оно также будет способствовать активизации взаимоотношений родителей с учреждением дошкольного образования, включит их в процесс сопровождения и поможет адаптировать детей с ОПФР к условиям дальнейшего обучения в школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 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.

2. Инструктивно-методическое письмо министерства образования Республики Беларусь «О деятельности учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования, структурных подразделений областных (Минского городского) исполнительных комитетов, городских, районных исполнительных комитетов, местных администраций районов в городах, осуществляющих государственно-властные полномочия в сфере образования, при организации образовательного процесса для обучающихся с особенностями психофизического развития в 2024/2025 учебном году».

3. 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.

BOGUSH ELENA ANATOLYEVNA,
Head

State Educational Institution «Kindergarten No. 122 of Minsk»
Minsk, Republic of Belarus

TATUR MARINA ANATOLYEVNA,
Deputy Head of Core Business

State Educational Institution «Kindergarten No. 122 of Minsk»,
Minsk, Republic of Belarus

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

The article reveals the peculiarities of the organization of psychological and pedagogical support for children with special needs of psychophysical development in the conditions of preschool education. The conditions of effective interaction of all subjects of the educational process within the framework of psychological and pedagogical support for children with special needs of psychophysical development are revealed.

Keywords: psychological and pedagogical support; children with special needs of psychophysical development; pupils; teaching staff; conditions; interaction; subjects of the educational process.

БОРОДКО ТАТЬЯНА СВЕТОСЛАВОВНА,
учитель-дефектолог

Учреждение образования «Государственный Лидский районный центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г.Лиды, Гродненская область, Республика Беларусь

ЛОГОГРАФИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ: ОТ ПОСТАНОВКИ ЗВУКА ДО СОСТАВЛЕНИЯ ИСТОРИЙ

В статье рассматривается использование графических средств для формирования графомоторных навыков при автоматизации звуков. Логографические упражнения позволяют повысить эффективность коррекционно-педагогической работы, обеспечить комплексный подход при организации процесса, повысить мотивацию, и, следовательно, сократить время преодоления нарушений звукопроизношения.

Ключевые слова: логографика; графические средства; графомоторные навыки; логографические упражнения; нарушение звукопроизношения; автоматизация звуков раннего и позднего онтогенеза; лексико-грамматический строй речи; слухоречевая память; математические представления.

В исследованиях Л. В. Фоминой указывается, что уровень развития речи детей дошкольного возраста зависит от степени развития мелкой моторики пальцев руки, особенно – графических движений [1, с. 7]. Несомненно, что письмо гораздо сложнее, чем просто движение рукой: только при согласованности движений пальцев, кисти, руки, туловища ребенок может управлять ими и контролировать процесс письма. Современные дошкольники наряду с нарушением мелкой моторики рук, испытывают затруднения при овладении навыками письма [2, с. 15]. В этом аспекте большое количество детей не готово к обучению на уровне общего среднего образования.

Логографические упражнения – это специальные упражнения, направленные на автоматизацию звука, совместно с развитием графомоторных навыков.

Графомоторный навык – это определенные привычные положения руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения.

Другими словами, логографические упражнения – это сочетание речи и движения, где проговаривание звуков, слогов, слов, текстов сопровождается

движениями по написанию, обводке, штриховке (графомоторными приемами). Обязательное условие эффективных занятий – эмоционально-положительный фон. Почему? К старшему дошкольному возрасту быстрее созревают такие механизмы и функции, как эмоции и движения, нежели речь. Именно они лежат в основе появления и развития речи. Развивая моторику и эмоции у детей, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов, в том числе для развития речи. Таким образом, движения (в том числе движения кистью и пальцами руки) играют стимулирующую роль, активно и положительно влияя на развитие и функционирование речевых зон коры головного мозга.

Одним из основных принципов использования логографических упражнений является постепенное усложнение заданий: от изучения отдельных звуков и звуковых сочетаний к словам, фразам и текстам; от простых в исполнении линий к их сочетаниям в различных направлениях. Это позволяет постепенно улучшать произношение, совершенствовать слуховое восприятие, артикуляционные и графо-моторные навыки. Логографические упражнения подбираются с учетом возраста ребенка, индивидуальных особенностей его моторики, речи, волевой сферы.

«Как ускорить процесс автоматизации звуков, как сделать его привлекательным и желанным для ребенка, как развить графомоторные навыки, как совместить «звуковку» и письмо?» – вопросы, которые волнуют многих учителей-дефектологов.

Использование логографических упражнений позволяет решать следующие задачи: автоматизация корректируемых звуков (во всех позициях (изолированно, в слогах, словах); развитие графомоторных навыков; развитие зрительных и пространственных представлений, внимания, математических навыков, логики, воли.

Рассмотрим некоторые варианты использования логографических упражнений на примере автоматизации звука [Ш] [3, с. 3]:

1. Изолированно, в слогах, словах

прорисовывание карандашом (простым, цветным, ручкой, фломастером) по образцу различных линий (прямых, волнистых, прерывистых, спиральных) и одновременное произнесение звука [Ш] изолированно длительно или отрывисто. При произнесении звука наблюдаем не только за проведением линий, но и за правильностью артикуляции, плавностью речевого выдоха. Начинаем прорисовывать от точки до точки. Предлагаю использовать следующие задания:

«Обведи дорожку, произноси при этом звук [Ш] отрывисто или длительно».

«Посмотри, дорожка похожа на лабиринт. Обведи ее, произнося красиво и длительно при этом звук [Ш]. Следи за дыханием».

«Обведи дорожку по спирали. Произноси звук [Ш] длительно, на одном выдохе».

Обведи дорожки двумя руками одновременно (если позволяет уровень развития ребенка).

Игровые ситуации («Сажаем грядки», «Собираем фрукты/ягоды», «Украшаем одежду/обувь», «Прячем лису/волка/тигра в клетке», «Украшаем елку шарами», «Кормим цыплят» и т.д.) можно использовать при автоматизации изолированного звука отрывисто и в слогах, словах.

В слогах: продолжи ряд из точек, проговаривая один слог; продолжи ряд из символов; продолжи ряд из двух слогов.

2. В словах. Ребенку предлагается прорисовывать графический рисунок по клеточкам в тетради и одновременно произносить слово с автоматизируемым звуком. Сначала задания выполняются с подсказкой - по пунктирным линиям или по контуру. В дальнейшем ребенок самостоятельно воспроизводит рисунок. Можно подключить к работе раскрашивание, штриховку, дополнение рисунка своими элементами, рисование в зеркальном отображении. Объем заданий зависит от возможностей ребенка. После прорисовывания дорожки в лабиринтах

рекомендуется пальчиками обеих рук поочередно «пройтись» в прямом и обратном направлении и еще раз повторить речевой материал.

Дети одновременно играют, занимаются, тренируют не только мелкую моторику и артикуляцию, но и волю, умение выполнять задание до конца.

Таким образом, логографические упражнения развивают у детей правильное звукопроизношение и графические навыки.

Рекомендации по выполнению логографических упражнений:

речевой материал подбирается в соответствии с автоматизируемым звуком и индивидуальными особенностями ребенка;

прорисовывание выполняется с одновременным утрированным проговариванием корректируемого звука изолированно, в слогах, в словах (рекомендуется многократное повторение).

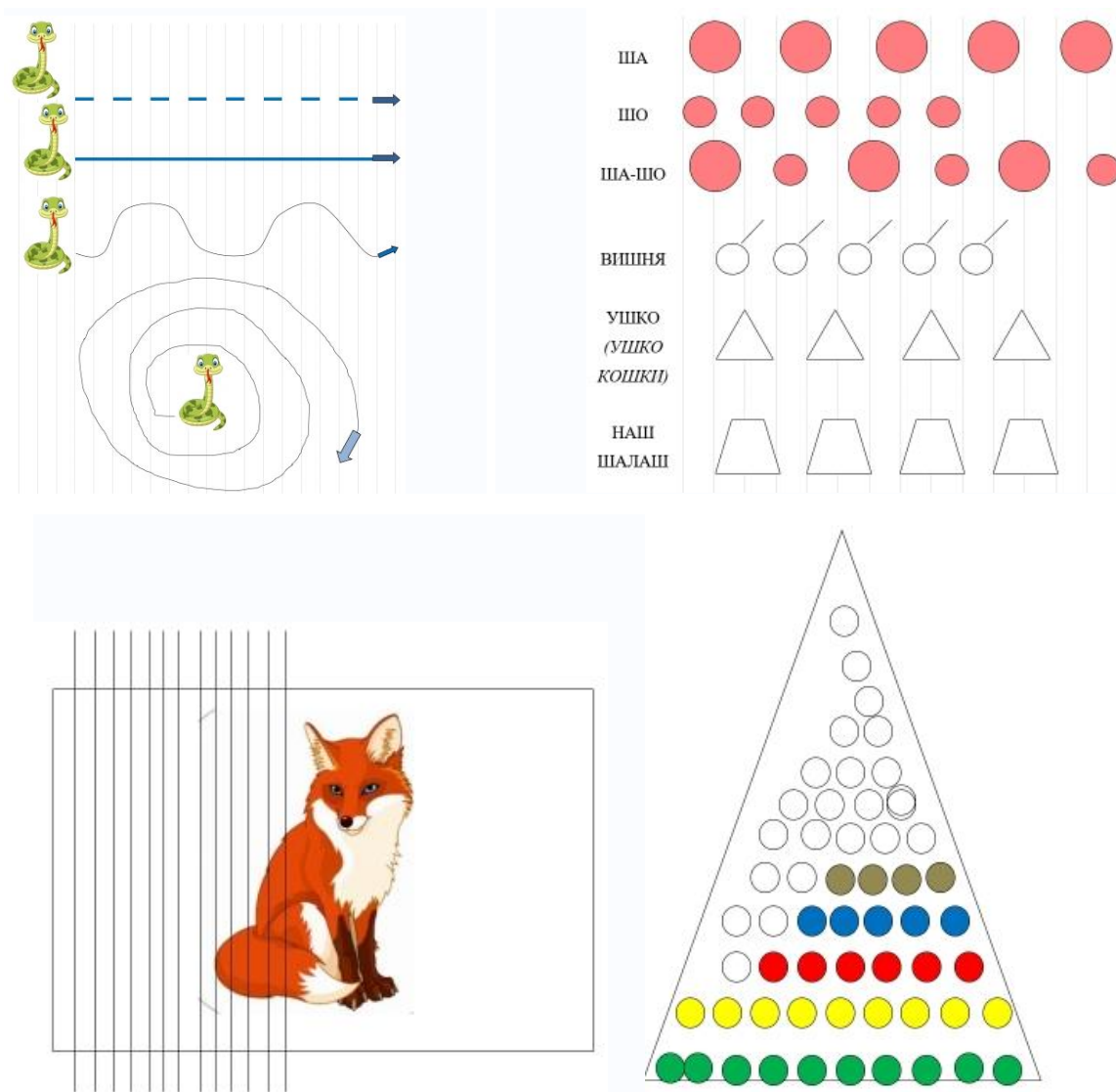
Таким образом, при использовании логографических упражнений у детей развивается навык ориентировки на тетрадном листе в клетку, удержания рабочей строки, действий с опорой на образец, понимания и выполнения словесных инструкций, анализа и сравнения выполненной работы с образцом. В ходе выполнения данных упражнений у ребенка будут вырабатываться координация в системе «глаз-рука», усидчивость, внимание, самоконтроль, что сокращает сроки автоматизации звуков и повышает эффективность коррекционной работы.

Использование логографических упражнений позволяет:

автоматизировать и дифференцировать звуки раннего и позднего онтогенеза;

работать на разных этапах автоматизации (дифференциации) звуков: изолированно, в слогах, в словах, словосочетаниях, предложениях, связной речи;

не только обводить (прорисовывать) по готовому контуру, но и самостоятельно рисовать, штриховать, раскрашивать рисунок по образцу (копировать) или по представлению (самостоятельно); Предлагаем рассмотреть некоторые варианты разработанных нами заданий.



варьировать уровень сложности предъявляемых заданий (с постепенным усложнением);

расширить словарный запас, отрабатывать лексико-грамматический строй речи (например, в словосочетаниях ушко кошки, под шляпкой ножка, шина для машины, дедушкина шляпа);

создавать и проговаривать ритмические ряды на чередование слогов, слов (ша–шо, шляпка–ножка, мышка–мишка);

развивать слухоречевую память (раскрась сначала красный мешок, потом желтый, потом синий; продолжи ряд);

тренировать логику, развивать математические представления (сколько шин у одной машины; ты нарисовал 4 шины – это сколько машин; сколько ушек за забором, а сколько кошек спряталось за забором);

использовать материал как индивидуально, так и на групповых занятиях.

Подводя итог, можно сказать, что логографические упражнения позволяют повысить эффективность коррекционной работы, оптимизировать и индивидуализировать образовательный процесс, повысить мотивацию и преодолеть речевой негативизм у детей, а также сократить время на преодоление речевых нарушений.

Использование предложенных упражнений в системе логопедической работы позволяет предупредить и устранить проявления нарушений моторного компонента письма у дошкольников, в комплексе с коррекцией произносительных навыков и развития речи.

Разноуровневый по степени сложности материал делает возможным использование данных упражнений на групповых, подгрупповых и индивидуальных занятиях с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель; Владимир : ВКТ , 2008. – 329 с.
2. Галльская, Н. В. Автоматизация звуков в играх «Звоночек» : пособие для логопедов и родителей / Н. В. Галльская. – Минск : Аверсэв, 2001.
3. Логографический тренажер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://66000776.есимп.рф/site/pub?id=30485>. – Дата доступа: 25.11.2024.
4. Фото из личного архива.

BORODKO TATIANA SVETOSLAVOVNA,
teacher-defectologist Educational institution "Lida State Regional Center for
Correctional and Developmental Education and Rehabilitation",
Lida, Grodno region, Republic of Belarus

LOGOGRAPHIC EXERCISES: FROM SOUND PRODUCTION TO STORYTELLING

The article discusses the use of graphical tools for the formation of graphomotor skills in automating sounds. Logographic exercises make it possible to increase the effectiveness of correctional and pedagogical work, provide an integrated approach to the organization of the process, increase motivation, and, consequently, reduce the time to overcome violations of sound pronunciation.

Keywords: logographics; graphic tools; graphomotor skills; logographic exercises; violation of sound pronunciation; automation of sounds of early and late ontogenesis; lexico-grammatical structure of speech; auditory-speech memory; mathematical representations.

БОТЯН ТАТЬЯНА ИОСИФОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа №93 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Использование учителем вариантов тестовых заданий на уроках будет способствовать более успешной образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития. Такие задания разрабатываются с учетом причин, вызывающих то или иное нарушение в развитии, возрастных и индивидуальных особенностей, и возможностей всех учащихся класса. Насколько успешно будет проходить социальная и образовательная интеграция ребенка с особенностями психофизического развития во многом зависит от учителя.

Ключевые слова: социальная интеграция; образовательная интеграция; дети с особенностями психофизического развития; задания.

Тема социальной и образовательной интеграции детей с особенностями психофизического развития на сегодняшний день является весьма актуальной и значимой. Для каждой категории обучающихся с особенностями психофизического развития свойственны специфические своеобразия, которые препятствуют получению качественного образования без специальной коррекционно-педагогической помощи.

Разработаны и используются в практике авторские варианты тестовых заданий, которые обеспечивают успешную организацию образовательного процесса. При подготовке данных заданий, прежде всего, учтены возрастные, индивидуальные особенности и возможности учащихся младшего школьного возраста, а также причины, вызывающие то или иное нарушение в развитии. Задания можно предлагать учащимся в нескольких вариантах: открытые и закрытые. При выполнении закрытых заданий учащимся необходимо выбрать один или несколько правильных вариантов ответа. Открытые задания наиболее разнообразны, например, дописать слова, исправить ошибки в словах, установить правильную последовательность предложений, сконструировать

деформированные предложения, составить предложения с опорой на схему предложения и т. д.

Такие задания предъявляются учащимся на бланках и в электронном варианте. Электронные задания разработаны с помощью компьютерной программы Microsoft PowerPoint. Алгоритм создания электронного тестового задания и работа с ним выглядят следующим образом: на слайды выводится текст (вопросы, задания, варианты ответов, заготовки рисунков). Учащийся читает вопрос, затем выбирает вариант ответа. В том случае, если ответ правильный, то программой автоматически появляется следующий вопрос или задание более сложного уровня. Если ответ неверный, то программа возвращает учащегося к этому же вопросу или заданию, сопровождая эффектом анимации.

Применение таких заданий имеет свои преимущества, так как:

учтены причины, вызывающие нарушения в развитии;

эффективны при проведении индивидуальных, подгрупповых, групповых коррекционных занятиях, а также при работе в общем классе;

успешно сочетаются с другими методами работы;

позволяют варьировать задания по уровню сложности, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся;

позволяют формировать положительную мотивацию у учащихся младшего школьного возраста.

Для того, чтобы эффективно организовать работу всех учащихся класса, к данным заданиям разрабатывается ключ (образец) по их выполнению. Учащиеся могут осуществить самопроверку: самостоятельно проверить свою работу и подвести итог ее выполнения. Можно применить взаимопроверку, когда учащиеся работают в парах, группах. В одной паре или группе находятся дети, имеющие разный уровень развития, особенности и возможности. Менее «сильные» учащиеся работают под контролирующей деятельностью учителя.

Предложенные задания позволяют педагогу создать ситуацию успеха для каждого учащегося на уроке или коррекционном занятии независимо от его особенностей и возможностей.

Социальная и образовательная интеграция способствует тому, что дети учатся уважать друг друга, сопереживать друг другу, взаимодействовать вместе. Только от профессиональных и личностных качеств педагогов зависит насколько успешно и размеренно будет происходить образовательная и социальная интеграции учащихся с особенностями психофизического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб.пособие / Т. В. Варенова. – Минск : Асар, 2007. – 320 с.
2. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2009. – 276 с.

BOTYAN TATYANA IOSIFOVNA,
teacher-defectologist

State Educational Institution "Secondary School No. 93 of Minsk",
Minsk, Republic of Belarus

SOCIAL AND EDUCATIONAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

The teacher's use of test task options in the classroom will contribute to a more successful educational integration of students with special needs of psychophysical development. Such tasks are developed taking into account the causes of a particular developmental disorder, age and individual characteristics, and the capabilities of all students in the class. How successful the social and educational integration of a child with special features of psychophysical development will be depends largely on the teacher.

Keywords: social integration; educational integration; children with special needs of psychophysical development; tasks.

БЫЛИНО МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА,
научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент

ЩЕРБАКОВА ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА,
студент 4 курса

Институт инклюзивного образования
учреждения образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Важной задачей современного специального образования является создание и организация образовательной среды для детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития, в том числе и детей с тяжелыми нарушениями речи. В дошкольном возрасте особое внимание уделяется игре. Создание игровой среды является основным средством развития личности ребенка и повышения результативности коррекционной работы.

Ключевые слова: дошкольный возраст; образовательная среда; игровая среда; речь; дети с тяжелыми нарушениями речи.

Одним из направлений развития детей в дошкольном возрасте является организация образовательной среды, способствующей формированию личности. Деятельность специалистов учреждений дошкольного образования направлена на создание такого пространства, где учитываются возраст, интересы детей и полноценно реализовываются задачи программы дошкольного образования.

Особый интерес вызывает создание безбарьерной адаптивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Не всегда можно помочь ребенку с ОПФР лучше видеть, слышать, двигаться или понимать, но можно создать условия, в которых он будет более активным, умелым, самостоятельным, а значит, успешным. Для этого необходимо преобразовывать культуру учреждения образования, перестраивать предметную, пространственную и смысловую организацию [1, с. 3].

Вопросом распространения средового подхода в специальной педагогике занимались С.Е. Гайдукевич, Ю.С. Мануйлова, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др. В своих работах С.Е. Гайдукевич отмечает, что образовательная среда с позиции

средового подхода – это «совокупность влияний, условий и возможностей развития личности ребенка». Далее автор поясняет: «влияние – источник разнообразного культурного опыта (знаний, умений, отношений); условие – гарант успешного его присвоения; возможности – символ активного начала не только среды, но и самого ребенка» [2, с. 37]. При организации образовательной среды с учетом гуманизации процесса воспитания и обучения в центре стоит ребенок, как носитель культурных, возрастных и особых образовательных потребностей.

Из общего количества детей с ОПФР самой многочисленной группой являются дети с нарушениями речи. Речь – важный инструмент человека, благодаря которому человек принимает, хранит, перерабатывает и передает информацию. Кроме этого, речь связана с мышлением и влияет на интеллектуальное развитие. Следовательно, нарушения речи ведут за собой трудности в построении и высказывании своих мыслей, понимании других людей, наблюдаются ограничения в изучении окружающего мира, что отрицательно сказывается на коммуникативных способностях и социализации в целом. Для полноценного речевого развития в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) важно создавать специальную образовательную среду, которая позволяет обеспечить адаптацию детей в социуме.

В учреждении дошкольного образования особое внимание уделяется игровой среде, на основании того, что игра является ведущим видом деятельности этого возраста. Через игровую деятельность ребенок познает окружающий мир, знакомится с социальным поведением, учится общаться. В работе с детьми с ТНР игра занимает значимое место, способствует развитию умения планировать свою деятельность, формированию механизмов речи и стимулирует ее активность.

При организации игровой среды в учреждении дошкольного образования для детей с ТНР нужно учитывать следующие принципы:

- 1) Уважение к интересам и потребностям ребенка: воспитанник сам проявляет поисковую активность, может выбрать то, с чем хочет

играть/заниматься. Таким образом, организуется сменяемость игровой среды, вариативность предметов и их доступность для каждого ребенка.

2) Учет возрастных особенностей детей: в зависимости от возраста меняется вид и характер игры, на разных возрастных этапах учитывается площадь пространства. Дети младшей группы (3-4 года) активные, но моторно неловкие, их движения плохо скоординированы. У детей с ТНР развитие совместной игры происходит позже, поэтому предполагается создание обстановки для формирования сюжетно-ролевых игр [3, с. 7].

3) Опережающего характера обучения: при работе с детьми с ОПФР, в том числе и с детьми с ТНР, рекомендовано опираться на зону ближайшего развития, что учитывают при создании игровой среды в группе, кабинете учителя-дефектолога. Игровой материал подбирается с учетом обеспечения перспективы дальнейшего развития, позволяет выполнять направляющую и координирующую роль.

4) Принцип активности, самостоятельности и творчества предполагает создание игровой среды, в которой ребенок активен, самостоятелен, может проявить свои творческие способности. Наполнению зоны творчества служат пазлы, кубики, предметы для сюжетно-отобразительных, сюжетно-ролевых игр, наборы игровых предметов-заместителей (палочки, трубочки, предметы быта, конструкторы, природный и бросовый материал).

5) Принцип учета половых различий детей: важно ориентироваться не только на возраст детей, но и на интересы мальчиков и девочек [4, с.10–15].

Наполняемость игровой среды определяется критериями: возраст детей, уровень их речевого развития, интересы, способности детей, половой состав воспитанников и личностные характеристики [4, с. 20].

При создании игровой среды для детей с ТНР важным критерием выступает уровень речевого развития. Группа для детей с ТНР, кабинет учителя-дефектолога предполагает в игровой среде наличие предметов, игрушек, дидактических пособий, направленных на развитие всех сторон речи. Особенности слухового восприятия у детей с нарушениями речи влекут за собой наличие достаточного количества звучащих игрушек, музыкальных

инструментов. Нарушения звукопроизношения, лексической и грамматической стороны речи требуют в игровой среде разнообразия игрушек, соответствующих лексическим темам, дидактические и развивающие игры и пособия, направленные на формирование грамматической стороны речи.

С целью стимулирования речевой активности дошкольников с ТНР в игровой среде активно используют игры-театрализации, игрушки-бибабо, игрушки-животные из художественных произведений. Яркие, приятные на ощупь игрушки привлекают внимание детей. Играя с персонажами, у воспитанников специальных групп формируют интонационную сторону речи, диалогическую и монологическую речь.

Речь – высшая психическая функция, что влечет за собой работу над психологической базой речи, т.е. игровая среда предусматривает ресурсы, направленные на развитие слухового внимания, вербальной памяти, словесно-логического мышления (у детей старшего дошкольного возраста).

Игровая среда требует специально организованной деятельности педагога. Взрослый, стимулируя, мотивируя и направляя деятельность ребенка, способен использовать все возможности многопланового игрового пространства для обеспечения полноценного социально-коммуникативного и речевого развития. В педагогическом процессе по отношению к игре необходимо различать две составляющие:

- совместная игра педагога с детьми, в ходе которой идет формирование новых игровых умений, отработка и закрепление речевого материала;
- самостоятельная детская игра, в ней взрослый обеспечивает условие для активизации у детей арсенала игровых умений и имеющихся речевых навыков.

Таким образом, самостоятельная и организованная деятельность в условиях созданной игровой среды обеспечивает каждому ребенку возможность выбирать деятельность по интересам, применять имеющиеся знания и речевые умения в новых ситуациях, позволяет взаимодействовать со сверстниками, развивать творческие способности, формировать коммуникативные навыки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баль, Н.Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом инклюзивных подходов: учебно-метод. пособие : в 3 ч. Ч. 3 / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2018. – 168 с.
2. Гайдукевич, С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – С. 34–46.
3. Нищева, Н.В. Организация коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада / Н. В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 120 с.
4. Пятница, Т.В. Развивающая среда дошкольного учреждения : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Т В Пятница. – 2-е изд. – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2009. – 291 с.

BYLINO MARINA VLADIMIROVNA,
Scientific Supervisor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

SHCHERBAKOVA EKATERINA SERGEEVNA,
Student of 4 courses

Institute of Inclusive Education of the Educational Institution
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Republic of Belarus

ORGANIZATION OF THE PLAY ENVIRONMENT FOR PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

An important task of modern special education is to create and organize an educational environment for preschool children with special needs of psychophysical development, including children with severe speech disorders. At preschool age, special attention is paid to play. The creation of a play environment is the main means of developing the child's personality and increasing the effectiveness of correctional work.

Keywords: preschool age; educational environment; play environment; speech; children with severe speech disorders.

БУЛАВКО ТАТЬЯНА ИВАНОВНА,
учитель-дефектолог

АФАНАСЬЕВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА,
учитель информатики

Государственное учреждение образования «Средняя школа №7 г.Калинковичи»
г. Калинковичи, Республика Беларусь

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПЛАКАТ «ПУТЕШЕСТВИЕ В РОБОЛАНДИЮ» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РОБОТОТЕХНИКЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В работе описывается организация занятий объединения по интересам по обучению робототехнике. Такие занятия позволяют успешно решать задачи интеграции учащихся с особенностями психофизического развития в жизнь современного общества. Усвоенные знания и умения могут стать основным средством получения конкурентоспособной профессии в будущем, подготовки человека, умеющего находить и извлекать необходимую ему информацию в условиях её изобилия, а также расширению социальных связей.

Ключевые слова: интерактивный плакат; робототехника; инклюзия; социализация.

Современное белорусское общество отмечается растущим значением информации и знаний, которые становятся ключевыми условиями для формирования личности. Это также затрагивает сферу специального образования, в которой под воздействием современных цифровых технологий происходят изменения в методах обучения, а также в подходах к получению новых знаний и навыков.

В Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы обращается внимание на то, что новые технологии способствуют более эффективному вовлечению учащихся в образовательный процесс, а также обеспечивают персонализацию образовательного процесса посредством предоставления обучающимся учебных материалов, соответствующих их уровню знаний и интересам [1, с. 3].

Создание доступной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) является первостепенной задачей

современного общества. Решением этой задачи обеспечивает реализацию принципа инклюзии в образовании, что подразумевает включение детей с ОПФР в образовательный процесс в учреждениях общего среднего образования с учетом их особых образовательных потребностей [2, с. 5].

В условиях стремительно меняющегося мира и цифровой трансформации важно, чтобы все дети, независимо от их возможностей, имели доступ к современным навыкам. Обучение робототехнике может стать мощным инструментом для интеграции детей с ОПФР в социум и подготовки к жизни в информационном обществе.

В 2024/2025 учебном году в ГУО «Средняя школа №7 г. Калинковичи» организовано проведение занятий объединения по интересам «Основы робототехники» для учащихся с ОПФР. С целью методического сопровождения занятий нами был разработан многоуровневый интерактивный плакат «Путешествие в Роболандию» и рабочая тетрадь для учащихся.

Многоуровневый интерактивный плакат «Путешествие в Роболандию» имеет следующую структуру: плакат первого уровня представляет собой меню, с помощью которого пользователь получает доступ к соответствующим главам. Каждая глава в свою очередь представляет собой интерактивный плакат, содержащий задания, методические рекомендации, ссылки на викторины.

Интерактивный плакат первого уровня содержит пять глав: знакомство с компьютером, среда программирования RobboScratch, подключение и работа Лаборатории, подключение и работа Робота, совместное использование устройств. Также на первом уровне интерактивного плаката можно ознакомиться с нормативными документами, методическими материалами, статьями по теме. Каждая глава включает пять занятий, методические рекомендации к занятиям и ссылки на необходимое программное обеспечение.

Разработанный интерактивный плакат «Путешествие в Роболандию» позволяет достаточно успешно решать задачи интеграции учащихся с ОПФР в жизнь современного общества. Усвоенные знания и умения могут стать

основным средством получения конкурентоспособной профессии в будущем, подготовки человека, умеющего находить и извлекать необходимую ему информацию в условиях её изобилия, а также расширению социальных связей.

Задания интерактивного плаката и рабочей тетради направлены на развитие познавательных процессов, на подготовку к жизни в информационном обществе, на формирование элементов логического и алгоритмического мышления.

Задания рабочей тетради могут выступать как альтернативное средство обучения и воспитания учащихся с ОПФР не исключая, а дополняя традиционные приёмы и формы работы педагогического работника. Также способствуют построению индивидуальных образовательных траектории учащихся разного уровня способностей и потребностей, реализации дифференцированного подхода в образовательном процессе. Игровые упражнения делают процесс познания доступным и увлекательным, а усвоение знаний более качественным и прочным.

Преимущества разработанных заданий в том, что они позволяют задействовать все основные сенсорные системы человека – визуальную, слуховую, кинестетическую, способствуя достижению максимально возможных коррекционно-образовательных результатов.

При работе в компьютерном классе учащиеся знакомятся с правилами работы за компьютером, изучают устройства компьютера, определяют роль компьютера и роботов в жизни современного человека, учатся включать и выключать компьютер, загружать необходимое программное обеспечение, пользоваться мышью и клавиатурой. Всё это является существенным вкладом в подготовку ребят к жизни в информационном обществе.

Интерактивный плакат и рабочая тетрадь включают в себя 15 проектов по робототехнике с социальной историей и набором заданий для самостоятельной работы. Учащиеся вначале по образцу создают программу, приведенную в интерактивном плакате, запускают её, наблюдают за результатом работы. Затем,

в зависимости от индивидуальных особенностей и уровня развития изменяют её в соответствии с предложенными заданиями. Интересные и разнообразные задания значительно повышают мотивацию учащихся. Практическая направленность таких занятий делает обучение более увлекательным и доступным.

Целесообразно на некоторых занятиях организовать выполнение проектов в группах. Работа в группах над проектами по робототехнике способствует развитию социальных навыков и коммуникации. Дети учатся взаимодействовать со сверстниками, делиться идеями и конструктивно решать конфликты.

Таким образом, интерактивный плакат включает в себя 25 разработок занятий по робототехнике, 62 задания для развития познавательных процессов, 15 проектов с социальной историей и набором дифференцированных заданий к ним, 43 страницы рабочей тетради, синхронизированной с интерактивным плакатом.

Использование социальных историй на занятиях способствует формированию учебного поведения, улучшению понимания учащимися последовательности действий в новой ситуации.

Осваивая новые технологии, дети получают возможность создавать что-то новое. Это придаёт им уверенности в собственных силах, что особенно важно для детей с ОПФР, которые могут сталкиваться с проблемами общения со сверстниками и заниженной самооценкой. Занятия робототехникой способствуют формированию логического мышления, развитию математических навыков, а также обучению основам алгоритмизации и программирования. Также повышается уровень развития мотивации учащихся, познавательного интереса, формируются такие качества личности как терпение, настойчивость, любознательность, стремление к познавательной деятельности.

Обучение детей с ОПФР основам компьютерной грамоты и робототехники не только развивает необходимые навыки для успешной социализации и профессиональной деятельности, но также вносит значимый вклад в их

личностное развитие. Интеграция таких программ в образовательный процесс способствует формированию инклюзивного общества и обеспечивает равные возможности для всех учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2IIwR_OlhqZ3rjKVqY-/view?pli=1. – Дата доступа: 22.08.2024.

2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nchtdm.by/files/2021/konceptinclusrasv.pdf>. – Дата доступа: 22.08.2024.

BULAVKO TATYANA IVANOVNA,
teacher-speech pathologist
AFANASIEVA OLGA VLADIMIROVNA,
computer science teacher

State educational institution «Secondary school No. 7 of Kalinkovichi»
Kalinkovichi, Republic of Belarus

INTERACTIVE POSTER «JOURNEY TO ROBOLAND» FOR TEACHING ROBOTICS TO CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DISABILITIES

The paper describes the organization of classes for an association of interests in teaching robotics. Such classes make it possible to successfully solve the problems of integrating students with special needs in psychophysical development into the life of modern society. The acquired knowledge and skills can become the main means of obtaining a competitive profession in the future, training a person who can find and extract the information he needs in conditions of its abundance, as well as expanding social connections.

Keywords: interactive poster; robotics; inclusion; socialization.

ВАРГИНА АЛЛА АНАТОЛЬЕВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Центр коррекционно-развивающего
обучения и реабилитации Слонимского района»,
г. Слоним, Гродненская область, Республика Беларусь

МЕЛКАЯ МОТОРИКА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОБЩЕГО ФИЗИЧЕСКОГО, КОГНИТИВНОГО И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

В статье мелкая моторика рассматривается как показатель общего физического, когнитивного и социального развития детей раннего возраста. Автор определяет последовательность формирования ручной умелости ребенка от рождения до дошкольного возраста, предлагает различные виды деятельности для стимуляции развития мелкой моторики рук у детей раннего возраста, дает практико-ориентированные рекомендации.

Ключевые слова: мелкая моторика; умелость рук и пальцев; онтогенез; координация глаз-рука; манипулирование; виды деятельности.

Мелкая моторика является одним из показателей общего физического и когнитивного развития ребёнка раннего возраста. По уровню её развития можно судить о том, насколько гармонично развиваются другие навыки, такие как речь, восприятие и мышление. Мелкая моторика включает в себя координацию мелких движений пальцев, кистей и рук. Выявление недостатков мелкой моторики на ранних этапах развития ребенка даёт возможность предупредить трудности с формированием навыков самообслуживания и выполнением бытовых задач, игровой и продуктивной деятельности, с рисованием, а далее с письмом.

Когда малыш успешно выполняет задания, требующие умелости рук и пальцев, он чувствует удовлетворение и гордость за свои достижения. Это способствует повышению его уверенности в себе и улучшению эмоционального состояния. Напротив, постоянные неудачи могут привести к снижению самооценки и отказу от попыток освоить новые навыки.

Развитие моторики рук в онтогенезе – это сложный и многоэтапный процесс, который начинается с первых дней жизни и продолжается вплоть до

подросткового возраста. Каждый этап характеризуется новыми достижениями и совершенствованием ранее освоенных навыков.

Новорожденный период (0–1 месяц).

В этом возрасте у ребенка преобладают рефлекторные движения. Основные движения рук связаны с хватательным рефлексом: малыш может непроизвольно схватить предмет, поднесенный к его ладони. Движения рук хаотичны и нескоординированы.

Младенческий возраст (1–12 месяцев).

На протяжении первого года жизни ребенок постепенно осваивает все больше сложных движений:

2–4 месяца: Малыш начинает активно размахивать руками, тренируя мышцы плеч и предплечий. Появляется способность удерживать предметы обеими руками.

6–8 месяцев: Ребенок учится перекладывать предметы из одной руки в другую, захватывать мелкие объекты пальцами. Это важный этап для формирования пинцетного захвата (большим и указательным пальцем).

9–12 месяцев: Малыш к концу первого года уже способен манипулировать игрушками, открывать крышки коробок, пытаться рисовать каракули. Формируется координация глаз-рука.

Ранний детский возраст (1–3 года).

Этот период характеризуется активным развитием мелкой моторики:

ребенок совершенствует навыки использования обеих рук одновременно, например, при одевании или открывании банок;

улучшается точность движений пальцев, что позволяет малышу складывать пазлы, строить башни из кубиков, держать карандаш или кисть;

развивается навык переворачивания страниц книги, а также умение пользоваться ложкой и вилок.

Дошкольный возраст (3–7 лет).

К этому возрасту дети уже способны выполнять сложные манипуляции с мелкими объектами:

умение завязывать шнурки, застегивать пуговицы, использовать ножницы; рисование становится более осознанным, появляются первые попытки писать буквы и цифры;

дети начинают играть в игры, требующие координации движений, такие как сбор конструктора LEGO или раскрашивание картинок.

Существует множество методов и тестов, позволяющих оценивать уровень развития мелкой моторики у детей раннего возраста. Вот некоторые из них:

Наблюдения за повседневной деятельностью.

Родители и педагоги могут наблюдать за тем, как ребёнок справляется с простыми задачами, такими как застегивание пуговиц, использование столовых приборов, игра с игрушками.

Тесты и шкалы развития.

Существуют специализированные тесты, такие как шкала развития Гезелла или тест Денвера, которые позволяют объективно оценить уровень моторного развития ребёнка.

Игровые методики.

Специалист может предложить ребёнку выполнить ряд игровых заданий, направленных на оценку координации движений, силы и точности манипуляций.

Для стимуляции развития мелкой моторики рук у детей раннего возраста существуют различные виды деятельности. Вот некоторые из них.

1. Лепка.

Работа с пластилином, глиной или тестом развивает силу и гибкость пальцев. Ребенок может катать шарики, делать колбаски, сплющивать материал ладонями и пальцами, создавать простые формы.

2. Рисование.

Рисование карандашами, фломастерами или красками помогает улучшить координацию движений. Особенно полезно рисовать пальчиками, так как это требует точности и контроля за движениями.

3. Пазлы и конструкторы.

Сборка пазлов и конструирование из блоков или кубиков развивает точность движений и умение манипулировать мелкими предметами. Это также тренирует зрительно-моторную координацию, пространственное мышление и концентрацию.

4. Нанизывание бусин.

Нанизывание крупных бусин на нитку или проволоку тренирует ловкость пальцев и развивает зрительно-моторную координацию. Важно выбирать крупные бусы, чтобы они были безопасны для маленьких детей.

5. Игры с песком и водой.

Переливание воды из одной емкости в другую, пересыпание песка, создание форм из мокрого песка – все эти действия требуют тонкой работы пальцев и рук.

6. Игра с пипеткой.

Использование пипетки для переноса воды из одного контейнера в другой развивает точные движения пальцев и укрепляет мышцы кисти.

7. Перелистывание страниц книги

Этот простой, но эффективный метод помогает ребёнку освоить тонкие движения пальцев. Используйте толстые книги с плотными страницами для начала. Такое занятие станет прекрасным поводом познакомиться со сказкой или стихами.

8. Завязывание узлов и шнуровка

Специальные игрушки-шнуровки или просто шнурки от обуви помогут развить ловкость и координацию пальцев. Шнуровка учит ребенка контролировать свои движения и следовать инструкциям.

9. Игра с крупами.

Пересыпание круп (например, фасоли, гороха) из одной миски в другую развивает мелкую моторику и тактильные ощущения. Можно также предложить ребенку сортировать крупу по цвету или размеру.

10. Раскраски и обводки.

Раскрашивание картинок и обведение контуров помогают укрепить мышцы руки и улучшают контроль над движением карандаша или кисти.

Причем, пользоваться можно и водными раскрасками. В этом случае малыш поиграет с водой, будет тренировать умение держать кисточку и почувствует себя маленьким волшебником. А если книжка для купания (в ней – картинка появляется при намокании и исчезает при высыхании), то это чудесное занятие можно повторять много раз!

11. Использование ножниц.

Под присмотром взрослых дети могут научиться вырезать простые фигуры из бумаги. Это упражнение укрепляет мышцы пальцев и улучшает координацию глаз-рука.

12. Соревнование «Кто быстрее соберет»

Соревнования на скорость сборки мелких предметов, таких как скрепки, пуговицы или монетки, помогают развивать быстроту реакции и координацию.

13. Сбор ягод и фруктов.

Если есть возможность, сбор ягод или фруктов с дерева или куста – отличный способ потренировать мелкую моторику. Ребенок учится аккуратно снимать ягоды или фрукты, не повреждая их. Малышей увлекает лущение фасоли из сухих стручков. Такое занятие принесет двойную пользу!

14. Игра на музыкальных инструментах

Игра на игрушечных музыкальных инструментах (пианино, гитаре) или с музыкальными игрушками (бубен, погремушка, барабан, кастаньеты, треугольник, колокольчик, бубенцы и т.д.) требует точной координации пальцев. Это отличный способ развить мелкую моторику и получить удовольствие от музыки.

15. Пальчиковая гимнастика.

Простые упражнения для пальцев, такие как сжимание и разжимание кулаков, перекрещивание пальцев и другие движения, помогут укрепить мышцы и улучшить координацию. Например, можно использовать известные детские стишки и песенки, сопровождая их движениями пальцев. Пальчиковые упражнения помогут лучше запомнить множество потешек и стихов.

Выяснение уровня развития мелкой моторики у детей до трёх лет имеет важное значение для обеспечения их гармоничного и полноценного развития. Объективная оценка умелости рук и пальцев у ребенка раннего возраста поможет выявить возможные проблемы в развитии ребенка на ранней стадии, принять необходимые меры и обеспечить ему наилучшие возможности для будущего успеха.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М.: Просвещение, 1973. – 228 с.
2. Рожков, О.П. Упражнения и занятия по сенсорно-моторному воспитанию детей 2-4-го года жизни: метод. рекомендации / О. П. Рожков, И. П. Дворова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 226 с.
3. Сиротюк, А.Л. Сенсомоторное развитие дошкольников: практическое пособие / А. Л. Сиротюк. – Москва: Директ–Медиа, 2014. – 80 с.

VARHINA ALLA ANATOLEVNA,
teacher-speech pathologist

State Educational Institution «Center for Correctional and Developmental Education
and Rehabilitation of the Slonim District»
Slonim, Grodno region, Republic of Belarus

FINE MOTOR SKILLS AS AN INDICATOR OF GENERAL PHYSICAL, COGNITIVE AND SOCIAL DEVELOPMENT OF A EARLY CHILD

The article examines fine motor skills as an indicator of the overall physical, cognitive and social development of young children. The author defines the sequence of formation of manual dexterity of a child from birth to preschool age, offers various types of activities to stimulate the development of fine motor skills of hands in young children, and gives practice-oriented recommendations.

Keywords: fine motor skills; hand and finger dexterity; ontogenesis; eye-hand coordination; manipulation; activities.

ВЕРЕТЕННИКОВ ИГОРЬ ВЛАДИМИРОВИЧ,
старший преподаватель кафедры специальной и инклюзивной педагогики
Государственное учреждение образования «Академия образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В статье рассматриваются основные проблемы формирования специальных профессиональных компетенций специалистов, организующих работу с учащимися с нарушениями зрения.

Ключевые слова: специальные профессиональные компетенции; нарушения зрения; повышение квалификации.

Одной из важнейших задач, стоящих перед системой специального образования на современном этапе развития, является организация обучения детей с особенностями психофизического развития в перспективе инклюзивного образования. Решение этой задачи требует особого внимания и специально организованной методической помощи специалистам, работающим с детьми с особенностями, и, в частности, с детьми, имеющими нарушения зрения.

Система специального образования Республики Беларусь предусматривает организацию обучения и воспитания детей с нарушениями зрения в учреждениях специального образования: специальные детские сады, специальные школы, специальные школы-интернаты, центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; а также в учреждениях дошкольного и общего среднего образования: в специальных группах для детей с нарушениями зрения, в группах (классах) интегрированного обучения и воспитания. И если в плане оказания коррекционно-педагогической помощи таким детям в учреждениях специального образования для детей с нарушениями зрения работа организуется на достаточно приемлемом уровне (кадровое, методическое и материально-техническое обеспечение), то при организации работы в условиях специальных

групп (классов), а также групп (классов) интегрированного обучения и воспитания возникают определенные проблемы.

Первая – с незрячими детьми работает не только учитель-дефектолог, но и воспитатель (учитель) специальной группы (класса) или группы (класса) интегрированного обучения и воспитания, не имеющий достаточной осведомленности о таких детях. Кроме того, учителя-дефектологи групп (классов) интегрированного обучения и воспитания чаще всего имеют специальную подготовку не по профилю тифлопедагогики и, как следствие, – не имеют достаточных представлений и необходимых навыков по работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения. Такой учитель-дефектолог не всегда может оказать действенную помощь воспитателю группы (класса) интегрированного обучения и воспитания.

Вторая проблема состоит в том, что особую роль при обучении незрячего ребенка имеет материально-техническое обеспечение образовательного процесса: необходимы приспособления для пропедевтики и обучения чтению и письму по системе рельефно-точечного кодирования Луи Брайля; трости; специальное оборудование для рисования, пространственной ориентировки; специфическое оборудование по социально-бытовой ориентировке; рельефные пособия и т.д. Использование тифлотехнического и ассистивного оборудования при работе с незрячим и слабовидящим ребенком предусматривает определенный уровень знаний, умений, навыков не только у учителя-дефектолога, но и у воспитателя (учителя) специальной группы (класса) или группы (класса) интегрированного обучения и воспитания.

Третья проблема определяется тем, что законные представители (далее – родители) ребенка с нарушениями зрения чаще всего не имеют представлений об особенностях своего ребенка и специфике его воспитания и обучения в условиях семьи, особенно в плане закрепления и отработки знаний, умений и навыков, полученных на коррекционных занятиях. Взаимодействие «педагоги –

родители» может решить эту проблему, но только в том случае, когда педагог сам владеет необходимым объемом информации.

Одним из важных условий социализации незрячего ребенка является готовность детей основного класса (группы) к «принятию» ребенка, причем в данной ситуации речь идет не только о психологической готовности (дружба, товарищество), но и о создании действительно безбарьерной среды (в большей или меньшей степени комфортной) для ребенка с нарушениями зрения. Компетентность учителя (воспитателя группы) в данном вопросе является одним из ключевых компонентов взаимодействия «учитель – класс (группа) – незрячий ребенок».

В тифлопсихологии и тифлопедагогике выделяют три характерные особенности развития ребенка с нарушениями зрения. Первая – отставание развития незрячего по сравнению с развитием зрячего, из-за меньшей активности незрячего при познании окружающего мира. Вторая – несовпадение периодов развития незрячих и зрячих детей, из-за отсутствия способов познания предметного мира, не свойственных зрячим. Третья – диспропорциональность: речь, мышление – развиваются быстрее, хотя и своеобразно; движения, овладение пространством – более медленно, из-за отсутствия приемов и способов компенсации [1]. Следует отметить, что трудности незрячего провоцируются выше перечисленными особенностями, которые можно рассматривать в качестве базовых причин отставания ребенка в развитии. Следовательно, максимальные усилия специалист, работающий с такими детьми, должен сконцентрировать на устранение этих особенностей.

Таким образом, все сказанное выше предусматривает определенный объем специальных профессиональных компетенций, которыми должен овладеть специалист для правильной организации и реализации образовательного процесса с незрячими и слабовидящими детьми.

В рамках научно-исследовательской работы кафедры специальной и инклюзивной педагогики государственного учреждения образования «Академия

образования» разработана система специальных профессиональных компетенций педагогических кадров по работе с детьми с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения и воспитания, представленная тремя блоками: академические; профессиональные; социально-личностные [2].

На основании предложенной системы специальных профессиональных компетенций разработаны учебные программы повышения квалификации специалистов, работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания. При этом учитывается дифференциация в системе специальных профессиональных компетенций, ориентированная на характер участия специалиста в осуществлении образовательного процесса (вопросы организации процесса, либо его непосредственная реализация).

Так, в программе повышения квалификации для заместителей директоров учреждений общего среднего образования, курирующих вопросы интегрированного обучения и воспитания, основной упор делается на формирование следующих компетенций:

академических:

- умение анализировать учебные планы, учебные программы, выделять требования к результатам обучения детей с нарушениями зрения;
- умение организовывать взаимодействие специалистов, участвующих в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями зрения;
- умение взаимодействовать с родителями обучающихся;

профессиональных:

- знание типичных особенностей психического и физического развития детей с нарушениями зрения (учет индивидуальных особенностей ребенка в зависимости от зрительного и сопутствующих нарушений);
- знание особенностей организации учебного процесса незрячего и слабовидящего ребенка (подбор и приобретение специального и специфического оборудования, литературы, методических пособий, создание условий

комфортного пребывания ребенка в классе: освещенность, подбор мебели по цвету и размеру и т.д.).

Данные компетенции обеспечивают правильную *организацию* образовательного процесса с детьми с нарушениями зрения в системе интегрированного обучения и воспитания.

Программы повышения квалификации, разработанные для учителей специальных классов и воспитателей групп интегрированного обучения и воспитания, предусматривают более широкий объем специальных профессиональных компетенций, важных для реализации образовательного процесса с детьми с нарушениями зрения. Программы ориентированы на формирование у слушателей не только знаний об особенностях развития ребенка с нарушениями зрения, но и специальных умений и практических навыков: моделирование безопасных и эргономичных маршрутов движения в классе (группе), школе (дошкольном учреждении образования), адаптацию учебного материала, владение специальными методиками обучения и др.

Особое внимание уделяется формированию умений учителя (воспитателя) организовывать работу с семьей ребенка с нарушениями зрения, повышать уровень компетентности родителей в вопросах развития, обучения и воспитания их детей.

Дифференцированный подход к содержанию учебных программ повышения квалификации специалистов (учителей, учителей-дефектологов, воспитателей) способствует формированию у них необходимых специальных профессиональных компетенций с учетом характера включенности в образовательный процесс с детьми с нарушениями зрения (организация процесса либо его реализация). В свою очередь, наличие необходимых профессиональных компетенций у руководителей учреждений образования и педагогов – важнейшее условие повышения качества образования детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения и воспитания, особенно в перспективе организации инклюзивного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Веретенников, И. В. Коррекционная работа с детьми с нарушениями зрения : развитие зрительного восприятия : учеб.-метод. пособие / И. В. Веретенников. – Минск : Речь, 2023. – 2-е изд. – 84 с.

2. Специфика обучения учащихся с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / И. В. Веретенников [и др.] ; под общ. ред. А. М. Змушко, В. В. Гладкой ; Академия образования. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск, 2024. – 370 с.

VERETENNIKOV IGOR VLADIMIROVICH,
Senior Lecturer, Department of Special and Inclusive Pedagogy
State educational institution «Academy Education»,
Minsk, Republic of Belarus

FEATURES OF THE FORMATION OF SPECIAL PROFESSIONAL COMPETENCES OF SPECIALISTS ORGANIZING WORK WITH STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

The article examines the main problems of developing special professional competencies of specialists working with students with visual impairments.

Keywords: special professional competencies; visual impairments; advanced training.

ВЛАСОВА НАТАЛИЯ ВИКТОРОВНА,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент факультета юридической психологии

Московский государственный психолого-педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР МЕТОДОМ МАНДАЛОТЕРАПИИ

Коррекционная программа мандалотерапии использовалась как метод формирования когнитивных способностей дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). В приведенном экспериментальном исследовании приняли участие 48 детей в возрасте 5-6 лет. В качестве инструментария были использованы методики: Н.Н. Павловой и Л.Г. Руденко «Найди такую же картинку» и «10 предметов», О.А. Безруковой и О.Н. Каленковой «Пересказ», Л.Ф. Фатиховой «Исключение неподходящих к группе предметов». Сравнительный анализ данных, полученных по результатам реализации программы, показал наличие значимых различий в познавательных способностях по таким показателям, как внимание, память и мышление. Результаты исследования могут быть использованы в комплексе коррекционных мероприятий в работе с детьми с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, психологическая коррекция, мандалотерапия, когнитивные способности.

Система инклюзивного образования, расширяющая свои границы в России и других странах мира, безусловно, имеет ряд преимуществ в воспитании и образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом актуальным остается вопрос о методах эффективного психологического сопровождения и социализации детей с ОВЗ в системе общеобразовательных учреждений.

Как отмечает ряд исследователей, в настоящее время при поступлении в школу около 20% детей имеют задержки в психическом развитии, которые характеризуются недостаточной сформированностью когнитивных и поведенческих функций [1, 2].

На сегодняшний день существует ряд психокоррекционных методов, способствующих когнитивному развитию детей, однако они имеют ряд специфических особенностей [3, 4]. К ним относится, прежде всего, организация процесса, требующая от ребенка устойчивости и концентрации внимания,

позитивного отношения к самому процессу коррекции, а также дополнительных контролирующих и мотивирующих усилий со стороны родителей. В то же время другие развивающие методики, в основе которых лежат игропрактики, дают эффект лишь по отдельным познавательным функциям [5].

Методы арт-терапии, являясь многофункциональными методами коррекции, довольно часто используются в работе с детьми разных возрастных групп. При этом они не ограничивают свободу в самовыражении ребенка, снимают излишнее психическое напряжение, создают комфортную обстановку для усвоения новых навыков и умений [6].

Мандалотерапия как один из методов арт-терапии имеет одновременно расслабляющую, фокусирующую, центрирующую и интегрирующую функции. Процесс создания мандалы, при котором ребенок выполняет задание, основываясь на своих эмоциях и внутренних ощущениях, опосредованно способствует развитию процесса мышления и концентрации внимания, запоминанию материала [7].

С целью определения эффективности коррекционного воздействия методом мандалотерапии на развитие когнитивных способностей у детей с ЗПР на этапе их подготовки к школьному обучению было проведено экспериментальное исследование.

В исследовании приняли участие 48 детей в возрасте 5-6 лет с установленным диагнозом ЗПР, проживающие в г. Москве и посещающие детские дошкольные учреждения. В ходе исследования было сформировано две группы. В контрольную группу вошли 24 ребенка (15 девочек и 9 мальчиков), экспериментальную группу составили 24 ребенка (14 девочек, 10 мальчиков). Психокоррекционная работа в ходе эксперимента проводилась в групповом формате.

Для диагностики внимания и памяти были использованы методики Н.Н. Павловой и Л.Г. Руденко «Найди такую же картинку» и «10 предметов». Уровень речевого развития детей измерялся методикой О.А. Безруковой, О.Н.

Каленковой «Пересказ». Уровень мышления изучался с помощью методики Л.Ф. Фатиховой «Исключение неподходящих к группе предметов».

Согласно полученным результатам исследования на этапе первичной диагностики было выявлено, что показатели основных когнитивных процессов в контрольной и экспериментальной группах были аналогичными и отражали низкий уровень их развития. Так, в экспериментальной группе средний балл по уровню внимания составил 0,96, показатель запоминания – 1,58, оценка развития речи – 0,13, а мышления – 5,92. В контрольной группе уровень сформированности внимания составил 0,91, памяти – 1,67, речи – 0,13, мышления – 5,92.

Результаты повторного психодиагностического исследования когнитивных способностей детей с ЗПР после проведения психокоррекционного воздействия методом мандалотерапии показали повышение уровня когнитивных способностей в экспериментальной группе.

Так, средние показатели в этой группе по уровню внимания составили 2,96, памяти – 2,92, речи – 0,25, мышления – 9,58. При этом показатели в контрольной группе практически не изменились. Уровень развития внимания в постэкспериментальном замере составил 1,0, сформированности запоминания – 1,79, средний балл по результатам диагностики речи – 0,13, мышления – 5,99.

С целью определения эффективности экспериментального воздействия был проведен сравнительный анализ результатов до и после коррекции методом мандалотерапии. Результаты сравнительного анализа с применением критерия Вилкоксона показали, что статистически значимые различия были получены по следующим показателям: внимание (300,0 при $p < 0,05$); память (210,0 при $p < 0,05$); мышление (276,0 при $p < 0,05$). В то же время значимых различий по показателям развития речи получено не было, несмотря на то, что по средним значениям уровень данного фактора вырос.

Таким образом, результаты эмпирического исследования продемонстрировали эффективность метода мандалотерапии в развитии

отдельных когнитивных функций детей дошкольного возраста с ЗПР. В связи с этим при составлении комплексных программ формирования и развития познавательных способностей наряду с другими практиками с доказанной эффективностью можно рекомендовать проведение коррекционной программы мандалотерапии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сергеева, О.А. Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / О. А. Сергеева, Н. В. Филлипова, Ю. Б. Барыльник // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2015. – № 5. – Том 5. – С. 712–714.
2. Сафонова, Т.Я. Охрана здоровья детей / Т. Я. Сафонова, А. Д. Фролова // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия. – СПб. : ПИТЕР, 2002. – С. 41–48.
3. Буслаева, Е.Л., Власова, Н.В. Психокоррекция вербально-логического мышления у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. / Е. Л. Буслаева, Н. В. Власова // М: Психология обучения. – 2018. – № 2. – С. 16–26.
4. Шевырева, Е.Г. Эффективность нейропсихологической коррекции нарушений развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Е. Г. Шевырева // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2022. – № 20/3. – С. 75–97.
5. Меринова, Н.Н. Коррекция нарушений наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевых игр : дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Меринова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2019. – 153с.
6. Власова, Н.В. Развитие ценностно-смысловой сферы на различных этапах формирования личности. / Н.В. Власова // В сборнике: Психологическое

благополучие современного человека. / Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Екатеринбург. – 2019. – С. 60–65.

7. Симонова, Е.В. Возможности применения метода мандалы в исследовании экзистенциальных данностей / Е. В. Симонова, Т. А. Попова. – Москва: Федеральное Государственное Научное Учреждение «Психологический институт». – 2020. – С. 268–273.

VLASOVA NATALIYA VIKTOROVNA,

Candidate in Psychology, Docent, Associate Professor Faculty of Legal Psychology

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION BY MANDALOTHERAPY

The correctional program of mandalotherapy was used as a method of forming the cognitive abilities of preschoolers with mental retardation. The above experimental study involved 48 children aged 5-6 years. The following methods were used as tools: N.N. Pavlova and L.G. Rudenko "Find the same picture" and "10 objects", O.A. Bezrukova and O.N. Kalenkova "Retelling", L.F. Fatihova "Exclusion of unsuitable objects to the group". A comparative analysis of the data obtained from the results of the implemented program showed the presence of significant differences in cognitive abilities in terms of attention, memory and thinking. The results of the study can be used in a complex of corrective measures in working with children with mental retardation.

Keywords: mental retardation, psychological correction, mandalotherapy, cognitive abilities.

ВОЗНЕНКО ЛЮБОВЬ ВИТАЛЬЕВНА,
магистр инклюзивного образования, учитель-дефектолог
Государственное учреждение образования
«Пинская специальная школа-интернат»,
г.Пинск, Республика Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В статье представлены необходимые меры организации учебного пространства, материально-технические условия, речевые условия обучения для детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха; организация пространства; материально-технические условия; учебное пространство.

Для организации обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха в учреждении образования необходимо обеспечить ряд необходимых условий.

К материально-техническим условиям относятся:

соблюдение санитарно-гигиенических норм образовательного процесса с учетом потребностей детей, обучающихся в данном учреждении (требования к водоснабжению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму и т. д.);

создание возможности для беспрепятственного доступа обучающихся к объектам инфраструктуры образовательного учреждения;

соблюдение санитарно-бытовых условий с учетом потребностей детей (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и т. д.);

обеспечение социально-бытовых условий с учетом конкретных потребностей ребенка, обучающегося в данном учреждении (наличие адекватно оборудованного пространства школьного учреждения, рабочего места ребенка, и т. д.).

Необходимыми мерами организации учебного пространства для учащихся с нарушением слуха являются:

сохранение уровня фонового шума снаружи или из соседних комнат на более низком уровне;

уменьшение уровня фонового шума в собственном классе, постелив ковер, что влияет на время ревербации;

установление потолков с высокой звукопоглощающей способностью, звукопоглощающими экранами на стене (по возможности);

установление подходящих парт и стульев для учащихся, как для слушания, так и для просмотра информации с доски;

расположение парт полукругом, так как лица всех присутствующих в классе должны быть хорошо просматриваемы с любого учебного места;

освещение в классе должно быть всегда достаточным;

исключение бликов на доске и экране, используя жалюзи или шторы;

доступность демонстрируемых изображений;

использование резиновых или пластиковых насадок для ножек стульев и столов;

применение светового индикатора для фиксации начала и окончания урока.

Специфическими речевыми условиями для организации взаимодействия с учащимися с нарушением слуха являются:

использование учителем собственной речи только в том случае, если он стоит лицом к ученику;

предоставление учащимся с нарушением слуха больше времени для обработки услышанной информации. Это означает, что говорить нужно гораздо более медленно и с необходимыми паузами, особенно когда речь идет о диктантах;

отвечающих учеников следует называть только по имени. В этом случае слабослышащие ученики знают, кто отвечает;

формулирование в обращенной речи коротких и четких выражений;

использование медленного темпа и достаточно громкой речи;

повторение только верных утверждений;

применение зрительного материала;

использование мимики и сопровождение речи жестами.

VOZNENKO LYUBOV VITALIEVNA,
Master of Inclusive Education, Special Education Teacher
State Educational Institution «Pinsk Specialized Boarding School»,
Pinsk, Republic of Belarus

**ORGANIZATION OF SCHOOL SPACE FOR CHILDREN
WITH HEARING IMPAIRMENT**

The article presents the necessary measures for organizing educational space, material and technical conditions, speech conditions for teaching children with hearing impairment.

Keywords: hearing impairment; organization of space; material and technical conditions; speech conditions; educational space.

ВОЛКОВА НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА,
учитель географии

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

ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Автор статьи считает, что патриотическое воспитание является важной составляющей формирования и развития личности учащихся, считается одним из приоритетных направлений воспитания подрастающего поколения. В данной статье освещены вопросы гражданского и патриотического воспитания учащихся, раскрыты основные направления работы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание; патриотизм; гражданственность; формирование личности.

Внимание к гражданскому и патриотическому воспитанию сегодня обусловлено геополитическими вызовами, необходимостью своевременного укрепления государственного суверенитета и национальной безопасности Республики Беларусь посредством консолидации общества и народного единства. Гражданское и патриотическое воспитание является фундаментом государственности, строящейся на формировании у каждого человека чувства преданного, бескорыстного служения своей стране и гражданской приверженности своему государству.

Особые ожидания мы связываем с молодежью. Важно, чтобы она двигала страну вперед, но при этом опиралась на опыт старших поколений и традиции. Да, наша молодежь разделяет ценности старших, но живет уже в других реалиях. Важно помнить, что патриотическое воспитание не сводится лишь к его военно-патриотической составляющей. Нельзя упускать из вида и более широкое направление – гражданско-патриотическое.

Сегодня патриот – врач, инженер, журналист или работник IT-сферы не менее важен, чем патриот в военной форме. Ведь каждый специалист должен защищать национальные интересы государства в своей сфере деятельности: экономике, политике, общественной безопасности, науке, образовании, культуре, спорте.

Источник наших ценностей – историческая память. В сложившихся условиях закалились наши многовековые духовно-нравственные ориентиры, сформировался настоящий белорусский характер. Сегодня мы больше говорим о Великой Отечественной войне, но это не означает забвение или неприятие других этапов развития нашей государственности. Мы должны показать всему обществу и особенно нашим детям, молодежи, кто мы, откуда, что мы прошли, и сколько мы потеряли человеческих жизней и судеб, стремясь к нашему суверенитету и независимости [1].

С целью развития интереса у детей и подростков к истории и традициям своей страны и своего народа, популяризации белорусского языка, укрепления связей между поколениями, любви к малой родине в учреждении образования «Специальная школа № 1 г. Могилева» (далее – школа) проводится работа по различным направлениям.

Так с целью популяризации белорусского языка еженедельно в учреждении образования проводятся «моўныя хвілінкі», что прививает у учащихся школы уважительное отношение к культуре белорусского народа и народным традициям. Для сохранения традиций белорусской культуры организован батлеечный театр «Валошкі». Этот творческий коллектив неоднократно принимал участие в региональном фестивале батлеечных театров «Чароўны свет батлейкі» в Сморгони.

Кроме того, на сегодняшний день особую актуальность приобретает проблема патриотического воспитания подрастающего поколения на материале Великой Отечественной войны. Поэтому ежегодно учащиеся с педагогами посещают передвижную выставку международного проекта «Поезд Победы». Такие посещения позволяют на мгновение погрузиться в атмосферу тех далеких военных дней, почувствовать все ужасы войны и еще раз вспомнить героев, которым мы обязаны мирной жизнью, подумать над тем, что подарили нам наши деды и прадеды и ощутить весь трагизм военных лет. В День всенародной памяти жертв Великой Отечественной войны и геноцида белорусского народа принимают участие во Всебелорусской минуте молчания.

В календарные праздники 23 февраля и 9 мая организовываются встречи учащихся с ветеранами войны. В школе налажена работа по организации экскурсий по историческим местам Беларуси, по местам боевой и партизанской славы, захоронений жертв геноцида белорусского народа, в музейные учреждения для ознакомления с экспозициями, посвященными жертвам геноцида белорусского народа в годы Великой Отечественной войны.

Такие мероприятия дают возможность продемонстрировать гражданскую позицию в отношении мира на земле, пообщаться с единомышленниками, выразить свою точку зрения на ту или иную проблему.

Воспитание патриотизма неразрывно связано с духовно-нравственным развитием. Учащиеся 6-8 классов посещают факультативные занятия «Основы духовно-нравственной культуры и патриотизма», где приглашенный гость, клирик собора Трех Святителей г.Могилева иерей Валерий Симончик, рассказывает о духовно-нравственных ориентирах на основе христианских ценностей.

Гражданское и патриотическое воспитание является одной из наиболее значимых и сложных сфер воспитания, поскольку в ней формируется не только соответствующие мировоззренческие ориентации, идеалы и принципы, но происходит становление необходимых личностных качеств, обеспечивающих жизнедеятельность молодого гражданина в условиях современного общества.

Задача школы – не только дать детям знания, но и воспитать в них глубокое убеждение, что они, являясь гражданами своей страны, должны уметь защищать Отечество и демократические завоевания, любить родину, стать подлинными ее патриотами.

Педагоги школы стараются воспитывать личность, формировать человека, способного к продуктивной творческой деятельности, способного любить свою Родину, сопереживать происходящее и обладать чувством ответственности за своё будущее и за будущее своего народа. И только воспитывая патриотов, деловых и здоровых людей, можно быть уверенными в становлении и развитии общества и будущего нашей страны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Послание Президента белорусскому народу и Национальному собранию 28 января 2022. – Режим доступа : <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P022p0001>. – Дата доступа : 20.11.2024

VOLKOVA NATALIA MIKHAYLOVNA,
geography teacher

State educational institution «Special School No. 1 of Mogilev»,
Mogilev, Republic of Belarus

CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS AS A MEANS OF PERSONALITY FORMATION

The author of the article believes that patriotic education is an important component of the formation and development of the personality of students, it is considered one of the priority areas of education of the younger generation. This article highlights the issues of civic and patriotic education of students, reveals the main areas of work.

Keywords: patriotic education; patriotism; citizenship; personality formation.

ВОЛКОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА,
учитель-дефектолог первой квалификационной категории

Государственное учреждение образования
«Детский сад № 117 г. Могилева», г. Могилев, Беларусь

РОБОТОТЕХНИЧЕСКИЕ НАБОРЫ КАК ЭЛЕМЕНТ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье описан опыт работы по использованию робототехнических наборов Matatalab Pro и Tale-Bot в системе работы учителя-дефектолога пункта коррекционно-педагогической помощи с детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: робототехнические наборы; коррекционно-педагогическая работа.

Современный мир стремительно меняется, а вместе с ним меняемся мы и наше подрастающее поколение. Информационные технологии окружают нас повсеместно: в быту, на улице, в транспорте, на работе. Дети с раннего возраста являются не исследователями мира, а потребителями информации, предоставляемой телевидением, интернет-ресурсами. Данные факторы неблагоприятно отражаются на речевом развитии детей дошкольного возраста. У детей страдает словарный запас, звукопроизносительная сторона речи, возникает неумение вести диалог, отсутствует опыт публичного высказывания, появляются проблемы с содержанием речевых высказываний. Второстепенно выявляются такие нарушения как проблемы с планированием своих действий, трудности в ориентировке в пространстве и логическом мышлении. Те методы, приёмы и средства, которые способствовали развитию детей десятилетия назад, могут показаться не привлекательными современным родителям и детям дошкольного возраста.

Робототехнические наборы Matatalab и Tale-Bot – это уникальный инструмент для развития технического мышления и программирования у детей. Благодаря робототехническим наборам мы развиваем у воспитанников умение ориентироваться в двухмерном пространстве. В учреждении дошкольного

образования робототехнические наборы Matatalab и Tale-Bot могут быть использованы не только воспитателями дошкольного образования, но учителями-дефектологами в пункте коррекционно-педагогической помощи.

Использование робототехнических наборов в деятельности учителя-дефектолога является эффективным и перспективным подходом, может значительно улучшить результаты коррекционно-педагогической работы. Робототехнические наборы требуют творческого подхода, что позволяет развивать логическое мышление у детей с особенностями психофизического развития.

Необходимо отметить, что использование робототехнических наборов позволяет создавать интерактивные увлекательные занятия, которые будут интересны детям, которые будут мотивировать их на учебную деятельность.

В ходе коррекционных занятий учителя-дефектолога робототехнические наборы возможно использовать на всех этапах автоматизации звуков: автоматизация изолированного звука, автоматизация в слогах, в словах, в словосочетаниях, предложениях, тексте, а также для развития фонематического слуха. Так же, используя робототехнические наборы в коррекционной работе мы занимаемся профилактикой и коррекцией вторичных нарушений у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития: коррекцией внимания, памяти, оптико-пространственных представлений, формированием умений анализировать и находить причинно-следственные связи между объектами.

При организации коррекционного занятия с использованием робототехнических наборов можно выделить следующие этапы:

- Рассматривание игрового поля (подготовительный этап). Совместно с детьми (ребенком) рассматриваем изображения на игровом поле. Воспитанникам сообщаются правила выполнения задания.

- Непосредственное выполнение задания (основной этап). На данном этапе немаловажна роль учителя-дефектолога, который направляет, корректирует действия воспитанников.

- Рефлексия действий (заключительный этап). На данном этапе детям необходимо проговорить последовательность действий, аргументировать свой выбор.

Основа для тематических игровых полей – ламинированная бумага, имеющая размеченные на ней ячейки 6х6 (36 клеток) с нанесенными на них изображениями. Шаг робота и размер клетки тематического поля, по которому совершает движения робот – 10 см. Игровые поля являются неизменной частью игры. По ним робот может передвигаться, рисовать, доставлять детали конструктора к конечной цели. Все зависит от задач, которые ставит педагог перед ребенком. Интерактивные игровые поля разработаны для каждого из этапов автоматизации и дифференциации звуков: в слогах, словах, предложениях, а также для отработки лексических тем и коррекции грамматических категорий языка. Выполнять задания с использованием робототехнических наборов можно как по словесной инструкции учителя-дефектолога, так и с использованием наглядной опоры.

Робототехника – это современный и увлекательный способ обучения, который может заинтересовать детей и помочь им легко усвоить новые знания.

Использование робототехнических наборов в качестве элемента занятий способствует развитию речи, психический функций ребенка, моторики, развивает алгоритмическое мышление, погружает ребенка в увлекательный мир открытий и исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Использование Интернета детьми младшего школьного возраста. [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. – Режим доступа: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2022/3/ispolzovanie-interneta-detmi-mladshego-shkolnogo-vozrasta/>. – Дата доступа: 11.12.2024.

2. Министерство образования Республики Беларусь, Управление по образованию Пинского горисполкома Государственное учреждение образования «Детский сад №26 г. Пинска». – Режим доступа: <http://du26.pinsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=24411>. – Дата доступа: 11.12.2024.

VOLKOVA OLGA NIKOLAYEVNA,
teacher-defectologist of the first qualification category
State educational institution «Kindergarten No. 117 of Mogilev»,
Mogilev, Belarus

**ROBOTICS KITS AS AN ELEMENT
CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN
OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

The article describes the experience of using the Matatalab Pro and Tale-Bot robotic kits in the system of work of a teacher-defectologist of the correctional and pedagogical assistance center with senior preschool children.

Keywords: robotic kits; correctional and pedagogical work

ВОСТРИКОВ МАКСИМ АЛЕКСЕЕВИЧ,
учитель-дефектолог, магистр педагогических наук

ТАРУН ДАРЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Колодищанская средняя школа № 2»,
аг. Колодищи, Минский район, Минская область, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

В данной статье рассматриваются особенности формирования речевых коммуникаций у младших школьников с алалией, трудности в формировании навыков социальных взаимодействий. На основе изучения теоретических материалов и практического опыта работы с данными учащимися, предлагаем приёмы работы на коррекционных и учебных занятиях с младшими школьниками с алалией. Для обучения учащихся используется принцип полисенсорности, суть которого заключается в том, что развитие ребёнка базируется на визуальных, слуховых и кинестетических образах.

Ключевые слова: алалия; моторная алалия; коррекционная работа; полисенсорный подход; дифференциальный подход.

Неравенство в любом его проявлении ставит под угрозу долгосрочное социальное и экономическое развитие, негативно влияет на сокращение масштабов бедствий и нищеты, и лишает людей чувства удовлетворения и самоуважения. Это, в свою очередь, может порождать преступления, вызывать болезни и приводить к ухудшению состояния окружающей среды.

Для каждого человека, а особенно – ребенка, важно иметь положительную речевую среду.

Коммуникация включает любое невербальное или вербальное поведение, которое влияет на идеи, поведение или отношения другого индивида.

Коммуникативные расстройства могут быть вызваны проблемами с голосом, слухом, речью или языком или комбинацией этих нарушений. Более 10% детей имеют коммуникативные расстройства. Нарушение одного компонента может повлиять на другой компонент. Например, расстройство слуха может нарушить голосовую модуляцию и привести к нарушению голоса.

Потеря слуха может препятствовать речевому развитию. Все коммуникативные расстройства, в том числе нарушения голоса, могут мешать успеваемости и социальным отношениям.

Прежде всего, мы предлагаем рассмотреть особенности формирования речевых коммуникаций у младших школьников с алалией (далее – учащиеся).

Возникновение алалии у детей обуславливается органическими поражениями центральной нервной системы. Моторная алалия, которую мы рассматриваем в нашей статье, обуславливается органическим поражением коркового отдела речедвигательного анализатора. При данной ситуации развития коркового отдела у ребенка отмечается затрудненное развитие собственной речи при сохранном понимании обращенной речи.

В своих работах В.А. Ковшиков объясняет алалию как несформированность языковых операций при осуществлении вербального общения. А именно лексических, грамматических, фонетических операций. Однако у учащихся отмечается относительная сохранность смысловой наполняемости высказывания [1].

В частности, у учащихся наблюдаются такие нарушения лексико-грамматической стороны речи, как выбор слов и расположение их в предложении, грамматическое и звуковое оформление высказываний собственной речи.

Таким образом, мы можем представить алалию как преимущественно языковое нарушение.

У учащихся наблюдаются трудности в формировании навыков социальных взаимодействий. Е.Ф. Соботович в своих работах упоминала бедность активного словаря детей с алалией. Учащиеся способны понимать значения слов, составляющих пассивный и активный словарь сверстников, соотносить услышанное слово или высказывание с соответствующими изображениями или сюжетными рядами, однако они затрудняются назвать указанный предмет или ситуацию. Это объясняется тем, что у учащихся отмечаются неустойчивые

звуковые образы слов, а также трудности воспроизведения слогового ряда. Бедность активного словаря учащихся выражается в затруднении отбирать из словарного запаса и правильно использовать в своих высказываниях уже знакомые слова [2].

При сохранной самооценке учащиеся проявляют такие особенности поведения, как смущенность, неловкость, замкнутость при общении со сверстниками ввиду понимания затруднений произношения в собственной речи звуков и затруднения в правильном оформлении структуры высказывания. Более свободное общение у учащихся отмечается при социальных взаимодействиях с близкими друзьями, хорошо знакомыми взрослыми и педагогами, в связи с тем, что они лучше воспринимают речь ребёнка, так как общение происходит на регулярной основе. По мере взросления учащихся больше внимания обращает на различия в речевом развитии собственном и сверстников, что негативно влияет на формирование его навыков социальных взаимодействий. Можно отметить, что учащиеся первых классов испытывают меньше трудностей в коммуникации со сверстниками, чем учащиеся третьих и четвертых классов.

Формирование навыков социальных взаимодействий – важный компонент коррекционной работы с учащимися как на коррекционных занятиях, так и на учебных. На учебных занятиях у учащихся отмечаются трудности в работе с текстом и записи заданий в тетрадях, ввиду затруднений дифференциации не только звуков речи, но и символьных обозначений звуков.

В первом классе на учебных занятиях «Обучение грамоте и письму» учащиеся сталкиваются с трудностями в усвоении алфавита, перекодировании звукового набора слова в буквенно-символьный, анализа и синтеза звукового набора слова. Перечисленные трудности отражаются не только в обучении грамоте и письму, но и накладываются на изучение учебного предмета «Математика». Учащиеся способны усвоить нормы решения арифметических действий, однако у них возникают трудности в решении задач, вследствие того

что они затрудняются самостоятельно прочесть текстовое условие задачи и осмыслить прочитанное.

Для обучения учащихся используется принцип полисенсорности. Суть принципа заключается в том, что развитие ребёнка базируется на визуальных, слуховых и кинестетических образах. Чем больше анализаторов мы задействуем в обучении ребёнка, тем результативнее формируются новые умения и навыки.

Таким образом, данным учащимся требуется дифференцированный подход к условиям обучения. Для того чтобы обучение учащегося было результативным, классному руководителю необходимо работать в тесной связке с учителем-дефектологом и опираться на ведущую сенсорную систему ребёнка, а именно на наиболее сформированные анализаторы (зрительный, слуховой, кинестетический).

При составлении заданий на учебное занятие, необходимо учитывать индивидуальные особенности развития ребёнка и его способности к восприятию текстового материала.

Мы предлагаем следующие приёмы организации работы на учебном занятии с учащимися.

1. При изучении букв русского алфавита необходимо задействовать сенсорное восприятие учащегося. Например, изучаемые буквы можно прописывать пальцами на песке, прописывать пальцем на спине учащегося с его последующим воспроизведением, выкладывать из природных материалов.

2. Изучаемые буквы предлагается визуально подкреплять изображениями объектов, названия которых начинаются с соответствующего звука данной буквы. Изображения подбираются с учетом интересов и увлечений учащихся, для мотивации изучения нового материала. Данный стимульный материал необходимо использовать на каждом занятии для закрепления изученных букв.

3. На учебные занятия по обучению письму предлагается использовать памятки, содержащие в себе одновременно печатный и прописной вариант написания букв, которыми учащийся может пользоваться в любой момент.

4. При изучении правил орфографии для учащегося предлагается подготавливать опорные карточки с изучаемым правилом, изложенным визуальным образом (рисунки, схемы, таблицы) с минимум текстового объяснения.

5. Учитывая затруднения в чтении и письме, задания необходимо адаптировать под возможности учащегося. При выполнении задания «списывание текста с пропущенными буквами», учащемуся можно предложить просто вставить буквы. При выполнении письменного задания «сортировка понятий на группы», учащемуся можно предложить соотнести понятия с необходимой группой стрелками.

6. Изучение темы решения задач с нечитающим учащимся прорабатывается на визуальном стимульном материале (схемы, рисунки, таблицы). На учебное занятие, где предполагается решение задач, необходимо заранее адаптировать задачи для учащегося, чтобы он имел возможность работать наравне с остальными учащимися.

7. При закреплении учебного материала на учебном занятии «Человек и мир» задания можно преподносить в альтернативной форме, например, филворды, кроссворды, кодировки, головоломки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

2. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с. : ил. – (Коррекционная педагогика).

VOSTRIKOV MAXIM ALEKSEEVICH,
teacher-defectologist, Master of Pedagogical Sciences

TARUN DARIA ALEXANDROVNA,
the teacher is a defectologist

State educational institution «Kolodishchanskaya Secondary School No. 2»,
Kolodishchi ag., Minsk district, Minsk region, Republic of Belarus

FEATURES OF THE FORMATION OF SPEECH SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MOTOR ALALIA

This article examines the features of the formation of speech communications in younger schoolchildren with alalia, difficulties in forming social interaction skills. Based on the study of theoretical materials and practical experience of working with these students, we offer methods of working in correctional and educational classes with younger students with alalia. The principle of polysensory is used to teach students, the essence of which is that the child's development is based on visual, auditory and kinesthetic images.

Keywords: alalia; motor alalia; correctional work; polysensory approach; differential approach.

ГАЕВА ИРИНА СЕРГЕЕВНА,
воспитатель дошкольного образования
МОРДОВИНА ЕВГЕНИЯ ВИКТОРОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Буда-Кошелевский районный центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Буда-Кошелево, Республика Беларусь

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ ПО РАЗВИТИЮ
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ
ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И
РЕАБИЛИТАЦИИ**

Статья посвящена вопросам преемственности в работе с детьми, обучающимися в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). Рассматриваются подходы к развитию творческих способностей, а также важность индивидуального подхода и междисциплинарного взаимодействия.

Ключевые слова: преемственность; центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; творческие способности; дети с особыми образовательными потребностями; родители; педагоги.

Мы знаем, что творчество – это непереносимое условие успешной самореализации личности, позволяющее проявить себя в разнообразных жизненных ситуациях [1, с.13].

Развитие творческих способностей имеет немалое значение в жизни людей, а тем более в жизни детей с особыми образовательными потребностями.

Дети данной категории большей частью изолированы от общества, они живут в своем закрытом, недоступном для нас мире. Они лишены широких контактов, возможности получать опыт от других сверстников, которые есть у обычного ребенка. Их мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения навыков также сильно ограничены. Трудности в освоении окружающего мира приводят к возникновению у таких детей эмоциональных проблем (страх, тревожность и т. д.). Невозможность выразить свои переживания, например, в игре, как это происходит у обычных детей,

приводит к возрастанию эмоционального напряжения и, как следствие, к возникновению поведенческих проблем. Все это становится серьезным препятствием в развитии ребенка [2, с.15].

Зачастую единственной возможностью для решения данных проблем являются занятия по развитию творчества.

Социализация ребенка с особыми образовательными потребностями посредством развития их творческих способностей, понимается как процесс вовлечения и приобщения ребенка к сфере образного восприятия и понимания окружающего мира.

Развитие творческих способностей у обучающихся в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации является важной задачей, которая требует особого внимания со стороны педагогов. Преемственность в работе педагогов становится ключевым аспектом, обеспечивающим последовательность и эффективность образовательного процесса [3, с. 2].

В нашем центре обучаются дети с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (с расстройством аутистического спектра, синдромом Дауна, с интеллектуальной недостаточностью, поведенческими расстройствами).

Преемственность в образовательном процессе подразумевает непрерывность и последовательность в обучении, что особенно важно для детей такой категории. Она включает в себя:

- согласованность подхода: использование единых методов и стратегий в работе педагогов ЦКРОиР, чтобы обеспечить детям стабильность и предсказуемость;

- переходы между уровнями образования: необходимо, чтобы дети плавно переходили от одной стадии обучения к другой, получая необходимую поддержку на каждом этапе;

– сотрудничество с родителями: взаимодействие с семьями помогает создать единое образовательное пространство, где родители могут поддерживать развитие творческих способностей своих детей [4, с. 257].

Преемственность в работе педагогов по развитию творческих способностей включает в себя несколько ключевых направлений:

1. Системность и последовательность. Важно, чтобы программы и методики, применяемые на разных уровнях образования, были согласованы и дополняли друг друга. Это позволит обучающимся плавно переходить от одной стадии обучения к другой, сохраняя и развивая творческие способности.

2. Интеграция разных предметов. Творческие способности можно развивать через межпредметные связи, где знания из разных областей соединяются для решения комплексных задач. Это может включать изобразительную, музыкальную деятельность, трудовое обучение.

3. Индивидуальный подход. Педагоги должны учитывать индивидуальные особенности и интересы каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, создавая условия для самовыражения и экспериментов. Раскрытие творческих способностей детей происходит в урочной и внеурочной деятельности, учитывая актуальный уровень развития каждого ребенка.

4. Поддержка внеурочной деятельности. Организация кружка «Фантазёры», тематических мероприятий (День знаний, День матери и отца, День инвалида, Новый год, День защитника Отечества и вооруженных сил Республики Беларусь, Международный женский день, День семьи) помогает развивать творческие способности в неформальной обстановке. Важно, чтобы такие мероприятия были доступны и разнообразны.

5. Обратная связь и рефлексия. Регулярное обсуждение успехов и трудностей обучающихся способствует их осознанию собственного процесса и мотивации к дальнейшему развитию.

6. Сотрудничество с родителями. Вовлечение родителей в процесс обучения и воспитания развивает партнёрские отношения и обогащает

образовательный процесс, создает более широкие возможности для творческой активности детей, создает единую образовательную среду. Проведение занятий с элементами тренинга, заседаний семейного клуба «Школа для родителей» помогает им лучше понимать, как поддерживать своих детей.

7. Профессиональное развитие педагогов. Педагоги, участвуя в семинарах, тренингах, повышении квалификации, постоянно совершенствуют свои навыки и знания в области методик развития творческих способностей и работы с детьми с особыми образовательными потребностями в целом.

8. Создание поддерживающей среды. Эмоциональный климат в коллективе играет важную роль в развитии творческих способностей. Формирование атмосферы доверия и поддержки позволяет детям свободно выражать себя. Поощрение инициативы и самостоятельности способствует развитию уверенности в себе [5, с. 15].

Таким образом, преемственность в работе педагогов по развитию творческих способностей требует комплексного подхода, взаимодействия всех участников образовательного процесса и постоянного обновления методов работы. Регулярные встречи для обмена опытом помогают находить новые методы работы и адаптировать их к нуждам детей с особыми образовательными потребностями.

Для развития творческих способностей у детей данной категории используются различные методы.

Игровые технологии: игры помогают детям с особыми образовательными потребностями формировать креативность и социальные навыки в непринужденной обстановке. Работая в ЦКРОиР, мы используем дидактические, музыкально-ритмические, подвижные, настольные, коммуникативные игры. На протяжении всего пребывания детей в центре можно отметить, что у большинства детей нормализовался эмоциональный фон, понизился уровень тревожности, а уровень коммуникативности и потребность в социальных контактах повысились.

Арт-терапия: использование искусства как средства самовыражения помогает детям передавать свои эмоции и чувства, что является важным аспектом их развития. Для обучающихся ЦКРОиР используем разнообразные виды арт-терапевтических упражнений: рисуночная терапия (изотерапия), сказкотерапия, игровая терапия, фототерапия, песочная терапия, танцевальная терапия, музыкотерапия, куклотерапия.

Театрально-игровая деятельность: театрализованные игры способствуют развитию мышления, помогают общему развитию, проявлению любознательности, стремлению к познанию нового, усвоению информации и новых способов действия, развитию способностей. В работе с детьми мы используем различные виды театров: пальчиковый, перчаточный, кукольный театр («Колобок», «Зайкина избушка», «Лёгкий хлеб» и др.), театр из фланели, различные маски и шапочки, которые позволяют создать благоприятный климат для общения, способствуют обогащению активного словаря детей, укреплению дружеских привязанностей между детьми.

Конструктивное творчество: направлено на развитие у детей с особыми образовательными потребностями мышления и воображения, а также овладение детьми произвольностью, самостоятельностью и свободой поведения. В своей работе используем различные виды аппликации, конструирование, художественный ручной труд.

Регулярный мониторинг прогресса обучающихся с особыми образовательными потребностями необходим для корректировки образовательных программ. Нами проведена диагностика детей по выявлению уровня развития творческих способностей. По результатам начальной диагностики у детей отмечались несформированные умения и навыки изобразительной деятельности, простой передачи предметов и цветовых решений, не сформировано воображение, не проявлялась фантазия. По результатам промежуточной диагностики у некоторых детей сформировались определенные умения и навыки в области музыкальной деятельности,

улучшились технические навыки и умения в использовании нетрадиционных изобразительных техник, обучающиеся стали проявлять большую инициативу и самостоятельность в выполнении заданий, наблюдается незначительная реализация творческого потенциала каждого ребёнка.

Огромным результатом нашей работы является то, что, участвуя в творческих конкурсах районного и областного уровней («Сказка в дом приходит», «Колядная зорка», «Волшебные узоры», «Шаг за шагом к радости», «Свет Христова Воскресения», «Я такой, как все!» и др.), мы неоднократно завоевывали дипломы I, II и III степеней.

Таким образом, преемственность в работе педагогов по развитию творческих способностей обучающихся в условиях ЦКРОиР является важным условием успешного образовательного процесса. Создание единой методической базы, интеграция программ, обмен опытом, индивидуализация обучения и вовлечение родителей – все эти аспекты способствуют формированию эффективной системы, которая поможет развивать креативность у детей [6, с. 82].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества. М.: Мнемозина, 1995. – С. 13.
2. Лыкова, И.А. Планета детства на орбите ФГТ. Образовательная область «Художественное творчество», М.: Цветной мир, 2011. – С. 15.
3. Петрова, С.В. Преемственность в образовании: от детского сада до школы. - Мн.: Высшая школа, 2019. – С.2-3.
4. Озерова, О.Е. Развитие творческого мышления и воображения у детей. Игры и упражнения. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – С. 257.
5. Белошистая, А.В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольными и начальными звеньями. – Начальная школа: плюс-минус – 2002. – № 2. – С.15-17.
6. Выготский, Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 82-83.

GAEVA IRINA SERGEEVNA,
preschool teacher

MORDOVINA EVGENIYA VIKTOROVNA,
teacher-speech pathologist

State educational institution «Buda-Koshelevsky district center for correctional
and developmental training and rehabilitation»,
Buda-Koshelevo, Republic of Belarus

**CONTINUITY IN THE WORK OF TEACHERS IN THE DEVELOPMENT
OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE CENTER
FOR CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL
EDUCATION AND REHABILITATION**

The article is devoted to issues of continuity in work with children studying in centers for correctional and developmental education and rehabilitation (hereinafter referred to as CCROiR). Approaches to the development of creative abilities are considered, as well as the importance of an individual approach and interdisciplinary interaction.

Keywords: continuity; center for correctional and developmental training and rehabilitation; creativity; children with special educational needs; parents; teachers.

ГАРАНИНА ЛАРИСА АЛЕКСЕЕВНА,

кандидат педагогических наук, доцент, декан дефектологического факультета

КУДРЯВЦЕВА МАРИНА ВИКТОРОВНА,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии,
олигофренопедагогики и основ специального образования

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ МАРАФОН «ГОРИЗОНТЫ ВОЗМОЖНОГО» КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

В статье описывается образовательный ресурс подготовки педагогов-дефектологов в условиях образовательной организации высшего образования, дополняющий содержание обучения и предусматривающий формирование у студентов вариативного спектра компетенций и широкого профессионального кругозора. Представлена архитектура построения и технология смыслового наполнения профессионально-ориентированного марафона «Горизонты возможного» в зависимости от уровня профессионального погружения обучающихся, профиля их подготовки, региональной инфраструктуры и традиций образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: подготовка педагога-дефектолога; профессионально-ориентированный марафон; образовательный ресурс; профессиональный кругозор.

Последнее десятилетие происходит интенсивная трансформация системы специального (дефектологического) образования как в структурном, так и в содержательном аспектах. Данная ситуация детерминирована целым рядом факторов: от конкретизации национальных приоритетов Российской Федерации в отношении системы подготовки дефектологических кадров до детализации социального запроса на подготовку педагогов-дефектологов на уровне отдельного региона.

Трансформация высшего специального (дефектологического) образования, успешные результаты реализации пилотного проекта Института детства Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования (далее – ФГБОУ ВО) «Московский

педагогический государственный университет» по внедрению новой модели подготовки педагогов-дефектологов, обеспечивающей единство содержания и структуры образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в виде «Ядра дефектологического образования» в едином образовательном пространстве РФ [3], демонстрируют необходимость пересмотра как самих образовательных программ, так и подходов к организации образовательного процесса. Очевидным становится поиск новых механизмов и ресурсов формирования у обучающихся системы компетенций, отвечающих требованиям федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» и региональному запросу [1; 2].

Регионизация как совокупность культурно-исторических, геополитических, социально-экономических факторов в формате конкретного субъекта Российской Федерации, определяющая вектор устойчивого отраслевого развития, в том числе, и системы специального и инклюзивного образования, сегодня приобретает особое значение в нашей стране [4].

В Курской области создана широкая сеть организаций и учреждений для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) различных нозологических групп, которая ежегодно обеспечивает трудоустройство выпускников дефектологического факультета ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (далее – КГУ). В текущем учебном году только в образовательных организациях Курской области задействованы 221 учитель-логопед, 62 дефектолога, 59 тьюторов. Вместе с тем, профессиональным сообществом отмечается реальный дефицит дефектологических кадров и запрос на подготовку современного мобильного специалиста, обладающего широким профессиональным кругозором и вариативным спектром компетенций.

Учитывая национальные интересы и оперативно реагируя на актуальные социально значимые региональные потребности, в образовательные программы, реализуемые на дефектологическом факультете КГУ, ежегодно вносятся

изменения. Однако только в рамках реализации заложенного учебными планами содержания обучения невозможно охватить весь спектр появляющихся в практическом поле инноваций. Исходя из этого, поиск механизмов и ресурсов для расширения профессионального кругозора обучающихся, выхода за границы содержания учебных дисциплин и практик, обусловил создание такого образовательного ресурса как профессионально ориентированный марафон «Горизонты возможного» (далее – Марафон).

Название Марафона глубоко символично. Оно подразумевает и выход за рамки содержания образовательных программ, и ориентацию дефектолога на зону собственного профессионального развития.

Нельзя не согласиться с одним из основных постулатов, декларируемых разработчиками новой модели подготовки педагогов-дефектологов, что «непременным условием обучения остается установление баланса между теорией и практикой, соотнесенность учебного материала с профессиональной деятельностью, которая столь же стремительно меняется в унисон национальной государственной образовательной политики» [5, с. 41]. Данный постулат стал ориентиром при разработке системы мероприятий Марафона.

С одной стороны, в ходе Марафона изучаемый на лекциях и практических занятиях материал дополняется теоретическими сведениями с их наглядным подкреплением. С другой стороны, студенты знакомятся с интересными практиками, которые появляются в регионе и требуют своего рассмотрения, анализа и обсуждения.

Марафон реализуется в течение первого семестра. К участию в нем привлекаются обучающиеся всех курсов. Система мероприятий Марафона выстроена с учетом иерархии содержания образования. Постепенно усложняются формы проведения мероприятий, наращивается их вариативность и увеличивается включенность студентов, степень осуществляемого ими профессионального анализа и практического применения знаний и умений. Другими словами, обеспечивается процесс экстерииоризации, движение по

маршруту от пассивного созерцания к активному включению.

Мероприятия Марафона проводятся как на базе университета, так и за его пределами. Дефектологический факультет имеет многолетний опыт партнерского взаимодействия с организациями различного ведомственного подчинения: образовательными организациями, учреждениями здравоохранения и социальной защиты, общественными организациями и родительскими сообществами, частными образовательными центрами. Благодаря этому география мероприятий достаточно широка.

Обучающимся 1 курса предлагаются мероприятия, на которых студенты получают возможность впервые войти в пространство специального и инклюзивного образования детей и взрослых с ОВЗ. На этой ступени поступательного движения доминирующей формой являются экскурсии. В канву сценария экскурсии помимо традиционного знакомства со структурой организации и видами деятельности специалистов заложены посещения уроков, коррекционных занятий, воспитательных мероприятий, «живое» общение с администрацией, педагогическими работниками, детьми и их родителями, изучение методических ресурсов сотрудников организации, работ обучающихся, представленных на текущих выставках. На базе факультета с обучающимися проводятся профессионально ориентированные игры, конкурсы, которые подготовлены преподавателями и студентами-старшекурсниками и основаны на использовании имеющихся у первокурсников знаний в области дефектологии. Мы имеем такую уникальную возможность, поскольку абитуриенты, выбирающие профили подготовки педагогов-дефектологов, проходят профессиональное собеседование, где они демонстрируют свой кругозор в области специального и инклюзивного образования.

На 2 курсе студенты приглашаются в те организации и учреждения, в которых они не побывали на 1 курсе. Экскурсионный маршрут и его задачи, которые решались на предыдущем году обучения, сохраняются. Образовательным приращением становится формирование у обучающихся

навыков анализа работы специалистов с детьми, имеющими конкретный первичный дефект. Безусловно, на втором курсе ведущую роль в осуществлении аналитической деятельности по результатам посещения занятий специалистов играет преподаватель и/или педагог-практик.

Опираясь на приобретенный на первом курсе опыт взаимодействия с детьми с ОВЗ в ходе учебной ознакомительной практики, студенты 2 курса в рамках Марафона самостоятельно разрабатывают и проводят воспитательные мероприятия для детей, принимают участие в совместных спортивных мероприятиях, в качестве тьюторов сопровождают детей на различных мероприятиях (детских праздниках, экскурсиях и др.).

В университете для второкурсников организуются митапы, в которых принимают участие представители разных профилей подготовки по направлению Специальное (дефектологическое) образование. Во время митапа обучающиеся, осваивающие разные образовательные программы, выступают с короткими сообщениями, после чего участники обсуждают обозначенные проблемы, делятся собственными мыслями и просто общаются на профессиональные темы в неформальной обстановке.

На 3 курсе еще больше расширяется спектр и усложняется содержание мероприятий Марафона. Увеличивается и диапазон организаций, в которые попадают будущие педагоги-дефектологи. Например, помимо указанных выше, обучающиеся посещают Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Отделение развития и реабилитации детей раннего и дошкольного возраста «От колыбели до школы», сурдологопедическое отделение, центры детского развития, в том числе негосударственные. На данном этапе обучения студенты знакомятся с работой команды специалистов, присутствуют на заседаниях ПМПК и/или ППк, междисциплинарных приемах, интегрированных уроках и занятиях. Каждая форма коррелирует с содержанием дисциплин, предусмотренных учебными планами, и позволяет проецировать информацию, полученную в условиях аудиторного обучения, на практику.

Новизна мероприятий состоит в вовлечении будущих дефектологов в активный процесс разбора конкретных клинических случаев, интересных приемов диагностики и коррекционно-педагогической работы. Многие мастер-классы имеют бинарный характер и проводятся преподавателями факультета и специалистами-практиками. Обучающиеся разных профилей начинают обмениваться собственными профессиональными умениями, приобретенными на практических занятиях и практиках, раскрывая секреты профессии друг другу. Например, в ходе публичных презентаций будущие учителя-олигофренопедагоги демонстрируют приемы использования средств альтернативной коммуникации в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР), учителя-логопеды представляют приемы обследования пассивного словаря ребенка, не владеющего общеупотребительной речью.

Обучающиеся 4 курса становятся полноправными соорганизаторами различных мероприятий, и их идеи находят свое место в дорожной карте Марафона. Помимо реализации мероприятий студенты участвуют в социально-значимых проектах. Ярким примером является реализация проекта «Дефектология на колесах», направленного на оказание дефектологической помощи переселенцам из Донбаса и приграничных районов Курской области, а также проекта «М.О.З.Г. 4,5», целевая установка которого состоит в информировании населения о симптомах инсульта и алгоритме действий в случае его возникновения. Кроме этого, обучающиеся принимают участие в организации и проведении мероприятий для обучающихся недефектологических профилей: выставок, семинаров, квестов и т.д.

Наряду с дифференциацией мероприятий реализуется интегративный подход к организации событий Марафона, который формирует единство профессиональных взглядов, установок, приоритетов, чувство гордости за профессию, понимание ее социального значения, гуманистической направленности, ценности жизни каждого человека, в том числе особенного.

Традиционными стали общефакультетские мероприятия с привлечением ведущих специалистов в сфере специального и инклюзивного образования, преподавателей дефектологического факультета и представителей смежных областей знаний: публичные лекции, кинолектории, дискуссионные площадки, круглые столы и др.

Пятилетний опыт проведения Марафона потребовал изучения удовлетворенности обучающихся этим образовательным ресурсом. Было организовано анонимное анкетирование 148 студентов бакалавриата 1-4 курсов.

Результаты исследования показали, что 91,9% обучающихся положительно относятся к проведению Марафона. Эти респонденты считают его наполненным достаточно разнообразными мероприятиями. Интерес к событиям Марафона остается неизменно высоким у обучающихся всех курсов. Это подтверждают ответы 100% опрошенных.

В качестве достоинств Марафона наиболее часто студентами выделяются следующие: получение новой информации о лицах с ОВЗ, их особенностях, особых образовательных потребностях и возможностях; расширение представлений о функционировании организаций для детей с ОВЗ, специфике деятельности дефектологов; знакомство с новыми технологиями работы; общение со специалистами и обучающимися.

Самыми интересными формами проведения мероприятий Марафона обучающиеся считают экскурсии, мастер-классы, посещение уроков, коррекционных занятий и внеурочных мероприятий, интерактивные профессионально ориентированные мероприятия: митапы, деловые игры, круглые столы, мастермайнды, мастерские и др.

Большая часть анкетированных выразила желание и далее посещать мероприятия, аналогичные тем, которые были включены в программу Марафона, и рекомендовать их будущим студентам.

Таким образом, опыт включения профессионально-ориентированного марафона «Горизонты возможного» в систему подготовки педагогов-

дефектологов показывает, что в течение всех лет обучения пошагово происходит не только погружение студентов в профессию, но и материализация академических эффектов, формирование толерантного отношения к лицам с ОВЗ, профессиональной этики, культуры и мировоззрения в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» [Электронный ресурс] : Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, 13 марта 2023 г., № 136 н. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406637893/>. – Дата доступа: 27.11.2024.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации, 22 февраля 2018 г., № 123. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-03-specialnoe-defektologicheskoe-obrazovanie-123/?ysclid=m4hjpkn6rg327708376>. – Дата доступа: 27.11.2024.

3. Построение новых программ подготовки педагогов-дефектологов в едином образовательном пространстве российской высшей школы (на основе «Ядра дефектологического образования») / А. А. Алмазова [и др.] // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 3. – С. 92-110.

4. Российская, Е. Н. Региональная практика междисциплинарного сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде [Электронный ресурс] / Е. Н. Российская, Л. А. Гаранина, Т. Г. Зубарева, Д. В. Глаголев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 1. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38472237>. – Дата доступа: 25.11.2024.

5. Тушева, Е. С. Современные тенденции развития специального

(дефектологического) образования / Е. С. Тушева, Т. С. Никандрова // Современные тенденции в науке и образовании как основа инновационного развития России: монография : в 2 т. / под общ. ред. научного совета ГНИИ «Нацразвитие». – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2024. – Т. 1. – С. 38–46.

GARANINA LARISA ALEKSEEVNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
dean of the faculty of defectology
KUDRYAVTSEVA MARINA VIKTOROVNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of the Department of logopedics,
oligophrenopedagogy and principles of special education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Kursk State University»
Kursk, Russian Federation

**PROFESSIONALLY-ORIENTED MARATHON "HORIZONS
OF THE POSSIBLE" AS AN EDUCATIONAL RESOURCE
FOR THE TRAINING OF TEACHERS-DEFECTOLOGISTS**

The article describes an educational resource for the training of speech pathologists in the conditions of an educational organization of higher education, which complements the content of training and provides for the formation of a variable range of competencies and a wide professional outlook among students. The architecture of the construction and technology of the semantic content of the professionally oriented marathon "Horizons of the possible" is presented, depending on the level of professional immersion of students, their training profile, regional infrastructure and educational traditions of people with disabilities.

Keywords: training of a teacher-defectologist, a professionally oriented marathon, educational resource, professional outlook

ГЛАДКАЯ ВАЛЕНТИНА ВЛАДИМИРОВНА,
кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специальной
и инклюзивной педагогики

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

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В статье обосновываются некоторые пути отражения компетентностного подхода в практике специального образования: изменения в постановке задач к учебным занятиям, в содержании педагогической диагностики, в методике обучения.

Ключевые слова: компетентностный подход, специальное образование, компетенция, система компетенций.

Компетентностный подход уже достаточно давно активно прорабатывается в теории педагогики и является концептуальной основой обновления содержания всех видов образования (основного, дополнительного, специального). «Компетентностный подход в образовании признается ключевым» – отражено в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [5]. С позиции компетентностного подхода образование рассматривается как процесс формирования компетенций. Целевым ориентиром образовательного процесса выступает система компетенций, научно обосновываемая в рамках каждого вида образования.

Разработчиками компетентностного подхода в специальном образовании в нашей республике – А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской, Т. В. Лисовской – компетенция определяется как *«способность и готовность действовать в жизненно важных ситуациях. Подчеркиваем, что это не только способность делать что-нибудь хорошо, эффективно, но и готовность к деятельности, основанной на знаниях и опыте, ориентированных на самостоятельность и поведенческую зрелость»* [2, с. 6]. Содержание специального образования данными авторами предлагалось определять на основе выделения двух групп компетенций: *ключевых* – главных, основных, общих для всех предметов, и

предметных компетенций, формируемых в рамках отдельных учебных предметов. Ключевые компетенции, к которым отнесены *социальная, личностная, коммуникативная, познавательно-информационная*, определены как надпредметные, необходимые в любом виде деятельности. По сути все названные группы компетенций, хотя и при некотором ином их терминологическом обозначении и группировке, соотносятся с *личностными, метапредметными и предметными компетенциями*, выделенными в современном поколении образовательных стандартов общего среднего образования по каждой ступени образования (начального, базового и среднего) [3], а также в российском образовательном стандарте для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [4].

Таким образом, компетентностный подход основательно проработан в теории общей и специальной педагогики и определил основные позиции стратегически важных документов в области образования. Вместе с тем, педагогическая практика существенных изменений в этой связи не претерпела. Анализ посещенных учебных занятий и опубликованных конспектов уроков свидетельствует о недостаточном осознании и поэтому, очевидно, внедрении компетентностного подхода в практику педагогической работы. В данной статье представим наш взгляд на некоторые пути отражения компетентностного подхода в практике специального образования.

В первую очередь, ориентир на формирование системы компетенций важно отражать в *задачах к учебным занятиям*. В процессе обучения по любому учебному предмету в поле внимания учителя, учителя-дефектолога должна быть триада формируемых у детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) компетенций – предметных, метапредметных и личностных. Предлагаем ставить к урокам две группы задач – образовательные и коррекционно-развивающие, выделяя в первой группе задачи, направленные на формирование трех групп компетенций. Проиллюстрируем данный подход на примере задач к уроку по учебному предмету «Социально-бытовая ориентировка».

Тема урока: Мытье рук (1 класс).

Задачи урока

образовательные:

формировать предметные компетенции: умение мыть руки; осознание необходимости многократного мытья рук в течение дня;

формировать метапредметные компетенции: умение ориентироваться в задании, определять необходимые средства и действия для его выполнения, контролировать правильность выполнения действий;

формировать личностные компетенции: стремление заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих; потребность в поддержании чистоты рук в течение дня;

коррекционно-развивающие:

формировать умения устанавливать причинно-следственные отношения (между чистотой рук и здоровьем человека), отношения последовательности (сначала, потом);

формировать умение адекватно использовать в речи слова, обозначающие предметы (названия предметов гигиены – мыло, полотенце), признаки (чистый, грязный), действия (помыть, намылить, вытереть).

Ориентир в процессе обучения учащихся с ОПФР на систему компетенций закономерно предусматривает изменения и в *содержании педагогической диагностики*. Необходимо удерживать в поле внимания и отслеживать результативность работы над триадой образовательных результатов – личностными, метапредметными и предметными.

Опора на компетентностный подход предполагает определенные изменения и в *методике педагогической работы*. Во-первых, суть понятия «компетенция» (способность и готовность действовать в жизненно важных ситуациях) указывает на то, что при формировании компетенций внимание учителя должно акцентироваться на их основных составляющих – *умениях* действовать в необходимых жизненных ситуациях (способность действовать) и

отношении к этим действиям (готовность действовать). Тем самым усиливается практическая направленность деятельности учащихся. Во-вторых, ориентируясь на систему компетенций, педагог продумывает варианты заданий, в процессе которых можно формировать компетенции разных групп: предметные + метапредметные, предметные + личностные, предметные + метапредметные + личностные. Для формирования разных групп компетенций и их сочетаний педагог совершенствует свое педагогическое мастерство по использованию различных педагогических инструментов: видов заданий, содержания заданий, характера инструкций, форм организации деятельности детей и др. [1].

Таким образом, реализация компетентного подхода в практике специального образования предусматривает осознание педагогами сути понятия «компетенция», трех основных групп компетенций, выделяемых в качестве образовательных ориентиров на современном этапе, и расстановку на этой основе определенных акцентов в образовательном процессе:

отражение ориентира на формирование трех групп компетенций в задачах учебных занятий с учащимися с ОПФР;

изменение в содержании педагогической диагностики: отслеживание результативности работы не только над предметными, но и над метапредметными и личностными компетенциями;

усиление практической направленности деятельности учащихся за счет внимания педагога и к умению детей применять формируемые действия в необходимых жизненных ситуациях, и к отношению к осваиваемым действиям;

увеличение вариативности учебных заданий с учетом их ориентированности на формирование разных групп компетенций и их сочетаний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гладкая, В. В. Формирование системы предметных, метапредметных и личностных компетенций у учащихся с особенностями психофизического развития в образовательном процессе / В. В. Гладкая // Диалектическое единство

клинического и психолого-педагогического подходов в теории и практике специального и инклюзивного образования [Электронный ресурс] : сборник научных трудов по материалам XVII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р. Е. Левиной, Курск, 2024, Курский государственный университет. – С. 53–57.

2. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 3–9.

3. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26.12.2018 № 125 «Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/obrazovatelnye-standarty-obshchego-srednego-obrazovaniya.html> – Дата доступа: 01.12.2024.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70862366/paragraph/1:0>. – Дата доступа: 01.12.2024.

5. Приказ Министра образования Республики Беларусь от 29.11.2017 № 742 «Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года». – Режим доступа: http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=U617E2847. – Дата доступа: 01.12.2024.

GLADKAYA VALENTINA VLADIMIROVNA,
candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor,
professor of the Department of special and inclusive pedagogy
State Educational Institution «Academy of Education»
Minsk, Republic of Belarus

**COMPETENCE-BASED APPROACH IN SPECIAL EDUCATION:
FROM THEORY TO PRACTICE**

The article substantiates some ways of reflecting the competency-based approach in the practice of special education: changes in the setting of tasks for training sessions, in the content of pedagogical diagnostics, in teaching methods.

Keywords: competency-based approach, special education, competence, system of competences.

ГЛОТ АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА;

учитель начальных классов

Государственное учреждение образования «Гимназия №3 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье раскрыты коррекционные задачи, представлены примеры игр и упражнений творческой направленности, обеспечивающие формирование социально-эмоциональных навыков у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: творческая деятельность, социально-эмоциональные навыки, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью.

Творческая деятельность является эффективным средством для решения проблемы познавательного развития, социокультурной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Ключевой формой для развития социально-эмоциональных навыков, на наш взгляд, являются факультативные занятия. В процессе проведения таких занятий может быть обеспечено решение коррекционных задач: формировать адекватные способы социального поведения, слушать собеседника, воспринимать и понимать его речь, договариваться, налаживать контакты, обмениваться информацией и переживаниями, доносить свою точку зрения, выражать различные эмоциональные состояния, принимать самостоятельные решения и чувствовать себя уверенно в различных разыгрываемых ситуациях и др. В рамках факультативных занятий по музыкально-театральной деятельности учитель может использовать упражнения, такие как «Опиши себя», «Опиши свою семью», «Опиши своего товарища» и другое. Учащимся предлагается сыграть роли самих себя, одноклассников, членов семьи или учителей. Полезно обсуждать иллюстрации с изображением семейных сцен. Например: «Это мама. Она читает книгу. А что делает твоя мама, когда вы дома вместе? Вот папа. Он моет посуду. Что делает твой папа по дому?» Можно создать индивидуальные

или коллективные книги: «Все обо мне», «Моя семья» (включая любимые занятия, еду, цветы, друзей, песни и семейные праздники) [1]. Кроме того, педагог обучает уважению и пониманию различий. В классе можно обсудить, как проходят обычные дни, праздники и дни рождения в семьях учащихся, что помогает детям осознать уникальную культуру каждой семьи.

Формированию у детей с интеллектуальной недостаточностью положительного отношения к себе и другим способствуют творческие задания: «Нарисуй свой портрет», «Нарисуй портрет своего друга», «Нарисуй портрет товарища по парте», «Нарисуй то, что тебя радует/огорчает». Когда портрет будет готов, попросить рассказать, что нравится в себе, в товарище. С этой же целью во время утреннего приветствия предложить каждому сказать что-либо приятное о рядом сидящем. Для рассаживания детей можно использовать жребий. Пусть дети вытянут имя того, с кем будут сидеть за партой. Пусть скажут о нем что-либо хорошее, не только о внешности, но и о характере. Если состав класса изменился или сформирован новый класс, хорошо разучить игру с использованием имен. Благодаря ей дети смогут быстрее выучить имена одноклассников (перезнакомиться).

В процессе взаимоотношений логично возникают различные эмоции. Правильно их выражать помогает учитель. Он учит оречевлять эмоции: «Я очень расстроен, потому что одна из книг порвалась». Можно придумать настольную игру с картинками, выражающими различные эмоции, изготовить «эмоциональных кукол» из бумажных тарелок. В некоторых случаях для разговора с ребенком лучше использовать кукол. Игрушке легче выразить свои эмоции [2]. Для коррекции эмоций используют психогимнастические упражнения (например, «Лисичка», «Один дома», «Фокус», Баба Яга», «Новая кукла», «Встреча с другом», «Я так устал», «Разъяренный медведь»), рисование эмоций, чтение художественной литературы, просмотр мультфильмов, прослушивание музыки.

Учитель служит вдохновителем для раскрытия многообразия форм просоциального поведения. Он наставляет детей на выражение сопереживания, щедрости, защиты, помощи и вдохновения. Каждый случай взаимопомощи, произошедший без напоминания, отмечается поощрением. Для этого можно положить в специальный кувшин фантик, фишку или сладость. Когда кувшин наполнится, класс получает награду: новую игрушку, книгу или угощение. Целесообразно разыгрывать сценки из жизни или отрывки из сказок, в которых герои поступают добродушно и правильно. Подчеркивание значимости разных форм просоциального поведения через конкретные примеры, доступные детскому восприятию, укрепляет в их сознании понимание этой ценности, вдохновляя на повторение таких действий в будущем.

Чтобы помочь ученику обсудить проблему, задает вопросы: «Почему, ты думаешь, он это сделал? Как было бы лучше поступить? Что ты будешь делать, если это повторится опять?» Учитель может разыграть ситуацию, которая требует решения. Иногда бывает полезно, когда учитель играет роль ученика, поступившего плохо. Посредством переигрывания и утрирования учитель может показать, каким плохим может быть поведение. Детям нужны не только знания о правилах поведения, но и умение использовать их в повседневной жизни.

Таким образом, творческая деятельность имеет важное значение не только для познавательного развития детей с интеллектуальной недостаточностью, но и для получения ими социального опыта. Обеспечивается реализация возможностей и способностей детей, усиливается ощущение собственной личностной ценности, активно выстраиваются индивидуальные социальные контакты, возникает чувство внутреннего контроля и порядка. Кроме того, творчество помогает учащимся данной категории справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые зачастую кажутся для ребенка непреодолимыми.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Хвойницкая, В. Ч. Социально-эмоциональное воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Современная теория и практика специального образования : сб. науч. тр. В 3 ч. Ч. 2 / ред. кол. Н. Н. Баль (и др.) ; И. В. Зыгманова (отв. ред.). – Минск : БГПУ, 2006. – С. 224–229.
2. Хвойницкая, В. Ч. Сценирование и методика проведения занятий по формированию социально-эмоционального поведения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Сборник научнопрактических материалов. – Вестник МГИРО. – 2012. – № 4 – С. 84–88.

GLOT ANASTASIA ALEXANDROVNA,
primary school teacher

State Educational Institution "Gymnasium №3 of Minsk",
Minsk, Republic of Belarus

USE OF CREATIVE ACTIVITIES IN THE PROCESS OF FORMING SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article reveals correctional tasks, presents examples of games and exercises of creative orientation, ensuring the formation of social-emotional skills in students with intellectual disabilities.

Keywords: creative activity, social-emotional skills, students with intellectual disabilities.

ГЛУШАКОВА ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА,
воспитатель дошкольного образования

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр
развития ребенка № 4 г. Могилева»
г. Могилев, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В статье рассматриваются особенности слухового восприятия детей, имеющих нарушение слуха, потребности в особых образовательных условиях, вызванных дефицитом получения информации, а также значение деятельности педагога для развития слухового восприятия.

Ключевые слова: слуховое восприятие; психические процессы, коммуникация, нарушение слуха.

Слуховое восприятие играет ключевую роль в развитии человека, поскольку без него невозможно научиться понимать речь и правильно говорить. С момента появления на свет человека окружает огромное количество звуков: шелест листьев, шум дождя, пение птиц, лай собак, гудки автомобилей, музыка, человеческая речь и многое другое. Все эти звуки поглощаются ребёнком неосознанно, смешиваясь с другими, более значимыми для него сигналами. На первых порах малыш не умеет различать их, не обращает на них внимания, не способен оценивать их громкость, силу или тембр. Навык не просто слышать, но и сосредотачиваться на звуках, выделять их особенности – это уникальная способность человека, помогающая ему познавать окружающий мир. Для того, чтобы ребёнок научился правильно говорить и ориентироваться в пространстве, слуховые функции – восприятие, внимание и память – необходимо развивать с раннего возраста. Поскольку дети обожают играть, оптимальным способом является использование игровых методик, которые внедряются поэтапно. Невозможно перечислить все игры и упражнения, которые могут быть полезны для развития слуха у ребенка, понимания речи и формирования его собственной речи, а также для расширения представлений об окружающем мире. Также важно помнить, что любую ситуацию можно использовать для обучения ребенка

слышать, мыслить, понимать речь и говорить. Следует проявлять интерес к играм и действиям ребенка, поскольку игра является наиболее естественным и эффективным способом развития и обучения. Задача взрослых – помочь ребенку научиться этим навыкам. В процессе игры ребёнок формирует новые навыки и развивает психические процессы, которые впоследствии влияют на его успехи в учёбе, работе и взаимоотношениях с людьми.

В возрасте от года до трёх лет у детей с нарушением слуха происходят важные изменения: с развитием ходьбы улучшается пространственная ориентировка, расширяется возможность взаимодействия с предметами. Однако дети с нарушением слуха нередко испытывают трудности с действиями по образцу, особенно если речь идёт о незнакомых предметах. Без специальной помощи их предметная деятельность часто остаётся слабо развитой.

Недостаточное слуховое восприятие негативно сказывается на способности детей с нарушением слуха к коммуникации. Ограниченность речевого общения затрудняет понимание окружающих взрослых и их действий, что нередко приводит к механическому подражанию. Такие дети позднее начинают осознавать себя как субъекта деятельности, что осложняет развитие самостоятельности и инициативности.

Закономерности развития психики детей с нарушением слуха в онтогенезе соответствуют общим закономерностям развития. Однако динамика психического развития протекает медленно, неравномерно и требует создания оптимальных условий для формирования личности.

Особенно важно сопровождать развитие детей на этапе перехода от раннего возраста к дошкольному. Этот период характеризуется активным познанием мира и освоением действий на основе подражания. Игра, как ведущий вид деятельности, способствует психическому развитию и подготовке ребёнка к новым этапам развития.

Дети с нарушением слуха имеют скудные представления о мире: они не только не могут называть предметы, но и затрудняются выделять их из группы,

узнавать в изменённых условиях или соотносить с изображением. Поэтому важно активно включать их в жизненные ситуации и знакомить с окружающим миром, что является основой для развития игровых навыков.

Развитие слухового восприятия у детей дошкольного возраста необходимо для их погружения в мир звуков. Это помогает им познавать свойства предметов и явлений, а также ориентироваться в звуковой среде.

Специфические условия для психического развития ребёнка с нарушением слуха создаёт ограничение информации. Вместе с нарушением слухового анализатора у таких детей часто наблюдаются отклонения в физическом развитии, нарушения речевых навыков и связанных с ними психических функций. Слуховое восприятие играет важнейшую роль в овладении речью и развитии психики, будучи одним из главных источников информации об окружающем мире.

Отметим, что развитие слухового восприятия у детей с нарушениями слуха не является безграничным, этому мешает органическое поражение слухового анализатора. Тем не менее, ребенок учится максимально использовать свои возможности и совершенствовать их в процессе обучения.

В процессе игровой деятельности по мере развития слухового восприятия вводятся новые звуки, слова и фразы, задания становятся более сложными. Только слушая речь взрослого и участвуя в совместных действиях, ребенок может научиться понимать и говорить так же, как нормально слышащий ребенок. Нужно всегда обращать внимание на интересы и возможности ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

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

2. Обухова, Т. И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха / Т.И. Обухова. – Минск: БГПУ, 2007. – 54с

3. Феклистова, С.Н. Коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушением слуха, компенсированными кохлеарным имплантом: учеб.-метод. пособие / С.Н. Феклистова. – Минск: БГПУ, 2016. – 104 с.

GLUSHAKOVA YULIA SERGEYEVNA ,
Preschool Educator

State Educational Institution «Preschool Development Center No. 4 of Mogilev»,
Mogilev, Republic of Belarus

DEVELOPMENT OF AUDITORY PERCEPTION IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

The article discusses the features of auditory perception of children with hearing impairment, the need for special educational conditions caused by a lack of information, as well as the importance of the teacher's activities for the development of auditory perception.

Key words: auditory perception; mental processes, communication, hearing impairment.

ГОЛЕШЕВИЧ БРОНИСЛАВ ОЛЕГОВИЧ,
доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедры специальной педагогики и методик
дошкольного и начального образования

Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина,
г. Мозырь, Республика Беларусь

РЕЧЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТ СЕМАНТИКИ МУЗЫКИ

В работе анализируются ассимилированные из жизни и специфические средства музыкальной выразительности. Их характеристики представлены в корреляции с особенностями речи человека. Фиксируется внимание на производности музыки как вида искусства и предмета образования от лингвистики как науки. Понятие интонации трактуется интеграционной основой обеих сфер общественного сознания. Особое внимание уделяется её смысловой значимости в общении, образном мышлении и творчестве человека.

Ключевые слова: выразительность; дериват; детерминант; интонация; корреляция; лингвистика; семантика.

Общеизвестно детерминирующее значение речи в сочинении и исполнении музыки. Особенности интонационного произношения мысли являются отличительным свойством как вербального общения людей, так и музыкального её выражения. Не случайно в социуме бытует афоризм: «Скажи, чтобы я тебя увидел». Вполне понятно, что в нём заключена не только суть произнесенного (что и о чём?), но и качество звучания информации, представляемой собеседником или присутствующими (интонационное, тембровое, громкостное, темповое). Названные нюансы речи являются безусловными критериями дипломатичности общения людей и предметами научного изучения в области лингвистики. «Коммуникационные закономерности речи, – по мнению Е. В. Назайкинского, – навыки речевого общения в различных жанрах, в различных ситуационных контекстах являются весьма важными для восприятия музыки, для её сочинения и исполнения» [1, с. 281].

Этими же признаками, представляющимися дериватами (производными) от разговорного языка человека, характеризуется и музыка. Её естественная связь с речью аксиоматична. Их общая интонационно-звуковая и временная

природа остаётся актуальной темой научных исследований как филологов, так и музыковедов. Именно поэтому при восстановлении в памяти мелодии вокального произведения приходится зачастую обращаться к произнесению его текста. Такой же алгоритм действий творческий человек осуществляет в обратном порядке: озвучивая музыкальный мотив сочинения, по отдельным словам и их сочетаниям воспроизводит его поэтическую основу. Причём решающее значение в подобном процессе могут приобретать совершенно различные средства выразительности. Их целостное влияние на семантику разговорного и музыкального выражений представил Е. В. Назайкинский: «Весь комплекс звуковых изменений во времени, образующий интонацию, составляют следующие компоненты: звуковысотная кривая (движение основного тона или «мелодии» речи), изменения динамики и тембра во времени, определённый ритм звуковых смен или полиритмия различных сторон интонации» [1, с. 267]. Соглашаясь с музыковедческой характеристикой интонации учёным, следует лишь акцентировать внимание на превалирующей роли её смысловой сущности вербального или музыкального произнесения мысли. Это примечание представляется чрезвычайно важным для педагогики общего музыкального образования.

В частности, наглядная связь музыки с речью человека наблюдается при исчезновении недуга заикания у отдельных детей в учебном процессе на уроках музыки. Особенно успешно так называемая «музыкальная психотерапия» практикуется на вокально-хоровых занятиях. Названный физиологический недостаток разговорной речи напрочь исчезает у учащегося при распевном произношении текста.

Ассимилированным стилем музыкального исполнения, вероятно, следует считать речитатив как признак классических произведений, церковное песнопение и рэп как жанр авангардистского искусства. Напевная декламация первого и ритмически организованное произношение последнего примеров эмоционального выражения мыслей через музыку могут считаться родственными с разговорной речью человека.

Интегрированный смысл содержится также в дикционно выверенном разговоре людей и артикуляционно грамотном (вокальном, инструментальном) исполнении музыкального сочинения. Чёткость, ясность звукового изложения и лёгкая доступность для восприятия являются весьма важными качествами общения и артистизма.

Очевидная связь между музыкой и лингвистикой существует также в длительности и высотности произношения звуков и фраз. Эти их свойства, представляющие сферы искусства и научных знаний, свидетельствуют как о смысле, так и качестве получаемой информации. «Низкие звуки в речи используются обычно для утвердительных, «тонических» окончаний фразы, – считает Е. В. Назайкинский, – а высокие для вопросительных, неустойчивых, «доминантовых» интонаций» [1, с. 265]. Ведь длительность и высотность звучания отражаются не только в общении, но и в определённых областях деятельности человека. Например, в академическом музыкальном исполнительстве и атрибутах военной службы, агогических отступлениях в музыке с целью трагикомического представления опредмеченных образов и голосового изображения рекламы.

Принципиальную значимость в музыкальном и разговорном общении приобретают тембр и громкостная динамика. Данные свойства звучания свидетельствуют как о дипломатичности отношений людей, так и о характере конкретного человека. По мнению Е. В. Назайкинского, «громкость речи наиболее непосредственно ассоциируется с такими личностными качествами, как сила и слабость, грубость и мягкость» [1, с. 289]. Подтверждая мнение учёного, следует особо подчеркнуть релевантность (уместность) повышения динамики звука, несмотря на свойства собственного характера человека. Определённую корреляцию с данным тезисом можно обнаружить в природосообразном типе обучения Я. А. Коменского. В авторской работе «Великая дидактика» педагог рекомендовал учить детей с добром («солнышко

каждый день»), строгостью («изредка дождик») и справедливым наказанием («а иногда и гром») [2, с. 79–161].

Основополагающее значение в музыкальной речи принадлежит таким средствам выразительности как темп, метр, ритм. Названные показатели организации музыкальной (и вербальной) коммуникации являются естественным её атрибутом. Однако эти качества могут быть как произвольно, так и запрограммированно воспроизводимыми. Темп речи детерминирован либо генезисом человека, либо учебно-производственной необходимостью. В музыке же это средство выразительности воплощается и в характере сочинения (кантилене, лирике), и его форме (вариационной, сонатной). Метр как соразмерность (чередование сильных и слабых долей) и ритм (чередование различных по длительности долей) организации музыки, поэзии и деятельности являются важнейшими средствами выразительности смысла произведений.

Безусловная производность музыки от лингвистики наблюдается при аналитическом отношении к повторениям, паузам, тоническим завершениям фраз и мыслей. Повторение в музыке и литературе, лаконично называемое рефреном, незначительно отличается композиционно. В музыкальных произведениях такой приём сочинения называется также репризой. Крупные классические шедевры зачастую завершаются стреттой (сокращением, имитацией основной темы в финальной части пьесы). В паузе как музыкальной, так и речевой также содержится значимая семантическая нагрузка. Не случайно исторически выкристаллизовался народный афоризм: «Промолчи и попадёшь в «первачи». Польский искусствовед З. Лисса, например, посвятила художественным остановкам в классических произведениях раздел монографии «Эстетика киномузыки». Пауза способствует рельефному выражению характерных свойств художественного образа сочинения. Завершение фраз музыкально-словесных предложений и целостных произведений, называемое тоникой, также характеризуется смысловой наполненностью. В художественном творчестве исполнители вовсе стараются наиболее эффектно представить начало

и завершение какого-либо массового мероприятия или торжества. Иначе говоря, тоника характеризуется результирующим смыслом.

Важными в музыкальном и разговорном языках следует считать такие их компоненты как украшения (мелизмы), недосказанность (прерванная каденция), целостная драматургия произведения. Мелизмы наиболее присущи музыкальному исполнительству. Их перечень довольно внушительный (глиссандо, группетто, мордент, пассаж, трель, форшлаг и др.). Подобные приёмы лишь отчасти используются в художественной, сценической речи. Незаконченность озвучиваемой мысли весьма характерно запечатлевается как в музыке (паузой, прерванной каденцией), так и литературе (вопросительной интонацией, многоточием, внезапностью появления третьих лиц и пр.). От этих и многих других нюансов зависит также и целостная драматургия сочинения. Вполне понятно, что в его сюжетно-композиционной основе интегрированы, как правило, вступление (введение), разработка (развитие), каденция (заключение, финал). В любом случае структура пьесы во многом обусловлена её формой и жанровой принадлежностью.

Резюмируя представленный материал, следует обратить особое внимание на производность музыкальных «орфографии» и «синтаксиса» от лингвистических знаний. «Способность соотнесения таких интердисциплинарных (литературно-музыкальных) синонимов как фонема – интонаема, синтагма – мотив, фраза, предложение (в речи и музыке), абзац – период, пауза – цезура наряду с эмоциональным эффектом интеллектуализирует процесс музыкального восприятия, воплощая образовательную функцию музыкального искусства» [3, с. 51]. Обладая пропедевтическими знаниями элементарной теории музыки, существенно повышается культура постижения её образного содержания у слушателей. Их ассоциативное мышление вовсе обусловлено интердисциплинарной сущностью музыкального искусства. Несмотря на продолжающиеся дискуссии между адептами полюсных взглядов на главенствующие роли воспитания или обучения ресурсами музыки, следует

всё же отметить существующий между ними компромисс, основанный на понимании объективного взаимодополнения данных её функций. Причём понятие интердисциплинарности введено не случайно. Популяризируемая ранее категория межпредметности сводилась лишь к связи музыки с изобразительным искусством, литературой и хореографией. Интеграция её с другими учебными предметами фактически не обсуждалась и зависела от энциклопедической эрудиции педагога и учащихся. При этом ассимиляция собственных знаний ресурсов учеником при толковании содержания произведения обусловлена релевантностью использования им сведений, фактов и эпитетов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
2. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. и авт. вводных ст. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
3. Голешевич, Б. О. Музыкально-педагогическое проектирование : учеб. пособие / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – 276 с.

BRONISLAV OLEGOVICH GOLESHEVICH,
doctor of pedagogical sciences, professor
of the chair of special pedagogy and methods
Preschool and primary education

Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin,
Mozyr, Republic of Belarus

SPEECH AS A DETERMINANT OF MUSIC SEMANTICS

The paper analyzes assimilated from life and specific means of musical expressiveness. Their characteristics are presented in correlation with the peculiarities of human speech. Attention is fixed on the derivability of music as an art form and a subject of education from linguistics as a science. The concept of intonation is treated as an integrative basis of both spheres of social consciousness. Special attention is paid to its semantic significance in communication, figurative thinking and human creativity.

Keywords: expressiveness; derivative; determinant; intonation; correlation; linguistics; semantics.

ГОЛОВНЯ СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА,
преподаватель кафедры психологии, аспирант первого года обучения
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
г. Брест, Республика Беларусь

**СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩИЕ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ:
ПРОБЛЕМЫ И ПРЕИМУЩЕСТВА**

Согласно современным экономическим представлениям, человеческий капитал составляет основную часть богатства стран и народов. Включение людей с особенностями психофизического развития в структуру социума, таким образом, составляет важную часть развития экономики. Большинство документов как международных, так и национальных, подчеркивает необходимость всемерного развития систем, помогающих людям с особенностями психофизического развития активно включаться в социальные процессы. Важную роль в этом играет инклюзивное образование. В свою очередь, важнейший компонент формирования эмоциональной сферы ребенка представляют собой игрушки. Можно сказать, что игрушки являются решающим фактором развития эмоционального интеллекта ребенка дошкольного возраста. Наше исследование рынка игрушек в России и в Республике Беларусь показало, что эмоционально-образное наполнение игрушек недостаточно помогает, а в ряде случаев – мешает развитию эмоциональной сферы детей. Сравнительный анализ отношения к выбору игрушек родителей нормально развивающихся детей и детей с особенностями психофизического развития показал, что во втором случае выбор игрушек происходит более осознанно и внимательно. Сделано предположение о том, что наличие особенностей психофизического развития стимулирует формирование эмоциональной сферы ребенка и его родителей и помогает развитию эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: инклюзия; инклюзивное образование; особенности психофизического развития; эмоциональный интеллект; дети; родители; игрушка.

Вопреки распространенному мнению, включение людей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в структуру социума далеко не всегда является исключительно актом социальной справедливости и гуманизма. Как показали исследования целого ряда авторитетных экономистов, лауреатов Нобелевской премии Й. Шумпетера, Д. Норта, С. Кузнецца, Г. Бэккера, Амартия Сена и др., люди, их компетенции и творческий потенциал определяют «невещественный» (intangible) капитал. Согласно «Методике оценки национального достояния», принятой ООН, невещественный капитал составляет около 77% общего достояния стран и народов. Инклюзивный найм, помимо

этических бонусов, приносит и реальную пользу компаниям: по данным исследования авторитетной консалтинговой компании McKinsey, бизнес с инклюзивной политикой работает на 35% лучше [1]. Таким образом, всемерное развитие и включение человеческого потенциала всех граждан страны (инклюзия) является прямой экономической необходимостью в современном мире.

Важно отметить, что в настоящий момент не существует единого определения термина «инклюзия». Согласно методическим материалам ЮНЕСКО, инклюзия (от inclusion – включение) представляет собой процесс включения людей с физической и ментальной инвалидностью в полноценную общественную жизнь, а также разработку и принятие конкретных решений для этого. В свою очередь, инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку [2]. Принцип инклюзии ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей [2].

Сегодня инклюзивное образование – это не просто модная тенденция, а естественный этап в развитии системы образования в мире, этап понимания подходов ко всем детям, имеющим особые «нужды», т. е. одно из приоритетных направлений реформы и трансформации системы образования, цель которой – реализация права на образование без дискриминации. Необходимы преобразования не только в процессе обучения и воспитания, но и качественное

изменение мировоззрения, ценностных, нравственных оснований, новое осмысление методологических позиций образования, отношений между участниками образовательного процесса. Важно подчеркнуть, что методологические основы инклюзивного образования рассматривались рядом авторов в русле различных концепций и подходов. Здесь стоит отметить работы таких авторов, как С. В. Алехина [3], Т. Г. Богданова с соавторами [4], М. М. Семаго [5], В. В. Хитрюк [6] и др.

Идеи инклюзивного образования получили значительное распространение в мире благодаря принятым международным документам: Саламанкская декларация ЮНЕСКО [7]; Дакарская рамочная концепция действий (Dakar Framework for Action) [8]; Конвенция о правах инвалидов [9]; Модельный закон «Об инклюзивном образовании» [10] и др. Английские авторы Т. Бут и М. Эйнскоу предложили три направления (критерия) реализации инклюзии в учреждении: доступность образования; создание инклюзивной культуры; развитие инклюзивной практики [11].

Фундаментальный диссонанс нынешних реалий заключается в том, что инклюзия рассматривает вопросы включения людей с особенностями в привычную жизнедеятельность с позиции проблемности. Мы полагаем, что здесь необходимо сделать акцент, прежде всего, на ту точку роста, которая позволяет данным субъектам полноценно функционировать в повседневной жизни и, что исключительно важно, – приносить пользу социуму.

Представленные исследования направлены на выявление того потенциала, который имеют люди с ОПФР. Часть этих особенностей обусловлена генетическим (врожденным) характером, другая же часть является следствием приобретенных травм либо заболеваний. Однако в большинстве случаев люди с ОПФР, особенно дети, воспринимаются исключительно как объект гуманитарной заботы и специальной опеки, т. е. дополнительная нагрузка на экономику страны, региона и семьи.

В качестве примера мы хотели бы привести результаты исследования выбора игрушек для детей с ОПФР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Игрушки значительно влияют на формирование личности ребенка, особенно процесса идентификации, становления образа «идеального взрослого», воспитания эстетических критериев и, в целом, на развитие его эмоционального интеллекта.

В свою очередь, эмоциональный интеллект (ЭИ) является основой не только профессиональных навыков в любой сфере, связанной с человеческим фактором. ЭИ служит фундаментом так называемых «гибких навыков» (soft skills) – навыков делового общения, эмпатии, адекватного восприятия своих эмоций и эмоций партнера по контактам, а также навыков управления своими и чужими эмоциями. Исследования российских и западных ученых подтверждают, что ЭИ в основном формируется именно в детстве, поэтому исправление «дефектов» его развития в зрелом возрасте становится гораздо более сложным и проблематичным [12, 13 и др.].

Как показали наши исследования, рынок игрушек в России и Беларуси в основном представлен продукцией китайских компаний. Эмоционально-образной основой дизайна игрушек служит набор образов, популярных в глобальном масштабе. В основном – это персонажи из фильмов студий Дисней и Пиксар, из фильмов Нетфликс, из компьютерных игр и т. п. Большое влияние на дизайн игрушек оказывает стиль «анимэ», японский по своему происхождению, но сегодня также принявший глобальные масштабы распространения.

В 2024 году мы провели массовый опрос родителей в Российской Федерации (г. Новосибирск) и в Республике Беларусь (г. Брест). В каждом городе было опрошено около 200 респондентов. Опрос показал, что родители в обеих странах практически не обращают никакого внимания на эмоционально-образное содержание игрушек, которые они покупают своим детям. В частности, родители убеждены, что основная функция игрушек заключается в развитии

логического мышления, интеллекта ребенка, наравне с его физическим развитием. Эмоциональная сфера остается практически без внимания.

Параллельный опрос мы провели среди родителей детей с ОПФР. Результаты опроса выглядят несколько парадоксально: родители, воспитывающие детей с ОПФР, гораздо внимательнее относятся к эмоционально-образным свойствам игрушек, более осознанно выбирают игрушки для своих детей и лучше идентифицируют тот вред, который бесконтрольные покупки игрушек по первому требованию ребенка могут ему же нанести.

Полученные данные дают основание полагать, что само наличие ОПФР у ребенка, как правило, понижает его интеллектуальные способности, но в качестве своеобразной «компенсации» заставляет и ребенка, и его родителей уделять больше внимания развитию эмоциональной сферы [14]. При этом особенности развития эмоциональной сферы ребенка с ОПФР зачастую диагностируются как нарушения. Повышенная эмпатия и чувствительность к эмоциям окружающих трактуется как эмоциональная неустойчивость, лабильность, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций [15, 16]. С другой стороны, приводятся данные о некоторых «особенных» способностях детей с ОПФР в сфере эмоций, порой принимающие формы повышенного энтузиазма, как волна интереса к феномену «детей индиго» [17].

Соответственно, данные нашего исследования, которое не претендует на окончательный или исчерпывающий характер, позволяют сделать обоснованное предположение о том, что эмоциональная сфера детей с ОПФР и их родителей под давлением особых обстоятельств развивается опережающим образом. Это дает основания полагать, что целенаправленное формирование эмоциональной сферы у детей с ОПФР способно создать фундамент для дальнейшего успешного развития социальных (в том числе – профессиональных) навыков и послужить основой для их успешного вхождения в общий фонд человеческого капитала страны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Hunt, V. Delivering through Diversity / V. Hunt, S. Prince, S. Dixon-Fyle, L. Yee. – NY : McKinsey & Company, 2018. – 42 p.
2. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf> – Дата доступа : 27.11.2024.
3. Алехина, С. В. Инклюзивное образование : история и современность / С. В. Алехина. – М. : «Первое сентября», 2013. – 33 с.
4. Богданова, Т. Г. Педагогика инклюзивного образования учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : ИНФА-М, 2017. – 335 с.
5. Семаго, М. М. Инклюзивное образование : от методологической модели к практике / М. М. Семаго // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2010. – № 4 (14). – С. 81–92.
6. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов : генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский гос. ун-т. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с.
7. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf – Дата доступа : 27.11.2024.
8. Дакарские рамки действий. Образование для всех : выполнение наших коллективных обязательств. [Электронный ресурс] // ЮНЕСКО. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf>. – Дата доступа : 27.11.2024.

9. Конвенция Организации Объединенных Наций о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability/. – Дата доступа : 27.11.2024.

10. Модельный закон «Об инклюзивном образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.e-cis.info/page.php?id=25681>. – Дата доступа : 27.11.2024.

11. Бут, Т. Показатели инклюзии. Практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под ред. М. Вогана ; пер. с англ. И. Аникеев. – М. : РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.

12. Хвойницкая, В. Ч. Эмоции и их воспитание / В. Ч. Хвойницкая // Дефектология. – 2002. – № 2. – С. 88–98.

13. Хвойницкая, В. Ч. Эмоции и их воспитание / В. Ч. Хвойницкая // Дефектология. – 2002. – № 3. – С. 105–115.

14. Kumin, L. E. communication skills for children whit Down Syndrome / L. E. Kumin. – Bethesda, MA : Woodbine House, 2012. – 391 p.

15. Селютина, Н. В. Сравнительное исследование некоторых особенностей эмоциональной сферы у детей 6–7 лет с нарушениями в развитии / Н. В. Селютина // Вестник УРАО. – 2007. – № 3. – С. 80–93.

16. Клименченко, И. А. Коррекция эмоционально-волевой сферы у детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, с помощью цветотерапии / И. А. Клименченко, С. П. Сахаров // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/77PSMN220.pdf>. – Дата доступа : 28.11.2024.

17. Тоубер, К. Дети Индиго десять лет спустя / К. Тоулбер. – М : София, 2009. – 384 с.

GOLOVNYA SVETLANA VASILIEVNA,
Lecturer, Department of Psychology, first-year postgraduate student
Brest State University named after A.S. Pushkin,
Brest, Republic of Belarus

FAMILIES RAISING CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DISABILITIES: PROBLEMS AND ADVANTAGES

According to modern economic concepts, human capital constitutes the main part of the wealth of countries and peoples. The inclusion of people with special psychophysiological development (SPPD) in the structure of society, thus, constitutes an important part of economic development. Most documents, both international and national, emphasize the need for the comprehensive development of systems that help people with SPPD to actively engage in social processes. Inclusive education plays an important role in this. In turn, toys are the most important component in the formation of the child's emotional sphere. It can be said that toys are a decisive factor in the development of the emotional intelligence of a preschool child. Our study of the toy market in Russia and the Republic of Belarus showed that the emotional and figurative content of toys does not help enough, and in some cases, hinders the development of the emotional sphere of children. A comparative analysis of the attitude towards the choice of toys of parents of normotypical children and children with OPFR showed that in the second case, the choice of toys occurs more consciously and attentively. An assumption was made that the presence of OPFR stimulates the formation of the emotional sphere of the child and his parents and helps the development of emotional intelligence.

Keywords: inclusion, inclusive education, features of psychophysical development (FPD), emotional intelligence (EI), children, parents, toy.

ГОЛЯДКИНА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА,
методист

Государственное бюджетное учреждение дополнительного
профессионального образования Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА**

Работа системы образования Санкт-Петербурга направлена на то, чтобы обеспечить равные возможности для всех детей вне зависимости от их социального положения, национальности, вероисповедания, интеллектуального и физического развития, индивидуальных особенностей здоровья. Десятки детей в нашем городе, сотни тысяч детей в России и миллионы во всем мире нуждаются в особом подходе и создании специальных условий для получения образования. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью – это большое испытание для родителей, бабушек, дедушек, всех родных малыша. Это серьезный профессиональный вызов для педагогов образовательного учреждения. Именно поэтому важно, чтобы отлаженно и эффективно работала система психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью (далее – ребенок с особыми образовательными потребностями, ребенок с ООП); психолого-педагогическое сопровождение; взаимодействие участников образовательных отношений.

Образование обучающихся с ООП является одним из приоритетных направлений деятельности Правительства Санкт-Петербурга, которым принимаются необходимые меры, позволяющие обеспечить удовлетворение особых образовательных потребностей детей на всех уровнях образования: инклюзивно или в условиях специального (коррекционного) образования.

Под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем комплекс действий педагогических работников, направленный на создание определенных условий в образовательной организации, которые будут способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся, их успешному воспитанию и развитию, формированию у них всех видов образовательных результатов на каждом возрастном этапе.

Очевидно, что приоритетом психолого-педагогического сопровождения должны быть интересы сопровождаемого, важно обеспечить непрерывность, целенаправленность, систематичность, гибкость сопровождения, комплексный подход к сопровождению, преемственность на разных уровнях образования, принцип сетевого взаимодействия.

Интегративная модель образования детей с особыми образовательными потребностями, кластерная модель сопровождения педагогов, работающих с обучающимися с ООП, позволяет нам обеспечить системный подход к созданию условий для всех обучающихся, независимо от состояния их здоровья и от модели организации обучения ребенка, доступность качественного образования детей с особыми образовательными потребностями.

Очень важно, чтобы в семье ребенка с особыми образовательными потребностями знали, что рядом есть надежное плечо, любящее сердце, добрые руки – профессиональные помощники, педагоги детского сада и школы, которые подскажут, поддержат, научат. Сопровождение родителей особенного ребенка – неотъемлемая часть работы образовательного учреждения.

Одни из основных компонентов нашей модели психолого-педагогического сопровождения – службы ранней помощи. В Санкт-Петербурге работают 50 Служб ранней помощи. Они открыты как структурные подразделения дошкольных образовательных учреждений.»

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 41 комбинированного вида Центрального района Санкт-Петербурга «Центр интегративного воспитания» занимается проблемами ранней помощи с 90-х годов прошлого века. В настоящее время целью Службы ранней помощи педагоги определили осуществление психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей младенческого и раннего возраста, для оптимального развития ребёнка, социализации и адаптации его в обществе; обеспечение перехода ребенка и семьи в другие образовательные программы

после завершения индивидуального сопровождения в Службе ранней помощи, повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования детей.

Служба ранней помощи осуществляет образовательную деятельность, направленную на решение следующих задач: междисциплинарная оценка основных областей развития ребёнка; выявление основных потребностей ребенка и семьи; оказание коррекционно-развивающей помощи ребенку; осуществление психолого-педагогического и консультативного сопровождения родителей; обеспечение непрерывности психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в раннем и дошкольном возрасте; содействие развитию инклюзивного дошкольного образования; профилактика социального сиротства. Результатом работы Службы ранней помощи является предоставление квалифицированной междисциплинарной семейно-центрированной помощи ребенку. Служба ранней помощи является первичным звеном в районной/региональной системе комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей младенческого и раннего возраста для выявления особенностей в физическом, психическом развитии и (или) отклонениями в поведении. Данная деятельность осуществляется на основе сетевого взаимодействия с территориальной/центральной психолого-медико-педагогической комиссией. В своей работе коллектив педагогов следует принципам: семейно-центрированная деятельность; междисциплинарный подход; партнерство; добровольность; открытость; конфиденциальность; уважение к личности; сетевое взаимодействие. Содержание работы, технологии и методы работы специалистов определяются этапами обслуживания семьи и реализуемыми программами:

- образовательной программой дошкольного образования «Равные возможности»;

- образовательной программой дошкольного образования «Равные возможности», адаптированной для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- рабочей программой по реализации образовательной программы дошкольного образования «Равные возможности», адаптированной для детей младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья «Программа ранней помощи».

В Санкт-Петербургском государственном автономном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 53 Фрунзенского района» на протяжении семи лет ведется работа по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями и их семей в рамках инклюзивного образования. Особое внимание специалисты службы сопровождения уделяют работе с родителями детей с РАС, поскольку для достижения устойчивых результатов данная категория детей нуждается в специфических методах воздействия не только в саду, но и дома. Родители, помимо серьезной информационной поддержки, обучаются конкретным методам и приемам работы с ребенком. Одним из направлений обучения родителей эффективным навыкам взаимодействия с ребенком с РАС является тренинг по программе Национального общества аутизма «Ранняя птичка». Занятия с группой родителей проводятся еженедельно в течение трех месяцев и включают групповые встречи и домашние визиты. За время тренинга родители изучают базовую информацию об особенностях детей с РАС, получают практические инструменты и навыки анализа поведения ребенка и управления его поведением, учатся создавать внешние условия и эффективно выстраивать коммуникацию с ребенком. Второе направление работы – еженедельные индивидуальные консультации родителей по вопросам обучения и развития ребенка, поддержки поведенческих программ в домашних условиях, по любым вопросам, связанным с особенностями социальной коммуникации ребенка в условиях семьи и ближайшего социального окружения. Для информационной поддержки семей

детей с РАС педагоги детского сада создали единый информационный ресурс – сообщество, где специалисты освещают актуальные вопросы, делятся полезными ссылками и выкладывают информацию организационного характера, а родители могут задать или совместно обсудить волнующие вопросы. Важное значение придается профилактике эмоционального выгорания родителей, которое связано с постоянным и высоким уровнем нервно-психического напряжения в процессе воспитания ребенка с РАС или с проблемой психологического принятия диагноза ребенка. Независимо от формы получения ребенком образования, все родители детей с РАС регулярно (раз в неделю) получают телефонные консультации по вопросам поведения, коммуникации, развития социальных и бытовых навыков дома. Без постоянной поддержки и тренировки социальные и коммуникативные навыки детей с РАС могут утрачиваться, трудности в поведении возвращаться, а адаптивные возможности снижаться. Во время длительных выходных, праздников, болезни ребенка возникает необходимость дистанционного сопровождения семей с детьми с РАС. Дистанционное сопровождение ведется разными специалистами по нескольким направлениям одновременно.

Стержневым элементом организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ООП в условиях совместного образования в Государственном бюджетном дошкольном образовательном учреждении детском саду № 5 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга является создание образовательной среды, способствующей индивидуальному развитию каждого ребенка: переход от идеи «адаптации» ребенка к условиям обучения к идее «приспособления образовательной среды» к образовательным потребностям детей: безбарьерность, разные режимы (очные и дистанционные) функционирования групп. Система психолого-педагогического и тьюторского сопровождения ребенка и семьи учитывает особенности психофизического развития детей, их индивидуальные возможности и обеспечивает эффективную реализацию образовательной программы. При продвижении процессов инклюзии повышение профессионально-личностной готовности к организации

интеграционных мероприятий наиболее эффективно реализуется при взаимодействии специалистов в программе ансамбля танцев на колясках. Практика инклюзивного ансамбля существует в детском саду с 1999 года, и включает в себя психофизическое и музыкально-ритмическое развитие детей с разными стартовыми возможностями. Включение в ансамбль детей с ООП и детей нормативно развивающихся проходит по определенной траектории: от совместного взаимодействия в тренингах с родителями обучающихся к участию в мероприятиях детского сада, выступлениям на большой сцене. Основным условием эффективности деятельности ансамбля на колясках является создание инклюзивной образовательной культуры в учреждении, когда формируется психологическая готовность социума, возникает инклюзивное общество, содействующее принятию инклюзивных ценностей у родителей, детей, социальных партнеров и коллег.

В организации психолого-педагогического сопровождения образования детей с ООП мы стремимся создать такое образовательное пространство, которое можно обозначить термином «доступная среда». И в нашем понимании доступность – это не только и не столько наличие пандусов, подъемников, специального оборудования, которое делает школу и детский сад физически доступными для разных детей. Для нас важно, чтобы в образовательных учреждениях работали высокопрофессиональные педагоги, обученные взаимодействию с особыми детьми и их родителями. Но ведь педагоги тоже нуждаются в поддержке и сопровождении.

В государственном бюджетном образовательном учреждении школе № 34 Невского района Санкт-Петербурга успешно работает Ресурсный Опорный центр поддержки инклюзивного образования (далее – Опорный центр) – полифункциональная ресурсная экосистема, предоставляющая качественное образовательно-реабилитационное сопровождение и методическую поддержку всех участников инклюзивного и специального (коррекционного) образования, в том числе с использованием потенциала партнерского и сетевого взаимодействия организаций.

Цель деятельности Опорного центра – организация сопровождения образовательного процесса, направленного на обеспечение доступности и контроль качества специальных образовательных условий для всех категорий обучающихся с ООП. Задачи деятельности Опорного центра: обеспечение всестороннего сопровождения всех участников инклюзивной практики; организация индивидуально ориентированной помощи обучающимся с ООП; максимально удовлетворяющей их образовательным потребностям и запросам; проектирование индивидуальной Программы сопровождения обучающегося ООП с учетом динамики его развития; организация мониторинга качества специальных условий получения образования обучающихся с ООП, эффективности их применения и прогностического анализа; проведение практико-ориентированных обучающих мероприятий, консалтинговых сессий для повышения профессиональной компетенции педагогических работников; разработка и реализация персонифицированных программ повышения квалификации педагогических кадров; сопровождение деятельности по профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению обучающихся с ООП; координация партнерского и межведомственного взаимодействия по вопросам оказания комплексной помощи обучающимся с ООП и их семьям; повышение инклюзивной культуры и удовлетворенности качеством инклюзивного образования всех участников образовательных отношений.

Организационно-методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений в системе инклюзивного и специального (коррекционного) образования, консолидация усилий и взаимодействие социальных институтов по обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями, обновление механизмов преемственности уровней дошкольного и начального общего образования, организация работы служб ранней помощи, совершенствование системы формирования ответственного родительства, обеспечение единых подходов к

содержанию и требованиям к непрерывному профессиональному развитию педагогических и управленческих кадров – залог успешности в деле образования обучающихся с особыми образовательными потребностями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова И.С., Баряева Л.Б., Баряева Л.К., Вечканова И.Г., Грызлова Л.Н., Журавлева Е.В., Каптилина Т.А., Старостина К.Б., Шабашова Т.Б., Шайкова Л.Е., Шемякина С.Д., Югова О.В. Образование детей от младенчества до школы. Использование элементов педагогической системы Фридриха Фрёбеля: наш опыт: учебно-методическое пособие / Под ред. Л.Н. Грызловой, О.В. Юговой; введение Г.И. Осипенко. – СПб.: Печатный дом «АЛЬМА», 2023. – 132с.

2. Абрамова И.С., Баряева Л.Б., Баряева Л.К., Грызлова Л.Н. Программа просвещения родителей (законных представителей) детей в возрасте от 2-х месяцев до 3-х лет (с элементами дистанционной поддержки): учебно-методическое пособие / Под ред. Л.Н. Грызловой, О.В. Юговой. – Москва: УМЦ «Добрый мир», 2023. – 94 с

3. Абрамова И.С., Баряева Л.Б., Грызлова Л.Н., Журавлева Е.В., Каптилина Т.А., Старостина К.Б., Шабашова Т.Б., Югова О.В. Консультационный центр дошкольной организации: модель и рекомендации по консультативной помощи семьям детей раннего возраста: учебно-методическое пособие / И.С. Абрамова, Л.Б. Баряева, Л.Н. Грызлова [и др.]; введение Г.И. Осипенко. – СПб.: Печатный дом «АЛЬМА», 2022. – 111 с.

4. Агапкина К.В., Васильева С.Б., Горбатенко Н.В. Опыт развития игровых навыков у детей с РАС в инклюзивном ДОУ // Коррекционная педагогика: взгляд в будущее: сборник научных статей. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. С. 104–107.

5. Антонова Л.С., Балака Л.П., Какурина И.А., Лебедева И.Н. «Применение визуальной поддержки в системе комплексного сопровождения

детей с расстройствами аутистического спектра в инклюзивном детском саду» В сборнике: Психология XXI века: Психологическое сопровождение образовательного процесса и педагогической деятельности. Материалы XIX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2024. С. 7–9.

6. Балака Л. П., Сихра Д. Н., Агапкина К. В., Третьякова Н. В. Опыт комплексного сопровождения семей воспитанников с РАС в условиях инклюзивного дошкольного учреждения. Специальное и инклюзивное образование: теория и практика: сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – С. 10–14.

7. Валькова И.А., Зигле Л.А., Микшина Е.П. Нормативно-правовое регулирование деятельности служб ранней помощи в системе дошкольного образования: проблемы и перспективы развития //Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. – Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «НАПППиСР». – 2023. – № 2. (с. 24–33)

8. Васильева С. Б. Опыт организации ресурсной зоны для детей с РАС в инклюзивном детском саду // Специальное образование XXI века: материалы междунар. науч. форума, Санкт-Петербург, 21 апр. 2021 г. / отв. ред. Л. М. Кобрин. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2021. – С. 42–47.

9. Васильева С.Б. Опыт организации инклюзивного образования дошкольников с РАС // Инновации в дошкольном образовании: Практики поддержки современного детства: сб. ст. по материалам VII ежегод. гор. ярмарки педаг. инноваций дошкольных работников 28 апреля 2021 г. / Отд. Образования адм. Адмиралтейского р-на СПб; «Информационно-методический центр» Адмиралтейского р-на СПб.; Каф. Дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб.: «Реноме», 2021. – С. 59–61.

10. Васильева С.Б. Развитие игровых и социальных навыков у дошкольников с РАС в условиях инклюзии. Непрерывное образование лиц с

особыми образовательными потребностями: вызовы и инновационные практики: Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2020. – С. 62–68.

11. Васильева С.Б. Опыт применения дискретных проб в развитии навыков у дошкольников с РАС // Коррекционная психология и педагогика в современном образовательном пространстве: актуальные вопросы, достижения, инновации : сборник научных трудов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (29 марта 2022 года, г. Воронеж). – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет. С. 8–13.

12. Грызлова Л.Н., Марущак Е.Б., Югова О.В., Абрамова И.С., Баряева Л.Б., Бородина М.В., Журавлева Е.В., Каптилина Т.А., Кириллова Е.В., Кондратьева С.Ю., Распопова Н.Л., Шемякина С.Д. Полезные знания и рекомендации для родителей: материалы «Родительского онлайн-университета»: методическое пособие / Грызлова Л.Н., Марущак Е.Б., Югова О.В. и др.; под ред. Е.Б. Марущак, О.В. Юговой. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2024. – 88 с.

13. Жданова О.В. Методическое сопровождение введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – Пионер. – 2016, №19, стр. 11–14.

14. Жданова О.В., Иноземцева В.Г. Опыт информационно-ресурсного центра в сопровождении развития практики инклюзивного образования. – Академический Вестник. Журнал Санкт-Петербургской академии постдипломного образования имени К.Д. Ушинского. – 2020, №2 (48), стр. 29–33.

15. Как организовать инклюзию в детском саду : Опыт участников проектов Фонда «Обнажённые сердца». – М. : Альпина ПРО, 2022. – 222 с.

16. Консультирование родителей воспитанников с ограниченными возможностями здоровья с элементами дистанционного сопровождения:

материалы выступлений на дискуссионной площадке Всероссийского форума «Воспитатели России». Дошкольное воспитание. Новые ориентиры / Под ред. Л.Н. Грызловой, О.В. Юговой. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2022. – 76 с.

17. Лебедева И. Н., Сидорова М. В., Третьякова Н. В. Образовательная деятельность в инклюзивных группах дошкольной организации в обогащенной информационной среде // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сборник научных статей / под общ. ред. И. В. Прищеповой. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. С. 183–186.

18. Лебедева И. Н., Сидорова М. В., Третьякова Н. В. Организационные и содержательные аспекты реализации образовательной деятельности в инклюзивных группах дошкольных образовательных учреждений // Непрерывное образование. 2022 № 2 (40). С. 32–35.

19. Лебедева И.Н., Сидорова М.В., Третьякова Н.В. Система комплексного сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в дошкольном образовательном учреждении: опыты работы Ресурсного центра // Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального образования: Сборник тезисов материалов Международной научно-практической конференции 05-06 октября 2023 г. / Под общ. ред. Л.В. Лопатиной; Ред.-сост.: М.В. Арсеньева, М.Г. Ивлева, М.В. Ковалева, И.Н. Лебедева. – СПб: НИЦ АРТ, 2023.

20. Лесунова М.Ю., Саидова Л.А., Третьякова Н.В. «Характер организации и содержания тьюторского сопровождения ребенка с РАС в инклюзивных группах детского сада» В сборнике: Международной научно-практической конференции «СПЕЦИАЛЬНОЕ коррекционной педагогики, специальной психологии, психолингвистики», посвященной 70-летию со дня рождения профессора К. Ф. Седова. г. Саратов 15–16 ноября 2024

21. Методические рекомендации по сопровождению воспитанников в инклюзивных группах детского сада / под общ. ред. канд. пед. наук И. Н.

Лебедевой. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021. – 144с.

22. Микшина Е.П., Валькова И.А., Зигле Л.А, Голубева И.И. Особенности профессиональной деятельности сурдопедагога в Службе ранней помощи / Кафедра сурдопедагогики: междисциплинарное взаимодействие науки и практики: сборник научных статей. – СПб.: Астерион, 2023. (с. 29–34)

23. Сарниц А.А., Морозова С.Ю. Программа по социально-коммуникативному развитию детей от 3 до 7 лет «Петербургские коты» // Обучение гетерогенных групп обучающихся в различных организационных условиях: сборник / сост. Н.Н. Яковлева, С.А. Черняева. – СПб.: СПб АППО, 2023. С. 73–77.

24. Сергеева Т.А. Новые подходы в системе образования и реабилитации/абилитации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. – Пионер. – 2016, №19, стр. 22–27.

25. Сергеева Т.А. Партнерское сотрудничество в условиях инклюзивного образования. – Непрерывное образование. Журнал Санкт-Петербургской академии постдипломного образования имени К.Д. Ушинского. – 2018, №1 (7), стр. 14–20.

26. Сергеева Т.А., Жданова О.В. Моделирование индивидуальной профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ и инвалидов в условиях Опорного центра поддержки инклюзивного образования» – Пионер. Траектория профессионального развития: современные аспекты. – М.: Издательство «Перо», 2023, стр. 75–80.

27. Сергеева Т.А., Жданова О.В. Система оценки качества освоения адаптированной основной общеобразовательной программы обучающимися с ОВЗ. – Пионер. – 2017, №20, стр. 63–67.

28. Третьякова Н.В., Сарниц А.А., Морозова С.Ю. Технология конструктивного взаимодействия всех участников образовательных отношений в условиях инклюзии // Непрерывное образование. – 2020. –№ 4(34). – С. 44–46.

30. Ялышева Д.И., Третьякова Н. В. Применение поведенческих технологий для формирования познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сборник научных статей / под общ. ред. И. В. Прищеповой. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. С. 227–230.

GOLYADKINA TATYANA ALEXANDROVNA,
methodologist

State budgetary institution of additional professional education of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg, Russian Federation

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN
WITH SPECIAL DEVELOPMENTAL CHARACTERISTICS IN
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF ST. PETERSBURG**

The work of the educational system of St. Petersburg is aimed at ensuring equal opportunities for all children regardless of their social status, nationality, religion, intellectual and physical development, individual health characteristics. Dozens of children in our city, hundreds of thousands of children in Russia and millions around the world need a special approach and the creation of special conditions for receiving an education. A child with limited health capabilities, with a disability is a big challenge for parents, grandparents, all relatives of the child. This is a serious professional challenge for teachers of an educational institution. That is why it is important that the system of psychological and pedagogical support for all participants in educational relations works smoothly and effectively.

Keywords: child with disabilities, with disabilities(hereinafter referred to as a child with special educational needs, a child with special educational needs); psychological and pedagogical support; interaction of participants in educational relations.

ГРИБАНОВА ЖАННА МИХАЙЛОВНА,
начальник отдела дошкольного, начального и специального образования
Учреждение образования «Могилевский государственный
областной институт развития образования»,
г. Могилев, Республика Беларусь

СОЗДАНИЕ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрываются основные подходы к созданию условий в учреждении дошкольного образования для разностороннего развития детей с особенностями психофизического развития. Уделяется внимание государственной политике в сфере специального и инклюзивного образования.

Ключевые слова: учреждение дошкольного образования; специальное образование; инклюзивное образование; разностороннее развитие; дети с особенностями психофизического развития.

Система образования Республики Беларусь характеризуется как открытая образовательная модель и базируется на признании ценности совместной деятельности и общения детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и нормально развивающихся сверстников.

Известно, что специальное образование предполагает обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с ОПФР, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного и общего среднего образования.

Инклюзивное образование это политика государства, направленная на включение всех детей в образовательный процесс, несмотря на различия по признаку здоровья, экономического положения, социальной принадлежности, этнического происхождения, языка, религии, пола и индивидуальных способностей.

Детям с ОПФР создаются специальные условия для получения образования с учетом особенностей их психофизического развития. На законодательном уровне закреплены права обучающихся с особенностями

психофизического развития на: создание специальных условий для получения образования с учетом особенностей их психофизического развития; бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование, проводимое в государственных центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; подвоз в учреждения образования на специально оборудованных транспортных средствах; бесплатное пользование учебниками и учебными пособиями; бесплатное проживание и питание в учреждениях специального образования [1].

В работе с детьми с ОПФР в учреждении дошкольного образования имеются проблемы. Например, педагогические работники не всегда профессионально подготовлены к работе с детьми с ОПФР и учитывают потребности каждого воспитанника и др.

Поэтому важно наличие профессиональной установки на оказание оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с психическим или физическим здоровьем, межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, готовности к изменениям, к психологическому принятию детей с ОПФР, готовности работать с законными представителям воспитанников как полноправными участниками образовательного процесса.

Каждый ли из педагогических работников способен достичь этого баланса в своей педагогической деятельности при соблюдении двух условий.

Первое – если организована соответствующая потребностям детей с ОПФР развивающая предметно-пространственная среда, в которой каждому ребенку предоставлена вариативная возможность для самостоятельного познания, исследования и обучения. И второе – если ведется наблюдение за каждым ребенком в целях удовлетворения его индивидуальных потребностей.

Оснащение развивающей предметно-пространственной среды для детей с ОПФР в учреждении дошкольного образования регламентировано нормативными правовыми документами.

Педагогическим работникам учреждений дошкольного образования в работе с детьми с ОПФР следует знать особенности и содержание наполнений уголков (центров) среды, осознавать важность влияния развивающей предметно-пространственной среды на личность ребенка, владеть навыками проектирования развивающей образовательной среды.

Следует отметить, что сегодня отечественная и зарубежная промышленность предлагает огромное количество и разнообразие игр, игрушек, игрового оборудования. Однако организация развивающей предметно-пространственной среды требует не только финансовых вложений, но компетентности при её наполняемости: не следует развивающую предметно-пространственную среду отождествлять с материально-технической базой. Ведь дорогостоящие игрушки, оборудование далеко не всегда соответствует интересам ребенка и способствует его развитию.

Стоит обратить внимание, что при покупке игрушек, учебно-наглядных пособий для воспитанников необходимо проверить качество поверхностного окрашивания, запах и другие факторы, вызывающие сомнение в их качестве. Требования безопасности базируются на требованиях государственных стандартов: на игрушке, производимой любой страной должен быть знак соответствия техническому регламенту, в том числе гигиенический сертификат. Гигиенический сертификат подтверждает соответствие продукции санитарно-эпидемиологическим нормативам, принятым на территории Республики Беларусь.

Предъявляются те же требования (иметь соответствующий сертификат, производиться из прочных и безопасных материалов и т.д.) при приобретении спортивных тренажеров. Следует помнить, что в учреждении дошкольного образования все оборудование предназначено для детей, а не для взрослых.

Педагогические работники дошкольного образования, как творческие личности, изготавливают нестандартное оборудование своими руками из бросового материала. Здесь следует помнить, что оно также должно быть безопасным и соответствовать психолого-педагогическим требованиям и санитарным нормам.

Большое внимание стоит уделить широкому использованию моторно-спортивных игрушек (мячей, обручей, кеглей) и другого спортивного оборудования, для развития двигательной активности ребенка с ОПФР.

При наполнении развивающей предметно-пространственной среды всегда учитываются принципы:

безопасности: все, что располагается в групповом пространстве должно быть устойчивым и прочным;

насыщенности: оснащение среды средствами обучения и воспитания, игровыми материалами, игровым и спортивным оборудованием и инвентарем; разнообразие материалов и оборудования, обеспечивающее занятие детей разными видами детской деятельности;

вариативности: наличие мест и материалов для игры, конструирования, экспериментирования, объектов для наблюдений и исследований; сменяемость игрового материала, в зависимости от расширения круга детских интересов и возможностей; появление в среде новых, «незнакомых» предметов, стимулирующих их игровую, познавательную и творческую активность и т.д.

Важным принципом является доступность материала. Однако, ребенок не всегда имеет возможность свободного доступа к играм, игровым материалам и оборудованию, обеспечивающим разнообразие видов детской деятельности. Педагогу, работая с детьми с ОПФР, следует большую часть пространства оставлять свободной, дети активно двигаются. Использование мягких матов, легких модулей обеспечивает многофункциональность и безопасность среды. Предметы следует подбирать чистых цветов, несложной формы, разных размеров, выполненных из разнообразных материалов и располагать на открытых, доступных детям полках.

Таким образом, для профессионального проектирования педагогическому работнику, который работает с детьми с ОПФР необходимо:

хорошо ориентироваться в нормативных правовых документах, регламентирующих его деятельность по созданию условий жизнедеятельности ребенка;

знать цели, задачи и содержание образовательных областей учебной программы дошкольного образования;

понимать, какие материалы необходимы для обеспечения качественного образовательного процесса, реализации учебной программы и др.

Из вышеизложенного следует сделать вывод, что развивающая предметно-пространственная среда выступает в роли движущей силы становления и развития личности ребенка с ОПФР, способствует формированию способностей, качеств личности ребенка, развивает его индивидуальность, стимулирует разные виды деятельности, создает благоприятный микроклимат в группе.

И в этом ведущая роль, безусловно, принадлежит педагогу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании: Закон Респ. Беларусь, 14 янв. 2022 г., № 154-З: принят Палатой представителей 21 дек. 2021 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2021 г. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0>. – Дата доступа: 10.11.2024.

GRIBANOVA ZHANNA MIKHAILOVNA,
head of the department of preschool, primary and special education
Educational Institution “Mogilev State Regional Institute for Educational
Development”, Mogilev, Republic of Belarus

CREATION OF CONDITIONS IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS FOR CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT DISABILITIES

The article reveals the main approaches to creating conditions in a preschool education institution for the comprehensive development of children with special needs of psychophysical development. Attention is paid to state policy in the field of special and inclusive education.

Keywords: preschool education institution; special education; inclusive education; diversified development; children with special needs of psychophysical development.

ГРИНЬКО АЛЛА НИКОЛАЕВНА,
магистр педагогических наук,
старший преподаватель кафедры специальной и инклюзивной педагогики
Государственное учреждение образования «Академия образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

В статье рассматриваются вопросы адаптации детей младшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в коллективе в условиях интегрированного обучения и воспитания, даются практические рекомендации.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность; адаптация; младший дошкольный возраст; интегрированное обучение и воспитание.

Принципы инклюзии в системе современного образования предоставляют родителям возможность определить ребенка с интеллектуальной недостаточностью в группу интегрированного обучения и воспитания любого дошкольного учреждения [1]. В данном случае ребенок с нарушением интеллекта оказывается в одном коллективе с нормально развивающимися сверстниками, где создаются благоприятные условия для усвоения малышом с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) общепринятых правил поведения и формирования коммуникативных навыков. Однако, в силу определенных причин, ребенок с интеллектуальной недостаточностью часто занимает особое положение в коллективе. По данным многих исследователей у детей с нарушением интеллекта на момент поступления в дошкольное учреждение наблюдается разный уровень речевого развития: от полного отсутствия до формально развитой речи, ситуативность и ограниченное понимание обращенной речи. Затрудняют адаптацию в детском коллективе и низкая мотивация к общению, неумение взаимодействовать с взрослыми и детьми. Кроме того, на общении с окружающими сказываются изменение привычных условий и образа жизни, разлука с мамой, сами по себе являющиеся

стрессовой ситуацией для любого ребенка, тем более для малыша с нарушением интеллекта, и недостаточное владение навыками самообслуживания.

Следует также отметить, что не только у воспитанника с интеллектуальной недостаточностью нет потребности в коммуникации, но особенности его развития неблагоприятно сказываются на желании обычных сверстников контактировать с ним. Дети не хотят общаться с ребенком с ОПФР, не берут его в игру, отказываются работать в паре. Свои действия они мотивируют тем, что одноклассник забирает и ломает игрушки, не умеет разговаривать, не понимает и нарушает правила игры, подводит команду.

Таким образом, полноценное включение ребенка с интеллектуальной недостаточностью в повседневную жизнь группы становится актуальной задачей организации образовательного процесса [2]. Соблюдение ряда условий и определенного алгоритма действий поможет ее решению.

Во-первых, до начала посещения ребенком с ОПФР дошкольного учреждения, рекомендуется провести подготовительную работу, которая включает:

- изучение заключения и рекомендаций центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, доступной медицинской документации,
- оформление помещений группы и кабинета учителя-дефектолога с учетом возрастных и психологических особенностей ребенка с ОПФР и нормотипичных воспитанников, создание предметно-пространственной среды, способствующей умственному развитию и совместной деятельности детей, формированию коммуникативных умений,
- знакомство и беседу с законными представителями малыша, с акцентированием внимания на особенностях и предпочтениях ребенка, его уровне владения речью, проблемах и вопросах, волнующих семью,
- составление совместно с родителями перечня одинаковых требований к ребенку, режима дня и примерных стимулов для поощрения,

– совместную со всеми взрослыми участниками образовательного процесса разработку индивидуального плана «мягкой» адаптации малыша с интеллектуальной недостаточностью в детском коллективе,

– проведение первого общего собрания законных представителей всех воспитанников группы, создание доброжелательной атмосферы сотрудничества и формирование толерантного отношения к ребенку с ОПФР.

Во-вторых, педагогам, работающим с ребенком, в первые дни очень важно установить с ним телесный, зрительный и речевой контакт. Учителю-дефектологу и воспитателям следует быть готовыми, что вначале реакция малыша на взаимодействие может быть не совсем ожидаемой – закричит, ударит взрослого или сожмется от страха и закроет глаза. В ответ стоит погладить, спокойно заговорить, улыбнуться. Если удастся преодолеть барьер, то ребенок научится принимать помощь и доверится педагогу [4].

Для установления эмоционального контакта подойдут короткие игры и игровые упражнения («Иди ко мне», «Ку-ку», «Кто в домике» и др.), потешки («Мы ехали по кочкам», «Ладушки» и др.), разнообразные пальчиковые игры, легкий массаж ладошек мячиками су-джок. Плюсом таких игр является то, что их можно проводить со всеми детьми группы, активно включая в ход игры малыша с интеллектуальной недостаточностью. Вначале практически все игровые действия педагог производит совместно с ребенком с ОПФР, но постепенно помощь сводится до минимума, и ребенок совершает действия самостоятельно.

В-третьих, с первых дней пребывания в дошкольном учреждении у ребенка с интеллектуальной недостаточностью актуально развивать умение подражать. Л.М. Шипицына определяет его, как особый вид поочередного совершения действий. По подражанию ребенку легче будет освоить жизненно необходимые бытовые навыки и социальные нормы поведения [4].

Для развития умения подражать используются игры с зеркалом, с мячиком, с мыльными пузырями, тактильные бассейны, разнообразные стихи и песенки со

звукоподражаниями («Песенка комара», «Чайник Пых», «Песенка насоса»). Данные игры также легко организовать со всеми малышами группы, и ребенок с интеллектуальной недостаточностью станет участником коллективной игры, будет пробовать подражать действиям нормотипичных сверстников и взаимодействовать с ними.

В-четвертых, учитель-дефектолог в ходе проведения диагностических коррекционных занятий углубленно изучает особенности, уровень и проблемные области в развитии воспитанника с нарушением интеллекта и разрабатывает индивидуальный план коррекционно-педагогической работы.

В-пятых, воспитатели в ходе режимных моментов с самых первых дней нахождения малыша с ОПФР в группе проводят работу по формированию навыков самообслуживания (самостоятельно одеваться и раздеваться, пользоваться туалетом, принимать пищу), консультируют законных представителей по вопросам закрепления этих навыков в домашних условиях. Овладение навыкам самообслуживания положительно повлияет на самооценку ребенка, станет еще одним шагом на пути к его социализации. Кроме того, в ходе всех режимных моментов малыш находится в детском коллективе, часто пытается подражать действиям одноклассников, контактировать с ними.

В-шестых, в процессе коррекционных занятий по программе «Социально-эмоциональное развитие» учителем-дефектологом ведется работа по развитию эмоциональной сферы, ознакомлению малыша с многообразием социальных отношений, формированию у него навыков правильного поведения, одобряемого в обществе и способствующего дальнейшей социализации и адаптации. Воспитатель при организации режимных моментов, занятий, экскурсий, прогулок, игр закрепляет полученные умения [3]. Ребенка с интеллектуальной недостаточностью учат доступным для него невербальным или вербальным способам общения, формируют положительные привычки, создают или используют возникшие в повседневной жизни благоприятные ситуации для включения его в игровую деятельность и взаимодействие со сверстниками.

Малыш постепенно вводится в коллективную работу одноклассников по созданию совместных тематических аппликаций, поделок из пластилина, рисунков, становится участником ролевых и подвижных игр, детских утренников и праздников. Формируется его положительный имидж в глазах сверстников, которые начинают замечать, что их одноклассник умеет играть с машинкой, собирать пирамидку, может быть напарником в игре (пассажир в автобусе, покупатель в магазине), вместе с ними рисует пальчиком или ладошками, лепит из пластилина.

Таким образом, соблюдение определенных условий и алгоритма действий всеми взрослыми участниками образовательного процесса будет содействовать включению воспитанника с интеллектуальной недостаточностью в повседневную жизнь группы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании: Закон Респ. Беларусь, 14 янв. 2022 г., № 154-З: принят Палатой представителей 21 дек. 2021 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2021 г. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0>. – Дата доступа: 10.11.2024.

2. Малахова, Д. А. Изучение уровня возможностей включения детей с ограниченными возможностями здоровья в группу сверстников на примере детей с интеллектуальной недостаточностью и детей с РАС / Д. А. Малахова // Молодой ученый. – 2022. – № 48 (443). – С. 411–413.

3. Программа коррекционных занятий «Социально-эмоциональное развитие» учебного плана специального дошкольного учреждения для детей с интеллектуальной недостаточностью. I–V годы обучения. – Минск: Национальный институт образования, 2016. – 25 с.

4. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – Изд. 2-е, перераб. и дополн. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

GRINKO ALLA NIKOLAEVNA,
Master of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Special and Inclusive Pedagogy
State educational institution «Academy of Education»,
Minsk, Republic of Belarus

**THE INCLUSION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES INTO THE CHILDREN'S COLLECTIVE**

The article considers the issues of adaptation of preschool children with intellectual disabilities in a group under the conditions of integrated learning and upbringing and provides practical recommendations.

Keywords: intellectual disability; adaptation; younger preschool age; integrated education and upbringing.

ГРИШАНОВИЧ ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа №1 г. Осиповичи имени Б.М. Дмитриева»,
город Осиповичи, Республика Беларусь

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В настоящее время учащимся недостаточно владеть только предметными навыками. Необходимо развивать soft skills, связанные с личностными качествами. Гибкие навыки помогут находить контакт с разными людьми, принимать перемены и справляться с трудностями. Важно уделять внимание развитию эмоционального интеллекта. Эмоции соединяют человека с социальной жизнью, с окружающим миром ценностей. Главная задача учителя-дефектолога сформировать данные навыки у учащихся.

Ключевые слова: гибкие навыки; личностные учебные действия; soft skills; эмоциональный интеллект; эмоциональная сфера.

При организации учебного процесса основное внимание уделяется успешности в овладении знаниями, умениями и навыками. Часто личностное развитие учащихся оказывается не настолько значимым, поскольку оно не оценивается и не определяет качество работы учителя-дефектолога. Но существует тесная связь между успешностью обучения и личностным развитием учащихся. Например, образовательный стандарт специального образования определяет среди других требований к уровню подготовки учащихся с особенностями психофизического развития такие, как «способность гармонизировать свои отношения с окружающим миром (людьми, обществом, природой), готовность к взаимодействию с окружающими для получения общего продукта или результата» [1].

Soft skills («мягкие навыки», «гибкие навыки») — навыки, помогающие решать жизненные задачи и эффективно взаимодействовать с другими людьми. Они закладываются в детстве и развиваются в течение всей жизни. Поэтому проблема формирования soft skills в условиях интегрированного обучения актуальна для учащихся. Они включают универсальные и общекультурные компетенции: коммуникативность, эмоциональный интеллект, умения работать

в команде, умения принимать решения и другие. Понимание педагогами необходимости владения soft skills призвано формировать «гибкие навыки» у учащихся с особенностями психофизического развития.

В инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь определено, что «личностные результаты освоения содержания образовательных программ специального образования конкретизированы в учебных программах по учебным предметам, на них следует ориентироваться при формулировке воспитательных задач учебного занятия» [2].

Личностные учебные действия можно отнести к soft skills, и их необходимо формировать у учащихся в следующих направлениях:

- развитие рефлексии, которая предполагает контроль и оценку собственных действий;
- прогнозирование и планирование последовательности действий, умение самостоятельно приобретать и использовать знания при решении учебных задач;
- осмысливание, преобразование и применение информации, что способствует формированию функциональной грамотности в различных сферах жизнедеятельности;
- критическое оценивание информации, что позволит рационально выполнять действия при решении учебных и конкретно-практических задач;
- стремление к саморазвитию и развитие личных качеств: волевых, познавательного интереса, самостоятельности;
- распознавание эмоций и управление ими, проявление эмпатии, что является эмоциональным интеллектом;
- взаимодействие и работа сообща в парах и группах, в ходе чего решаются коммуникативные задачи, развиваются различные виды речевой деятельности.

Для формирования soft skills у учащихся необходимо учитывать, что обучение и развитие должны носить непрерывный характер, направленный на получение нового опыта, на расширение выполняемых задач; развитие должно

быть распланировано и упорядочено; нужно использовать и совершенствовать разнообразные формы развития и обучения; «создать условия для развития творческих способностей обучающихся, вовлекать их в различные виды социально значимой деятельности»; при выборе приоритетного направления в развитии soft skills ориентироваться на индивидуальные особенности учащихся [3].

Важным навыком для учащихся с особенностями психофизического развития является развитие эмоционально-личностных характеристик, которые можно отнести к эмоциональному интеллекту. Так как эта сфера медленно формируется у данной категории детей, нужно учить их «идентифицировать собственные эмоции и управлять ими; понимать эмоции других людей и проявлять ответную реакцию на их чувства, потребности, намерения; сопереживать и оказывать посильную помощь другим» [4].

Развитие эмоционального интеллекта один из soft skills у обучающихся. Он включает эмпатию – умение, которое помогает понимать эмоции, чувства других людей, и социальные навыки, благодаря которым можно управлять этими чувствами. «Дар эмоционального интеллекта усиливается когнитивными навыками» [5].

Развитие эмоциональной сферы – это основа саморазвития и самосовершенствования. Если учащийся научится понимать и контролировать собственные эмоции, значит, сможем принимать правильные решения, строить и поддерживать хорошие отношения с людьми. Приобретенные навыки помогут «правильно трактовать эмоциональное состояние других людей в опасных/безопасных ситуациях, адекватно эмоционально реагировать на происходящие вокруг события, правильно вести себя в конкретных жизненных ситуациях» [6, с.69].

Таким образом, soft skills – это важные гибкие навыки, которые нужно формировать у учащихся с особенностями психофизического развития. Эти навыки отвечают за продуктивную коммуникацию, личностное развитие, управление временем, умение управлять собой в различных видах деятельности и общении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об утверждении образовательного стандарта специального образования /Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by>. — Дата доступа: 23.11.2024.
2. Инструктивно-методическое письмо министерства образования Республики Беларусь «О деятельности учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования, структурных подразделений областных (Минского городского) исполнительных комитетов, городских, районных исполнительных комитетов, местных администраций районов в городах, осуществляющих государственно-властные полномочия в сфере образования, при организации образовательного процесса для обучающихся с особенностями психофизического развития в 2024/2025 учебном году» / Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by>. – Дата доступа: 23.11.2024.
3. Шипилов, В. Мини-книга. Навыковый коктейль / В. Шипилов. - Интернет-издание, 2014. — 46 с.
4. Развитие навыков soft skills в рамках урочной и внеурочной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://лицей128.екатеринбург.рф>. - Дата доступа: 23.11.2024.
5. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект в работе / Д.Гоулман. — Издательство, Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 512 с.
6. Хруль, О. С. Социализирующие функции педагогического взаимодействия в условиях интеграции учащихся с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов учреждений общего среднего и специального образования / О. С. Хруль. — Минск: Национальный институт образования, 2022. —152 с.

GRISHANOVICH ELENA SERGEYEVNA,
teacher-speech pathologist

State educational institution «Secondary school of 1 G. Osipovich
is named after B.M. Dmitrieva»,
Osipovich, Mogilev region, Republic of Belarus

THE NEED FOR SOFT SKILLS FORMATION IN STUDENTS WITH SPECIAL PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

At present, students are not enough to have only subject skills. It is necessary to develop soft skills related to personal qualities. Flexible skills will help you to connect with different people, accept changes and cope with difficulties. It is important to pay attention to the development of emotional intelligence. Emotions connect a person with social life, with the surrounding world of values. The main task of the teacher-defect is to form these skills in the students.

Keywords: flexible skills; personal learning actions; soft skills; emotional intelligence; emotional sphere.

ГРИЩЕНКОВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА,
магистр педагогических наук,
старший преподаватель кафедры специальной и инклюзивной педагогики
Государственное учреждение образования «Академия образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ДЕТСКОГО СООБЩЕСТВА

В статье раскрывается возможность использования художественно-творческой деятельности, основывающейся на традициях и ценностях белорусского народа как ресурса воспитания толерантности в контексте реализации принципа инклюзии в образовании.

Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании; художественно-творческая деятельность; традиции и ценности белорусского народа; обучающиеся с особенностями психофизического развития; толерантность.

Одним из направлений развития системы образования в Республике Беларусь является реализация принципа инклюзии в образовании [2]. Инклюзивные подходы обеспечивают обучающимся с особыми образовательными потребностями, в том числе и с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), возможность не только обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками, но и заниматься в кружках, студиях, секциях, развивая свой творческий потенциал и тренируя навыки социального взаимодействия. В данном ключе актуально обращение к такому принципу инклюзивного образования как принципу толерантности, предусматривающему формирование отношений, основанных на понимании, принятии и уважении существующих различий, признании равных прав [3].

Структура толерантного детского сообщества включает следующие компоненты [4]:

когнитивный – информированность о разнородности людей и уникальности каждого человека, роли взаимодействия в развитии личности, о толерантности как личностном качестве;

аксиологический – принятие ценностей и принципов инклюзии; трансляция ценностей и принципов инклюзии;

эмоциональный – толерантное отношение к окружающим, к детям с ОПФР, отсутствие предубеждений и стереотипов;

деятельностный – взаимодействие обучающихся в учебной и внеучебной деятельности: создание в учреждении образования условий для активного участия детей с ОПФР в внеклассных и внешкольных мероприятиях с учетом их особенностей и возможностей.

Взаимосвязь между компонентами структуры толерантного детского сообщества можно представить следующим образом: на основе понимания сущности толерантности, ее принципов и ценностей у обучающихся формируется их ценностное принятие, которое отражается в позитивном отношении ко всем участникам коллектива, что создает условия для закрепления соответствующего поведения [4]. В таком контексте актуальным средством работы в направлении формирования толерантного сообщества обучающихся может выступить художественно-творческая деятельность. Усиление ее воспитательного потенциала может достигаться за счет использования в качестве содержательной основы традиционных белорусских ценностей.

Художественно-творческая деятельность определяется как обладающий потенциалом для самоактуализации личности вид ее активности, направленный на создание и/или восприятие произведения искусства, продуктов художественного творчества с целью генерирования новых смыслов, внесения новизны в уже имеющийся продукт деятельности средствами художественного освоения мира [1]. Данная позиция является максимально приближенной к вопросам формирования инклюзивной культуры участников образовательного процесса в широком смысле и формирования толерантного детского сообщества в более узком. Белорусский фольклор, народные промыслы и традиции могут рассматриваться как значимые ресурсы, которые позволяют не только организовывать взаимодействие субъектов с учетом особых образовательных

потребностей, но и воспитывать нравственные качества личности в непосредственном взаимодействии обучающихся.

Рассматривая художественно-творческую деятельность – с одной стороны, как вид активности личности, содержанием и смыслом которой является создание эстетических ценностей, обладающих самостоятельным значением; с другой – как разновидность социально-культурного творчества для сообщения эстетической ценности материальным объектам утилитарного (вне-художественного) назначения с помощью художественных средств выражения, можно определить ее богатый потенциал для формирования толерантного сообщества учащихся.

Культурная самобытность белорусского народа сформирована высшими духовными ценностями, прославляющими нравственность и гуманность. Среди белорусских культурных ценностей отмечаются идеалы добра и справедливости, уважение к другим, неприятие зла и насилия. Данные аспекты во многом перекликаются с идеологией инклюзивного образования, предусматривающей исключение любой дискриминации, обеспечение равного отношения ко всем людям, создание особых условий для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Если представлять инклюзию как процесс удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика посредством вовлечения его в учебную, общественную, культурную жизнь класса и школы в целом, то целевым ориентиром инклюзивного учреждения образования может рассматриваться создание для каждой личности адекватного ее возможностям образования и предоставление максимальных возможностей для развития.

Учитывая разнородность особых образовательных потребностей обучающихся, а также различную степень заинтересованности в совместной деятельности необходима системная и целенаправленная работа по отбору материала, по подготовке к организации художественно-творческой деятельности, основанной на традициях и ценностях белорусского народа.

В рамках культурно-исторического и деятельностного подходов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) формирование толерантного сообщества можно рассматривать как деятельность по успешному взаимодействию участников, освоение навыков регулирования поведения на основе нравственных норм и правил, совокупности духовных, интеллектуальных и эмоциональных качеств личности. Соответственно, в контексте формирования толерантного детского сообщества актуальным видится включение в содержание художественно-творческой деятельности элементов белорусского фольклора, народных традиций, народных промыслов, литературных произведений белорусских авторов. Данное сочетание позволит вести работу не только в направлении формирования толерантности, но и в отношении поддержки нравственных и патриотических качеств личности обучающихся. Таким образом, формирование толерантного сообщества можно рассматривать также как деятельность по успешному взаимодействию различных категорий обучающихся, освоение навыков регулирования поведения на основе нравственных норм и правил, совокупности духовных, интеллектуальных и эмоциональных качеств личности.

Включение в образовательный процесс художественно-творческой деятельности, объединяющей нормально развивающихся детей и детей с ОПФР, должно начинаться с готовности всех участников процесса обучения и воспитания к взаимодействию в предлагаемых условиях. Тем самым достигается более широкое погружение учащихся с особыми образовательными потребностями в самобытность белорусского народа, формирование нравственных качеств через активное сотворчество в художественно-творческой деятельности, что в более широком масштабе приведет к повышению уровня инклюзивной культуры обучающихся, и будет содействовать реализации принципа инклюзии в образовании.

Для нормально развивающихся детей такая организованная деятельность призвана помочь в решении вопросов преодоления стереотипов в отношении лиц

с ОПФР. В то же время для обучающихся с особенностями возможно расширение границ социального опыта, преодоление социальной и коммуникативной дезадаптации. Содержательный потенциал художественно-творческой деятельности раскрывается через компоненты белорусской самобытности: устное народное творчество, народные промыслы и ремесла, элементы театрально-художественной деятельности, особенности национальной кухни, изучение музейных экспонатов, литературные произведения белорусских авторов и др. В таком содержательном наполнении совместной деятельности формируются нравственные качества личности, в том числе получает поддержку и формирование толерантности.

Таким образом насыщение художественно-творческой деятельности национальным колоритом и включение в деятельность детей с различными особыми образовательными потребностями будет способствовать формированию детского сообщества, основанного на принципах взаимоуважения и взаимопомощи, принятия и понимания ценности каждого. Художественно-творческая деятельность, содержательной основой которой выступают самобытные произведения белорусского фольклора, произведения белорусских авторов, погружение в традиции и самобытный колорит, позволит формировать нравственные качества гражданственности и уважения к традициям и ценностям белорусского народа, воспитывать качества и черты характера, присущих инклюзивному сообществу, т.е. параллельно добиваться положительной динамики уровня инклюзивной культуры и развития нравственных и гражданско-патриотических качеств личности. Все это вместе позволит усилить воспитательный потенциал работы с подрастающим поколением в условиях сближения общего и специального образования, в контексте реализации принципа инклюзии в образовании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Калюжная, Е. Г. Художественно-творческая деятельность: понятие, структура, педагогический потенциал – Режим доступа : <http://journals.uspu.ru/attachments/category/476/06.pdf> . – Дата доступа 04.11.2024.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.
3. Приказ Министерства образования Республики Беларусь № 608 от 22.07.2015 «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь».
4. Формирование инклюзивной культуры в условиях оздоровительного лагеря / Е. А. Лемех и [др.] ; под ред. Е. А. Лемех, О. Ю. Светлаковой. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 172 с.

GRISHCENKOVA OLGA VIKTOROVNA,
Master of Pedagogical Sciences,
Senior lecturer of the Department of Special and Inclusive Pedagogy
State Educational Institution «Academy of Education»,
Minsk, Republic of Belarus

ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY BASED AS A RESOURCE FOR FORMATION A TOLERANT CHILDREN'S COMMUNITY

The article reveals the possibility of using artistic and creative activities based on the traditions and values of the Belarusian people as a resource for fostering tolerance in the context of the implementation of the principle of inclusion in education.

Keywords: the principle of inclusion in education; artistic and creative activity; traditions and values of the Belarusian people; students with special needs of psychophysical development; tolerance.

ГЯЧ ВИКТОРИЯ ПЕТРОВНА,
заместитель заведующего по основной деятельности

Государственное учреждение образования «Детский сад № 19 г. Слуцка»,
г. Слуцк, Минская область, Республика Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрывается опыт работы по сопровождению семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития. Представлены приемы и методы работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: семья; ребенок с особенностями психофизического развития; социальное сопровождение; психолого-педагогическая помощь.

Одним из ключевых факторов, определяющим перспективу развития ребенка с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), является непосредственное включение в этот процесс его родителей. Сегодня образовательная практика ориентирована преимущественно на оказание коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР. Это является, с одной стороны, целесообразным, но не полным условием социализации детей, т.к. перенос сформированных навыков в социально определенные условия возможен при непосредственном погружении в реальные условия. С другой стороны, важно придерживаться единой линии требований и поощрений в ситуации общения с ребенком с ОПФР, что также достижимо в ситуации взаимодействия семьи и учреждения образования. В таком ракурсе сопровождение в полной мере должно быть направлено на создание благоприятных условий, обеспечивающих субъектное включение семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР в образовательный процесс.

С сентября 2023 года по май 2024 года ГУО «Детский сад 19 г. Слуцка» принимал участие в реализации республиканского экспериментального проекта «Апробация методического обеспечения модели сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, как субъекта образовательного процесса». Основная цель проекта – определение

эффективности использования методического обеспечения модели сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, как субъекта образовательного процесса с учетом выделенных особых образовательных потребностей семей в разных областях.

Изучение различных групп потребностей семей выявило, что не все родители нуждаются в специальных условиях, способствующих удовлетворению особых образовательных потребностей семей, воспитывающих детей с ОПФР, но многие нуждаются в развитии субъективного включения в образовательный процесс и профилактике дезадаптации семьи.

Анкетирование законных представителей показало, что в круг общения с ребенком включены все родственники, некоторые родители состоят в сообществе Инстаграм «[deti.ras.tyt](https://www.instagram.com/deti.ras.tyt)», «[prostodeti.by](https://www.instagram.com/prostodeti.by)». Законные представители воспитанников владеют информацией об ограничениях и возможностях развития своего ребенка, о посещаемом учреждении образования, а также об учреждениях, оказывающих помощь семьям, воспитывающих детей с ОПФР. Некоторые семьи прибегают к дополнительным услугам сторонних специалистов (нейропсихологи, психологи частой практики).

Организация взаимодействия с законными представителями осуществлялась через разные формы работы: консультации, семинары – практикумы, мастер – классы, родительские клубы и др. Большое внимание уделялось подготовке мероприятий, принимали участие все специалисты: учителя-дефектологи, педагог-психолог, воспитатели дошкольного образования, руководитель физического воспитания и др.

Для создания доброжелательного микроклимата, снятия психоэмоционального напряжения, лучшего усвоения темы каждое мероприятие начиналось с работы педагога-психолога с аудиторией. Применялись элементы арт-терапии, дыхательной практики, работа с метафорическими картами, прочтение притчей и просмотр социальных роликов. Это способствовало раскрепощению участников, помогало проиграть и пережить моменты

жизненных ситуаций, когда проблема есть, но человек не знает или не умеет ее принять или озвучить, содействовало установлению контакта и доверительных отношений между участниками встречи, умению побороть свой страх. После снятия психоэмоционального напряжения родители были готовы к восприятию практического материала.

По итогам каждого проведенного мероприятия законным представителям предлагались памятки по организации взаимодействия с детьми с ОПФР в домашних условиях, в которых тезисно аккумулировалась вся информация, рассматриваемая во время встречи. Это в дальнейшем позволит родителям в нужный момент актуализировать информацию, обратиться к правилам или алгоритмам в отношениях с детьми, которые отрабатывались во время встречи.

С целью установления партнерских взаимоотношений между учреждением образования и семьей, проведения просветительской работы законные представители воспитанников ежеквартально принимали участие в работе родительского клуба «Тепло на ладошке». Клуб функционировал под руководством педагога-психолога. Рассмотрены темы «Эмоции. Как мы проживаем их через тело», «Истоки мудрости», «Все мы родом из детства», «Согласие и мир в семье». Заседания клуба проходили в неформальной, теплой и доверительной форме, состояли из упражнений, направленных на формирование ряда умений: понимать свое эмоциональное состояние, анализировать поступки и мысли, справляться с негативизмом внутри, принимать состояния своего ребенка.

Родители знакомились с дидактическими играми и игровыми упражнениями, направленными на формирование социального поведения и развитие навыков коммуникативного взаимодействия; интерактивными играми, направленными на развитие познавательной активности («Загадки о животных», «Наведи порядок», «Чей хвост»), речевой деятельности («Что сначала, что потом», «Скажи наоборот» и др.). Педагогами давались рекомендации по использованию этих игр при организации досуга дома, были разработаны

информационные буклеты «Играем с детьми с расстройствами аутистического спектра».

С целью повышения уровня компетентности родителей по вопросам сенсорной интеграции был организован круглый стол, где рассматривались симптомы нарушения сенсорной интеграции и давались рекомендации. Руководитель физического воспитания подготовил советы по использованию игр, которые помогут увеличить и разнообразить физические нагрузки в течение дня. Учителя-дефектологи предложили чек-лист по дополнительной сенсорной стимуляции «50 идей для сенсорной коробки». Для родителей материал оказался полезным: в своей деятельности с детьми они зачастую предлагали сложные для них сенсорные игры, принуждали выполнять действия, из-за чего сталкивались с негативом и отказом ребенка. Кроме того, законные представители узнали, как можно использовать предметы домашнего обихода для сенсорно-интегративной терапии, а также как организовать проведение сенсорных игр в домашних условиях.

Для привлечения родителей к совместной творческой деятельности с детьми предложено создание «Семейного календаря». Для этого педагогами разработаны шаблоны. Задача родителей – ежемесячно фиксировать интересные совместные и знаковые семейные события, моменты творческой деятельности и затем поделиться опытом воспитания на одной из встреч в рамках учреждения.

Наибольший интерес у законных представителей воспитанников вызвали мероприятия, где прослеживалась тесная связь теоретической информации с продуктивными видами деятельности. Например, в преддверии Нового года была организована пряничная мастерская «И ангел крыльями укроет...». С помощью метафорических карт родители проанализировали свои душевные переживания, скрытые желания, которые, как они считали, находятся под запретом. Учителя-дефектологи рассказали о поведенческих особенностях детей с ОПФР, о том, как, учитывая эти особенности, взаимодействовать с детьми в

быту и социальном окружении. Часть мероприятия была посвящена творчеству: участники расписывали имбирные пряники.

С целью обучения родителей приемам построения среды в семье учителями-дефектологами проведен семинар «Организация адаптивной образовательной среды для детей с ОПФР». В процессе экскурсии по учреждению законные представители познакомились с предметно-развивающей средой, оснащением кабинетов учителей-дефектологов, педагога-психолога, физкультурного и музыкального зала, групп, которые посещают воспитанники. Внимание обращалось на зонирование помещений и его значения, на пособия, которые используются в работе с детьми, их безопасность и доступность. Родители и педагоги обсуждали возможности организации среды в домашних условиях, особенности использования дидактического и игрового материала.

Об эффективности проводимой в учреждении работы свидетельствуют: проявление у родителей интереса к содержанию образовательного процесса с детьми, их активное участие в предлагаемых мероприятиях, повышение интереса к анализу педагогических ситуаций, стремление к индивидуальным контактам с педагогом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кузнецова, М. С., Цатурян, А. В. Сотрудничество специалистов и родителей: из опыта работы с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с нарушениями в развитии // Дефектология. – 2010. – № 4.

2. Проценко, В.О. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / В. О. Проценко, К. О. Сарбалинова // Молодой ученый. – 2021. – № 11.1 (353.1). – С. 81-83.

3. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. образования / под ред. В. В. Ткачевой. – М. : Академия, 2014. – 272 с.

4. Ткачёва, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. (Специальная психология.). – М. : Национальный книжный центр, 2014. – 152 с.

5. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева; под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 240 с.

GACH VICTORIA PETROVNA,
Deputy Head of Kindergarten

State Educational Institution «Kindergarten No. 19 of Slutsk»,
Slutsk, Minsk region, Republic of Belarus

ORGANIZATION OF SUPPORT FOR A FAMILY RAISING A CHILD WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

The article reveals the experience of working with families raising children with special psychophysical development needs. Techniques and methods of working with parents of children with autism spectrum disorders are presented.

Keywords: family; child with special needs of psychophysical development; social support; psychological and pedagogical assistance.

ГЯЧ ВИКТОРИЯ ПЕТРОВНА,
заместитель заведующего по основной деятельности

Государственное учреждение образования «Детский сад № 19 г. Слуцка»,
г. Слуцк, Минская область, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрываются возможности использования театрализованной деятельности в работе по формированию коммуникативных умений у воспитанников с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста; коммуникативные умения; театрализованная деятельность; тяжелые нарушения речи.

Проблема развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) сегодня особенно актуальна. Анализ психолого-педагогической литературы и педагогическая практика показали: воспитанники с радостью общаются как со взрослыми, так и со сверстниками, любят рассказывать о своих впечатлениях, однако используют при этом ограниченный набор вербальных средств. Звукоподражания и отдельные слова обозначают как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с этими предметами. Поэтому дети активно применяют паралингвистические средства общения: жесты, мимику, интонацию. Связная речь характеризуется недостаточной передачей смысловых отношений и сводится к простому перечислению событий, действий или предметов. Дети вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, но свободное речевое общение затруднено.

Современное общество испытывает потребность в личности, способной не пассивно воспринимать информацию, а активно на нее реагировать, обсуждать, выдвигать свое мнение и умело его аргументировать.

Использование театрализованной деятельности позволяет создать оптимальные условия для запуска механизмов развития коммуникативных

умений. В ней ребёнок, исполняя роль в качестве «артиста», самостоятельно создаёт образ с помощью комплекса средств вербальной и невербальной выразительности в обозначенных сюжетом ситуациях. В театрализованной игре педагог моделирует разнообразные коммуникативно-игровые ситуации, стимулирующие детей с ТНР к выполнению заданий, разыгрыванию различных речевых ролей, усвоению стратегий и тактик коммуникативного поведения.

С целью вовлечения детей в мир театра художественный центр группы был наполнен разнообразными его видами: театр на фланелеграфе, теневой, пальчиковый, перчаточный, театр рукавичек, плоскостной, настольный, театр кружек, театр Би-Ба-Бо, театр на тарелках, театр на катушках. Для обыгрывания музыкальных дидактических игр, сказок и постановок, стихов, песен и попевок подобраны комплекты костюмов, маски, музыкальные инструменты (металлофоны, деревянные ложки, бубен, маракасы и так далее), декорации, которые можно вариативно использовать при подготовке представлений с воспитанниками.

Кроме того, создана сборно-разборная конструкция с подъемным механизмом. В сборном состоянии она представляет собой «живую стену» для продуктов детской деятельности, в разборном состоянии – сцену, где воспитанники проигрывают ролевые диалоги, ставят инсценировки и просто играют.

В работе с воспитанниками младшего дошкольного возраста эффективно используется многовекторный театр на фартуке как синтез различных видов театра, включающий элементы пальчикового, перчаточного театров, би-ба-бо, театра на фланелеграфе и др. Одев на себя «театр-фартук», воспитатель сразу может начать рассказ, занятие, беседу, спектакль или другие формы организации детей. Причём действующие герои никуда не уходят и всегда остаются на виду. Декорации движутся вместе с актёрами-персонажами, быстро меняются. Воспитатель умело манипулирует куклами, прикрепляя их на фартук или пряча

в специальный кармашек на нём, удачно дополняя их мимикой, жестами, средствами речевой выразительности.

Основой театра выступает обычный фартук (материал – хлопок, атлас), а декорации и персонажи изготовлены из фетра. Все детали съёмные, на каждую из них прикреплена клейкая лента. Эта особенность делает фартук мобильным и универсальным в использовании, позволяет решать программные задачи всех образовательных областей учебной программы дошкольного образования. В разных частях фартука находятся потайные кармашки (в траве, в домике, в кустах), где лежат персонажи, необходимые для данного занятия.

Работу с фартуком начинают со сказок. Читают и рассказывают их, прикрепляя на фартук персонажи по сюжету. Ребята слушают, узнают героев, отвечают на вопросы. Таким образом формируется умение слушать и эмоционально воспринимать литературные произведения, следить за развитием сюжета в них.

Далее более детально знакомят с каждым персонажем, особенностями его внешнего вида, повадками, образом жизни в разные временные периоды. Используются игровые упражнения («Кот и сметана», «Лесная поляна»), игры-имитации («Зайчик», «Лягушка», «Лисичка», «Мышка»). Действия сопровождаются стихотворными формами. Так, при описании Зайчика, имитируются его движения – дети прыгают, поджав лапки, трясутся от страха при виде волка, изображают страх с помощью мимики, воспитатель обращает внимание на то, что зимой зайчик белый и не так заметен волку. Лисичка-сестричка, рыжая красавица, хитрая плутовка, ходит важно, уверенно, любит себя. Мишка-косолапый, идёт тяжело, вперевалку, рычит.

После того как дети познакомились со сказкой, её героями, умеют её рассказывать, придумывается вымышленная история о нуждах и заботах различных игровых персонажей. Педагог побуждает детей помочь им (например, для зверей из сказки «Теремок» построить новый домик, подготовиться к встрече гостей, подружиться после ссоры и др.).

Персонажи театра на фартуке одновременно являются и персонажами пальчикового и перчаточного театров. Поэтому дети могут вступать с ними не только в речевое взаимодействие, но и брать на себя определённую роль. Например, ребенок надевает на пальчик Мышку. Мышка вступает в речевое общение с детьми (рассказывает, что случилось, почему ей грустно или весело, просит детей о помощи, благодарит их).

Дети с интересом ждут встречи с героем театра. Вместе с ними они разучивают диалоги, придумывают их начало или конец, участвуют в сочинении творческих рассказов. В работу постепенно включаются малоактивные и стеснительные малыши. Сначала они просто наблюдают, затем, надев на пальчик Зайку или Мышку, практически безмолвно исполняют роль, односложно отвечая на вопросы воспитателя или другого активного ребёнка. Постепенно односложные ответы сменяются простыми предложениями.

Каждый герой театра на фартуке может сталкиваться с проблемной ситуацией, при этом деятельность детей направлена на её решение. Например, ребята пришли на птичий двор, стоит домик. Кто же в нём может жить? Почему никто не встречает детей? Что могло произойти? Дети высказывают свои предположения. Оказывается, в домике живёт Петушок, он заболел. Почему заболел? Теперь он не сможет по утрам будить людей. Как помочь Петушку? С подобными проблемными ситуациями могут сталкиваться разные персонажи театра. В процессе их решения развивается речевое и игровое общение между детьми, формируется умение участвовать в общем разговоре, отвечать и задавать вопросы в условиях наглядно представленной ситуации общения и др.

После неоднократного показа и бесед детям предлагается совместная инсценировка сказок, на что они откликаются с большим интересом и желанием. Учатся передвигать фигурки, управлять куклами, произносить монологи, вступать в диалог между персонажами.

Перед инсценировкой диалогов с воспитанниками закрепляются правила диалогического общения: выслушивать вопрос до конца, не выкрикивать, не

перебивать собеседника, и др. Для этого используются словесно-дидактические игры: «Кто как голос подаёт?» «Кто что умеет делать», «Кто больше?», «Вежливые слова», «Волшебный мешочек».

Такая работа способствует развитию речевого и игрового общения между детьми, формированию умения участвовать в общем разговоре, отвечать на вопросы, задавать вопросы в условиях наглядно представленной ситуации общения и др.

Результативность работы с воспитанниками определяется путем выявления динамики сформированности у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи коммуникативных умений (в сравнении на начало и завершение учебного года). В итоге на конец учебного года большинство детей активно вступают в контакт с собеседником. В беседе быстро реагируют на реплики, пользуются различными их видами, в том числе и побуждающими партнера к речевому действию. Охотно беседуют на различные темы (об играх, семье, недавних событиях). По желанию собеседника могут определенное время поддерживать разговор на предложенную тему, владеют связной речью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вахобжонова, З. Театрально-игровая деятельность / З. Вахобжонова // Пралеска. – 2016. – № 2. – С. 7–11.

2. Дзюба, О. В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Дзюба // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: межвузовский сб. науч. трудов; под ред. Е. А. Левановой. – Вып. 23. – Калининград: Изд-во КГУ, 2009. – С. 35 – 40.

3. Мигунова, Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: учеб. метод. пособие / Е. В. Мигунова. – Великий Новгород.: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – 198 с.

4. Скитская, Л.В. Формы коррекционной работы в дошкольном учреждении, обеспечивающие улучшение коммуникативного общения детей / Л. В. Скитская // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». – 2012. – № 1. – С. 36 – 41.

5. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.

GACH VICTORIA PETROVNA,
Deputy Head of Kindergarten

State Educational Institution "Kindergarten No. 19 of Slutsk",
Slutsk, Minsk region, Republic of Belarus

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS THROUGH THEATRICAL ACTIVITIES

The article reveals the possibilities of using theatrical activities in the work on the formation of communication skills in pupils with severe speech disorders.

Keywords: preschooler; communication skills; theatrical activities; severe speech disorders.

ДЕНИСОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,
г. Курск, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Эффективное осуществление государственной молодежной политики должно базироваться на основных направлениях воспитательной работы, проводимой в образовательных организациях, в том числе высших учебных заведениях. Профессиональная подготовка будущих специалистов, в частности, дефектологов, представляет собой взаимосвязанный процесс обучения и воспитания профессиональных и личностных качеств будущих логопедов, олигофренопедагогов и психологов. Реализация основных направлений воспитательной работы на дефектологическом факультете Курского государственного университета является неотъемлемой частью подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: воспитательная работа; профессиональная подготовка; молодежная политика; направления воспитательной деятельности; концепция воспитательной работы.

Современное профессиональное образование требует новых подходов в формировании социального и гражданского облика будущего специалиста. Одной из важнейших задач, которая должна решаться во время обучения студентов в вузе, является задача воспитания политически грамотного, социально активного гражданина своей страны, знающего историю, национальные традиции и культуру своего народа, разделяющего общенациональные, общепринятые, в том числе и семейные ценности. И как результат – это должен быть высокообразованный и высоконравственный профессионал.

Профессиональное обучение и воспитание в вузе представляют собой органический процесс формирования личности студента, поскольку организация высшего образования играет активнейшую роль не только в обогащении молодого человека знаниями, но и, взаимодействуя с ним, создает условия для дальнейшего формирования способной и талантливой личности, направляет его в нужной траектории дальнейшего развития.

В связи с этим, как указывают в своем исследовании Островкин Д.Л., Сандлер Д.Г., «становится вполне обусловленным процесс повышения социальной ответственности вузов в части реализации молодежной политики, которая является важнейшим инструментом формирования приверженности молодых людей общенациональным и традиционным ценностям российского общества, их вовлеченности в общественно-политическую, социокультурную и профессиональную деятельность» [3, с. 229].

Анализируя современные подходы к образованию, Астафурова О.А., Кулагина И.И., Харламова И.И. констатируют, что «...система высшего образования выдвигает новые требования и к работе преподавателей, смещая акценты с процесса передачи знаний на комплексный процесс образования, при котором происходит формирование конкурентоспособной личности, обладающей профессиональными знаниями и имеющей высокий культурный уровень» [1, с. 48].

В настоящий период Курский государственный университет, как и другие вузы страны, ищет интересные инновационные подходы к воспитанию студентов – это с одной стороны, а с другой стороны, не забывает и о своей 90-летней истории, о сложившихся традициях, где всегда уделяли первостепенное значение воспитательной деятельности. Это была и есть целенаправленная, систематическая и скоординированная деятельность профессорско-преподавательского состава, административно-управленческого персонала и всех подразделений вуза. Поэтому наш вуз вошел в топ-50 и занял 5 место среди высших учебных заведений (в конкурсе принимали участие 500 вузов страны), которые наиболее эффективно создают среду по формированию высокого гражданско-правового, духовно-нравственного и патриотического сознания, предоставляют возможности для раскрытия талантов своих студентов. Все эти направления отражены в плане воспитательной работы дефектологического факультета.

Концепция воспитательной работы Курского государственного университета, и календарный план воспитательной работы КГУ созданы

во исполнение положений Федерального закона от 31 июля 2020 г. №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», в соответствии с традициями вуза, с учетом положений Стратегической Программы развития ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» на 2021–2030 гг. и Рабочей Программы воспитания в ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» [2].

В системе специального (дефектологического) образования системообразующим направлением является профессиональное воспитание, представляющее собой целостный процесс формирования профессиональных и личностных качеств специалиста, то есть воспитательный процесс рассматривается в двух аспектах: во-первых, формирование личности будущего педагога-дефектолога, и, во-вторых, формирование умений вести воспитательную работу с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. На дефектологическом факультете в контексте профессионального образования реализуются следующие: направления воспитательной деятельности:

- **гражданско-патриотическое и духовно-нравственное**, направленное на развитие у студентов ответственного отношения к своей стране и ее гражданам; на воспитание и развитие гуманистических качеств личности студента. В рамках реализации данного направления студенты дефектологического факультета организуют и участвуют в различных мероприятиях, посвященных важным датам и событиям для нашей страны и ее истории: митингах, демонстрациях, шествиях, выставках, встречах со знаменитыми, заслуженными и интересными людьми;

- **культурно-просветительское**, ориентированное на развитие творческого потенциала, активное вовлечения молодежи в культурно-массовые мероприятия. Студенты факультета являются активными участниками творческих конкурсов различного уровня: вузовских, региональных и всероссийских. Студенческий совет обучающихся организует и проводит праздничные (посвящение в студенты первокурсников, концерт ко Дню учителя, новогодние праздничные мероприятия и другие) и конкурсные (фотоконкурс

«Портрет рисует осень», конкурс военной песни «Споемте друзья» и другие) мероприятия;

– **экологическое**, направленное на воспитание и развитие ответственного отношения к охране окружающей среды и бережного отношения к ней. В плане воспитательной работы факультета и в рабочих программах преподаваемых дисциплин закреплён перечень мероприятий экологического характера.

– **трудовое**, ориентированное на развитие чувства уважения к людям труда и значимости любой трудовой деятельности, важности совершенствования профессиональных навыков. Обучающиеся дефектологического факультета участвуют в «Трудовом десанте» – субботники, посадка деревьев, благоустройство территорий; являются участниками конкурсов профессионального мастерства, посещают мастер-классы;

– **физическое**, которое направлено на повышение физической активности студентов, на воспитание значимости физической культуры для развития человека, важности соблюдения санитарных норм и правил. Студенты активно участвуют в различных спортивных соревнованиях, посещают спортивные секции, сдают нормы ГТО, организуют на факультете спортивные праздники;

– **научно-образовательное**, ориентированное на развитие научного потенциала будущих дефектологов. На дефектологическом факультете важное место отводится научной деятельности обучающихся – создано и успешно работает студенческое научное общество (СНО). Студенты принимают участие в различных конкурсах научных работ, выступают с докладами на научных конференциях разного уровня (факультетских, вузовских, межвузовских и международных), важнейшее значение уделяется проектной деятельности студентов и их участию в молодежных грантах;

– **адаптация первокурсников**, направленное на ориентацию вновь поступивших обучающихся на учебную и общественную деятельность студентов. И здесь важнейшую роль играют кураторы академических групп 1 курса. Именно от куратора зависит, как проходит адаптация к университетской среде первокурсников, как они осваивают основные моменты студенческой

жизни, насколько интересна и насыщена она оказывается. Для этого наставник использует разные виды работы: проведение кураторских и медиа часов, организация игр на сплочение, посещение театров, выставок и другие.

Одним из важнейших направлений воспитательной работы на дефектологическом факультете является **волонтерское**. Обучающимися факультета был создан и уже 15 лет успешно работает студенческий педагогический волонтерский отряд «Счастливые мгновения». Его деятельность осуществляется в разных направлениях: организация и проведение праздничных и спортивных мероприятий для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательных и общественных организациях, проведение добровольческих акций «Рождественский подарок», «Подари детям сказку», «Белый цветок» и другие. В сегодняшних непростых условиях в Курской области, участники волонтерского отряда работают в пунктах временного размещения (ПВР), принимают посильное участие в заготовке дров для военнослужащих, трудятся в сортировочных центрах гуманитарной помощи.

Таким образом, реализация основных направлений воспитательной работы в академической студенческой среде становится неотъемлемой частью личностного и профессионального становление будущего дефектолога.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Астафурова О.А., Кулагина И.И., Харламова И.И. Организация внеучебной воспитательной работы в вузе // Современное педагогическое образование. – 2021. – №5. – С.46-49.

2. Концепция воспитательной работы в Курском государственном университете — URL: <https://cloud.kursksu.ru/kursksu.ru/pages/2021/December/22/S46Qy5FS.pdf> (дата обращения: 03.12.2024).

3. Островкин Д.Л., Сандлер Д.Г. Реализация государственной молодежной политики в университете: ключевые приоритеты и критерии ее эффективности // Вестник экономики, права и социологии. – 2024. – № 2. – С. 229-235.

DENISOVA ELENA NIKOLAEVNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kursk State University
Kursk, Russia

**IMPLEMENTATION OF THE MAIN DIRECTIONS
OF EDUCATIONAL WORK IN THE PREPARATION
OF FUTURE SPEECH PATHOLOGISTS**

The effective implementation of the state youth policy should be based on the main directions of educational work carried out in educational organizations, including higher educational institutions. Professional training of future specialists, in particular, speech pathologists, is an interconnected process of training and education of professional and personal qualities of future speech therapists, oligophrenopedagogues and psychologists. The implementation of the main directions of educational work at the Faculty of Defectology of Kursk State University is an integral part of preparing students for future professional activities.

Keywords: educational work; professional training; youth policy; directions of educational activity; concept of educational work.

ДОЛГАЯ НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА,
кандидат педагогических наук, доцент

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
г. Махачкала, Россия

РОЛЬ СЕМЬИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена исследованию ключевой роли семьи в процессе инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, акцентируя внимание на значимости сотрудничества между школой и семьей для достижения наилучших результатов в обучении. Автор рассматривает инклюзивное образование как подход, который предполагает не только интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс, но и активное участие их семей в этом процессе.

Ключевые слова: семья; дети с особенностями развития; инклюзивное образование; процесс; адаптация.

Инклюзивное образование стало важным направлением в системе образования, обеспечивая равные возможности для всех детей, включая тех, кто имеет особенности развития [1]. Современное общество осознает важность интеграции детей с ограниченными возможностями в общую образовательную среду. В этом контексте особенно выделяется роль семьи в процессе инклюзивного образования для детей с особенностями развития. Семья является первичным учреждением, которое формирует личность ребенка, и ее активное участие в образовательном процессе играет ключевую роль в успешной социализации и адаптации детей.

Семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), можно дифференцировать на четыре группы.

Первая группа родителей характеризуется гиперопекой и неадекватными представлениями о возможностях ребёнка. У матерей наблюдается повышенная тревожность и нервно-психическая напряжённость. Воспитание сопровождается чрезмерной заботой, строгой регламентацией жизни семьи и ограничением социальных контактов, что чаще всего встречается в семьях матерей-одиночек.

Вторая группа родителей проявляет холодный стиль общения при воспитании детей, что проявляется в гипопротекции и снижении эмоциональных контактов. Они проецируют на ребёнка свои нежелательные качества и чрезмерно акцентируют внимание на его лечении, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу. Это стремление компенсировать собственный психический дискомфорт может привести к эмоциональному отвержению ребёнка и негативно сказаться на семейной динамике в стрессовых ситуациях.

Третья группа отражает стиль сотрудничества, представляющий собой конструктивные и гибкие взаимоотношения между родителями и ребенком в совместной деятельности. Этот стиль формируется на основе веры родителей в способности ребенка и осознания необходимой степени помощи, что способствует развитию его самостоятельности и уникальных способов взаимодействия с окружающим миром.

Четвертая группа семейного общения характеризуется репрессивным стилем, где родители занимают авторитарную позицию. В таких семьях преобладают пессимистические взгляды на будущее ребенка, постоянные ограничения его прав и строгие предписания, за неисполнение которых применяются физические наказания. Родители требуют строгого выполнения задач, игнорируя индивидуальные способности ребенка, что негативно сказывается на его развитии. Воспитание в этих семьях строится на различных моделях, учитывающих особенности ребенка.

Освоение детьми с ограниченными возможностями социального опыта, а также их включение в существующую систему общественных отношений является важной задачей, требующей от родителей значительных усилий, специальных знаний и дополнительных мер. Эффективное решение этой проблемы невозможно без участия и понимания родителей, поскольку именно они становятся первыми проводниками в мир социальных взаимодействий для своих детей.

Уровень педагогической компетентности родителей будет непосредственно влиять на выбор образовательной стратегии для ребенка с ОВЗ. Это обуславливает необходимость родителям активно развивать свои знания в области специализированной педагогики, психологии и методов социальной адаптации. Знания о различных подходах к обучению и воспитанию детей с ОВЗ помогут создать успешные модели взаимодействия, которые способствуют раскрытию потенциала ребенка и его социальной интеграции.

Родители должны быть готовы применять дополнительные меры и средства, которые могут включать как индивидуальные подходы к ребенку, так и совместные занятия с другими детьми. Организация специальных групп, где дети с ОВЗ взаимодействуют с ровесниками, направлена на формирование необходимых социальных навыков: общения, сотрудничества, умения работать в команде и разрешения конфликтов. Такие меры значительно увеличивают шансы на успешное включение их в общественные отношения.

Важным аспектом в данной ситуации является поддержка со стороны профессионалов – педагогов, психологов и социальных работников, что дополнительно обогащает родительский опыт. Курсы повышения квалификации, семинары и тренинги могут значительно повысить уровень уверенности и компетентности родителей, что в свою очередь положительно скажется на процессе освоения детьми с ОВЗ социального опыта.

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.

Работа с родителями воспитанников с ОВЗ, как правило, включает несколько направлений:

1. Изучение педагогами группы условий семейного воспитания детей и отношения родителей к дефекту ребёнка. В процессе работы с детьми, на практике нередко приходится сталкиваться с тем, что родители не видят проблем

у своего ребенка. Это может быть связано как с эмоциональной привязанностью, так и с недостатком информации о специфике психического развития. Часто родители не знают о существующих вариантах коррекции и поддержки, что может приводить к запоздалой диагностике и, как следствие, усложнению ситуации. Объективная оценка состояния ребенка – важный шаг к решению возможных проблем и предоставлению своевременной помощи. Важно подчеркнуть, что эффективное изучение условий семейного воспитания направлено на выявление как положительных, так и отрицательных факторов, которые могут влиять на психическое здоровье и развитие детей. Педагоги и специалисты должны активно взаимодействовать с семьей, предоставляя родителям необходимые знания о возможных отклонениях и особенностях развития их ребенка. В конечном счете, создание партнерских отношений между педагогами и родителями, а также их взаимное доверие, служит основой для успешного образовательного процесса и полноценного развития детей. Рекомендуется организовать регулярные встречи, семинары и тренинги, на которых можно обсуждать актуальные темы, делиться опытом и получать рекомендации по улучшению семейного воспитания и взаимодействия с детьми с особыми потребностями.

2. Предоставление родителям в индивидуальном порядке данных о результатах диагностики, содержание индивидуально-образовательного маршрута и динамики развития их ребёнка. В условиях стремительного изменения образовательной среды и уникальных потребностей каждого ребёнка, такая индивидуализация информации позволяет родителям лучше понимать, как осуществляется процесс обучения и какие успехи достигает их ребёнок. Для начала, результаты диагностики представляют собой ценные сведения, которые помогают определить сильные и слабые стороны обучающегося. Это может включать в себя как академические успехи, так и социальные навыки, что в итоге способствует комплексному развитию ребёнка. Индивидуальные отчеты о результатах диагностики позволяют родителям получать точную и актуальную

информацию, необходимую для выбора правильных методов поддержки и развития их ребёнка.

3. Педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. Это процесс, в ходе которого родители получают необходимую информацию и навыки, позволяющие эффективно поддерживать и развивать своих детей в условиях, максимально адаптированных к их потребностям. Взаимодействие педагогов и родителей в рамках просветительских мероприятий создает надежный фундамент для реализации индивидуального подхода к каждому ребенку.

Роль семьи в процессе инклюзивного образования для детей с особенностями развития невозможно переоценить. Семья является основным источником поддержки и любви, что создает основу для успешного обучения и социализации ребенка. Активное участие родителей в образовательном процессе, их сотрудничество с педагогами и участие в жизни школы существенно влияют на успехи детей. Поэтому важно создавать условия, способствующие взаимодействию семьи и образовательных учреждений, что позволит каждому ребенку, независимо от его особенностей, реализовать свой потенциал в полной мере.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71 – 95.

DOLGAIA NATALIA ALEKSANDROVNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov,
Makhachkala, Russia

THE ROLE OF THE FAMILY IN INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

The article is devoted to the study of the key role of the family in the process of inclusive education for children with special needs, focusing on the importance of cooperation between school and family to achieve the best learning outcomes. The author considers inclusive education as an approach that involves not only the integration of children with special educational needs into the general educational process, but also the active participation of their families in this process.

Keywords: family; children with special development⁴ inclusive education; process; adaptation.

ДОЛГАЯ НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА,
кандидат педагогических наук, доцент

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
г. Махачкала, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ НУЖДАМИ В ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье рассматривается ключевая роль психолого-педагогического сопровождения в процессе адаптации детей с особыми потребностями в образовательной среде. Основная мысль автора заключается в том, что эффективное сопровождение способствует созданию благоприятных условий для индивидуального развития каждого ребенка, помогает преодолеть барьеры, возникающие в процессе обучения, и способствует интеграции детей с особыми потребностями в общеобразовательные учреждения.

Ключевые слова: сопровождение; адаптация; дети с ограниченными возможностями; образование; образовательная среда; индивидуальный подход.

Адаптация детей с особыми нуждами в образовательной среде – это одна из важнейших задач современного образования. Психолого-педагогическое сопровождение как инструмент, играющий ключевую роль в этом процессе, позволяет создать условия для полноценного обучения и развития детей с ограниченными возможностями.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система мероприятий, направленных на поддержку и помощь детям в процессе их обучения и развития. Оно включает в себя диагностику, коррекцию и развитие личностных, социальных и образовательных навыков ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется командой, в которую входят психологи, педагоги, логопеды и другие специалисты, работающие в образовательных учреждениях [1; 2].

Основными целями психолого-педагогического сопровождения детей являются:

- создание комфортной образовательной среды, способствующей учебной деятельности и развитию ребенка с определенными нуждами;

- коррекция образовательных проблем. Специалисты помогают детям справляться с трудностями в обучении, а также развивают их сильные стороны;
- социальная адаптация, направленная на интеграцию детей с определенными нуждами в общество и формирование у них социальных навыков;
- поддержка семьи, предполагающая повышение компетентности у родителей и формирование у них готовности к взаимодействию с ребенком.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения обеспечивается системностью, которая требует соблюдения поэтапной работы с ребенком и его родителями.

1. Диагностический этап является фундаментальным шагом на пути к обеспечению качественной помощи и поддержки детям с особыми образовательными потребностями. В рамках этого этапа осуществляется тщательный сбор информации, который включает в себя как объективные медицинские данные, так и субъективные аспекты, связанные с психоэмоциональным состоянием ребенка. Важными элементами диагностики являются наблюдения за поведением, уровнем развития и особенностями взаимодействия с окружающей средой.

На данном этапе формируется заключение о состоянии здоровья, которое основывается на результатах работы психолого-медико-педагогической комиссии. Эта комиссия состоит из широкого спектра специалистов, включая врачей, психологов и педагогов, что обеспечивает комплексный подход к оценке. Психолого-медико-педагогическая комиссия анализирует полученную информацию, чтобы выявить как сильные стороны ребенка, так и области, требующие дополнительного внимания и поддержки.

Создание детального заключения позволяет не только диагностировать текущее состояние здоровья ребенка, но и выработать рекомендации для дальнейшего обучения и развития. Это также создает основу для разработки

индивидуальных образовательных программ, которые помогут максимально эффективно поддержать ребенка в его обучении и социализации.

2. Поисковый этап обеспечивает более эффективную адаптацию образовательного содержания, способствуя улучшению качества обучения и развитию учеников. Этот этап включает в себя не только количественный, но и качественный анализ информации, позволяющий выявить сильные и слабые стороны существующих образовательных практик. На основании полученных результатов формируются специализированные программы, которые направлены на реализацию образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка.

3. Консультативно-проективный этап способствует установлению доверительных отношений между воспитателями и родителями, что, в свою очередь, положительно влияет на эмоциональный климат в образовательной среде и на успешность образовательного процесса в целом. Этот этап включает в себя систематическое информирование родителей о методах и подходах, применяемых педагогами, чтобы они могли полноценно участвовать в процессе обучения и развития своих детей. Результатом данного взаимодействия становится соглашение обеих сторон, закрепляющее обязательства на проведение данных мероприятий.

4. Деятельностный этап представляет собой ключевую фазу в рамках психолого-педагогического сопровождения, которая направлена на активное взаимодействие между педагогами-психологами, другими специалистами, родителями и детьми. В этот период происходит реализация образовательной программы, предусматривающей использование разнообразных методик и подходов, адаптированных к индивидуальным нуждам каждого участника процесса. Педагоги-психологи играют важную роль, предоставляя поддержку и рекомендации, направленные на преодоление трудностей, с которыми могут столкнуться дети в образовательной среде. Это взаимодействие способствует

созданию комфортной и безопасной среды для обучения, где учитываются мнения и чувства всех участников.

5. Рефлексивный этап является заключительной стадией процесса психолого-педагогического сопровождения, которая обеспечивает не только оценку, но и верификацию достигнутых результатов. На данном этапе происходит анализ эффективности реализованных стратегий и методик, а также сбор обратной связи от всех вовлеченных сторон: педагогов, родителей и самих детей. Рефлексия позволяет выявить сильные и слабые стороны образовательного процесса, а также внести необходимые коррективы для дальнейшего сопровождения и развития. Данный этап содействует постоянному улучшению качества психолого-педагогического сопровождения и образовательной программы в целом, обеспечивая системный подход к развитию личности ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение как инструмент адаптации детей с особыми нуждами в образовании играет важную роль в создании инклюзивной образовательной среды. Оно позволяет выявлять индивидуальные потребности детей, разрабатывать и реализовывать эффективные методики обучения и коррекции, а также поддерживать эмоциональное и социальное благополучие.

Важно отметить, что сотрудничество между педагогами, психологами, родителями и другими специалистами является необходимым условием для достижения поставленных целей. Эффективное психолого-педагогическое сопровождение не только помогает детям преодолевать трудности, но и способствует их личностному развитию, что в долгосрочной перспективе позволяет им вести полноценную и активную жизнь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Афонькина, Ю. А. Технология комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста : методические разработки для специалистов дошкольного образования / Ю. А. Афонькина, И. И. Усанова, О. В. Филатова. – Волгоград : Учитель, 2017. – 67 с.
2. Хазова, С. А. Педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса как условие эффективности инклюзивного образования / С. А. Хазова, О. А. Ус, М. Р. Даурова // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5-3. С. 169-173.

DOLGAIA NATALIA ALEKSANDROVNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov,
Makhachkala, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AS A TOOL FOR THE ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

This article examines the key role of psychological and pedagogical support in the process of adaptation of children with special needs in the educational environment. The main idea of the author is that effective support contributes to the creation of favorable conditions for the individual development of each child, helps to overcome barriers that arise in the learning process, and promotes the integration of children with special needs into educational institutions.

Keywords: support; adaptation; children with disabilities; education; educational environment; individual approach.

ДОЛЬНИКОВА ГАЛИНА СЕРГЕЕВНА,
учитель-дефектолог

ТИТОРЕНКО ГАЛИНА ГЕННАДЬЕВНА,
учитель-дефектолог

БОНДАРЕВА ВЕРОНИКА ЛЬВОВНА,
учитель-дефектолог

КЛИМОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Специальный детский сад №138 г.Гомеля»,
г.Гомель, Республика Беларусь

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ПРИОРИТЕТЫ, ВОЗМОЖНОСТИ

Статья посвящена актуальной проблеме социальной и образовательной интеграции детей с нарушениями зрения. Рассматриваются основные барьеры, препятствующие равноправному участию таких детей в образовательной и социальной жизни, включая недостаток адаптированных материалов, нехватку квалифицированных педагогов и проблемы социализации. Выделены приоритеты для улучшения ситуации, такие как создание инклюзивной среды, разработка специализированных программ обучения и внедрение инновационных технологий. Особое внимание уделено психологической поддержке детей и их семей. Подчеркивается важность усилий на уровне государства, учреждений образования и общества в создании доступной и справедливой среды для всех.

Ключевые слова: социальная интеграция; образовательная интеграция; дети с нарушениями зрения; специальные условия; психологическая поддержка.

Дошкольный возраст является важным периодом, когда ребенок активно изучает окружающий мир, развивает ключевые навыки общения, моторики и адаптируется к социальной среде. Для детей с нарушениями зрения этот процесс сопряжен с особыми трудностями. Интеграция детей с нарушениями зрения в систему дошкольного образования требует значительных усилий от окружающих, начиная от создания адаптивной образовательной среды и заканчивая специальной подготовкой педагогов к работе с такими детьми и их семьями.

Выдающийся педагог и гуманист Василий Сухомлинский говорил: «счастье ребенка заключается в том, чтобы чувствовать себя значимым и нужным,

несмотря на любые ограничения» [4, с. 210]. Его идея подчеркивает важность создания поддерживающей среды для успешной социальной и эмоциональной интеграции детей с нарушениями зрения в дошкольных учреждениях.

В процессе социальной и образовательной интеграции детей с нарушениями зрения дошкольного возраста нами были выявлены следующие проблемы:

1. Ограниченный доступ населения к инклюзивным и специализированным образовательным учреждениям:

нехватка специальных групп и специальных дошкольных учреждений: в крупных городах нашей страны проблем с доступностью специальных учреждений нет, но вот в небольших населенных пунктах, городских поселках специальные группы для детей с нарушениями зрения в дошкольных учреждениях либо отсутствуют, либо их очень мало;

сложности в постановке медицинского диагноза: родители часто узнают о нарушенном зрении ребёнка ближе к концу дошкольного возраста, либо недооценивают поставленный врачом-офтальмологом зрительный диагноз, не понимают, каким образом нарушенное зрение влияет на восприятие ребенка, как может сказаться на дальнейшем развитии и обучении ребёнка [2].

2. Трудности в развитии базовых навыков:

ориентировка в пространстве: дети с нарушениями зрения испытывают сложности в восприятии окружающего мира [1];

задержка в развитии осязания и мелкой моторики: без специально организованных занятий по развитию осязания, координации движений пальцев рук развитие ручной моторики может быть недостаточным;

ограничения в доступе к игре: игра как основной способ обучения детей дошкольного возраста становится сложнее для детей с нарушениями зрения из-за отсутствия подходящих игрушек и адаптированного игрового пространства.

3. Проблемы социализации:

трудности в общении: ограниченное зрительное восприятие мешает ребенку с нарушениями зрения понимать невербальные сигналы окружающих, такие как мимика или жесты сверстников;

социальная изоляция: дети без зрительных патологий и их родители часто не представляют, как правильно взаимодействовать с ребенком, у которого нарушено зрение. Это приводит к изоляции таких детей;

стереотипы: в обществе все еще сохраняются предубеждения, что дети с нарушениями зрения не могут полноценно участвовать в коллективных играх и мероприятиях, не могут обучаться наравне с остальными [2].

4. Недостаточная подготовка педагогов:

отсутствие знаний: многие педагоги дошкольного образования не имеют опыта работы с детьми с нарушениями зрения и не знают, как правильно адаптировать свои занятия для данной категории воспитанников [1].

5. Недостаток поддержки для родителей:

родители часто испытывают эмоциональные трудности, тревогу и неуверенность в воспитании ребенка с нарушениями зрения. Они получают мало доступной информации о том, как правильно развивать ребенка с тяжёлыми нарушениями зрения в домашних условиях и как выбрать правильную образовательную программу [3].

Вопрос интеграции детей с нарушениями зрения дошкольного возраста в образовательную и социальную среду в современном мире стоит особенно остро, так как доступ к информации и знаниям для людей с особыми потребностями часто остается недостижимым.

Для создания условий, способствующих успешной интеграции, необходимо сосредоточиться на ключевых направлениях:

1. Развитие инклюзивной и специализированной дошкольной инфраструктуры.

Открытие специальных дошкольных учреждений или специальных групп в обычных детских садах, где дети с нарушениями зрения смогут получать необходимую поддержку. Работа в данных учреждениях, группах осуществляется по двум направлениям: коррекционно-развивающая работа, которую реализует учитель-дефектолог в рамках коррекционного процесса; лечебно-восстановительная – проводится по назначению врача-офтальмолога в

кабинете плеопто-ортоптического лечения на специальных аппаратах и носит сугубо индивидуальный характер для каждого воспитанника.

2. Оснащение учреждений образования.

Крайне важно для процесса подготовки ребёнка к школьному обучению наличие в дошкольных учреждениях специальных игровых и учебных материалов: тактильных кубов, брайлевских колодок и строк, рельефных книг, тактильных кубиков и пазлов, адаптированных игрушек для развития моторики. Наличие специальных тифлоприборов и тифлотехники: тифлоприборы «Ориентир», «Светлячок», «Графика», интерактивные доски с голосовыми инструкциями, аудиоустройства для восприятия информации.

3. Подготовка педагогов.

Обучение педагогов дошкольного образования основам инклюзивного образования и работе с детьми с нарушениями зрения.

4. Поддержка родителей.

Организация курсов, мастер-классов, круглых столов и семинаров для родителей, где их обучают методам работы с ребенком дома. Психологическая поддержка для родителей, которая поможет им справляться с тревожностью и выстраивать доверительные отношения с ребенком.

Интеграция детей с нарушениями зрения дошкольного возраста в социальную и образовательную среду – это процесс, который открывает пути для полноценного развития личности ребёнка с нарушенным зрением и подготовки его к дальнейшей жизни.

Рассмотрим подробнее, какие возможности открываются перед ребёнком при условии его успешной интеграции.

1. Развитие социальных навыков. Инклюзивная среда позволяет детям с нарушениями зрения учиться взаимодействовать с другими людьми, устанавливать дружеские связи и осваивать разные модели поведения, помогает развивать устную речь, эмоциональную отзывчивость и адаптироваться к правилам поведения в обществе. Детский коллектив в инклюзивных группах учится толерантности и эмпатии.

2. Доступ к качественному образованию. Интеграция в образовательную и социальную среду помогает детям с нарушениями зрения готовиться к школьному обучению, качественно осваивая базовые навыки.

3. Полноценное психологическое развитие и укрепление уверенности. Интеграция помогает ребенку преодолеть страх перед новой средой и незнакомыми людьми. Успешное выполнение заданий и участие в групповых играх формируют чувство уверенности и самоуважения. Дети, которым удастся освоиться в коллективе и проявить свои способности, чувствуют себя полноценными участниками общества.

4. Всестороннее развитие ребёнка с нарушениями зрения. Участие в творческих, музыкальных и спортивных мероприятиях позволяет детям развивать свои таланты и находить любимые занятия.

5. Поддержка семьи и формирование позитивной среды. Родители детей с нарушениями зрения, видя успехи своего ребенка в инклюзивной среде, получают эмоциональную поддержку и уверенность в его будущем. Успешная интеграция позволяет семьям чувствовать себя частью общества.

6. Подготовка к взрослой жизни. Раннее обучение навыкам ориентировки, общения и самообслуживания готовит ребенка к самостоятельной жизни. Инклюзивная среда создает условия для постепенной адаптации ребенка к школе, обществу и повседневным вызовам.

Интеграция дошкольников с нарушениями зрения в образовательную и социальную среду открывает перед ними широкие возможности для развития. Это не только улучшает их когнитивные, социальные и эмоциональные навыки, но и создает основу для успешного перехода в школу и адаптацию к дальнейшей жизни.

Общество, активно поддерживающее инклюзию, получает не только социальные, но и культурные и экономические выгоды, формируя толерантное и гармоничное будущее для всех. Инвестиции в дошкольную инклюзию – это вклад в создание справедливого и открытого общества, где каждый ребенок может реализовать свой потенциал.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахметова, Д. З. Дети с нарушениями зрения в инклюзивной группе / Д. З. Ахметова, В. С. Горынина. – Казань : Познание, 2015. – 42 с.
2. Назарова, Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н. М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 5–11.
3. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / под ред. С. В. Алехина. – М. : 2012. – 56 с.
4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1979. – 255 с.

DOLNIKOVA GALINA SERGEEVNA,
Teacher-Defectologist
TITORENKO GALINA GENNADIEVNA,
Teacher-Defectologist
BONDAREVA VERONIKA LVOVNA,
Teacher-Defectologist
KLIMOVA SVETLANA ALEXANDROVNA,
Teacher-Defectologist
State Educational Institution
«Special Kindergarten No. 138, Gomel»
Gomel, Republic of Belarus

SOCIAL AND EDUCATIONAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS: CHALLENGES, PRIORITIES, OPPORTUNITIES

The article addresses the pressing issue of social and educational integration of children with visual impairments. It examines key barriers that hinder the equal participation of such children in educational and social life, including the lack of adapted materials, a shortage of qualified teachers, and challenges in socialization. The article outlines priorities for improving the situation, such as creating an inclusive environment, developing specialized educational programs, and introducing innovative technologies. Particular attention is given to psychological support for children and their families. The importance of efforts at the governmental, educational, and societal levels to create an accessible and fair environment for all is emphasized.

Keywords: social integration; educational integration; children with visual impairments; special conditions; psychological support.

ЕВСЕЙЧИК ИННА НИКОЛАЕВНА,
учитель-дефектолог класса интегрированного обучения и воспитания,
руководитель методического объединения учителей-дефектологов,
руководитель ресурсного центра по специальному образованию

СПРАГОВСКАЯ ЛЮДМИЛА АНАТОЛЬЕВНА,
учитель-дефектолог пункта коррекционно-педагогической помощи
Государственное учреждение образования «Средняя школа №12 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

СОЗДАНИЕ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

(из опыта работы ГУО «Средняя школа №12 г. Минска»)

Школьный возраст является важным сензитивным периодом, который предопределяет успешность обучения, усвоения учебного материала, а также стимулирование мотивации на достижение успеха и дальнейшую социализацию: общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками, формирование самооценки, уважения к себе и окружающим. Поэтому период обучения в школе можно рассматривать как наиболее благоприятный для успешной адаптации детей, особенно имеющих нарушения функций опорно-двигательного аппарата, к условиям окружающей среды. Обязательное условие при этом – создание адаптивного пространства. Адаптация (от латинского *adapto* – приспособляю) – процесс приспособления, привыкания к изменяющимся условиям внешней среды. Сегодня этот термин активно используется в социальных науках, в том числе психологии и педагогике.

Ключевые слова: безбарьерная среда, дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, социализация учащихся с особенностями психофизического развития, социальная адаптация.

В социальной адаптации лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (далее – НФОДА) традиционно выделяют два направления:

- 1) приспособление окружающей среды к человеку с НФОДА;
- 2) приспособление человека с НФОДА к условиям социальной среды.

Процесс социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) обусловлен имеющимися нарушениями и ранней социальной депривацией. Это позволяет сделать вывод о необходимости специально организованной работы и выборе психолого-педагогических условий

для социальной адаптации учащихся данной категории в общеобразовательной школе как доминирующем социуме.

Дети с НФОДА особенно нуждаются в социально-психологической защите, помощи и поддержке. Наша первостепенная задача помочь им овладеть умениями и навыками, которые позволят им полноценно жить в обществе.

Начиная с 2008/2009 учебного года в государственном учреждении образования «Средняя школа № 12 г. Минска» было организовано интегрированное обучение и воспитание детей с НФОДА. В школе были соблюдены все условия, необходимые для успешного обучения учащихся данной категории:

изучено содержание новых нормативно-правовых документов по специальному образованию;

создана безбарьерная среда на улице, в коридорах и классах: пандусы, санитарные комнаты;

обеспечены комфортные и просторные, хорошо оборудованные классные комнаты, широкие коридоры и уютные рекреации;

налажена работа лифта, поэтому детям незатруднительно подняться в кабинет, спуститься в столовую;

организован подвоз учащихся с ОПФР в учреждение образования и домой специально оборудованным транспортом;

в классах создано доступное развивающее пространство: специальная одноместная учебная мебель, специальные принадлежности для обучения (ручки, карандаши, линейки);

за каждым классом интегрированного обучения и воспитания как на I, так и на II, III ступенях общего среднего образования закреплён отдельный кабинет;

оборудован компьютерный класс; так как овладение компьютерной грамотностью учащимися с НФОДА необходимо для успешного обучения грамоте (часто учащиеся с детским церебральным параличом не могут удерживать ручку и овладеть процессом письма, поэтому обучение грамоте таких

учащихся происходит с использованием персонального электронного устройства, планшета);

родители, здоровые дети, а также учащиеся, имеющие НФОДА, ознакомлены с условиями и правилами функционирования интегрированных классов;

специально для работы в интегрированном классе подобран квалифицированный педагогический состав;

разработан наиболее удобный маршрут до санитарной комнаты, столовой, места парковки транспорта;

вводится альтернативная коммуникация, которая предполагает, что неговорящий ребёнок общается с собеседником без использования речи (жесты, «Ясный язык», карточки PECS) [3];

оборудованы кабинеты трудового обучения и кулинарии, что позволяет учащимся с НФОДА развивать самостоятельность и навыки самообслуживания;

оборудована сенсорная комната, которая используется не только с целью психологической разгрузки учащихся, но и для коррекционных занятий по сенсорному развитию с учащимися с ОПФР;

обеспечены условия для физического развития и воспитания как обязательная часть образовательного процесса: в школе работает учитель адаптивной физической культуры, который проводит учебные занятия в сенсорной комнате и специально оборудованном спортивном зале с использованием различных тренажёров по медицинским показаниям, согласно реабилитационной карте ребёнка [4];

ведётся тесное сотрудничество с паралимпийским комитетом Республики Беларусь, совместно созданы на базе нашей школы «Аллея Славы» и музейная экспозиция Паралимпийской славы, которые способствуют созданию образа успешности людей с особенностями в развитии;

на диагностической основе, согласно учебному плану, организуются коррекционно-педагогические занятия;

проводится внешкольная и внеклассная работа с обязательным включением в мероприятия учащихся с НФОДА.

Педагоги нашей школы стремятся раскрывать потенциальные возможности учащихся, развивать их личность в целом, включать в школьный социум, а также обеспечивать позитивные межличностные отношения.

Коррекционная работа с учащимися с НФОДА строится не с учетом возраста, а с учетом того, на каком этапе психоречевого развития находится ребенок. Для того, чтобы начать коррекционный процесс с детьми, необходимо выявить потенциальные адаптационные возможности ребёнка, чтобы включение в школьную жизнь происходило легче. Поэтому должен вестись постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающего развития ребенка. Необходимо изучить анамнестические сведения (данные осмотра узких специалистов, заключение психолого-медико-педагогической комиссии), уточнить общие сведения о ребёнке, его эмоциональном развитии, особенностях воспитания, взаимоотношениях в семье, склонностях, интересах.

Учитель-дефектолог дополнительно проводит обследование по следующим параметрам:

- уровень развития общей моторики;
- уровень развития мелкой моторики;
- сохранность зрительного анализатора;
- контактность;
- сформированность позитивного отношения к школе и учёбе.

С учётом полученных результатов учащихся в начале года для каждого ребёнка составляется индивидуальный учебный план, где кроме базового компонента существует и коррекционный компонент, направленный на коррекцию дефекта. Предусмотрено 4–8 коррекционных занятий с учителем-дефектологом.

Объем содержания всех общеобразовательных дисциплин в интегрированном классе тот же, что и в общеобразовательной школе. Но в связи с особенностями двигательных и речевых нарушений у учащихся с НФОДА обучение русскому и белорусскому языкам, адаптивной физической культуре, математике, трудовому обучению несколько отличается от обучения здоровых детей. Поскольку учащиеся имеют разный уровень развития познавательных способностей и темп учебной работы, образовательный процесс строится на основе индивидуального и дифференцированного подходов, а учебная нагрузка регулируется на разных этапах урока соответственно возможностям каждого ребёнка. С учетом степени развития речевых функций и мелкой моторики детей учителя-дефектологи подбирают задания, разные по объёму и уровню сложности. Одни из них нужно выполнять письменно на карточках или в тетрадях, а с другими приходится работать на компьютере или планшете.

Учитель-дефектолог тесно сотрудничает с учителями-предметниками. По итогам учебной четверти они обсуждают результативность учебно-воспитательной и коррекционной работы в классе интегрированного обучения и планируют дальнейшую совместную деятельность.

Для успешной адаптации к школьному обучению первоклассников и вновь прибывших детей группа психолого-педагогического сопровождения разработала соответствующую программу с учётом индивидуальных особенностей учащихся. Совместная деятельность детей направлена на всестороннее развитие личности каждого ребёнка, обучающегося в классе интегрированного обучения, формирование его здорового образа жизни, физического, психологического и социального благополучия. Систематическое наблюдение за развитием учащихся с НФОДА, его динамическое, комплексное и всестороннее изучение рассматриваются как основа социально-психологического сопровождения обучения детей.

Формирование у учащихся адаптационных механизмов зависит и от умения педагога создать благоприятную и уютную атмосферу в классе. В первую

очередь от позиции учителя по отношению к ребёнку с ОПФР зависит, как в классе примут учащегося остальные дети, захотят ли помочь справиться с проблемами и дружить с ним. В школьном детском коллективе необходимо формировать атмосферу толерантности и эмпатии [1].

Важную роль в создании благоприятных условий для адаптации играет и обязательное получение дополнительного образования, досуговая деятельность, которая не только направлена на реализацию желаний и интересов детей, но и имеет коррекционную направленность: развитие мелкой моторики, связной речи, фонематического слуха, формирование устойчивости зрительного и слухового внимания [2].

Дети с НФОДА имеют множество возможностей для включения в образовательный процесс на равных со здоровыми сверстниками. Они ведут активный образ жизни: принимают участия в различных конкурсах, пишут статьи, стихи, занимаются изобразительной деятельностью и прикладным искусством, участвуют в олимпиадах, где занимают призовые места, посещают различные школьные и внешкольные кружки, бассейн, совершают экскурсии, занимаются иппотерапией (лечебной верховой ездой).

Процесс адаптации и социализации учащихся протекает значительно легче, если в его реализации задействованы все субъекты образовательного процесса: учитель и воспитатель, педагог-психолог и учитель-дефектолог, медицинский персонал и родители, которые проводят работу комплексно.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адамьянц, Т. З. Дети и проблемы толерантности: сборник научно-методических материалов / отв. ред. Т. З. Адамьянц. – М. : ИС РАН, 2003. – 145 с.

2. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

3. Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра /Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсер. – М. : Теревинф, 2014. – 164 с.

4. Учебно-воспитательный процесс в реабилитации детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата [Текст] / под ред. М. В. Ипполитовой. – М. : «Гном и Д», 2004. – 154 с.

EVSEYCHIK INNA NIKOLAEVNA,
teacher-defectologist of the integrated education and training class,
head of the methodological association of teachers-defectologists,
head of the Special Education Resource Center
SPRAGOVSKAYA LIUDMILA ANATOLIEVNA
teacher-defectologist at the correctional pedagogical assistance center
State educational institution «Secondary school No. 12 of Minsk»,
Minsk, Republik of Belarus

**CREATION OF AN ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF STUDENTS
WITH DISORDERS OF THE FUNCTIONS OF THE MUSCULOCULAR SYSTEM
*(from the experience of the State educational institution
«Secondary school №. 12 of Minsk»)***

School age is an important sensitive period that determines the success of learning, mastering educational material, as well as stimulating motivation to achieve success and further socialization: communication and interaction with adults and peers, the formation of self-esteem, respect for oneself and others. Therefore, the period of schooling can be considered as the most favorable for the successful adaptation of children, especially those with impaired musculoskeletal system functions, to environmental conditions. A prerequisite for this is the creation of an adaptive space.

Adaptation (from the Latin *adapto* - I adapt) is the process of adaptation, getting used to changing environmental conditions. Today this term is actively used in social sciences, including psychology and pedagogy.

Keywords: barrier-free environment, children with musculoskeletal disorders, socialization of students with special needs of psychophysical development, social adaptation.

ЕВТУШЕНКО ОЛЕСЯ ВАСИЛЬЕВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа №1 г.Калинковичи»,
г. Калинковичи, Гомельская область, Республика Беларусь

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ**

В статье представлен опыт работы учреждения образования по организации психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития, их законных представителей, педагогов, работающих в классах интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; особенности психофизического развития; интеллектуальная недостаточность; тяжелые нарушения речи; трудности в обучении; расстройства аутистического спектра.

Одной из актуальных задач при обучении детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в учреждении общего среднего образования является организация психолого-педагогического сопровождения [1, с. 3].

Интегрированное обучение и воспитание и инклюзивное образование предполагает включение ребенка с ОПФР в среду нормально развивающихся сверстников [2, с. 2]. Оптимальный результат при организации образовательного процесса и социальной адаптации обучающихся с ОПФР может быть достигнут только при условии тесного взаимодействия администрации учреждения образования, социально-педагогической и психологической службы, учителей, воспитателей, учителей-дефектологов и законных представителей детей.

Одной из основных задач психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР является формирование готовности всех участников образовательного процесса к взаимодействию с детьми с ОПФР и их включение в образовательный процесс.

Специфика организации психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОПФР в учреждении образования зависит от ряда факторов: состава группы 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.

В государственном учреждении образования «Средняя школа № 1 г. Калинковичи» накоплен опыт по психолого-педагогическому сопровождению учащихся с ОПФР. В состав группы психолого-педагогического сопровождения входят: заместитель директора по учебной работе, курирующий вопросы интегрированного обучения, учителя-дефектологи, педагог-психолог, педагог социальный, классные руководители, учителя-предметники, воспитатель группы продленного дня, воспитатели индивидуального сопровождения.

В нашем учреждении образования в классах интегрированного обучения и воспитания обучаются учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, с тяжелыми нарушениями речи, с трудностями в обучении, с расстройствами аутистического спектра. Деятельность группы психолого-педагогического сопровождения в школе осуществляется в двух аспектах: профилактическом и актуальном [3, с. 5]. В рамках профилактического направления деятельность специалистов сосредоточена на создании условий, которые помогают предотвратить ситуации школьной дезадаптации как для ребенка с ОПФР, так и в отношении участников образовательного процесса. Актуальное направление предусматривает адресную работу в конкретной ситуации дезадаптации учащегося с ОПФР. В связи с этим специалисты учреждения образования четко определяют проблему, причину ее возникновения и создают группу сопровождения, включая в ее состав тех специалистов, которые будут участвовать в разрешении проблемной ситуации.

Работа по организации сопровождения учащихся с ОПФР в учреждении образования начинается в конце августа. Педагогические работники изучают и анализируют информацию о детях с ОПФР, которые будут обучаться по

образовательным программам специального образования. Осуществляются диагностические мероприятия (наблюдения в деятельности, беседы с родителями и т.д.). Результаты фиксируются с целью дальнейшего их обобщения. На каждого учащегося заполняется «Диагностическая карта психолого-педагогического сопровождения» и на ее основе составляется «Индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения». Группа сопровождения составляет план совместных действий специалистов по преодолению выявившихся проблем. Таким образом осуществляется комплексный подход в обучении и воспитании, исправлении нарушений, коррекции поведения детей с ОПФР.

Специалисты группы психолого-педагогического сопровождения осуществляет организационно-методическое обеспечение образовательного процесса детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания. Основными направлениями деятельности являются:

1. Насыщение школьной жизни учащихся значимыми для них событиями, которые требуют контактов с другими учащимися, взрослыми, преодоление изолированности учащихся с ОПФР.

В школе ежегодно проводятся совместные мероприятия с учащимися с ОПФР, их родителями: концерты, акции, конкурсы, флэш-мобы, трудовые акции, экскурсии. Проведение предметных недель учителей-дефектологов и специалистов психолого-педагогической службы, приуроченных к Международному дню толератности, под названием «Толератность – путь к миру в обществе», всегда планируется с проведением открытых уроков в классах интегрированного обучения и воспитания. Педагогом-психологом организуется творческая мастерская «Мы одинаковые, но такие разные». По принципу «равный обучает равного» обучающиеся с ОПФР совместно со старшеклассниками изготавливают разнообразные необычные поделки, используя нетрадиционные техники.

2. Работа с семьей учащегося с ОПФР.

Формами работы с родителями, которые рассматриваются в качестве полноправных партнеров взаимодействия в образовательном процессе являются: 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 ОПФР, когда учащиеся обучаются вместе. Здесь важное место отводится работе по формированию толерантного отношения к учащемуся с ОПФР всех участников образовательного процесса. Одной из значимых 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 ОПФР, желания им помогать и поддерживать, содействие успешной социализации детей.

3. Включение адаптационных механизмов взаимодействия в социуме.

Важным является благоприятное, доброжелательное, чуткое отношение к учащимся со стороны сотрудников учреждения образования. Специалисты учреждения образования, работающие с детьми с ОПФР, знают, что методы принуждения, приказывания, надзора вызывают у детей с ОПФР «нежелательное» поведение. Учитывая характер и структуру нарушения каждого ребенка, в силу часто низкой познавательной активности учащихся, необходимо постараться, чтобы ребенок захотел принять информацию, которую доводит до него взрослый.

В нашей школе используются средства альтернативной и дополнительной коммуникации: графические символы, пиктограммы, визуальное расписание и календарь, обучающие коммуникаторы со съемными символами, с голосовыми звукозаписями, говорящий фотоальбом, утяжелители, массажеры, клавиатура «Клавинта», таймер с часами и другое.

Таким образом, деятельность группы психолого-педагогического сопровождения решает основную проблему образовательного процесса учащихся с ОПФР – интеграция их в общество в качестве равноправных членов. Успешные результаты сопровождения «особого» учащегося проявляется в благоприятном климате учреждения образования, класса, урока, в комфортном состоянии всех субъектов, включённых в образовательный процесс.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гладкая, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития в учреждении общего среднего образования : учебно-методическое пособие / В. В. Гладкая. – Минск : Зорны Верасок, 2018. – 100 с.
2. Лемех, Е. А. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания : информационно-методический вестник Брестского областного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Е. А. Лемех, О. Ю. Светлакова. – Брест, 2019. – 38 с.
3. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания, утвержденные заместителем Министра образования Республики Беларусь от 26.08.2016 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ckroir-cenue.minsk.edu.by/ru/main.aspx?guid>. – Дата доступа: 25.11.2024.

EVTUSHENKO OLESYA VASILIEVNA,
teacher-defectologist

State Educational Establishment «Kalinkovichi Secondary School №1»,
Kalinkovichi, Gomel Region, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: CURRENT ASPECTS AND PERSPECTIVES

The article presents the experience of the educational institution in organizing psychological and pedagogical support for students with special needs, their legal representatives, and for teachers working in integrated education and upbringing classes.

Keywords: psychological and pedagogical support, special needs, intellectual disability, speech disorders, learning difficulties, autism spectrum disorders.

ЕЛЕНСКИЙ НИКОЛАЙ ГЕОРГИЕВИЧ,
доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник лаборатории специального образования
Государственное учреждение образования «Академия образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрывается современная трактовка понятия «читательская грамотность», характеризуются основные читательские умения, трудности овладения ими детьми с особенностями психофизического развития, специфические приемы формирования читательской грамотности.

Ключевые слова: читательская грамотность, читательские умения, обучающиеся с особенностями психофизического развития.

Читательская грамотность, являясь одним из видов функциональной грамотности, связана с формированием универсальных умений личности воспринимать и понимать информацию, представленных в текстах различных видов, форм и жанров для познания окружающей действительности и использования полученных знаний в различных сферах жизнедеятельности, а также в саморазвитии. Читательская грамотность не тождественна умению читать как способу декодирования графических знаков в устной речи, что осуществляется в начальной школе в процессе обучения грамоте. Читательская грамотность – более широкое понятие: «это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [1].

Проблема формирования читательской грамотности является актуальной для всех категорий обучающихся – как с нормой, так и особенностями психофизического развития (ОПФР). В условиях инклюзивного образования она становится общепедагогической: независимо от моделей инклюзии,

читательская грамотность, обеспечивающая успешность во всех сферах жизнедеятельности, должна находиться в центре образовательного процесса.

В исследовании читательской грамотности учащихся с ОПФР ставится задача не просто дать оценку функциональной грамотности данной категории обучающихся, а определить, как через читательскую грамотность развивать компетенции обучающихся в социально-личностной сфере жизнедеятельности – социально-личностные компетенции, под которыми подразумевается совокупность компетенций, относящихся к человеку как личности.

Читательская грамотность в обеспечении жизнедеятельности человека, развитии его социально-личностных компетенций играет одну из ключевых ролей. Читательская грамотность помогает человеку «участвовать в социальной жизни», позволяя не только вносить вклад в жизнь общества, но и удовлетворять свои собственные нужды – и социальные, и культурные, и политические. Грамотным людям, к примеру, легче ориентироваться в сложных институтах – медицинских, правовых, банковских. Им легче принимать разумные решения в гражданских выборах, так как читательская грамотность делает человека более критичным и независимым, создавая условия для личной свободы.

Читательская грамотность включает четыре группы умений: находить и извлекать информацию, интегрировать и интерпретировать информацию, осмысливать и оценивать содержание и форму текста, использовать информацию из текста.

Поиск информации – процесс нахождения фрагмента текста, где эта информация содержится. Трудность поиска информации для детей с ОПФР определяется числом страниц, которые надо просмотреть для определения нужного места в тексте, объемом сообщения, а также тем, как предъявляется искомая информация – в явном или скрытом виде. Извлечение информации – это процесс отбора информации, запрашиваемой в вопросе/задании.

Умения, связанные с интеграцией и интерпретацией текста – наиболее сложные для учащихся с ОПФР, поскольку они связаны с получением из текста

такой информации, которая не предъявляется в явном виде. Учащимся необходимо осмыслить подтекст. Умение связывать отдельные сообщения текста и умение их истолковывать необходимы для того, чтобы получить общее, целостное представление о тексте, понимать не только то, что рассказывается в тексте (развитие сюжета), но и то, о чем рассказывается (выделять главную мысль текста). Определение главной мысли текста показывает, может ли учащийся отделить главное от второстепенного, сформулировать идею текста, используя для этого слова из текста.

Действия читателя, связанные с осмыслением и оценкой текста, направлены на умения соотнести информацию в тексте с другими источниками нетекстовой информации, например, согласиться или не согласиться с утверждениями, которые содержатся в тексте. Читателя часто просят высказать и обосновать свою точку зрения по теме, затронутой в тексте [2].

Группа читательских действий по использованию информации предполагает умение читателя применять информацию, представленную в тексте, для решения различных учебно-познавательных и практических заданий, а также в различных жизненных ситуациях.

Овладение читательской грамотностью детьми с особенностями психофизического развития представляет значительные трудности. Причины трудностей в формировании навыка чтения могут быть разными:

- нарушения пространственных представлений и ориентировки; нарушение зрительно-моторной координации;

- нарушение моторики и графомоторных навыков;

- нарушение слухового, зрительного, фонетико-фонематического восприятия;

- нарушение произвольного внимания;

- нарушение памяти, особенно снижение слухоречевой памяти;

- недоразвитие всех компонентов языка;

- нарушение словесно-логического мышления, связанное с неумением устанавливать логические связи между понятиями.

Специалисты (ученые-методисты и учителя-дефектологи) предлагают использовать общие, унифицированные типы заданий (приемов обучения), которые позволяют формировать читательскую грамотность при изучении любых учебных предметов [3; 4]:

задания множественного выбора: выбор правильного ответа из предложенных вариантов, определение вариантов утверждений, соответствующих, не соответствующих содержанию текста или вообще не имеющих отношения к тексту; установление истинности/ложности информации по отношению к содержанию текста;

задания на соотнесение: нахождение соответствия между вопросами, названиями, утверждениями, пунктами плана, картинками, знаками, схемами, диаграммами и частями текста (короткими текстами); нахождение соответствующих содержанию текста слов, выражений, предложений, картинок, схем и т. п.; соотнесение данных слов (выражений) со словами из текста (нахождение синонимов/ антонимов);

задания на дополнение информации: заполнение пропусков в тексте предложениями/несколькими словами/одним словом; дополнение (завершение) предложений;

задания на восстановление деформированного текста: расположение «перепутанных» фрагментов текста в правильной последовательности и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. – С. 35.

2. Меркин, Б. Г. Что такое «читательская грамотность //Теоретические и методические основы формирования читательской грамотности у школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dpo-smolensk.ru/l-ribc/p-reestr/files/merkin-chit-gram.pdf>. – Дата доступа: 12.11.2024.

3. Ковган, А.В. Современные приёмы и методы формирования читательской грамотности / А. В.Ковган [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2023/01/22/sovremennye-priyomy-i-metody-formirovaniya-chitatelskoy>. – Дата доступа: 18.07.2024

4. Аглюлина, О.А. Методы и приемы формирования навыка чтения у детей с задержкой психического развития /О. А. Аглюлина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2018/01/23/metody-i-priemy-formirovaniya-navyka-chteniya-u-detey-s-zpr>. – Дата доступа: 22.08.2024.

YELENSKY NIKOLAI GEORGIEVICH,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chief Researcher at the Laboratory of Special Education
State Educational Institution «Academy of Education»,
Minsk, Republic of Belarus

READING LITERACY OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

The article reveals the modern interpretation of the concept of "reading literacy", characterizes the basic reading skills, the difficulties of mastering them by children with special mental and physical development, and specific methods of forming reading literacy.

Keywords: reading literacy, reading skills, students with special needs of psychophysical development.

ЖДАНОВИЧ МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Средняя школа №78
г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ С ПОМОЩЬЮ НАСТОЛЬНЫХ ИГР

В статье представлены особенности формирования навыка чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью. Описываются возможности применения настольных и дидактических игр при формировании навыка чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: формирование навыка чтения; дети с интеллектуальной недостаточностью; игровые методы.

Формирование навыка чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью представляет собой сложный процесс, который требует особого подхода и понимания специфики их развития. У детей с нарушением интеллектуального развития наблюдаются значительные трудности в усвоении навыка чтения, которые могут быть связаны с недоразвитием фонематического восприятия, звукобуквенного анализа, памяти, с низким уровнем внимания и мотивации. Это может проявляться в:

низком темпе чтения;

непонимании прочитанного;

большом количестве ошибок при чтении.

Для обучения детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо создать комфортную образовательную среду, обеспечить поддержку и при необходимости – поощрение. Немаловажным является применение разнообразных наглядностей. Обязательным условием является регулярная практика, чтение должно быть частью учебного процесса.

Увеличить интерес к чтению у детей с интеллектуальной недостаточностью можно, применяя игровые методы, которые учитывают уникальность их потребностей и особенности развития.

Обучение чтению детей с интеллектуальной недостаточностью требует терпения и креативности от педагогов, а также комплексного подхода к развитию каждого ребенка.

При обучении чтению детей данной категории использование игровых методов является эффективным способом, который помогает повысить интерес к чтению и улучшить усвоение учебного материала.

Для обучения чтению можно применять игры, которые не только развлекают, но и способствуют пониманию прочитанного. С помощью карточек с буквами и настольных игр создается атмосфера соревнования, где каждое прочитанное становится достижением. Дети учатся не только распознавать буквы, но и понимать их значение, связывать их с объектами. Данные игры можно применять на этапах актуализации знаний и закрепления, что позволяет не только вовлечь учащихся в процесс обучения, но и повысить эффективность усвоения материала. В начале занятия игры служат инструментом для пробуждения интереса и активизации уже имеющихся знаний, подготавливая к восприятию новой информации. На этапе закрепления они помогают систематизировать и углубить понимание пройденного, превращая обучение в увлекательный и запоминающийся процесс.

Одной из любимых детьми настольных игр является игра «Читай – хватай». Данную игру целесообразно применять в послебукварном периоде, когда дети уже освоили базовые навыки чтения и письма, но нуждаются в дальнейшем развитии языковых способностей. Состоит игра из фишек нескольких цветов. С одной стороны фишки можно увидеть изображения трех предметов, на другой стороне – слово. На оранжевых фишках написаны простые слова, на синих – слова более сложной слоговой структуры. Данная игра сочетает в себе возможность развивать осознанное чтение слов, а также развивает объем, концентрацию и распределение внимания. В начале обучения подойдут оранжевые фишки, в дальнейшем – синие. В зависимости от уровня сформированности читательских умений можно использовать несколько

вариантов игры. Учитывая особенности детей с интеллектуальной недостаточностью, не стоит выкладывать все фишки. На первых этапах достаточно трех. По возможности количество фишек увеличиваем.

Варианты игры:

1 вариант начальный. Используется для развития внимания. Все жетоны разложены картинками вверх. Предлагаем взять жетон и найти такое же изображение предмета. После того как нашли – хватаем эту фишку и ищем следующий предмет.

2 вариант развивает начальные навыки чтения. Выкладываем фишки картинкой вверх, а одну даем учащимся словом вверх. Ребенок читает слово и находит его изображение на перевернутых фишках. Затем берет эту фишку и читает следующее слово.

3 вариант более сложный, чем первый, для данной категории детей. Развивает навыки беглого и осознанного чтения. Выкладываем фишки словами вверх, а ребенку даем фишку картинкой вверх. Предлагаем найти слова, обозначающие предметы на этих фишках.

Еще одна интересная и увлекательная настольная игра, подходящая для детей с интеллектуальной недостаточностью, – «Зверобуквы». Эту игру можно применять на всех этапах овладением чтением, начиная с самых первых шагов. Она становится проводником в мир букв, слов и предложений, помогая детям не только запоминать графический облик символов, но и осваивать их звучание и значение, а также развивает навыки звукобуквенного анализа и память. Для того чтобы в нее играть, не обязательно знать буквы. В ходе игры при помощи ассоциативного мышления дети запоминают их.

Возможно использование нескольких комплектов, в зависимости от которых меняется количество букв, используемых в игре. Самый простой вариант содержит девять букв русского алфавита, которые являются самыми распространенными.

Правила игры. Карты с буквами выкладываются буквами вниз. Вторая колода состоит из изображения зверей. Внизу большими красочными буквами написано название. Учащимся предлагается перевернуть одну карту с буквами. Если она не совпадает ни с одной из букв названия зверя, то переворачиваем карту назад буквой вниз. Перед этим даем инструкцию, что буквы нужно постараться запомнить. Если ребенок не знает буквы, проговариваем название и просим повторить их. Переворачиваем следующую карту и так далее, пока не соберем все слово. После того как собрали слово, забираем карту с изображением зверя в добычу, а буквы переворачиваем лицом вниз и разыгрываем следующую карту.

В дальнейшем можно усложнить условия. Показываем только картинку зверя, а слово прячем.

Также с этим комплектом можно играть в «Мемори». Выбираем парные буквы из колоды, перемешиваем и кладем лицом вниз. Учащийся делает ход и открывает 2 карты, называя буквы. Если карты совпали – забирает себе. Если нет – переворачивает их обратно лицом вниз. Данная игра позволяет запомнить графический образ буквы и развивает память.

Для развития навыков звукобуквенного анализа, навыков беглого чтения и внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью можно использовать настольную игру «Словопотам». Данную игру можно применять в послебукварном периоде для закрепления навыков чтения, развития внимания и логического мышления. В игре предусмотрено два уровня сложности: 1 – односложные слова, 2 – двусложные и трехсложные слова. Игра может быть адаптирована под различные уровни подготовки, что позволяет использовать её как в индивидуальной, так и в групповой работе.

Правила игры. На столе выкладывается одна карта с буквами.

Учащемуся даем шесть картинок со словами лицом вверх. Задачи играющего найти на карте с буквами слова, которые написаны у них на карточках. Те карты, которые удалось найти, складываем в добычу и берем

новые карты, доводя их до шести. Если учащийся считает, что на карте с буквами нашел все слова, ее кладем в отбой и открываем следующую карту.

Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и подходы должны быть адаптированы под его индивидуальные потребности и возможности.

Используя игры при обучении детей с интеллектуальной недостаточностью, можно добиться значительных успехов в развитии навыка чтения. Игровые методы создают непринужденную атмосферу, в которой дети могут осваивать новые навыки без страха и напряжения.

Игры не только развивают когнитивные способности, но и позволяют детям с интеллектуальной недостаточностью взаимодействовать друг с другом, что укрепляет их социальные навыки. Регулярная практика обучения через игровые элементы помогает детям с интеллектуальной недостаточностью постепенно достигать успехов в обучении и развивать уверенность в своих силах.

ZHDANOVICH MARYNA ALEKSANDROVNA,
Defectologist teacher

State Educational Institution «Secondary School No. 78 of Minsk»,
Minsk, Republic of Belarus

FORMATION OF READING SKILLS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY USING BOARD GAMES

The article presents the features of developing reading skills in children with intellectual disabilities. The possibilities of using board and didactic games in developing reading skills in children with intellectual disabilities are described.

Key words: development of reading skills; children with intellectual disabilities; gaming methods.

ЖУРАВЕЛЬ ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа №2 г.Наровли имени И.М.Шаврея»
г.Наровля, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ НАВЫКА БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСА СКОРОГОВОРОК

В данной статье педагог предлагает различные методы и приёмы работы со скороговорками на уроках чтения. Данные приёмы работы оправдывают себя в работе с учащимися, имеющими трудности в обучении.

Ключевые слова: чтение; скороговорка; мнемотехника; звуки.

Чтение является одним из мощных средств приобщения детей к общечеловеческим ценностям, формирования их мировоззрения. Для того, чтобы книга для детей стала другом, наставником, необходимо, прежде всего пробудить у них интерес к чтению, а затем научить с помощью книг приобретать знания, извлекать пользу из жизненного опыта людей разных стран и эпох. Практика показывает, что с каждым годом увеличивается количество детей, которым трудно научиться читать.

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его работе принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. Научить детей правильному, беглому, осознанному, выразительному чтению – одна из задач начального образования [2]. И эта задача чрезвычайно актуальна, так как чтение играет важную роль в образовании, воспитании и развитии человека.

Трудности в формировании навыка чтения могут быть вызваны нарушениями различного характера. Дети, испытывающие трудности в формировании навыка чтения, читают медленнее, чем предусмотрено показателями по темпу чтения школьной программы. Искажения звукового

состава слов и трудности слогослияния в большинстве случаев затрудняют детям понимание прочитанного.

В методической литературе разработана достаточно полная диагностика навыка чтения. В пособии авторов Н. Н. Баль и И. А. Захарченя представлены методические и практические материалы для обследования чтения и письма у младших школьников [1]. На основе изученной научно-методической литературы и имеющего диагностического инструментария мною были выделены основные критерии для определения уровня сформированности беглого и осознанного чтения.

Поскольку у обучающихся было выявлено снижение уровня сформированности навыка чтения, то определены возможные причины возникновения данной проблемы: 1) низкий уровень синтеза звуковых элементов; 2) недостатки в развитии звукобуквенных ассоциаций; 3) недостаточное знание букв алфавита; 4) нарушение звукопроизношения.

С целью профилактики возникших трудностей в чтении, я использовала ряд интересных упражнений и заданий, которые предлагают на время отвлечься от этого «нудного» занятия и вместо него заняться забавными упражнениями с картинным и словесным материалом. Свой выбор я остановила на работе со скороговорками.

Многие считают, что скороговорки помогают улучшить только дикцию, но это не так – они одновременно улучшают мышление, внимание и скорость чтения. Скороговорки очень нравятся детям, так как могут показать им гибкость собственного языка, необходимость его гимнастики для правильного произношения звуков.

Разучивая скороговорку, ребенок учится осмысленно относиться к тому, что говорит, взвешивать каждое слово, если не слог, чувствовать связь между словосочетаниями, улавливать очень тонкие нюансы в интонации, смысле, значении.

Он также учится не только говорить, но и слушать. Это очень полезно в школе, когда учитель выдает много различной информации. Дети любят

переспрашивать, они рассеяны и невнимательны. Прослушивание скороговорок улучшает их способность концентрироваться на том, что они слушают. И не только слышать, но и понимать смысл высказываемого.

Методика работы со скороговорками всем хорошо известна [4]. Скороговорки произносить нужно в замедленном темпе, отчетливо, выделяя часто встречающиеся звуки. Читать ее несколько раз, ритмично, негромко, с немного приглушенными интонациями, а затем все быстрее, еще быстрее и очень быстро, но правильно. Затем дети самостоятельно в полголоса проговаривают. На повторных занятиях со скороговорками дети не сразу овладевают ими, они трудно запоминают текст, темп, часто путают слова. Многим детям нужна подсказка, визуальные ориентиры, дополнительные средства, помогающие вспомнить заученное.

Работа со скороговорками на уроках литературного чтения и коррекционных занятиях состоит из двух этапов: этап изучения, накопления скороговорок и этап их активного использования. Начинаю с простейших скороговорок, последовательно переходя к усложненным, а затем и к сложным.

На начальном этапе при знакомстве со скороговорками использую упражнение «Ответ на вопрос». Результатом работы в этом направлении является то, что скороговорка может быть не только великолепным упражнением для укрепления артикуляционного аппарата, но и служить богатейшим материалом для всевозможных размышлений школьника: «О чем (о ком) повествует эта скороговорка? Бывает ли такое на самом деле? Почему? Сколько слов в предложении? Значение какого слова вам непонятно? Какой звук здесь встречается чаще других? Как можно охарактеризовать этот звук?». Когда учащиеся отработали умение отвечать на вопросы, перехожу к следующему заданию «Задай вопрос». После знакомства со скороговоркой, ребенок сам формулирует свой вопрос. Вопросы можно задавать как учителю, так и другим учащимся. Аналогичная работа в сочетании с предыдущим заданием обучает учащихся способности наблюдать, слушать, оперировать понятиями, характеризовать, разъяснять, рассуждать, делать выводы и умозаключения,

оформлять свои мысли, обосновывая их в виде грамотных размышлений, правильных вопросов и достойных ответов.

Использую на учебном занятии для лучшего запоминания скороговорок упражнение «Мнемотехника». Глядя на мнемотаблицу, ребёнок заучивает текст намного быстрее и эффективнее. При этом виде деятельности включаются не только слуховой, но и зрительный анализатор.

При работе со скороговорками эффективно такое упражнение как «Собери скороговорку». Учащимся предлагаются уже готовые отдельные картинки, в процессе проговаривания ребенок сам последовательно выкладывает скороговорку. Либо по рисунку нужно узнать скороговорку.

Для повторения и отработки изученного материала использую «Игры-шифровки» или «Найти продолжение». Для этого учащимся предлагаются карточки с записанным началом скороговорки и конец скороговорок, а ребенку необходимо их соотнести и правильно проговорить.

При работе со скороговорками применяю упражнение «Лови мяч». Ребенок, произнося текст скороговорки, ритмично подбрасывает и ловит мяч. Можно просто перекатывать мяч из одной руки в другую. Можно простукивать ногами или прохлопывать ладошками. Оправдало себя и задание «Эмоции». Для этого учащимся необходимо рассказать скороговорку, выражая разные эмоции: удивление, грусть, веселье, обиду и т.д. Можно заранее подготовить аналогичные карточки и сложить их в мешочек. Такая работа предполагает в будущем совершенствование интонационного оформления читаемого текста.

С целью повышения речевого творчества использую задание «Рассказ». Все зависит от фантазии того, кто хочет улучшить качество своей речи. Учащиеся придумывают рассказ, что дает большой толчок к творческому воображению и самостоятельности мысли.

На этапе активного использования скороговорок, когда изучены несколько скороговорок, предлагаю игру «Викторина». Раздаю учащимся лист со скороговорками, затем читаю вопросы к скороговоркам. Дети находят нужную

скороговорку среди остальных, читают и тренируются в произношении. Например: Какой головной убор купила кукушка своему любимому сыночку? (Кукушка кукушонку купила капюшон).

Все упражнения использую во 2–3 классах. В 4 классе работа усложняется. Скороговорки подбираю большие и сложные, и начинаю работу с одной строки скороговорки, на каждом занятии добавляя новую. Для отработки чёткого произношения предлагаю только одну новую строку, объем же материала для чтения увеличиваю (2, 3, 4 строки).

Таким образом, выполнение упражнений с использованием скороговорок приводит к формированию у учащегося целого ряда важных операций, лежащих в основе чтения; овладев ими, ребенок впоследствии читает гораздо лучше и чувствует себя успешным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баль, Н. Н. Обследование чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие для учителей-дефектологов / Н. Н. Баль, И. А. Захарченя. – Мн. : Ураджай, 2001.
2. Горецкий, В. Г. О проверке навыка чтения [Текст] / В. Г. Горецкий // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 48.

ZHURAVEL OLGA VLADIMIROVNA,
teacher-defectologist

State Educational Institution «Secondary school No. 2 Narovlya
named after I.M.Shavrey», Narovlya, Republic of Belarus

DEVELOPING STUDENTS' FLUENT READING SKILLS WITH LEARNING DIFFICULTIES THROUGH THE USE OF THE TONGUE TWISTER COMPLEX

In this article, the teacher offers various methods and techniques for working with tongue twisters in reading lessons. These methods of work justify themselves in working with students with learning difficulties.

Keywords: reading; tongue twister; mnemonics; sounds.

ЗАБЕЛЬНИКОВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат исторических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии начального образования

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАЦИИ С ДЕТЬМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Статья посвящена этическим принципам работы специалистов, оказывающих психолого-педагогическое сопровождение детей с инвалидностью.

Ключевые слова: этические принципы; гуманизм; ребенок с инвалидностью; ребенок с особенностями психофизического развития.

Психолого-педагогическую работу с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) невозможно представить без гуманизма, сострадания, соучастия, сопереживания, готовности в любую минуту прийти ребенку на помощь. Такой вид профессиональной деятельности неразрывно связан с необходимостью соблюдения этических требований, предъявляемых к работе с детьми с инвалидностью. Соблюдение этических принципов и норм, готовность в своей работе с детьми и их родителями исходить из высоких этических и нравственных позиций, выбор цели и оптимальных методов, приемов и средств будут являться фундаментом эффективной профессиональной деятельности.

В своей работе педагоги, работающие с детьми с ОПФР, опираются на нормативные правовые акты Республики Беларусь, регулирующие оказание помощи людям с инвалидностью. Одним из важнейших актов является Закон Республики Беларусь «О правах инвалидов и их социальной интеграции» (2022). Действие этого закона распространяется на всех людей с инвалидностью, с момента рождения до смерти, находящихся на территории нашей страны. Инвалид в этом законе определяется как человек с устойчивыми физическими,

психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать его полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими людьми [2].

При организации и реализации психолого-педагогического сопровождения детей с инвалидностью педагогам следует придерживаться этических принципов, влияющих, в том числе, на коммуникацию с особенным ребенком.

Гуманное и человеческое отношение к ребенку – этический принцип, без которого невозможно себе представить любое профессиональное взаимодействие с ребенком. Каждый специалист, осуществляющий трудовые обязанности в отношении ребенка с инвалидностью, должен помнить, что в профессиональной деятельности необходимо основываться на позициях доброжелательности, открытости, честности и бескорыстия. Все они должны присутствовать на всех этапах взаимодействия с ребенком и его близким окружением (семьей, родителями / опекунами, бабушками-дедушками). Основой взаимного доверия и уважения между ребенком, его родителями и специалистом, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение, является доброжелательность, открытость, желание оказать максимально возможную помощь.

Одним из важнейших этических принципов является *абсолютное принятие ребенка*. Всегда и во всем следует исходить из правила, что ребенок не виноват в том, что он – ребенок с особенностями, а его родители не несут ответственности за то, что у них в семье родился ребенок с инвалидностью. При осуществлении психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР важно принимать его таким, каков он есть. Данный этический принцип также предполагает индивидуальный подход к каждому ребенку, учет особенностей каждого маленького человека.

Из этого этического принципа вытекает другой – *отсутствие предубеждений в отношении ребенка и его семьи*. Для установления

доброжелательных отношений, основанных на партнерстве, уважении, сотрудничестве между работником, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение, и особенным ребенком, необходимым условием является искоренение всяческих предрассудков и предубеждений. Каждый ребенок имеет право получить любовь, принятие и качественную помощь от специалистов. Мировоззрение человека, оказывающего психолого-педагогическое сопровождение ребенка с инвалидностью, его взгляды, личные установки, индивидуальные предпочтения не могут быть основанием для отказа ребенку в помощи и поддержке, ущемлении его прав, унижении его человеческого достоинства.

Соблюдение разумных интересов ребенка – также важный этический принцип, о котором не следует забывать. Специалист, работающий с ребенком с ОПФР, должен исходить из того, что абсолютное благо для ребенка с инвалидностью невозможно, а его задача как специалиста – оказать максимальную в данных условиях помощь в рамках действующего законодательства. Осуществляя психолого-педагогическое сопровождение ребенка, специалист будет вынужден соотносить желания и завышенный уровень требований и ожиданий родителей с объемом той помощи и поддержки, которые он может оказать, опираясь на законодательство Республики Беларусь и исходя из особенностей здоровья конкретного ребенка. Выполняя свои профессиональные обязанности, специалист должен заботиться о том, чтобы принести, с одной стороны, благо своему подопечному – ребенку с ОПФР, а с другой – не войти в противоречие с ожиданиями родителей и учитывать их мнение. Специалисту совместно с родителями ребенка следует определить круг решаемых проблем и задач, при этом отделить разумные требования родителей от желаемых, но не выполнимых, тем самым оказав посильную и доступную помощь ребенку в процессе психолого-педагогического сопровождения. Помимо этого профессионал может способствовать осознанному вовлечению родителей в деятельность для оказания самопомощи своему ребенку.

При осуществлении психолого-педагогического сопровождения не следует забывать также следующий этический принцип – *уважение и принятие права ребенка и его родителей на самостоятельный выбор*. В работе с ребенком специалист выясняет не только потребности особенного ребенка, но и видение им (при наличии психофизических возможностей здоровья) и его родителями конечного результата совместных действий, направленных на улучшение качества жизни и функционирования ребенка. Со своей стороны специалист может предложить родителям алгоритм действий, который, по его мнению, наиболее полно отвечает потребностям и нуждам ребенка. При этом всегда следует помнить, что за ребенком и его семьей остается право выбора. Именно они решают, что из предложенного следует реализовывать, а от чего они предпочитают отказаться.

Полнота информирования родителей ребенка с ОПФР о предпринимаемых действиях – важный этический принцип, которым не следует пренебрегать. Важной задачей психолого-педагогического сопровождения является активизация личностного потенциала особенного ребенка, а также внутренних ресурсов его семьи для дальнейшей работы совместными усилиями для улучшения качества жизни ребенка с инвалидностью. Для вовлечения родителей ребенка, остальных членов его семьи в процесс оказания ему помощи по развитию, обучению навыкам самостоятельной жизни, оказанию ситуативной помощи ребенку необходимо полное и всестороннее информирование его близких, в первую очередь родителей, обо всех предпринимаемых шагах, рисках, динамике его состояния, положительных изменениях. Ребенок с инвалидностью и его родители вправе знать обо всех шагах, которые предпринимаются при оказании ему психолого-педагогического сопровождения, поскольку от усилий специалистов зависит не только физическое, психологическое состояние ребенка, но и социальное благополучие семьи в целом. Ведь усилия многих специалистов направлены на то, чтобы качество жизни и состояние здоровья

конкретного ребенка с инвалидностью улучшилось, а вместе с ними и качество жизни данной семьи.

Важно помнить о принципе *соблюдения конфиденциальности при работе с детьми с ОПФР*. Сохранение конфиденциальности клиента – одно из фундаментальных условий работы всех медицинских, социальных и педагогических служб. Психолого-педагогическое сопровождение требует конфиденциальности в силу того, что речь идет о сопровождении несовершеннолетнего, имеющего инвалидность, право опеки над которым по закону принадлежит его родителям. Профессионалу следует четко понимать: все, что касается жизни ребенка с ОПФР, условий его жизнедеятельности, особенностей его физического и психического здоровья, личностных качеств, жизненной ситуации его семьи, осуществления его родителями своих непосредственных обязанностей и родительского долга является конфиденциальной информацией, которую нельзя раскрывать третьим лицам и людям «с улицы». Сохранение конфиденциальности и в некоторых случаях анонимности является одним из условий чувства безопасности для родителей, воспитывающих особенного ребенка, нуждающегося в профессиональной помощи и психолого-педагогическом сопровождении. Привлечение к совместной работе представителей иных государственных учреждений и общественных организаций может быть необходимым для оказания эффективной помощи ребенку. В этом случае специалисту необходимо заручиться согласием родителей на передачу в необходимом объеме информации указанным лицам и действовать в соответствии с решением родителей.

И, наконец, нельзя забывать о таком этическом принципе, как *личная ответственность специалиста за предпринимаемые действия*. Специфика работы с детьми с ОПФР предполагает ответственность специалиста за принимаемые профессиональные решения и их последствия. Профессионал должен, с одной стороны, действовать в рамках законодательства, а с другой –

соблюдать баланс и прогнозировать последствия предпринимаемых действий в отношении ребенка и его семьи.

В зависимости от особенностей профессионализма, внутренней культуры, специалист, осуществляющий психолого-педагогическое сопровождение ребенка с инвалидностью, во взаимодействии с особенным ребенком и его родителями может придерживаться одного из следующих стилей поведения [1, с. 14]:

подчиненное, ведомое положение, предполагающие учитывать видение родителями как следует осуществлять психолого-педагогическое сопровождение ребенка с инвалидностью;

главенствующее положение, роль ведущего за собой и указующего родителям правильность его функциональных действий по осуществлению психолого-педагогического сопровождения их ребенка;

доброжелательные, партнерские отношения между специалистом, ребенком с ОПФР и его родителями, основанные на взаимном уважении.

Очевидно, что наилучшим стилем поведения является партнерский стиль, позволяющий специалисту при осуществлении психолого-педагогического сопровождения максимально помочь ребенку в раскрытии его личностного потенциала, тем самым, вместе с родителями, совместными усилиями улучшить качество жизни ребенка и качество жизни семьи в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Забельникова, О. В. Этика социальной работы: пособие / О. В. Забельникова. – Минск : Минский государственный ПТК полиграфии, 2021. – 88 с.
2. Закон Республики Беларусь от 30 июня 2022 г. № 183-З «О правах инвалидов и их социальной интеграции» // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200183&p1=1>. – Дата доступа : 03.11.2024.

ZABELNIKAVA VOLHA VASILIEVNA,
candidate of historical sciences, associate professor, associate professor of the
department of pedagogy and psychology of primary education

Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

**ETHICAL PRINCIPLES OF COMMUNICATION
WITH CHILDREN WITH DISABILITIES AND THEIR PARENTS IN THE
PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT**

The article is devoted to the ethical principles of work of specialists providing psychological and pedagogical support to children with disabilities.

Keywords: ethical principles; humanism; child with disabilities; child with special psychophysical development.

ЗАДЁРА МАРИНА ИВАНОВНА,
старший методист, преподаватель

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Ростовской области «Октябрьский аграрно-технологический техникум»,
Российская Федерация

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИОННОЕ ОБОРУДОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В предлагаемой статье рассматривается возможность применения цифровых образовательных ресурсов в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Особое внимание уделяется методическому сопровождению образовательного процесса для студентов с ОВЗ в учреждениях среднего профессионального образования на примере преподавания дисциплин общеобразовательного цикла.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровые ресурсы, инновационное оборудование, обучение студентов с ОВЗ.

Мы живём в эпоху, когда информационные технологии на глазах меняют привычные устои нашей жизни. Дистанционное образование стало доступным для всех, во всех уголках нашей необъятной страны, открыв возможности для получения полноценного образования самостоятельно, или же с помощью тьютора для всех категорий граждан, в том числе и для людей с ОВЗ и инвалидностью.

Реализация прав детей с ОВЗ на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования. Получение такими детьми качественного не только общего, но и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности [3].

Работая над проблемой разработки полноценных занятий для студентов с проблемами здоровья, которые вынуждены пропускать занятия из-за ухудшения

состояния, посещения врачей, ежегодных обследований, разработан целый ряд методических пособий, разработок уроков, лабораторных практикумов с применением цифровых ресурсов, где каждый студент, пропустивший занятие, сможет самостоятельно наверстать упущенное, поработать с педагогом в малой группе.

Формирование общих и профессиональных компетенций будущего рабочего или же специалиста начинается на первом курсе с изучения общеобразовательных дисциплин. Именно преподаватели дисциплин общеобразовательного цикла при правильном выборе цифровых ресурсов и образовательных технологий смогут подготовить студента с ОВЗ к дальнейшему обучению дисциплинам профессионального цикла, обучить навыкам экспериментирования, выполнения индивидуального проекта, умению самостоятельно выбирать необходимую информацию, осмысливать её, выбирать важное. Разрабатывая занятие с использованием информационных технологий, педагог, в первую очередь за основу берёт особенности преподаваемой им дисциплины, учитывает индивидуальные особенности обучающихся, устанавливает требования к изображению информации, к эффективности считывания изображения, к расположению текста на экране [1, с. 347–349]. Особую роль в обучении студентов с ОВЗ в очном формате играет инновационное оборудование, такое как конференц-панель, которая имеет массу возможностей для реализации образовательного процесса, включая возможность выхода в интернет, просмотр видео ресурсов по теме. Особое значение для разработки занятий по общеобразовательным дисциплинам играют отечественные образовательные ресурсы, такие как «Российская электронная школа» (РЭШ), которая даёт возможность прослушивания учебного материала, имеет глоссарий, тестовый материал для закрепления. Важная роль в изучении химии отводится химическому эксперименту, в данном случае интерактивному. Автор успешно использует материалы сайта видеоопытов «Видеотека школьных экспериментов», личный сайт преподавателя.

Авторские разработки по преподаваемой дисциплине дают возможность самостоятельного изучения отдельных разделов и тем студентами с ОВЗ. Автором разработаны и успешно используются на практике такие разработки, как «Учебно-методическое пособие по дисциплине Химия ЕН.02 раздел «Аналитическая химия» для студентов СПО специальности 43.02.15 Поварское и кондитерское дело, «Химия для специальности 36.02.01 Ветеринария», учебное пособие для преподавателей и студентов «Практико-ориентированное содержание дисциплины «География» для студентов специальности 43.02.15 Поварское и кондитерское дело, разработанные с помощью ресурса Visual Paradigm. Данные цифровые ресурсы содержат необходимый материал для изучения тем, дополненный таблицами, фотографиями, видеоматериалами для просмотра. Изучение каждой темы завершается вопросами для самопроверки.

Следует отметить, что применение информационных технологий и использование цифровых ресурсов, в том числе и авторских, наряду с открывающимися возможностями для студентов с ограниченными возможностями здоровья, имеют ряд сложностей, таких как:

- скудное обеспечение студентов техническими средствами;
- проблема мотивации студентов к обучению;
- недостаточная цифровая грамотность студентов.

К тому же, следует отметить, что подготовка и подбор материалов к урокам, разработка уроков, лекционного и дополнительного материалов, составление тестов, разработка цифровых авторских ресурсов требуют колоссальных затрат времени и труда педагога.

Как показывает опыт, использование цифровых ресурсов, использование авторских материалов, адаптированных для данного конкретного студента или же группы студентов, значительно расширяет возможности получения детьми-инвалидами образования, позволяет во многих случаях обеспечить освоение обучающимся основной профессиональной программы в полном объеме.

Использование инновационного оборудования, внедрение в практику обучения и воспитания студентов с ОВЗ современной информационно-образовательной среды является перспективным направлением развития образования, методов и средств эффективной организации процесса обучения, воспитания и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Информационно-коммуникационные технологии из инновационного средства давно превратились в необходимость и стали реальностью. Они совершенствуют развитие человека, повышают эффективность и качество его деятельности [2, с. 190–192]. Однако, внедрение инноваций в образовательный процесс требует от педагога колоссальных усилий, творчества, постоянного поиска новых решений, самообразования и стремления к успеху в обучении и воспитании студентов с особыми потребностями в обучении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ануфриева, О. Н. Проблемы дистанционного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями при обучении в СПО / О. Н. Ануфриева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 3 (241). – С. 347–349. – URL: <https://moluch.ru/archive/241/55853/> (дата обращения: 15.11.2024).

2. Барсукова, Т. И. Роль информационных технологий в формировании общих компетенций / Т. И. Барсукова. – Текст : непосредственный // Развитие личности в условиях цифровой трансформации : материалы V Международной научно-практической конференции «Среднее профессиональное образование в информационном обществе» (г. Копейск, 31 января 2020 г.) / Челяб. ин-т развития проф. образования. – Челябинск, 2020. – С. 190–201.

3. Информационно-аналитический портал «Доступная среда» <https://zhit-vmeste.ru/gosprogramma-dostupnaya-sreda/normativnye-pravovye-akty/minobrnauki-rossii/1476/>

ZADERA MARINA IVANOVNA,
senior methodologist, teacher

State budgetary professional educational institution of the Rostov region
«Oktyabrsky Agrarian and Technological College», Russian Federation

**DIGITAL TECHNOLOGIES AND INNOVATIVE EQUIPMENT
IN THE SYSTEM OF TRAINING STUDENTS WITH DISABILITIES
IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

The proposed article examines the possibility of using digital educational resources in the education of people with disabilities (HIA). Special attention is paid to the methodological support of the educational process for students with disabilities in institutions of secondary vocational education on the example of teaching disciplines of the general education cycle.

Keywords: digital technologies, digital resources, innovative equipment, teaching students with disabilities

ЗАЙЦЕВ ИГОРЬ СТАНИСЛАВОВИЧ,
кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специальной
и инклюзивной педагогики

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

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Материалы рассматривают полисубъектный и личностный подходы в аспекте методологического основания профессионального самоопределения старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи. Представлены принципы, учет которых ориентирован на реализацию означенных подходов.

Ключевые слова: полисубъектный подход; принцип равноправного партнерства с семьей; принцип приоритетного внимания к взаимоотношениям детей; принцип интрагенной активности; личностный подход; принцип социально-адаптирующей направленности образовательного процесса; принцип успешности; принцип интегративного характера образовательного процесса.

Одной из центральных задач современного образования является профессиональное самоопределение подрастающего поколения. Профессиональное самоопределение есть этап личностного развития человека как субъекта деятельности в условиях социума. Именно с позиции проявления субъектности Д. Е. Щипанова [11, с. 3–13] обозначила профессиональное самоопределение не просто как сам выбор профессии, а как длительный процесс построения перспектив собственного развития, процесс самореализации в жизни.

В современном образовании отмечается активное переосмысление его методологических оснований с позиции актуальных вопросов настоящей социальной ситуации [7, с. 6]. С этой точки зрения значимость профессионального самоопределения старшеклассников с тяжелыми

нарушениями речи (далее – ТНР) приобретает вопрос определения методологических подходов как основных позиций, обеспечивающих обоснованное понимание происходящих образовательных трансформаций. В позиции одних из основных методологических подходов к профессиональному самоопределению старшеклассников с ТНР выступают полисубъектный и личностный.

Полисубъектный подход может помочь педагогу переосмыслить содержание собственной деятельности, взглянуть на методы и формы взаимодействия с подопечными с новой точки зрения, увидеть новые перспективы, новые возможности и новые стратегии своей деятельности [2, с. 119–120; 4, с. 38–40; 5, с. 140; 9 и др.].

В вопросе профессионального самоопределения лиц с ТНР полисубъектный подход – форма непосредственного взаимодействия с социумом, порождающая наиболее благоприятные условия для психического и социального развития. Одно из центральных мест в такой позиции занимают родители, что обуславливает использование принципа равноправного партнерства с семьей, выражающегося в активном включении родителей (законных представителей) в качестве полномочных субъектов в процесс совершенствования профессионального самоопределения учащихся старших классов с ТНР. Это – полное согласование действий представителей педагогического учреждения и родителей детей означенного контингента, направленных и на социальное развитие при ТНР.

Представленный аспект обуславливает использование принципа приоритетного внимания к взаимоотношениям детей как необходимости эффективного педагогического влияния на формирование социальных взаимоотношений лиц с ТНР. Реализация этого принципа находит, в первую очередь, выражение в подборе педагогом конструктивного стиля управления образовательным процессом, согласовании этого стиля с родителями. Грамотно выбранная модель образовательной деятельности станет примером для лиц с

ТНР в организации взаимодействия в более широких социальных условиях. Положительное коллективное взаимодействие – значимая составляющая профессионального самоопределения в условиях ТНР. Основная цель продуктивного взаимодействия – подготовка учащихся старших классов с ТНР к самостоятельности и возможности взять на себя ответственность за происходящие социальные события.

Использование принципа приоритетного внимания к взаимоотношениям детей оправдывает активацию принципа интрагенной активности, ориентирующего на понимание профессионального самоопределения лиц с ТНР как собственного решения и стремления к его осуществлению, что задает конкретику подготовки к профессиональному самоопределению указанной категории. В рамках полисубъектного подхода – это объединение усилий всех участников образовательной деятельности по воспитанию у школьника с ТНР готовности к самостоятельному профессиональному выбору.

Понимание полисубъектного подхода как взгляда на лиц с ТНР с позиции носителей взаимодействия с окружающей средой требует четких представлений о социальных, то есть индивидуальных, обусловленных влиянием социума, характеристиках лиц с ТНР, определяя значимость учета личностного подхода, ориентирующего на принятие развития человека в качестве главного критерия эффективности образовательного процесса.

Личностный подход представляет собой многоаспектное образование, задающее особую организацию педагогической деятельности, ориентирующее на прямую зависимость состояния психических процессов от личностного развития индивида, на неразрывность всех сторон психического развития как аспектов цельного образа человека [1, с. 332; 3; 6, с 21–22; 8; 10, с. 40 и др.].

Личностный подход определяет направленность профессионального самоопределения старшеклассников с ТНР с позиции отношения к ним и как к сознательным субъектам собственного развития в рамках общей деятельности, и как субъектам педагогического взаимодействия. Сказанное обуславливает

значимость учета принципа социально-адаптирующей направленности образовательного процесса, подразумевая организацию работы, содействующую воспитанию способности к самореализации для полноценного включения в общественную жизнь. Данный принцип подразумевает воспитание у учащихся старших классов с ТНР чувства ответственности за свои поступки и деятельность в условиях социальной среды в целом. Специфика выделенного принципа в отношении лиц с ТНР – в преодолении либо значительном уменьшении влияния имеющегося нарушения на качество жизни в условиях социального сотрудничества.

Самореализация с целью включения в социальную действительность может быть активна при учете принципа успешности как ориентира на воспитание у школьников с ТНР уверенности в своих силах при преодолении посильных жизненных трудностей, культивирование волевых усилий. Данный принцип самым тесным образом связан с принципом педагогического оптимизма (в рамках культурологического подхода), указывающего на значимость высокого уровня ожиданий по отношению к лицам с ТНР. Специфичность – в ориентире на способность самоорганизации для достижения желаемого результата в профессиональном самоопределении. С такой позиции значимым видится реализация принципа интегративного характера образовательного процесса, утверждающего необходимость органичного соединения при работе с лицами с ТНР учебной и коррекционно-развивающей ориентированности с социальной направленностью. Данное обусловлено пониманием профессионального самоопределения как одного из важнейших аспектов социального развития старшеклассников с ТНР.

На основании всего сказанного в качестве одних из основных методологических подходов профессионального самоопределения учащихся старших классов с ТНР следует рассматривать полисубъектный и личностный подходы. Подобный выбор объясним тем, что отмеченные подходы соответствуют возможности их рассмотрения в качестве установок,

формирующих базис научного поиска в заявленном направлении, обоснован пониманием самоопределения человека (в том числе и профессионального) как важной составляющей социально-личностного развития, показателя формирования отношения человека к социальной среде, антроподицеи (доказательство ценности) личностного развития в социуме, а все указанные подходы позволяют ориентировать взгляд на индивида с позиции его личностного становления под влиянием перманентно изменяющихся и повышающихся требований социальной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексеев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 332 с.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
3. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е. В. Бондаревская // Методист. – 2003. – № 2. – С. 2–6.
4. Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие в социальной среде / И. В. Вачков // Психология. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 36–50.
5. Кузнецов, И. С. Доверительные стратегии согласования интересов в образовании / И. С. Кузнецов // Социологический журнал. – 2019. – Том 25. – № 2. – С. 138–152.
6. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н. С. Пряжников. – М.: Академия, 2008. – 317 с.
7. Пургина, Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие / Е. И. Пургина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 275 с.

8. Старостина, Н. Н. Профессиональное самоопределение как важная составляющая профессиональной социализации личности / Н. Н. Старостина // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 174–177.

9. Фалунина, Е. В. Становление полисубъектного подхода в области гуманитарных наук и образования (исторический аспект) / Е. В. Фалунина // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2019. – № 3. – С. 136–140.

10. Шаповалов, А. А. Методологические подходы к обучению и стиль мышления учителя / А. А. Шаповалов // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2021. – т. № 1 (46). – С. 39–44.

11. Щипанова, Д. Е. Профессиональное самоопределение личности как построение смыслов будущего: монография / Д. Е. Щипанова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. – 119 с.

ZAYTSEV IGOR STANISLAVOVICH,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department
of Special and Inclusive Pedagogy

State educational institution «Academy of Education»,
Minsk, Republic of Belarus

SOME APPROACHES TO PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF- DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The materials consider the polysubjective and personal approaches in the aspect of the methodological basis of professional self-determination of senior schoolchildren with severe speech disorders. The principles are presented, the consideration of which is oriented towards the implementation of the said approaches.

Keywords: polysubjective approach; principle of equal partnership with the family; principle of priority attention to children's relationships; principle of intragenic activity; personal approach; principle of socially adaptive orientation of the educational process; principle of success; principle of the integrative nature of the educational process.

ЗАНЬКО ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА,
учитель-дефектолог

ТИХОН СВЕТЛАНА ПАВЛОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Детский сад № 7 г. Ганцевичи»,
г. Ганцевичи, Брестская область, Республика Беларусь

СПЕЦИАЛЬНО ПОДОБРАННЫЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ

Важнейшее значение для овладения процессами чтения и письма имеет степень сформированности всех сторон речи. Нарушения в развитии фонематического восприятия, лексико-грамматических форм, звукопроизношения являются основными причинами нарушений письменной речи. В статье представлены эффективные средства профилактики и преодоления данных нарушений у младших школьников через специально подобранные игры и игровые упражнения при обучении грамоте детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: игры; упражнения; профилактика; письменная речь; дисграфия; дислексия.

Учителям начальных классов хорошо известно, что у многих детей возникают трудности в формировании письменной речи, выражающиеся на письме и в чтении в специфических ошибках разного происхождения. Это явление далеко не случайное. Необходимо помнить, что письменная речь, в отличие от устной, формируется только в условиях обучения. Все дети приходят в первый класс, начинают учиться читать и писать – и у большинства из них особых проблем нет. Почему же у некоторых детей возникают трудности? Откуда появились эти нарушения с пугающими названиями – дисграфия, дислексия? Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера. Дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма. В первую очередь нужно понять, что важнейшее значение для овладения процессами чтения и письма имеет степень сформированности всех сторон речи. Поэтому нарушения или задержка в развитии фонематического восприятия, лексико-грамматических форм, звукопроизношения на разных этапах развития являются основными причинами дисграфии и дислексии.

Рассмотрим подробнее, какое влияние оказывает недоразвитие различных сторон речи в дошкольном возрасте на формирование письменной речи в школьном периоде. Если у ребёнка нарушено звукопроизношение, следовательно он будет читать и писать слово так, как говорит, потому что именно так он его слышит и будет диктовать себе при письме (если в речи он меняет звук Ш на С, то прочитает и может написать «суба» вместо «шуба»).

При нарушениях фонематического восприятия, когда у ребёнка физический слух и звукопроизношение в норме, но звуки речи он слышит по-своему, то он будет путать звуки, близкие по звучанию и сходные по артикуляции: С – Ш, О – У, Д – Н, Ч – Щ, Ш – Щ, Ц – С, М – Н («рочей» вместо «ручей», «небель» вместо «мебель» и т. п.), глухие и звонкие (вместо слова «дупло» напишет «тупло» и т. п.), твёрдые и мягкие (например, вместо слова «мяч» напишет «мач», вместо «коньки» – «конки»). Кроме того, несформированность фонематического восприятия приводит к затруднению овладением звукового анализа и синтеза, что в чтении и на письме отразится в пропусках, перестановках или вставках букв или слогов («снки» вместо «санки», «сёзы» вместо «слёзы», «девча» вместо «девочка», «шекола» вместо «школа», «корвом» вместо «ковром», «рагуда» вместо «радуга»).

Лексико-грамматические нарушения речи могут привести к следующим ошибкам: если у ребёнка нарушена слоговая структура слова, то он его напишет так, как произносит («кубовица» вместо «пуговица», «скорода» вместо «сковорода», «лисипед» вместо «велосипед» и т. п.), неправильное использование грамматических категорий (числа, рода, падежа) в устной речи таким же образом отразится и в письменной речи («жёлтая солнце», «скоро облетит деревья», «через препятствий», «по крышой сарая»).

Чтобы избежать подобных ошибок, ещё до поступления детей в школу работаем над овладением ими элементами грамоты, то есть формируем понятия «звук», «слог», «слово», «предложение», учим проводить звуковой и слоговой анализ и синтез слов, называть и подбирать слова, обозначающие предметы, действия, признаки, сравнивать звуки по их качественным характеристикам

(гласные, согласные: твёрдые и мягкие, глухие и звонкие), различать в предложении слова на слух, определять их количество и последовательность, составлять предложения с данным количеством слов, правильно их согласовывая между собой. Принимая во внимание то обстоятельство, что осуществить такой объём работы можно лишь при условии квалифицированного комплексного и систематического обучения дошкольников, считаем подготовку к обучению грамоте в дошкольном учреждении начальной ступенью последующего систематического изучения языка в школе.

Занятия по обучению грамоте проводим в соответствии с Программой для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи» [1, с. 242] в русле общего речевого развития детей, при этом используя специальные виды работы по устранению предпосылок дислексии и дисграфии, учитывая возрастные и индивидуальные особенности каждого ребёнка. Важным моментом при подготовке детей к школе становится выбор методов обучения. Самым эффективным методом считаем использование игры как одной из форм обучающего воздействия взрослого на ребёнка и в то же время основного вида деятельности ребёнка старшего дошкольного возраста. Таким образом, у игры две цели: обучающая, которую преследует взрослый, и игровая, ради которой действует ребёнок. Необходимо, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Учебно-игровой материал подаём в сравнении, сопоставлении, побуждая детей постоянно рассуждать, анализировать, делать выводы и обосновывать их, выбирать правильные решения среди различных вариантов ответов, что формирует систему знаний о языке и потребность совершенствования своей речи.

Считаем необходимым использование игры как средства обучения детей не только в дошкольном периоде, но и в младшем школьном возрасте по ряду причин. Игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве ещё не потеряла своего значения у младших школьников. Опора на игровую деятельность, игровые формы и приёмы – это важный и наиболее адекватный

путь включения детей в учебную работу. Также игра способствует развитию у детей психических процессов, с её помощью формируется познавательная мотивация, соответствующая содержанию учебной деятельности.

В систему коррекционного воздействия по формированию правильного звукопроизношения включаем следующие виды игр. На подготовительном этапе используем игровые упражнения, направленные на развитие подвижности органов артикуляции: «Сказки о весёлом язычке», «Утро с котиком Мурзиком», «Весёлые полянки», «Послушный ветерок» и др. Данные игры помогают укрепить мышцы органов речи и подготавливают базу для правильного звукопроизношения. На этапе постановки звука применяем игры, способствующие формированию артикуляционного уклада определённого звука: «Вьюга», «Пулемёт», «Юла», «Насос», «Шарик», «Комар», «Не шуметь», «Змейка», «Шина», «Жук», «Кузнечик», «Самолёт», «Заведём мотор», «Тигр» и т. п. Этапы автоматизации и дифференциации звуков требуют от ребёнка многократных упражнений в виде проговаривания поставленного звука в словах, словосочетаниях, фразах. Закрепление нового звука происходит значительно успешнее у ребёнка, увлечённого привлекательным замыслом игры. На данных этапах широко используем следующие игры: «Ловись, рыбка», «Лабиринт», «Собери букет», «У самовара», «Улитка», «Нарядим ёлочку», «Магазин», «Волшебный мешочек», «Солнышки», «Здравствуй, пальчик», «Доскажи словечко», «Логопедическое лото» и др. Предложенные игры дают возможность проводить занятия по формированию правильного звукопроизношения более живо и интересно. Многие игры имеют варианты. Почти все игры можно использовать как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях с детьми.

Для формирования фонематического восприятия воспитываем у детей слуховые дифференциации звуков, а также формируем простейшие виды звукового анализа и синтеза слов. Для этой цели используем следующие игры: «Кто больше» (на сюжетной картине найти предметы с нужным звуком), «Будь внимательным» (выделить заданный звук из ряда звуков), «Измени слово» (изменить слово путём замены или прибавления какого-либо звука), «Назови

братца» (подобрать к твёрдому согласному звуку соответствующий мягкий звук), «Назови слова» (назвать слова на заданный звук), «Звуковое лото» (в ряду картинок закрыть карточкой те, в названиях которых есть заданный звук), «Скажи, как я» (произнести слова, интонационно выделяя любой согласный звук по образцу), «Кто внимательнее» (назвать звук, который чаще других встречается в ряду слов или во фразе), «Хлопочки» (отхлопать количество слогов в слове), «Строители» («собрать» слово по слогам и «разобрать») и др.

С целью обеспечения полноценного формирования грамматического строя речи у детей необходимо решить следующие задачи: помочь ребёнку усвоить основное смысловое значение каждой конкретной грамматической формы; научить ребёнка самостоятельно образовывать грамматические формы по заданному образцу (по аналогии); дать ребёнку достаточно много однотипных образцов правильных грамматических форм. Приведём примеры некоторых игр, направленных на формирование грамматических систем по вышеперечисленным направлениям. При работе над словоизменением используем игры: «Один – много» (на образование множественного числа имён существительных), «Кто пришёл», «Кого не стало», «Прятки», «Чем угостишь друга», «Кому что нужно», «У кого что» (на образование падежных форм имён существительных) и др. Навык словообразования формируем в следующих играх: «Большой – маленький», «Назови ласково» (на образование существительных и прилагательных суффиксальным способом), «Назови новое слово-действие», «Мы едем, едем» (на образование приставочных глаголов), «Чей хвост, чья голова», «Чей, чья, чьё, чьи» (на образование притяжательных прилагательных), «Кто у кого» (на образование названий детёнышей животных) и др. Умению согласовывать слова в словосочетаниях и предложениях способствуют такие игры: «Магазин», «Какой сок, какое варенье, какая начинка», «Подбери признак к предмету», «Подбери предмет к признаку» (на согласование имён прилагательных с именами существительными), «Мы считаем», «Посчитай, сколько кого (чего)», «Который, которая, которое, которые по счёту», «Один – два – пять» (на согласование имён числительных с именами

существительными), «Ложки и стаканы», «Куда спрятались котята», «Где растут грибы», «Слушай и выполняй» (на формирование предположно-падежных конструкций) и др.

Проанализировав имеющийся педагогический опыт, делаем вывод, что целенаправленное использование специально подобранных игр и игровых упражнений при обучении грамоте детей дошкольного возраста является профилактикой нарушений чтения и письма и подготовкой детей к успешному обучению в школе. Благодаря применению в своей работе игры как способа предупреждения дисграфии и дислексии можно решить следующие задачи: сформировать правильное звукопроизношение у детей, развить фонематический слух, анализ и синтез, лексико-грамматический строй речи, а также психические процессы и зрительно-пространственные представления, что повысит качество обучения и воспитания на дошкольной и начальной школьной ступенях образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для специальных дошкольных учреждений / авт.-сост. : Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : Национальный институт образования, 2007. – 280 с.

ZANKO TATYANA LEONIDOVNA,
teacher-defectologist

TIKHON SVETLANA PAVLOVNA,
teacher-defectologist

State educational institution «Kindergarten No. 7 of Gantsevichi»,
Gantsevichi, Brest region, Republic of Belarus

SPECIALLY SELECTED GAMES AND EXERCISES AS A MEANS OF PREVENTING DYSGRAPHY AND DYSLLEXIA

The degree of formation of all sides of speech is essential for mastering the processes of reading and writing. Violations in the development of phonemic perception, lexical and grammatical forms, and sound pronunciation are the main causes of violations of written speech. The article presents effective means of preventing and overcoming these disorders in younger schoolchildren through specially selected games and game exercises when teaching literacy to preschool children.

Keywords: games; exercises; prevention; writing; dysgraphia; dyslexia.

ЗИНОВЬЕВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,
учитель

Государственное учреждение образования «Минский городской центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Минск, Республика Беларусь

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
И ДРУГИМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

В статье представлен опыт работы по применению компетентностного подхода в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями в развитии, направленного на формирование у них базовых жизненных компетенций.

Ключевые слова: ребенок с расстройствами аутистического спектра, учащиеся с особенностями психофизического развития, компетентностный подход, жизненные компетенции.

В настоящее время отмечается тенденция к увеличению количества детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). В каждом саду, школе есть такие воспитанники и учащиеся. Многие из них посещают кружки по месту обучения, а также центры дополнительного образования детей и молодежи, потому что престиж дополнительного образования, по мнению родителей, очень высок. И от профессиональной компетентности педагога дополнительного образования зависит качество проводимой работы с данной категорией учащихся.

Компетентностный подход в специальном образовании можно рассматривать как парадигму, возникшую в результате осмысления проблем в сфере обучения и воспитания детей с ОПФР.

Дети (с расстройствами аутистического спектра (РАС), с интеллектуальной недостаточностью, трудностями в обучении, нарушениями речи, зрения, слуха, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата) представляют собой неоднородную и сложную категорию, требующую от

педагогов особого и индивидуального подхода, поиска оптимальных путей обучения, создания специальных условий, учитывающих их возможности и потребности.

Основной целью образования детей с ОПФР является формирование у них первичных представлений о себе в окружающей среде, элементарных навыков самообслуживания, коммуникации, развитие у них способности действовать в различных ситуациях. Все это является их базовыми жизненными компетенциями.

Всестороннее изучение проблем развития обучающихся с ОПФР и комплексный, системный, междисциплинарный подход при формировании у них жизненных компетенций обеспечивают положительную динамику при условии непрерывности педагогической работы.

Дети с нарушениями в развитии обучаются в специальных учреждениях образования (специальных детских садах, специальных школах, центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации), но каждый учащийся с ОПФР, также как и его обычный сверстник, имеет право обучаться в одном или нескольких объединениях (кружках) по интересам. Содержание образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи в данном случае предполагает более тщательный и упрощенный отбор учебного материала, более вариативный и гибкий, в зависимости от физических и (или) психических особенностей учащихся.

Включить в образовательный процесс и во взаимодействие со сверстниками и взрослыми детей с РАС и другими нарушениями в развитии очень и очень сложно. Результат педагогической работы во многом зависит не только от правильно организованной адаптивной образовательной среды, но и от качества работы самого педагога. Знание психологических особенностей детей с ОПФР позволяет разработать стратегию работы и сделать процесс обучения интересным, насыщенным и продуктивным.

Основные направления формирования жизненных компетенций у детей с нарушениями в развитии в условиях учреждений специального образования и центров дополнительного образования детей и молодежи включают в себя:

развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, способности вступать в коммуникацию со взрослыми и детьми, овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни, осмысление своего социального окружения.

Иными словами, для данной категории учащихся наиболее важны: формирование способности к общению, трудовой деятельности, навыков бытовых и самообслуживания, приобретение социального опыта.

Компетентностный подход направлен на развитие деятельности учащихся с ОПФР и подразумевает использование различных форм и методов обучения, направленных на достижение поставленных задач: методы активного обучения оптимальны для детей с речевыми нарушениями, трудностями в обучении, легкой интеллектуальной недостаточностью, нарушениями зрения и слуха; метод исследовательского обучения больше подходит для детей с речевыми нарушениями; метод проблемного обучения рекомендуется для всех категорий лиц с ОПФР; метод проектов – для детей с речевыми нарушениями; метод моделирования и метод «социальные истории» являются предпочтительными для детей с РАС; адаптированные и модифицированные методы обучения подходят для всех групп детей с ОПФР.

Независимо от того, какие проблемы у особых детей, можно организовать работу с ними таким образом, чтобы раскрылись их потенциальные возможности и реализовались индивидуальные потребности.

Создание обстановки, настраивающей учащегося, особенно с РАС, на определенное занятие, следует рассматривать в следующих аспектах: выбор времени – заниматься с ребенком надо тогда, когда он хорошо себя чувствует, сыт и бодр, и когда вы сами не будете отвлекаться ни на что постороннее; шум –

перед началом занятия рекомендуется отключить все источники постороннего шума, за исключением предусмотренного музыкального сопровождения, аудио- и видеоматериала; отвлекающие факторы – перед началом занятия следует очистить стол или пол от ненужных в это время предметов, игрушек, а оставить только те, которые понадобятся в ходе занятия (если занятие предполагает индивидуальную работу за столом, то можно создать для ребенка «рабочий уголок», представляющий собой перегородки с трех или с двух сторон (высокие стенки без всяких украшений), которые закрывают от него все, что может отвлекать, задание кладется слева от ребенка, выполнив, он перекладывает его направо и таким образом приучается выполнять действия слева направо); поза ребенка – если у учащегося имеются физические проблемы со здоровьем (например, легкая форма ДЦП), то следует обратить внимание на его положение и позу во время занятия, иначе ребенок, который сидит в неудобной позе, не сможет сосредоточиться и использовать свои возможности для овладения новыми умениями (для этого используется специальная мебель), а если у ребенка тяжелая форма ДЦП, то на занятиях он находится в специальном инвалидном кресле, коляске или вертикализаторе; освещение – хорошее освещение во время занятий важно и для детей и для взрослых, а для учащегося с нарушениями зрения просто жизненно необходимо (рекомендуется избегать находиться спиной к окну, так как ребенок должен хорошо видеть ваши глаза и артикуляцию).

Для того, чтобы достигнуть положительных результатов в работе с детьми с РАС и другими нарушениями в развитии, следует выбирать такие виды и способы деятельности, в которых ребенок может достичь успеха: следует разбивать задачу, поставленную перед ребенком, на маленькие шаги (не пытайтесь сразу, за одно занятие обучить его чему-то новому и в большом объеме). Например, если учащийся с ОПФР посещает объединение по интересам, на котором в интерактивной форме дети узнают про образование облаков и осадков и какими бывают виды облаков; то учащийся с нарушениями

в развитии рассматривает только один вид облаков или один вид атмосферных осадков: дождь или снег (по сезону), рассматривает только их иллюстрации и обводит по контуру или по опорным точкам схему только их образования. Постепенно материал усложняется и вводятся новые виды облаков и осадков.

Обучение учащихся с ОПФР необходимо начинать с простых и легких заданий, постепенно повышая уровень их сложности. Если учащийся с ОПФР принимает участие в мастер-классе, например, по приготовлению блюд, то начинать надо с самых простых: бутербродов, салатов, напитков. Позже присоединяются более сложные ингредиенты, позволяющие создавать кулинарные шедевры, которыми ребята смогут гордиться.

Любое действие можно представить в виде цепи или последовательности маленьких шагов в прямой или обратной последовательности. Например, на образовательном занятии по посадке растения в цветочный горшок, мы можем предложить ребенку только наполнить горшок грунтом, а все остальные действия выполнить за него. Это будет прямая последовательность, которая поощряется со стороны педагога. И обратная последовательность – когда педагог начинает пошагово выполнять действия, а учащийся – заканчивает последнее. Важно поощрять детей за все их активные действия, вызывать в них чувство радости и успеха. Чем больше вы облегчите учащемуся задачу в начале обучения, тем с большим интересом и удовольствием он будет учиться дальше.

Большинство учащихся с ОПФР, особенно с РАС, не испытывают интереса к экспериментированию с игрушками и предметами, а также к изучению окружающего мира. Поэтому педагогам приходится искать, чем их можно заинтересовать, т.е. придумывать мотивацию, исходя из их интересов и склонностей. Из беседы с законными представителями учащихся выявляются их предпочтения в игре, действиях, занятиях. Каждый раз, когда учащийся с ОПФР выполняет задание, необходимо его похвалить и проговорить, за что вы его похвалили. Поощрить можно словами, мимикой, жестами, игрушками и др., но не хвалить просто так, если он ничего не сделал. Если похвалы и одобрения

недостаточно, то можно «наградить» ребенка чем-то очень для него значимым. В «вознаграждении» обязательно должен присутствовать элемент неожиданности. Для эффективного воздействия «награды» должны быть небольшими, выдаваться сразу и оставаться под вашим контролем. Учащемуся с ОПФР необходимо осознавать связь между своими действиями и наградой.

Во время занятий с ребенком с ОПФР, особенно с РАС, важно соблюдать следующие «правила»: давайте ему больше времени для ответа, чем вам кажется достаточным (ребенку с ОПФР требуется больше времени для обработки поступившей информации); в своих требованиях будьте мягки, но настойчивы, повторяйте одно и то же действие много раз, чтобы добиться от ребенка понимания и отклика (все должно быть осознанно); в работе с детьми с ОПФР применяйте мультисенсорный подход, позволяющий задействовать все органы чувств («услышал, увидел, сделал!»); придерживайтесь постоянства и предсказуемости в окружающей учащихся с ОПФР обстановке (особенно если ребенок страдает нарушениями восприятия и коммуникации); применяйте принцип генерализации, давайте учащемуся с ОПФР как можно больше возможностей для закрепления полученного умения.

Организация обучения детей с РАС предполагает создание для них адаптивной образовательной среды, соответствующей их потребностям. Для каждого ребенка с РАС образовательная среда – своя. Кто-то нуждается в альтернативных и дополнительных средствах коммуникации, кто-то в специально оборудованном кабинете, кто-то в сенсорных комнатах, кто-то в пескотерапии и других средствах и способах обучения. То, что подходит одному ребенку с РАС, может не подходить другому. Особые образовательные потребности – это то, без чего ребенок с аутизмом не может овладеть учебными умениями, навыками общения и социального поведения. А адаптивная образовательная среда – это та среда, в которой сенсорные особенности ребенка находят понимание и поддержку.

Для создания адаптивной образовательной среды педагогу следует:

обозначить четкие визуальные и материальные границы пространственных зон: для этого используют специально приспособленные перегородки, предметы мебели, различные покрытия на пол или маркировки (четкие физические и индивидуальные границы помогают учащемуся понять, что каждое средовое пространство имеет начало и конец, например, разделение стола на две части с помощью перегородки, при этом место учащегося можно обозначить табличкой с его именем и фамилией или фотографией);

минимизировать количество раздражителей в классе: для этого используются одноместные рабочие столы (с помощью установки на стол невысоких ширм можно уменьшить количество визуальных отвлекающих факторов и такая обособленность будет снижать возможную тревожность ребенка);

рационально организовывать рабочее место учащегося: учащихся с аутистическими нарушениями важно приучать к порядку на рабочем месте, используя картинки, цветовые обозначения, цифры, знаки и т.д. (на рабочем месте ребенка делается разметка: маркируются места размещения тетради, книги, ручки, карандаша, линейки, также можно использовать контрастную обводку или нарисовать контуры этих предметов); маркировать учебные принадлежности; разделять пространство на зоны по видам деятельности.

Обязательно для учащегося с РАС выделяется зона отдыха, или «уголок уединения», где ребенок может побыть один, отдохнуть и снизить уровень стресса в момент сенсорной перегрузки без посторонней помощи. В этой зоне могут находиться личные предметы ребенка, а также маленькие предметы (прищепки, веревочки, мячики).

Ребенок с РАС нуждается в визуализации времени. Для того, чтобы он смог устанавливать причинно-следственные связи между отдельно происходящими событиями и явлениями, необходима специальная организация пространства в учебном помещении с применением зрительных опорных сигналов, которые помогают учащимся с РАС сосредоточиться на актуальной информации.

Визуализация организуется с помощью наглядно представленной последовательности действий в виде расписания. Визуализированное расписание занятий помогает учащемуся самостоятельно перейти от одного вида деятельности к другому, из одной зоны в другую, сообщая, куда ему необходимо направиться после окончания конкретной работы.

С помощью компетентностного подхода обеспечивается положительная динамика при формировании у детей с нарушениями в развитии жизненно необходимых умений и навыков, используемых в повседневной жизни: представлений о себе, бытовых навыков, навыков самообслуживания, навыков коммуникации и социального поведения. Используя такой подход на занятиях, педагог развивает не только познавательный интерес учащихся с ОПФР, но и формирует социальное взаимодействие и навыки общения в коллективе. Издавна известно выражение: «Ученик не сосуд, который надо заполнить, а факел, который надо зажечь!»

ZINOVYEVA IRINA ALEKSANDROVNA,
teacher

State Educational Institution «Minsk City Center for Correctional and Developmental
Education and Rehabilitation»,
Minsk, Republic of Belarus

**COMPETENCE-BASED APPROACH TO WORKING WITH CHILDREN
WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS AND OTHER DISORDERS
IN CONDITIONS OF INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION
FOR CHILDREN AND YOUTH**

The article presents the experience of using a competency-based approach in working with children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities, aimed at developing their basic life competencies.

Keywords: child with autism spectrum disorders, students with special psychophysical development needs, competency-based approach, life competencies.

ЗМУШКО АНТАНІНА МІХАЙЛАЎНА,
кандыдат педагагічных навук, дацэнт,
загадчык кафедры спецыяльнай і інклюзіўнай адукацыі
Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія адукацыі»,
г. Мінск, Рэспубліка Беларусь

ПЕДАГАГІЧНЫЯ ЁМОВЫ ФАРМІРАВАННЯ БЕЛАРУСКАМОЎнай ЧЫТАЦКАЙ АДУКАВАНАСЦІ ВУЧНЯЎ З ЦЯЖКІМІ ПАРУШЭННЯМІ МАЎЛЕННЯ

У артыкуле аналізуецца паняцце “педагагічныя ўмовы” ў дачыненні да фарміравання чытацкай адукаванасці вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення, называюцца некаторыя ўмовы фарміравання чытацкай адукаванасці пры навучанні дзяцей у школе з рускай мовай навучання.

Ключавыя словы: педагагічныя ўмовы, чытацкая адукаванасць, вучні з цяжкімі парушэннямі маўлення.

Паняцце “педагагічныя ўмовы” не мае адназначнага тлумачэння і па-рознаму характарызуецца рознымі даследчыкамі.

У слоўніках слова “ўмова” адносіцца да мнагазначных і тлумачыцца як пісьмовая або вусная дамоўленасць; патрабаванне, прапанова, узаемныя абавязацельствы; правілы дзейнасці, жыцця; абставіны, пры якіх што-небудзь адбываецца; тое, ад чаго залежыць нешта іншае [1]. Даследчыкі адзначаюць, што паняцце “педагагічныя ўмовы” ўключае ў сябе элементы ўсіх складнікаў працэсу навучання: мэты, зместу, прынцыпаў, метадаў, форм, сродкаў. У іншых даследаваннях яны азначаюцца як сукупнасць магчымасцей адукацыйнага і матэрыяльна-прасторавага асяроддзя, выкарыстанне якіх будзе садзейнічаць павышэнню эфектыўнасці цэласнага педагагічнага асяроддзя.

Умовы называюць таксама элементам педагагічнай сістэмы, у тым ліку цэласнага педагагічнага працэсу. Педагагічныя ўмовы павінны адлюстроўваць усю сукупнасць адукацыйнага асяроддзя, мэтанакіравана канструіруемыя меры ўздзеяння і ўзаемадзеяння суб’ектаў адукацыі. Яны павінны ўключаць змест, метады, прыёмы і формы навучання і выхавання. Для іх характэрна змяненне і развіццё з цягам часу [2].

Расійскія даследчыкі Н. Іпалітава і Н. Сцерхава адносяць паняцце “ўмовы” да агульнанавуковага і тлумачаць яго як сукупнасць прычын, абставін, якіх-небудзь аб’ектаў, якія ўплываюць на функцыянаванне і развіццё якога-небудзь аб’екта (у тым ліку педагогічнай сістэмы, цэласнага педагогічнага працэсу). Педагогічныя ўмовы выступаюць у якасці аднаго з кампанентаў педагогічнай сістэмы, адлюстроўваюць сукупнасць магчымасцей адукацыйнага і матэрыяльна-прасторавага асяроддзя, якія ўздзейнічаюць на асабісты і працэсуальны аспекты дадзенай сістэмы, і забяспечваюць яе эфектыўнае функцыянаванне і развіццё. Даследчыкі вылучаюць розныя віды педагогічных умоў, якія забяспечваюць функцыянаванне і эфектыўнае развіццё педагогічнай сістэмы, сярод якіх найбольш часта вылучаюцца арганізацыйна-педагогічныя, псіхолога-педагогічныя, дыдактычныя ўмовы [3].

У Беларускай педагогічнай энцыклапедыі (2015) паняцце педагогічныя ўмовы азначаецца як сукупнасць мер, фактараў, абставін у вучэбна-выхаваўчым працэсе, якія забяспечваюць дасягненне пастаўленых педагогічных і метадычных задач. Аўтары энцыклапедычнага артыкула зазначаюць, што паняцце “педагогічныя ўмовы” выкарыстоўваецца прымяняльна да канкрэтнай праблематыкі і канкрэтнага прадмета даследавання, яго правамочна выкарыстоўваць толькі ў кантэксце “абумоўленасці”. Спецыфіка і структура педагогічнай з’явы канктрэтызуюць змест педагогічных умоў, прыводзяць да вылучэння псіхолога-педагогічных, арганізацыйна-метадычных і іншых умоў [4].

Для спецыяльнай адукацыі важным з’яўляецца тэрмін “спецыяльныя ўмовы”, пад якім разумеецца “арганізацыя педагогічнай, медыцынскай, сацыяльнай, псіхалагічнай і іншых відаў дапамогі, без якіх немагчыма ці ўскладнена засваенне зместу адукацыйных праграм асноўнай, дадатковай і спецыяльнай адукацыі асобамі з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця, у тым ліку выкарыстанне тэхнічных сродкаў сацыяльнай рэабілітацыі, спецыяльных вучэбных выданняў, спецыяльных метадаў навучання і выхавання, інфармацыйных тэхналогій, адаптацыя матэрыяльных аб’ектаў [5, с.8].

Спецыяльныя ўмовы суадносяцца, карэліруюць, выцякаюць з асаблівых адукацыйных патрэбнасцей розных катэгорый дзяцей з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця.

Такім чынам, само разуменне педагагічных умоў у розных даследаваннях даволі рознае і своеасаблівае, аднак пагаджаемся з тым, што гэта сукупнасць пэўных фактараў, якія будуць спрыяць у нашым выпадку эфектыўнаму фарміраванню функцыянальнай беларускамоўнай адукаванасці вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення, якія навучаюцца ў рускамоўным асяроддзі.

Задача фарміравання функцыянальнай беларускамоўнай адукаванасці вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення, якія навучаюцца ў рускамоўным асяроддзі, – вельмі складаная, яна павінна разглядацца як частка сістэмнай работы па карэкцыі маўлення і іншых пазнавальных працэсаў, якія ў вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення з’яўляюцца недасканалымі. Ажыццяўляецца праца над усёй пазнавальнай дзейнасцю, удасканаленне мысліцельных аперацый, форм мыслення. Асаблівая ўвага надаецца пераадоленню і перадухіленню маўленчага недаразвіцця. Фарміраванне чытацкай адукаванасці патрэбна разглядаць як частку сістэмнай і сістэматычнай працы па карэкцыі моўных і маўленчых праблем вучняў.

Сістэмны характар мовы і маўлення патрабуе такога ж сістэмнага падыходу і да фарміравання чытацкай адукаванасці. Неабходна перш за ўсё авалоданне значэннямі, семантычнымі пластамі беларускай мовы, якімі ў мове з’яўляюцца часткі мовы: назоўнік, прыметнік, дзеяслоў і інш. Функцыянальна-семантычны падыход прадугледжвае, што моўны і маўленчы матэрыял павінен прад’яўляцца на функцыянальна-семантычнай аснове, павінен быць цесна звязаны з выкарыстаннем маўленчых сітуацый, з падборам камунікатыўна-арыентаваных маўленчых заданняў.

Практычная аснова фарміравання чытацкай адукаванасці азначае, што дзякуючы ёй вучні атрымліваюць магчымасць свядома афармляць і прадудыраваць сваё маўленне на беларускай мове. Тое, што яны засвойваюць

пры чытанні, усведамленне прачытанага пашырае іх веды і ўяўленні аб навакольным свеце, а таксама дае магчымасць выкарыстання беларускай мовы ў паўсядзённым жыцці. Гэта важна таксама для пашырэння іх зоны бліжэйшага развіцця.

Працэс фарміравання чытацкай адукаванасці павінен быць кіруемым: настаўнік разумее, што ён фарміруе, якія ўяўленні аб свеце (у шырокім сэнсе гэтага слова) і аб беларускай мове як з'яве і як спосабе адлюстравання рэчаіснасці. Задачы, якія ставіць настаўнік пры фарміраванні чытацкай адукаванасці, павінны быць паслядоўнымі і лагічнымі. Неабходна бачыць і прагназаваць вынік, разумець, якія крокі неабходна праходзіць вучням у накірунку фарміравання беларускамоўнай чытацкай адукаванасці.

Важнай педагагічнай умовай з'яўляецца паслядоўнасць. Работа пачынаецца з тэкстаў, якія зразумелыя ў межах канкрэтнай сітуацыі, кантэксту да абстрактных, якія патрабуюць ведаў з розных вучэбных прадметаў. Важна зазначыць, што беларускамоўная чытацкая адукаванасць не можа быць сфарміравана толькі на абмежаваных па колькасці вучэбных прадметах па беларускай мове і літаратуры. Чытацкая адукаванасць – гэта валоданне і аперыраванне карцінай свету на беларускай мове, магчымасць выкарыстаць у паўсядзённым жыцці тое, што набыта на ўроках, тое, аб чым даведваюцца вучні ў працэсе вывучэння розных вучэбных прадметаў. Пераўвасобіць гэтую карціну свету ў беларускамоўную, тым больш для вучня з недасканалай моўнай і маўленчай сістэмай, вельмі складана.

Важнай педагагічнай умовай бачыцца магчымасць уключэння беларускай мовы ў розныя віды дзейнасці дзяцей (вучэбную, гульнёвую, працоўную і інш.), чытанне тэкстаў, якія гэтую дзейнасць прагназуюць, арганізуюць, плануюць, рэгулююць або кантралююць. У гэтых выпадках узнікае неабходнасць, патрэбнасць у чытанні. Тое ж датычыцца і выкарыстання натуральных і штучна створаных сітуацый пры фарміраванні чытацкай адукаванасці, дзякуючы якім у дзяцей узнікае матывацыя да маўленчай дзейнасці, у дадзеным выпадку – да чытання.

Карэкцыйная накіраванасць павінна быць забяспечана перш за ўсё праз фарміраванне і пашырэнне лексічнага запasu, гэта не толькі колькаснае павелічэнне слоўніка, а і ўсведамленне значэння і сэнсу слова ў маўленчай плыні, у розных тэкстах. Вучоныя ў галіне методык навучання мове дзяцей з сістэмнымі парушэннямі маўлення і мовы (сюды адносяцца не толькі дзеці непасрэдна з цяжкімі парушэннямі маўлення, але, і, напрыклад, з парушэннем слыху) звяртаюць увагу на неабходнасць працы па пашырэнні і ўдакладненні патэнцыяльнага слоўніка, развіцці маўленчай здагадкі, пачуцця мовы, фарміраванні ўмення вызначаць значэнне слова па вядомых словаўтваральных кампанентах ці праз суадносіны новага значэння слова са старым, ужо вядомым, засвоеным, напрыклад, калі слова мнагазначнае, ці калі яно ўжыта ў дадзеным кантэксце ў пераносным сэнсе. Належыць звяртаць увагу на праяўленне лексічнага значэння ў пэўным кантэксце і ў залежнасці ад пэўнага кантэксту. Улічваць, што лексічнае значэнне звязана з пазамоўнай рэчаіснасцю непасрэдна, а граматычнае – апасродкавана.

Яшчэ адна педагагічная ўмова – апора на рускую мову і ўлік ступені яе сфарміраванасці. Гэта павінна праяўляцца ў параўнанні з’яў і асаблівасцей рускай і беларускай моў, знаходжанні ў рускай і беларускай мовах таго, што іх аб’ядноўвае і таго, што адрознівае. І пры рабоце ў межах фарміравання чытацкай адукаванасці павінна праводзіцца спецыяльная карэкцыйная работа па фарміраванні беларускага вымаўлення, пашырэнні слоўнікавага запasu, параўнанні агульных і адметных гукаў і слоў беларускай мовы, сінтаксічных канструкцый, параўнанні трапных выказаў, якія ёсць у беларускай і рускай мовах. Усё гэта павінна спрыяць не толькі перадухіленню і карэкцыі маўлення, але і карэкцыі мыслення.

Такім чынам, можна вылучыць шэраг названых і іншых педагагічных умоў, якія маюць дачыненне да тэмы артыкула, абмежаваны аб’ём якога не дазваляе спыніцца на іх больш падрабязна.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Баханькоў, А.Я. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы / А.Я. Баханькоў, І.М. Гайдукевіч, П.П. Шуба. – 1-е выд., перапрац. і дап. – Мінск : Народная асвета, 1990. – 396 с. – С. 354.
2. Хушбахтов, А. Х. Терминология «педагогические условия» / А. Х. Хушбахтов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 1020-1022. – URL: <https://moluch.ru/archive/103/23955/> (дата обращения: 27.11.2024).
3. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Наталья Ипполитова, Наталья Стерхова // General and Professional Education 1/2012 – С.8-12.
4. Бабкина, Т.А. Педагогические условия // Т.А. Бабкина, Н.С. Михайлова / Белорусская педагогическая энциклопедия: В двух томах. – Т.2: Н – Я. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – С. 143.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.

ANTANINA MIKHAILAUNA ZMUSHKO,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Special and Inclusive Pedagogy
State Educational Institution «Academy of Education»,
Minsk, Republic of Belarus

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE BELARUSIAN-SPEAKING READING EDUCATION OF STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article analyzes the concept of «pedagogical conditions» in relation to the formation of reading education of students with severe speech disorders, and names some conditions for the formation of reading education in teaching children in schools with the Russian language of instruction.

Keywords: pedagogical conditions, reader's education, students with severe speech impairments.

КАБАНОВИЧ НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА,
учитель начальных классов

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 1 г. Петрикова»,
г. Петриков, Гомельская область, Республика Беларусь

«УСТНЫЙ ЖУРНАЛ» КАК НЕТРАДИЦИОННАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ

В статье рассматриваются направления и формы взаимодействия учреждения образования с семьями учащихся с особенностями психофизического развития, отмечается эффективность нетрадиционной формы «Устный журнал», детально описывается сценарий его проведения.

Ключевые слова: комплексная поддержка, взаимодействие, сотрудничество с семьями, устный журнал, доверительные отношения.

Современный педагог, активно работающий с учащимися, имеющими особенности психофизического развития (далее – ОПФР), становится ключевым союзником для их родителей, играя важнейшую роль в обеспечении качества их образования. Успешность этого процесса напрямую связана с мастерством учителя по построению конструктивного диалога между школой и семьей. В рамках нашего учреждения образования осуществляется комплексная поддержка семей по следующим направлениям:

1. Проведение психолого-педагогических семинаров для родителей, направленных на повышение уровня их компетентности.
2. Активное включение родительского сообщества в учебную и воспитательную деятельность.

Среди методов сотрудничества школы с семьей выделяются:

1. Регулярные консультации по вопросам развития детей, направленные на ознакомление с содержанием и методикой образовательного процесса, организуемого школой, где учитель-дефектолог выступает в роли советчика, консультанта-специалиста.
2. Организация совместных проектов, направленных на развитие учащихся.
3. Систематическое информирование родителей об успехах и трудностях в учебе их ребенка.

4. Разработка эффективного канала связи между семейными и педагогическими сообществами: интерактивной "Линии консультаций", где учителя напрямую взаимодействуют с родителями в вопросах домашнего задания, методов его выполнения, а также предоставляют индивидуальные рекомендации.

3. Реализация открытых форматов общения между семьёй и школой: неформальные собрания с участием педагогов (учителей-дефектологов, учителей начальных классов, учителей-предметников):

мастер-классы для родителей;

дни открытых дверей;

внеурочные совместные проекты: "День матери", "День отца" и другие тематические мероприятия с активным вовлечением семей в образовательные процессы, включая выставки детских творческих работ.

Все **формы взаимодействия** нашего учреждения с семьями учащихся с особенностями психофизического развития можно представить в этой таблице:

Традиционные	Нетрадиционные
индивидуальные	
посещение на дому приглашение в школу индивидуальные консультации педагога переписка	шефская помощь практикумы
групповые	
«Родительский лекторий» тематические консультации классные детские мероприятия	«Родительский тренинг» «Дискуссия» «Круглый стол» «Устный журнал» «Родительские вечера» «Родительские чтения» «Родительский ринг»
коллективные	
классные родительские собрания общешкольные родительские собрания дни открытых дверей	«Родительская конференция» концерты выставки учебных работ творческие отчеты помощь в организации и проведении внеклассных дел и укрепление материально-технической базы школы и класса

В учреждении образования учащиеся проводят большую часть своего дня в тесном взаимодействии с педагогами. Главная задача педагогического коллектива состоит не только в профессиональном сопровождении процесса обучения, но и в активном сотрудничестве с семьями, не подменяя, а дополняя её. Ключевым аспектом становится согласованность усилий семьи и школы для достижения оптимальных результатов воспитания. Для успешного построения доверительных отношений требуется глубокое понимание семейных особенностей: возрастной дисперсии родителей, их уровня образования и культуры в целом, индивидуальных черт характера, подходов к формированию личности и образовательным стратегиям. Важное место занимает открытость со стороны учреждения образования для взаимодействия с каждым семейным коллективом.

Особое внимание заслуживает инновационный подход к взаимодействию школы и родителей – «Устный журнал». Этот формат призван: создавать глубокое понимание особенностей развития детей с учётом их возраста, уровня образования взрослых членов семьи, культурных аспектов и личных взглядов на воспитание; устанавливать доверительные отношения между педагогами и родителями через открытость учебного процесса.

Устный журнал состоит из 3–7 страниц (статей), каждая длится от 5 до 10 минут, общая продолжительность не превышает 40 минут. Каждая страница журнала – это устное сообщение, где используются мультимедийные средства: аудио и видео материалы, демонстрация учебных пособий, поделок детей. Заранее можно предоставить родителям предварительную литературу для самостоятельного изучения проблемных вопросов с последующим обсуждением. Примеры тем "Устного журнала": "Психологическая адаптация ребёнка к школьной среде", "Семейные ценности и воспитание ответственности", "Развитие критического мышления в детском возрасте", "Техники самостоятельного выполнения домашних заданий" и другие, актуальные для родительского сообщества. Цель журнала – обеспечить тесное

сотрудничество между семьёй и школой, ориентированное на решение конкретных запросов и проблем родителей.

Например, тема «Адаптация детей к школе и школьному коллективу». Учащиеся с особенностями в развитии впервые встретились с коллективом детей, которые даже не были с ними в дошкольном учреждении или в первом классе; родители впервые столкнулись со специальным образованием в рамках школьного учреждения. В «Устном журнале» можно сделать 5 страниц.

Первая страница – «Мой ребенок». Предложить родителям познакомиться друг с другом, нарисовав на воздушном шарике (на листе бумаги) портрет своего ребенка, назвать имя своего ребенка и рассказать об особенностях его характера, о его увлечениях.

Вторая страница – «Экскурсия по школе, классу». Родители «перевоспощаются» в учащихся и отправляются знакомиться с учреждением образования, с классом, выбирают себе место за партой.

Третья страница – «Эмоции детей». Предложить родителям поиграть в игру «Отгадай эмоцию». Выбор этой игры не случаен, т.к. ребенок впервые пришёл в класс и испытывает спектр эмоций – от позитивных до негативных.

Четвёртая – «Реши проблему». Разделить родителей на две команды – «ребёнок» и «учитель». Каждой паре дать проблемную ситуацию (возникающую у детей во время процесса обучения), которую им предстоит инсценировать и разобрать (выйти в туалет во время урока; опоздал на урок; дать не читающему ребёнку пересказать текст и др.)

Пятая страница – «Памятка для родителей». При подведении итога, например, можно совместно составить памятку для родителей «Как помочь ребенку адаптироваться к школе, к коллективу класса», которая поможет сделать адаптацию учащихся к школе комфортной и успешной.

В завершении встречи можно предложить родителям написать письма будущему: «Какими бы они хотели видеть своих детей через один год». Письма

запечатать и убрать в укромное место, чтобы через год (в конце учебного года) вновь встретиться и обсудить, чего достигли все вместе – и педагоги, и родители.

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 отклонения в развитии, и их родителями способствует формированию толерантного поведения, эмпатии и гуманности. Дети и родители становятся более терпимыми по отношению друг к другу и к детям с ОПФР. Они учатся воспринимать «особых» детей как нормальных членов общества.

KABANOVITCH NATALIA ALEXEEVNA,
primary school teacher

State educational institution «Petrikov secondary school No. 1»,
Petrikov, Gomel region, Republic of Belarus

ORAL JOURNAL AS A NON-TRADITIONAL FORM OF INTERACTION OF SCHOOL WITH PARENTS

The article examines the directions and forms of interaction between educational institutions and families of parents of students with special needs of psycho-physical development, notes the effectiveness of the non-traditional form of “Oral journal”, describes in detail the scenario of its implementation.

Keywords: comprehensive support, interaction, cooperation with families, oral journal, trusting relationships.

КАЗЕКО АЛЛА ГЕОРГИЕВНА,
заместитель директора по учебной работе

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 10 имени В.И. Пеленицына г. Слонима»,
г. Слоним, Гродненская область, Республика Беларусь

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены составляющие профессиональных компетенций педагога, необходимые для обеспечения качества специального образования, и пути их формирования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога; качество специального образования; академические, профессиональные, социально-личностные компетенции.

Система специального образования Республики Беларусь призвана решать множество задач. Одна из таких задач – обеспечение специальных условий для овладения учащимися с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) основами наук, навыками умственного и физического труда, различными видами познавательной, творческой и коммуникативной деятельности в соответствии с их познавательными возможностями и состоянием здоровья [3].

В учреждении общего среднего образования данная задача будет успешно решена при создании ряда условий: соответствие материально-технической и учебно-материальной базы государственным нормативам для специального учреждения образования; укомплектованность педагогическими (дефектологическими) кадрами; профессиональная и личностная готовность педагогов к обучению и воспитанию учащихся с ОПФР.

Как следствие этого, важная роль в обеспечении качества специального образования отводится педагогическим работникам, их профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность педагога – многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний и способов их применения в

конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагогов, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности и др.) [2, с. 27].

Педагог, работающий с детьми с ОПФР, должен обладать высоким уровнем профессиональной компетентности в вопросах обучения детей с ОПФР. Чем выше уровень компетентности педагогического коллектива, тем выше качество образования учащихся с ОПФР.

В связи с этим актуальным является вопрос повышения профессионального уровня педагогов, его личностного и профессионального развития.

На протяжении ряда лет в нашем учреждении образования функционируют классы интегрированного обучения и воспитания. С каждым годом увеличивается количество учащихся, обучающихся по программам специального образования на уровне общего среднего образования. Организация обучения детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения внесла определённые коррективы в содержание деятельности педагогов учреждения образования. За многолетнюю практику интегрированного обучения стало очевидным, что для того, чтобы успешно обучать ребенка с ОПФР, недостаточно быть просто хорошим учителем, необходимо владеть системой специальных знаний и профессиональных компетенций.

Включённость педагогов в процесс интегрированного обучения и воспитания позволяет выделить в структуре общих профессиональных компетенций блок специальных профессиональных компетенций, владение которыми необходимо для успешной реализации образовательного процесса в данных условиях.

В образовательных стандартах Республики Беларусь переподготовки руководящих работников и специалистов в качестве основных выделяют следующие группы компетенций: академические, профессиональные, социально-личностные [4].

Придерживаясь данной группировки, основными специальными профессиональными компетенциями для работы с детьми с ОПФР являются: академические; профессиональные и социально-личностные компетенции.

Академические компетенции: умение анализировать учебные планы, учебные программы, выделять требования к результатам обучения детей с ОПФР; умение организовывать взаимодействие в коллективе детей; умение взаимодействовать с законными представителями обучающихся.

Формированию академических компетенций способствует организация работы в учреждении образования консультативного пункта для педагогов, осуществляющих образовательный процесс в классах интегрированного обучения и воспитания; выпуск информационных бюллетеней, методических рекомендаций, проведение блиц-консультаций, а также самообразовательная деятельность педагогов.

Способность педагогов самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности – одна из важнейших составляющих профессиональной компетентности.

Следующая группа компетенций – профессиональные компетенции (в области содержания и методики обучения детей с ОПФР): знание специфических особенностей развития, характерных для детей с ОПФР всех категорий и определяющих специфику методики их обучения в отличие от методики обучения детей нормально развивающихся; знание типичных особенностей психического и физического развития той категории детей с ОПФР, с которой работает педагогический работник, и обуславливающих ведущие методы и приемы их обучения; умение видеть индивидуальные особенности психофизического развития каждого ребенка с ОПФР, использовать адекватные им методы и приемы индивидуального подхода в обучении; умение организовывать работу ребенка с ОПФР на уроке с учетом уровня его работоспособности и степени самостоятельности; умение использовать разные виды помощи ребенку с ОПФР с учетом характера его учебных затруднений и

особенностей развития; умение адаптировать учебный материал к возможностям обучающегося с ОПФР, создавать опоры разных видов в процессе обучения и воспитания; умение адекватно оценивать учебную деятельность ребенка с ОПФР с учётом позитивных изменений в обучении; умение общаться с детьми с ОПФР с разной степенью развития коммуникативных умений, умение вовлекать их во взаимодействие [1].

Значимая роль в процессе формирования профессиональных компетенций педагогов отводится организационно-методической и учебно-методической работе. Системность проводимой методической работы, психологическая поддержка и сопровождение педагогов позволяют обеспечить формирование нового профессионального мышления, практических компетенций в условиях реализации образовательного стандарта специального образования.

Проведение обучающих круглых столов, педагогических чтений, семинаров-практикумов, мастер-классов, взаимопосещение уроков, изучение достижений психологической и педагогической наук в области специального образования, новинок научно-методической литературы; овладение теоретическими и практическими основами современных образовательных технологий, наиболее продуктивных при обучении учащихся с ОПФР, способствуют повышению уровня профессиональных инклюзивной компетентности педагогов.

Положительно зарекомендовало себя в организации работы по повышению профессиональных компетенций педагогов использование технологии «Открытое пространство». Данная технология групповой работы позволяет педагогам, осуществляющим процесс обучения детей с ОПФР, в совместной работе эффективно находить механизмы и пути решения существующих проблем.

Социально-личностная компетенция – одна из значимых компетенций, которой должен обладать педагог. К характеристикам социально-педагогической компетенции можно отнести:

альтруистическую ориентированность педагога, характеризующуюся сформированной педагогической позицией принятия личностных особенностей учащихся с ОПФР;

педагогические умения и навыки, позволяющие формировать толерантное отношение к детям с ОПФР в коллективе участников образовательного процесса;

умение взаимодействовать, сотрудничать с законными представителями детей с ОПФР;

умение подчёркивать возможности ребёнка в разных видах деятельности и создавать «ситуацию успеха».

Сформированность у педагогов социально-личностных компетенций позволяет повысить уровень взаимного доверия и положительно скажется на результатах обучения.

Данная компетенция формируется посредством проведения специалистами социальной психолого-педагогической службы тренингов, индивидуальных бесед и консультаций с педагогами.

Таким образом, повышение профессиональных компетенций педагога является необходимым условием обеспечения качества специального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 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 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ger.vsu.by>. – Дата доступа: 20.11.2024.

2. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Новокузнецк, 2005.

3. Образовательный стандарт «Специальное образование (основные нормативы и требования)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://adu.by>. – Дата доступа: 17.11.2024.

4. Постановление Министерство образования Республики Беларусь от 3 августа 2023 г. № 227 «Образовательные стандарты переподготовки руководящих работников и специалистов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by>. – Дата доступа: 17.11.2024.

KAZEKO ALLA GEORGIEVNA,
vice principal for academic affairs

State education establishment
«Secondary school No. 10 named after V.I.Pelenitsyn of Slonim»,
Slonim, Grodno region, Republic of Belarus

**IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCIES
OF TEACHERS AS A NECESSARY CONDITION FOR ENSURING
THE QUALITY OF SPECIAL EDUCATION**

The article presents the components of a teacher's professional competencies necessary to ensure the quality of special education, and the ways of their formation.

Keywords: professional competence of a teachers; quality of special education; academic, professional, social and personal competencies.

КАПЛИНА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА,
директор

Государственное учреждение образования «Минский городской центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Минск, Республика Беларусь

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ – ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ КАЖДОГО РЕБЕНКА

В статье описывается система организации образования детей с особенностями психофизического развития в городе Минске с позиций их наибольшего включения их в общий образовательный поток.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, система образования г. Минска, принцип инклюзии в образовании, комплексный подход.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании на законодательном уровне изложены основы государственной политики в сфере образования. Впервые закреплён принцип инклюзии в образовании, который предполагает равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося.

Наиболее глубокие содержательные и структурные изменения в сфере специального образования произошли за последние десятилетия и продолжаются в данный период. Это обусловлено не только принятыми на государственном уровне законодательными актами и нормативными документами, но и рядом факторов, имеющих общественный и социальный характер. Речь идёт об изменении общественного сознания в отношении детей, имеющих особенности в развитии; об изменении демографической ситуации и ежегодном увеличении количества детей с ОПФР; о распространении понятия «инклюзивное образование», декларирование его в качестве одной из целей устойчивого развития нашего государства; о трансформации целей и задач специального образования при переходе к модели инклюзивного образования.

Эти вызовы требуют глубокого осмысления со стороны всех участников образовательного процесса, а также определения дальнейших перспектив развития специального образования и принятия конкретных управленческих решений.

Система образования в первую очередь ориентирована на то, чтобы обеспечить доступность и качество образования для каждого ребенка вне зависимости от наличия или отсутствия у него каких-либо нарушений. Категории детей с особенностями в развитии уделяется повышенное внимание и в системе образования, и в других областях социальной сферы со стороны различных государственных органов. Количество детей с особенностями имеет тенденцию ежегодного увеличения.

В банке данных о детях с ОПФР г.Минска содержатся сведения о 35 тыс. человек, в том числе около 4 тыс. с инвалидностью. Дети с ОПФР составляют около 11% от общего количества детей г. Минска.

Городу Минску есть чем гордиться. Мы занимаем лидирующие позиции в системе специального образования республики. Прежде всего, это многолетний опыт организации интегрированного обучения и воспитания, который сейчас обеспечивает успешность реализации принципа инклюзии в образовании. Около 80% детей с особенностями в развитии получают специальное образование в условиях интегрированного обучения в детских садах и средних школах. При этом учреждения учитывают их особые образовательные потребности и оказывают им необходимую педагогическую, социальную и иные виды поддержки.

С сентября 2023 года в учреждениях общего среднего образования впервые начали открываться классы совместного обучения и воспитания, в которых обучаются дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), расстройствами аутистического спектра (РАС). Сегодня таких классов 86, из них в 65 обучаются дети с СДВГ. Как правило, в классе меньшее количество

учащихся, из которых один ребенок с нарушениями в развитии. Для сопровождения детей указанной категории введено дополнительно 65 ставок воспитателей, помощников воспитателя. В данных классах учащиеся с ОПФР совместно с учащимися, не имеющими таких особенностей, осваивают содержание образовательных программ общего среднего образования. Положительные отзывы о функционировании таких классов имеются как у педагогов, так и у законных представителей.

В рамках реализации принципа инклюзии работа ведется в разных направлениях. Прежде всего, это обеспечение специальных условий в учреждениях образования для детей различных категорий: приобретение специального оборудования, специализированных средств обучения, спортивного инвентаря как одно из мероприятий Государственной программы "Образование и молодежная политика" на 2021-2025 годы. Значение целевого показателя выполнения по итогам прошлого года составляет 86% и соответствует плановому.

Важным вектором работы государства является создание доступной среды для детей с особенностями в развитии, в том числе инвалидов и физически ослабленных лиц. В рамках государственной программы "Социальная защита" на 2021-2025 годы создается среда с комплексным подходом, когда территория или здание учреждения образования обеспечивается теми или иными архитектурными особенностями, визуальными, вспомогательными устройствами, которые позволяют ребенку лучше ориентироваться в окружающем пространстве. Запланировано создание комплексной доступной среды во всех учреждениях образования города. Ежегодно проводится анализ создания доступной среды в учреждениях образования г. Минска. Частично доступную среду имеют 76 % объектов, из них 5 % имеют в наличии более 6 элементов доступной среды.

В городе Минске выполняются государственные социальные стандарты в области специального образования. Хотелось бы подчеркнуть, что результаты

реализации Государственной программы зависят не только от объёмов финансирования, но и от управленческой компетентности и ответственности за выполнение всех предусмотренных мероприятий.

За последние годы сделано многое для создания необходимых условий для обучения и воспитания детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в условиях безбарьерной среды: оснащение специальной мебелью и реабилитационным оборудованием, средствами передвижения, установка пандусов, дополнительных поручней в коридорах и санузлах, расширение входных групп и других элементов безбарьерной среды.

В большинстве учреждений образования, в которых обучаются дети с нарушением слуха и нарушениями зрения, создано образовательное пространство, максимально способствующее обучению и социализации детей с сенсорными нарушениями. Созданы условия для ориентировки и безопасного передвижения детей в учреждениях: пандусы, продуманное пространственное зонирование, рельефные обозначения в групповых помещениях и холлах, пиктограммы, опорные стенды, таблицы, звуковые и световые сигналы, электронные табло и плазменные панели, где информация сопровождается сурдопереводом и другие элементы адаптивной среды.

В рамках создания специальных условий отмечаем устоявшуюся практику внедрения дополнительных штатных единиц работников, которые позволяют осуществлять персональное сопровождение в образовательном процессе. Сегодня такое сопровождение осуществляется для детей с аутизмом, слепых детей и детей, которые имеют выраженные нарушения передвижения.

Сегодня в г. Минске выделено 1027 ставок педагогических работников, которые обеспечивают сопровождение 1042 обучающихся, что составляет 70% от их общего количества.

В учреждениях образования работают 729 воспитателей дошкольного образования и воспитателей, осуществляющих персональное сопровождение.

Для осуществления качественного сопровождения с 2022 года Минским

городским педагогическим колледжем осуществляется набор групп по специальности «Педагогическое сопровождение» с присвоением квалификации «Воспитатель». Первый выпуск 25 специалистов состоится в следующем году. В этом учебном году осуществлен набор 2 групп (50 человек).

Кроме того, помощь в образовательном процессе организована для 128 детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (выделено 58 ставок помощника воспитателя).

Учитывая ежегодное расширение сети учреждений образования, где обучаются или планируют обучаться дети с аутизмом, на первый план выходят вопросы подбора кадров, подготовки и повышения их профессионального уровня.

Необходимо отметить их частую сменяемость, высокий уровень профессионального выгорания и предложения о трудоустройстве в частные структуры. Молодые выпускники высших учебных заведений часто бывают не готовы к работе с детьми с аутизмом.

Учреждения образования испытывают нехватку в квалифицированных кадрах. Необходимы педагогические работники с универсальными компетенциями, умеющие работать с разными детьми и обладающие личностной готовностью к тому, что необходимо работать со всем классом, в котором обучаются разные дети. Мы должны помнить, что важен каждый ребенок.

Организацию образовательного процесса для обучающихся с ОПФР обеспечивают 6,6 тыс. педагогов, из которых 78 % прошли повышение квалификации по вопросам обучения и воспитания детей с особенностями. 64% имеют высшую и первую квалификационные категории.

Для повышения компетентности педагогических работников по вопросам организации образовательного процесса для обучающихся с ОПФР функционирует 19 ресурсных центров на базе учреждений образования, которые обеспечивают целенаправленную и согласованную деятельность по внедрению передовых практик обучения и воспитания детей с ОПФР, способствуют

накоплению, систематизации и передаче педагогического опыта, пропагандируют идеи доступности образования для всех. Основные направления деятельности ресурсных центров: интегрированное обучение и воспитание (6), комплексная помощь детям с нарушением слуха (2), комплексная помощь детям с РАС (10), сопровождение детей с интеллектуальной недостаточностью (1).

Ежегодно на базе ресурсных центров проводится около 200 мероприятий для всех участников образовательного процесса, реализуются экспериментальные и инновационные проекты.

Дети с особенностями включаются во все сферы деятельности учреждения образования. Большое внимание уделяется охвату дополнительным образованием детей и молодежи. Традиционным стало проведение совместных культурных, спортивных и досуговых мероприятий.

Охват детей с ОПФР дополнительным образованием детей и молодежи составляет 72 %. Наиболее востребованы у детей с ОПФР кружки художественного (театр, танцы, хор, студии рисования, студия изготовления игрушек), интеллектуального (графический дизайн, английский язык, шашки и шахматы), спортивно-технического (робототехника, основы создания браузерных игр и веб-сайтов, программирование, мультипликация, школа картинга) профилей.

В учреждениях дополнительного образования детей и молодежи г. Минска сформирована адаптивная образовательная среда, которая способствует вовлечению лиц с ОПФР в активное социокультурное пространство, где каждый имеет возможность для самовыражения, развития творческого потенциала, приобретения социального опыта. Открыто 273 объединения по интересам для лиц с ОПФР. Постоянно ведется работа по расширению сети объединений по интересам.

С целью активизации работы в ноябре 2023 года разработана интерактивная карта дополнительного образования детей и молодежи для лиц с

ОПФР, которая размещена на главной странице сайта комитета по образованию (<http://minsk.edu.by/>) в тематическом баннере «Интерактивная карта учреждений образования г. Минска».

Продолжается работа по включению детей с РАС, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в оздоровительные занятия по плаванию, которые организованы на бесплатной основе в 36 учреждениях образования. Охвачено около 300 детей, из них 223 ребенка с РАС. Данная возможность появилась благодаря специальному обучению инструкторов по физической культуре: в 2023-2024 годах 71 специалист прошел обучение в ИПКиП УО «Белорусский государственный университет физической культуры».

Обучающиеся с ОПФР, инвалидностью принимают участие в различных мероприятиях, демонстрируя свой творческий потенциал. В первом полугодии 2024 года в республиканских, городских, районных фестивалях, конкурсах, выставках и иных мероприятиях приняли участие более тысячи детей с ОПФР, из которых более 200 имеют инвалидность.

В системе образования предусмотрен ряд льгот и мер социальной поддержки, которые направлены на детей с особенностями. Это бесплатное пользование учебниками и учебными пособиями для детей, включенных в систему специального образования, бесплатное питание для детей-инвалидов.

Подвоз нуждающихся обучающихся из числа детей-инвалидов в учреждения образования осуществляется на специально оборудованном транспорте, имеющимся на балансе управлений по образованию либо учреждений образования. В г.Минске организован подвоз 117 нуждающихся обучающихся с инвалидностью. В соответствии с потребностью принимаются меры по приобретению и обновлению транспортных средств для учреждений образования.

Одна из мер социальной поддержки – организация профориентационной работы с выпускниками с ОПФР, которая помогает сориентироваться в дальнейшем трудоустройстве. Для реализации задач профессионального

самоопределения учащихся с ОПФР обеспечивается согласованная работа специалистов медико-профессиональной реабилитации, проведение профессиональной диагностики, профессионального подбора, профессиональной консультации детей-инвалидов в целях выбора профессии, соответствующей состоянию здоровья, интересам, склонностям, конъюнктуре рынка труда и возможности последующего трудоустройства.

Подготовка к получению профессии, к самостоятельной жизни детей с ОПФР – одна из важнейших задач в работе учреждений образования.

По окончании учреждений общего среднего и специального образования выпускники с ОПФР имеют возможность обучаться в 6 учреждениях среднего специального образования коммунальной формы собственности: Минский государственный колледж цифровых технологий, Минский государственный колледж легкой промышленности и комплексной логистики, Минский государственный колледж сервиса и технологий, Минский государственный колледж техники и технологии строительства, Минский государственный колледж ремесленничества и дизайна имени Н.А.Кедышко, Минский государственный медицинский колледж.

В городе традиционно проводится работа по расширению спектра специальностей и квалификаций, по которым обучаются лица с ОПФР. За последние пять лет в колледжах города Минска в соответствии с потребностями организаций-заказчиков кадров, а также запросами потенциальных абитуриентов и их законных представителей, учащиеся с ОПФР получали профессии по 24 квалификациям уровня ПТО и 8 специальностям уровня ССО.

Ежегодно в колледжи поступает более 150 лиц с ОПФР. Образовательный процесс для них организован только в очной (дневной) форме. Обучение осуществляется в специальных группах, а в колледже сервиса и технологий – в интегрированных группах.

KAPLINA OLGA VLADIMIROVNA,
Director

State Educational Institution «Minsk City Center for Correctional
and Developmental Education and Rehabilitation»,
Minsk, Republic of Belarus

**INCLUSION IN EDUCATION IS AN OPPORTUNITY
FOR THE DEVELOPMENT OF EVERY CHILD**

The article describes the system of organizing education for children with special needs in the city of Minsk from the standpoint of their greatest inclusion in the general educational flow.

Keywords: children with special needs, the education system of Minsk, the principle of inclusion in education, an integrated approach.

КАЧАН АЛЛА АЛЬБЕРТОВНА,
аспирант государственного учреждения образования «Академия образования»,
учитель начальных классов
Государственное учреждение образования
«Специальная школа № 13 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В статье рассматриваются проблемы формирования логических умений у младших школьников с нарушением слуха. Описываются условия, способствующие их эффективному формированию.

Ключевые слова: младшие школьники; учащиеся с нарушением слуха; логические умения; условия формирования логических умений.

Формирование логических умений является важным этапом интеллектуального развития ребенка. Логические умения позволяют детям выстраивать связи между понятиями, анализировать ситуации, делать выводы и принимать решения.

По мнению Н.А. Василевич, «под логическими умениями понимаются способы и приемы выполнения логических операций мышления, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний. Соответственно, и состав логических умений определяется основными мыслительными операциями и включает в себя анализ и синтез, сравнение, обобщение, классификацию, умение выделять главное» [1, с. 13].

Процесс формирования логических умений проходит определенные стадии. Л. Ц. Кагермазова выделяет две основные стадии формирования логических умений. На первой стадии в 1–2 классах учащиеся анализируют учебный материал в основном в наглядно-действенном и наглядно-образном плане. Они рассуждают о предметах и явлениях поверхностно, односторонне, учитывая их внешние, ярко выраженные признаки. Свои умозаключения они строят с опорой на наглядные предпосылки, делают выводы путем прямого

соотнесения суждений с воспринимаемыми сведениями, не опираясь на логические аргументы.

К третьему и четвертому классам формирование логических умений переходит в качественно новую стадию, требующую от педагога подробной демонстрации связей, существующих между отдельными элементами изучаемого материала. В этот период дети усваивают родовидовые соотношения между отдельными признаками понятий, у них формируется аналитико-синтетический тип деятельности, осваивается действие моделирования [2].

Нарушение слуха оказывает значительное влияние на развитии ребенка уже с первых месяцев жизни. Он не может воспринимать мир объемно, пространственно, реагирует только на те воздействия, которые входят в поле его зрения. У детей со сниженным слухом затрудняется формирование полноценного полисенсорного восприятия.

Развитие мышления у детей с нарушением слуха проходит те же стадии, что и у слышащих детей: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Однако отмечается своеобразие в развитии мышления у детей с нарушением слуха в сравнении со слышащими сверстниками, вызванное более медленным и своеобразным развитием речи. По данным Т.В. Егоровой, У.В. Ульенковой, Т.Д. Пускаевой, В.И. Лубовского и др., своеобразие мыслительной деятельности у детей с нарушением слуха проявляется во всех компонентах структуры мышления и проявляется:

- в резком отставании в развитии словесно-логического мышления;
- в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, обусловленной снижением слухового восприятия;
- в длительной несформированности операционного компонента, т.е. операций мышления анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения, классификации;
- в нарушении вербальной стороны мыслительных процессов.

Формирование логических умений у учащихся с нарушением слуха имеет ряд специфических особенностей, что обусловлено трудностями в овладении словесной речью, а также более поздним по времени формированием наглядно-образного мышления, которое является основой для формирования словесно-логического мышления [3]. Неслышащие дети, особенно до овладения устной речью и даже в процессе, долгое время остаются на стадии наглядно-образного мышления. Это один из дисбалансов в их психическом развитии.

Выделяют ряд условий для формирования логических умений у учащихся с нарушением слуха.

Первое – формирование речи. Речь – средство мыслительной деятельности. Работу в этом направлении необходимо начинать на материале наглядно-практических задач, в которых предполагается преобразование предмета с помощью действия или путем оперирования образами. Первоначально учащиеся с нарушением слуха приобретают опыт решения задач, условия в которых выражены наглядными средствами. При этом речь выступает как средство произвольного управления образами. Для включения речи в процесс решения задачи необходимо, чтобы учащиеся не только называли предметы и действия с ними, но и словесно выражали пространственные отношения между ними, характеризовали временную последовательность действий, находили и выделяли собственные ошибки.

Второе условие – обучение учащихся с нарушением слуха умению мыслить обратимо, понимать относительность тех или иных явлений. Для этого дети должны овладевать соответствующими речевыми средствами, уметь устанавливать связи от слов и словесных высказываний к их предметному содержанию и обратно, от предметов, признаков действий, отношений — к словесным обозначениям, причем связи эти должны быть многосторонними, разнообразными. Важно научить их оперировать речевыми средствами для выражения относительных понятий, для описания пространственных и временных отношений. При этом пространственные отношения между

предметами следует анализировать со стороны каждого из включенных в ситуацию предметов.

Третье условие – развитие всех логических умений (выделение существенного признака, анализ, синтез, сравнение, абстракция, конкретизация, обобщение, классификация). Логические умения у неслышащих учащихся формируются значительно позже по сравнению со слышащими сверстниками. Они долго испытывают трудности в выделении малозаметных частей и свойств предметов, в нахождении сходства между предметами и явлениями. Поэтому сначала нужно учить учащихся выделять внешние свойства предметов, потом — внутренние, их функциональное назначение, родовую и видовую принадлежность. Для этого необходимо, чтобы дети научились классифицировать сначала предметы, потом их изображения и затем уже словесные обозначения. Важно, чтобы они умели проводить классификацию одних и тех же объектов по-разному, на основе различных критериев. Основные трудности у детей с нарушением слуха возникают тогда, когда они должны выделить существенный признак объекта и отвлечься от остальных его признаков, т. е. произвести ряд операций по вычленению определенных признаков и соотнесению различных сведений. Для детей характерен выборочный учет обстоятельств и взаимосвязей, что препятствует полноценному усвоению знаний.

Четвертое условие – овладение началами логической грамоты, что включает усвоение принципов классификации логических понятий, построение дедуктивных и индуктивных умозаключений, установление логических связей (причинно-следственных, целевых, условных). Учащихся с нарушением слуха следует учить оперировать понятиями разной степени обобщенности – родовыми, видовыми. По мере оперирования понятиями в их соотнесении друг с другом происходит овладение основами иерархической структуры классификации, формируется умение устанавливать внутренние зависимости

между событиями, явлениями типа «причина – следствие», «цель – действие» и т.д. [4].

Работа по формированию логических умений у детей с нарушением слуха основывается на следующих подходах:

- моделирование логических форм и отношений осуществляется на основе разнообразного наглядного материала;
- систематическое и последовательное использование логических игр и упражнений;
- использование в играх и упражнениях ситуаций, знакомых детям из их жизненного опыта, материала изученных учебных предметов;
- овладение логическими умениями на практике без заучивания правил и определений;
- понимание учащимися логических умений и их независимости от определенного содержания учебного материала, перенос логических умений на другой учебный материал.

Формирование логических умений у младших школьников с нарушением слуха – это сложный, но важный процесс, который требует индивидуального подхода, использования специальных методик и современных технологий. Формирование логических умений не только улучшает учебные достижения детей, но и способствует их социальной адаптации, позволяя лучше понимать окружающий мир и успешно взаимодействовать с ним. Последовательная работа педагогов в данном направлении помогает создать условия для полноценного интеллектуального и личностного развития детей с нарушением слуха.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Василевич, Н. А. Формирование у младших школьников логических умений и навыков в процессе обучения: теоретический аспект / Н. А. Василевич // Вестник БарГУ. – 2016. – № 3. – С. 13 – 19.

2. Кагермазова, Л. Ц. Возрастная психология (Психология развития) электронный учебник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://chukotkabezsirot.chao.socinfo.ru...psixologiya...> – Дата доступа: 01.12.2024.

3. Рахманова, Е. В. Обучение и воспитание учащихся с нарушением слуха в учреждениях общего среднего образования : пособие для педагогических работников учреждений общего среднего и специального образования / Е. В. Рахманова. – Минск : Национальный институт образования, 2021. – 200 с.

4. Психология глухих детей [Электронный ресурс] / под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой; Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. – 2-е изд., стер. – М. : Советский спорт, 2006 – 448 с. – Режим доступа: [http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Психология глухих детей.PDF](http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Психология%20глухих%20детей.PDF). – Дата доступа: 01.12.2024.

KACHAN ALA ALBERTOVNA,
Postgraduate student of the State Educational Institution «Academy of Education»,
primary school teacher
State educational institution «Special school No. 13 of Minsk»,
Minsk, Republic of Belarus

PROBLEMS OF FORMING LOGICAL SKILLS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

The article discusses the problems of developing logical skills in primary schoolchildren with hearing impairment. The conditions conducive to their effective formation are described.

Keywords: primary schoolchildren; students with hearing impairment; logical skills; conditions for the formation of logical skills.

КИСЛЯК НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА,
заведующий

ПРИМАЧЁК АЛЕСЯ АЛЕКСАНДРОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Специальный детский сад
г. Слонима», г.Слоним, Республика Беларусь

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ

В данной статье представлен опыт работы по использованию информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов в работе с детьми с особенностями психофизического развития дошкольного возраста.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; электронные образовательные ресурсы; информационно-методический портал; медиатека; электронный каталог.

Одним из приоритетных направлений деятельности системы дошкольного образования, специального образования на уровне дошкольного образования является совершенствование качества образовательного процесса: внедрение в педагогическую практику и активное использование современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР) [1].

Большинство детей с особенностями психофизического развития (далее – с ОПФР) имеют проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различную степень моторного недоразвития и сенсорных функций, пространственных представлений, особенности приема и переработки информации. У воспитанников наблюдается снижение интереса к обучению, повышенная утомляемость. Чтобы заинтересовать их, сделать обучение осознанным, нужны нестандартные подходы, разнообразные формы организации занятий, новые технологии. Процесс подачи материала на занятии

должен быть несколько другой, более индивидуализированный. Решить эту задачу можно с помощью информационных коммуникационных технологий.

Еще несколько лет назад велись споры о целесообразности внедрения их в коррекционно-образовательный процесс. В настоящее время этот вопрос решён однозначно положительно.

Использование компьютерных технологий в процессе коррекционного обучения позволяет проводить занятия на высоком эмоциональном уровне, привлекать большее количество дидактического материала, повышать объём выполняемых задач на занятии, обеспечивать высокую степень дифференциации обучения, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, содействовать уменьшению срока усвоения учебного материала, активизировать их познавательную и речевую активность. Кроме того, способствует развитию высших психических функций: внимания, памяти, словесно-логического мышления, эмоционально-волевой сферы.

В связи с этим особую актуальность приобретают разработка, создание и внедрение специализированных компьютерных программ, учитывающих общие закономерности и особенности развития детей с различными нарушениями.

В государственном учреждении образования «Специальный детский сад г.Слонима» на протяжении многих лет ведётся активная работа по использованию информационных коммуникационных технологий в коррекционном процессе с обучающимися с ОПФР. На базе нашего учреждения функционирует областной центр по теме «Управление качеством специального образования на уровне дошкольного образования посредством использования ИКТ», цель которого – методическое сопровождение деятельности руководителей и специалистов, работающих в учреждениях дошкольного образования, в специальных детских садах по совершенствованию процессов управления качеством образования.

На платформе официального сайта государственного учреждения образования «Специальный детский сад г.Слонима» были созданы и действуют

в настоящее время разнообразные информационные образовательные ресурсы.

Информационно-методический портал «Специальное образование без границ» <https://zhuraulik2017.blogspot.com/>, на котором собраны мультимедийные презентации с технологическими картами, картотеки логоритмических упражнений и пальчиковых игр, картотеки мимических упражнений и динамических пауз с частичными видеовersionами, электронный всеобуч для проведения зрительной гимнастики, копилка онлайн-игр, авторские фотоматериалы учителей-дефектологов. На портале представлены фото адаптивной образовательной среды нашего учреждения, дидактических пособий и игр, апробированных педагогическими работниками нашего учреждения и рекомендуемых для занятий с детьми дошкольного возраста. Также на портале размещены ссылки на блоги педагогических работников не только нашего специального детского сада, но и всего Слонимского района.

Затратив минимум времени, используя ресурсы нашего портала, можно качественно организовать образовательный и коррекционный процесс.

«Виртуальная медиатека интерактивных плакатов “Журавлик on-line”». Медиатека содержит 29 интерактивных плакатов (20 — по лексическим темам, которые содержат разнообразные игры, мультимедийные презентации, видеоролики, картотеки физкультминуток, логоритмических упражнений, пальчиковых игр, загадок, художественное слово; 8 интерактивных плакатов для организации нерегламентированной деятельности, 1 плакат содержит комплекс игр, разработанных для интерактивной доски). Для работы с медиатекой необходимо установить на устройство программы Microsoft Power Point и Mimio Studio (для работы с комплексом материалов, разработанных для интерактивной доски).

Все материалы медиатеки хранятся на Google-диске и доступны к скачиванию, что позволит в дальнейшем работать со скачанными материалами без доступа в Интернет (кроме флеш-игр, созданных на платформе LearningApps.org, которые выполняются онлайн).

Виртуальный клуб конструктивного общения «От идеи к воплощению» <https://ylarochka.blogspot.com/>. Данный блог создан для виртуального общения педагогических работников и законных представителей (родителей) воспитанников с особенностями психофизического развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС) посредством формы: вопрос-ответ. В виртуальном клубе представлены консультации для законных представителей (родителей) воспитанников разных нозологических групп, касающиеся воспитания, обучения и развития детей.

Особый интерес вызывают виртуальная экскурсия «По маршрутам выходного дня» и интерактивная карта достопримечательностей Слонимщины «Мой родны кут...», благодаря которым все желающие смогут познакомиться с историей, культурой и достопримечательностями г.Слонима и Слонимского района.

Наш новый проект – электронный каталог флеш-игр для интерактивной доски «Хочу всё знать». Флеш-игры направлены на формирование лексико-грамматических категорий и развитие связной речи у обучающихся с ОПФР. Отдельным блоком представлены игры на белорусском языке. Для работы с каталогом необходимо установить на устройство программу Smart Notebook 11. Все флеш-игры доступны для скачивания.

В процессе занятий с обучающимися было установлено, что использование компьютерных технологий в коррекционной работе позволяет незаметно для ребенка дошкольного возраста с ОПФР осуществить переход от игровой деятельности к учебной.

Использование мультимедийных презентаций, фотографий, флеш-игр, виртуальных путешествий, сопровождаемых музыкой, записями голосов птиц, зверей, закадровым текстом, вызывает интерес и эмоциональный отклик у обучающихся с различными нарушениями. Такая информация легче воспринимается и переводится в долговременную память. ИКТ помогают

объединить огромное количество демонстрационного материала, освобождая от большого объема бумажных наглядных пособий, таблиц, репродукций.

Наши наблюдения в области применения информационных коммуникационных технологий в образовательном коррекционном процессе указывают на положительное их влияние на познавательную мотивацию воспитанников с ОПФР.

Предоставление информации в привлекательной для обучающегося форме не только ускоряет запоминание содержания учебного материала, но и делает его осмысленным и долговременным.

ИКТ и ЭОР принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. Их внедрение в специальное обучение дает возможность успешнее решать общедидактические и специальные принципы, общеобразовательные и коррекционные задачи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь. Приоритетные направления деятельности системы дошкольного образования в 2017/2018 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/page-23621>. Дата доступа: 26.12.2023.

2. Абасова С. Э. Современные информационно-коммуникационные технологии образования / С. Э. Абасова, С .Г. Абсуллаев // Новые информационные технологии в образовании : материалы междунар. науч.- практ. конф. в 2 ч – Екатеринбург РГППУ, 2011. – Ч. 1. – 318 с.

3. Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. – Барановичи, 2024. – 311с.

KISLYAK NATALIA VLADIMIROVNA,
the head of the Department

PRYMACHOK ALESYA ALEKSANDROVNA,
teacher-defectologist

State Educational Institution «Special kindergarten of Slonim»,
Slonim, the Republic of Belarus

**IMPROVING THE QUALITY OF SPECIAL EDUCATION
AT THE PRE-SCHOOL LEVEL THROUGH THE USING OF ICT**

This article presents the experience of using information and communication technologies, electronic educational resources in working with children with special needs of psychophysical development of preschool age.

Keywords: information and communication technologies; electronic educational resources; information and methodological portal; media library; electronic catalog.

КЛЫБИК ОЛЬГА МИХАЙЛОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Центр коррекционно-развивающего
обучения и реабилитации Слонимского района»,
г. Слоним, Гродненская область, Республика Беларусь

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В статье рассматривается специфика социально-коммуникативного развития детей раннего возраста с нарушением слуха, обсуждаются возможные трудности, с которыми они сталкиваются, и предлагаются методы и подходы, направленные на успешную интеграцию этих детей в общество.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие; нарушение слуха; ребенок раннего возраста; социальные нормы; правила поведения.

Социально-коммуникативное развитие ребенка является одним из ключевых аспектов формирования личности, особенно в раннем возрасте. Этот процесс включает в себя освоение навыков общения, взаимодействия с окружающими людьми, а также понимание социальных норм и правил поведения. Однако для детей с нарушением слуха именно этот путь может оказаться значительно сложнее. Ограничения в восприятии звукового окружения создают дополнительные барьеры на пути развития коммуникативных способностей, что требует особого внимания со стороны родителей, педагогов и специалистов.

Ранний возраст – период, когда закладываются основы будущих успехов ребенка в социальной сфере. В это время дети начинают активно осваивать речь, учиться выражать свои мысли и чувства, взаимодействовать с другими детьми и взрослыми. Для детей с нарушением слуха эти процессы могут замедляться или проходить иначе, чем у их нормально развивающихся сверстников. Поэтому важно своевременно выявлять особенности восприятия и коммуникации таких детей, чтобы обеспечить им необходимую поддержку и помощь.

Дети с нарушением слуха сталкиваются с рядом особенностей в процессе социально-коммуникативного развития:

1. Ограниченный доступ к речевому общению. Из-за нарушения слуха ребенок может испытывать сложности в понимании речи окружающих, что затрудняет формирование активного словаря и способностей к вербальной коммуникации. Это приводит к задержке в развитии устной речи и может также повлиять на способность устанавливать социальные контакты.

2. Трудности в восприятии невербальных сигналов. Нарушение слуха ограничивает восприятие интонации, тембра голоса и других звуковых элементов, которые играют важную роль в общении. Это приводит к затруднительному распознаванию эмоциональных состояний собеседника и проблемам адекватного реагирования на них.

3. Отставание в развитии социального взаимодействия. Дети с нарушением слуха часто испытывают трудности в установлении контактов сверстниками и взрослыми, так как им сложно понимать правила игры, участвовать в коллективных занятиях и реагировать на предложения к совместной деятельности.

4. Эмоциональная нестабильность. Недостаток общения и понимания окружающей среды может вызвать у ребенка чувство тревоги, неуверенности и даже агрессии. Это влияет на его эмоциональное состояние и способность к саморегуляции.

Для успешной интеграции детей с нарушением слуха в общество необходимо использовать комплексный подход, включающий следующие методы и стратегии:

1. Ранняя диагностика и коррекция.

Раннее выявление нарушений слуха и своевременное начало коррекции имеют решающее значение для дальнейшего развития ребенка. Чем раньше будут приняты меры, тем больше шансов на преодоление трудностей. Основные этапы включают:

скрининг новорожденных, который проводится сразу после рождения для выявления возможных проблем со слухом;

применение слуховых аппаратов и кохлеарных имплантов. Эти устройства помогают малышу компенсировать потерю слуха и улучшить восприятие звуков;

развитие жестовой речи, так как она является важным инструментом коммуникации для детей со значительными нарушениями слуха. Она помогает ребенку выражать свои потребности, желания и эмоции до того, как он научится говорить. Очень важно, чтобы родители и педагоги владели основами жестового языка и использовали его в повседневной жизни;

индивидуальные программы обучения, включающие занятия по развитию речи, моторики, познавательных процессов и социализации. Каждый ребенок уникален, поэтому необходимо разрабатывать индивидуальные маршруты, учитывающие возможности и потребности ребенка.

2. Поддержка семьи.

Родители играют ключевую роль в развитии ребенка с нарушением слуха. Они должны получать качественную информацию о методах воспитания и обучения, а также психологическую поддержку. Важно создать условия, при которых семья сможет эффективно справляться с трудностями и поддерживать ребенка на всех этапах его развития.

3. Интеграция в образовательную среду.

Интегрированное обучение, где дети с особыми потребностями учатся вместе с обычными детьми, способствуют развитию коммуникативных навыков и социальной адаптации. Важно создавать инклюзивные классы, где каждый ученик получает необходимую поддержку и внимание.

4. Использование современных технологий.

Современные технологии, такие как компьютерные программы, интерактивные игрушки и специальные приложения, помогают детям с нарушением слуха развивать навыки общения, познания мира и самостоятельности.

5. Психологическая поддержка.

Работа с психологом помогает ребенку справиться с эмоциональными трудностями, развивать уверенность в себе и научиться адекватно реагировать на различные ситуации. Психолог также работает с родителями помогая им лучше понять потребности и особенности своего ребенка.

6. Обучение социальным навыкам.

Специальные занятия, направленные на развитие социальных навыков, позволяют детям с нарушением слуха освоить правила поведения в различных ситуациях, научиться общаться с ровесниками и взрослыми, понимать и соблюдать нормы общества.

7. Создание благоприятной среды.

Окружающая среда должна быть адаптирована под нужды ребенка с нарушением слуха. Это касается как физической доступности объектов, так и создания условий для комфортного общения и взаимодействия.

Социально-коммуникативное развитие детей с нарушением слуха требует комплексного подхода, включающего раннюю диагностику, использование технических средств и современных технологий, индивидуализацию образовательного процесса, поддержку семьи и создание инклюзивной образовательной среды. При правильной поддержке и внимании со стороны родителей и специалистов такие дети могут успешно интегрироваться в общество и вести полноценную жизнь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Обухова, Т.И. Коррекционно-педагогическая помощь детям младенческого и раннего возраста с нарушением слуха / Т.И.Обухова. – Минск: Зорны Верасок, 2018. – 59 с.

2. Обухова, Т.И. Воспитание и обучение детей с нарушением слуха: прогр. для спец. дошк. учреждений / Т.И.Обухова. – Минск, 2006. – 289 с.

3. Григорьева, Т.А., Обухова, Т.И. Ранняя диагностика отклонений в психофизическом развитии детей / ав.-сост.: Т.А.Григорьева, Т.И.Обухова и др. – Минск, 2000. – 67 с.

4. Шматко, Н.Д. Если малыш не слышит: кн. для воспитателей и родителей / Н.Д.Шматко, Т.В. Пелымская. – М., 1995. – 123 с.

KLYBIK OLGA MIKHAILOVNA,
teacher-defectologist

State Educational institution «Center for Correctional and Developmental Education
and Rehabilitation of Slonim district»,
Slonim, Grodno region, Republic of Belarus

SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF AN EARLY AGE CHILD WITH HEARING IMPAIRMENT

The article examines the specifics of the social and communicative development of young children with hearing impairment, discusses the possible difficulties they face, and suggests methods and approaches aimed at the successful integration of these children into society.

Keywords: social and communicative development; hearing impairment; young child; social norms; rules of behavior.

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

СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье предлагается рассмотреть общие и специфические профессиональные компетенции педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития, изучение и разработка которых обусловлены влиянием современных тенденций развития общества. Приводится структура и содержание данных компетенций.

Ключевые слова: компетентность; профессиональные компетенции; педагогические работники; специальное образование; инклюзивное образование; дети с особенностями психофизического развития.

Главным критерием развития реального профессионализма любого специалиста, а также условием успешной профессиональной деятельности является уровень его *профессиональной компетентности*. Отметим, что компетентность (от лат. *comptens* – «принадлежность по праву», соответствующий, способный) выступает индивидуальной характеристикой степени соответствия требованиям профессии. Специфичность и конкретность компетентности определяются сферой ее применения, что предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение применять накопленные знания и умения в нужный момент, использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций.

Структуру любой компетентности составляет совокупность (блок) определенных компетенций. При этом *компетенция* рассматривается как требования к уровню образованности, или процесс, а *компетентность* – как степень овладения компетенциями, или результат. Общим для понятий «компетенция» и «компетентность» является то, что они основаны на знаниях, умениях, навыках и опыте практической деятельности.

Профессиональная компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и опыта профессиональной деятельности, позволяющих квалифицированно решать вопросы сферы профессиональной деятельности. Формирование профессиональной компетентности следует рассматривать как процесс, начинающийся до профессиональной деятельности и продолжающийся на всем её протяжении. Исследователи рассматривают профессиональную компетентность как формируемое актуальное личностное качество, как социально-профессиональную характеристику субъекта профессиональной деятельности, основывающуюся на знаниях, умениях, навыках, интеллектуально и личностно обусловленную (Зимняя И.А., Маркова А.К., Пантук, И.В., Хакимзянов Р.Н., Пучкова И.М., Хуторской А.В. и др.). Специалист, имеющий необходимые компетенции, составляющие его профессиональную компетентность, способен: обладать определенным объемом профессиональных знаний и применять их на практике; разрабатывать и внедрять профессиональные модели (технологии, методы, приемы) практической деятельности; проводить исследования в своей профессиональной области знания и т.д. В качестве основных компонентов профессиональной компетентности исследователи называют такие, как социально-правовая компетентность (знания и умения, связанные с профессиональным общением и поведением); специальная компетентность (способность самостоятельно решать поставленные задачи); персональная компетентность (способность к самореализации в профессиональной деятельности); аутокомпетентность (адекватное представление о своих возможностях и умение преодолевать профессиональные деструкции).

Анализ различных подходов к определению профессиональной компетентности, а также её видов позволяет заключить, что содержание профессиональной деятельности предъявляет определённые требования к человеку, её осуществляющему. Профессионализм отражает уровень соответствия человека требованиям профессии и включает профессиональную

компетентность. Это, в свою очередь, предполагает изменение значимости отдельных психологических составляющих профессиональной компетентности в зависимости от содержания профессиональной деятельности, смещение акцентов, например, с коммуникативной компетентности на аутокомпетентность и т. п. Профессионализация – процесс динамический и на каждом его этапе можно говорить о таком уровне сформированности психологических составляющих профессиональной компетентности, который способствуют достижению результата деятельности. Таким образом, профессиональная компетентность, являясь составляющей профессионализма субъекта профессиональной деятельности, может рассматриваться также и как критерий его развития.

Профессиональную компетентность педагога можно рассматривать как многофакторное явление, включающее следующие направления: систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях; ценностные ориентиры педагога; интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний и др.). Профессиональная компетентность является показателем, характеризующим уровень профессиональной успешности, и её изучение ведёт к повышению эффективности деятельности педагогических работников.

Современное социально-экономическое положение и происходящие в обществе неизбежные перемены диктуют и новые подходы к определению структуры профессиональной компетентности педагога. Перечень традиционных компетенций дополняется иными, которые появляются под влиянием новых направлений деятельности: работа с одаренными обучающимися; работа с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР); работа в условиях реализации инклюзивного образования; обучение детей, для которых русский (белорусский) язык не является родным; работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми детьми, имеющими серьезные отклонения в поведении.

Предлагаем рассмотреть специфику структуры и содержания профессиональной компетентности педагогических работников, работающих в системе специального образования с детьми с ОПФР в аспекте современных реалий. Поскольку специальная педагогика как наука имеет связь с другими областями научного познания, то профессионально компетентному педагогическому работнику системы специального образования необходимо обладать знаниями в различных областях: психологии, педагогики, социологии, медицины, правоведения и т.д. Сформированность у педагогического работника профессиональных компетенций зависит не только от уровня знаниевой подготовки, имеющегося практического опыта, но и от его личностных особенностей и качеств. Кроме этого, на содержание профессиональных компетенций педагогических работников системы специального образования оказывает влияние специфика нозологических групп детей с ОПФР, с которыми он работает, и перечень ключевых компетенций, которыми необходимо овладеть обучающемуся с ОПФР. Исходя из содержания образования, педагоги системы специального образования должны владеть метапредметными (для всех предметов), межпредметными (для цикла предметов или образовательных областей) и предметными компетенциями.

Таким образом, структуру профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОПФР в современных условиях, могут составить следующие компетенции:

общепедагогическая (психолого-педагогическая) компетенция – включающая теоретические знания в области специальной педагогики, психологии, специальной психологии и психофизиологии познавательных процессов личности;

предметная компетенция (метапредметная, межпредметная) – предполагающая владение методологией преподавания в целом и методикой преподавания конкретного предмета;

профессионально-коммуникативная компетенция – раскрывающая практические владения приемами эффективного общения и умения установить правила взаимодействия в разных ситуациях с коллегами и разными детьми (дети с социальной депривацией, девиантным поведением, синдромом дефицита внимания и гиперактивности и др.);

поликультурная компетенция – определяющая умения взаимодействовать с детьми разных национально-культурных, религиозных общностей и социальных слоев;

управленческая компетенция – включающая умения проектировать цели, планировать, организовывать работу, корректировать и анализировать результаты;

инновационная компетенция – демонстрирующая умения спланировать, организовать, провести и проанализировать педагогический эксперимент;

рефлексивная компетенция – предполагающая умения анализировать свою работу, выявлять ошибки и вносить необходимые коррективы;

презентационная компетенция – как умение обобщить свою работу и представить наилучший опыт для изучения коллегами;

информационно-коммуникативная компетенция – демонстрирующая высокий уровень владения ИК-технологиями для обслуживания потребностей современного образовательного процесса;

научно-исследовательская компетенция – включающая умения пользоваться современной научной и специальной литературой, работать над повышением своего педагогического мастерства на основе современных научных достижений,

методическая компетенция – как умения выстраивать вариативное развивающее образование, ориентированное на уровень развития каждого ребенка, адаптировать и конструировать учебные и коррекционные программы, методические и дидактические материалы;

экологическая компетенция – включающая умение обеспечить эмоциональную безопасность каждого обучающегося с поддержкой его индивидуальности и инициативы, умение работать с семьей (законными представителями) ребенка, а также умение сохранить свою целостность и противостоять профессиональному выгоранию;

инклюзивная компетенция – демонстрирующая принятие и понимание специфики развития всех детей (одаренных, с ОПФР разных нозологических групп) и умение вести с ними качественную работу;

патриотическая компетенция – как умение воспитывать настоящего человека, гражданина и патриота своей страны;

правовая компетенция – раскрывающая знание нормативных правовых актов и умения ими пользоваться.

Таким образом, блок профессиональных компетенций, составляющих профессиональную компетентность педагогических работников системы специального образования, представляет собой сбалансированное интеллектуально и личностно обусловленное сочетание знаний, умений, сформированной профессиональной позиции и педагогического опыта, позволяющих самостоятельно и качественно выполнять задачи профессиональной деятельности относительно различных нозологических групп детей с ОПФР в современных условиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

3. Пантюк, И.В. Профессиональные компетенции специалиста по социальной работе: учеб. пособие / И.В. Пантюк. – Минск, 2011. – 304 с.

4. Хакимзянов, Р.Н. Профессиональная компетентность как критерий

развития профессионализма/ Р.Н. Хакимзянов, И.М. Пучкова // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки 2012, Том 154, кн. 6. – С.258–266.

5. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Вестник Института образования человека. – 2012. – №2. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/200>. – Дата доступа: 30.08.2024.

KOVALETS ILONA VLADIMIROVNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor, Department of Special and Inclusive Pedagogy
State educational institution «Academy of Education»,
Minsk, Republic of Belarus

STRUCTURE OF MODERN PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

The article proposes to consider the general and specific professional competencies of teachers working with children with disabilities of psychophysical development, the study and development of which are due to the influence of modern trends in the development of society. The structure and content of these competencies are given.

Keywords: competence; professional competencies; educators; special education; inclusive education; children with peculiarities of psychophysical development.

КОВШАРОВА ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА,
заведующий

Государственное учреждение образования
«Специальный детский сад № 30 г. Мозыря»,
г. Мозырь, Гомельская область, Республика Беларусь

ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В статье раскрыты эффективные подходы взаимодействия специального детского сада и семьи. Новизна исследования заключается в разработке технологии взаимодействия педагогов и законных представителей воспитанников с нарушениями зрения. В результате выстроена эффективная система педагогического взаимодействия специального детского сада и семьи, разработаны дифференцированные программы родительских клубов, которые позволяют родителям активно включаться в систему общественных отношений и расширить круг взаимосвязей с социальными институтами.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие; семья; законные представители воспитанников; дети с нарушениями зрения.

Актуальным вопросом системы образования является обеспечение доступности образования, повышение его качества и оказание комплексной помощи детям с особенностями психофизического развития и их семьям. Одним из аспектов решения данных задач выступает налаживание конструктивного педагогического взаимодействия, которое в равной степени необходимо как педагогическим работникам, так и законным представителям воспитанников с нарушениями зрения.

Рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Воспитание слепого и, пожалуй, любого ребенка с физическими недостатками ставит множество вопросов, которые с такой остротой не возникают перед теми, кто растит здоровых детей. [1, с. 6]. К сожалению, в настоящее время педагоги часто сталкиваются с такими проблемами, как безразличие родителей, нежелание что-то менять или наоборот гиперопека, низкая посещаемость собраний, мероприятий по повышению уровня психолого-педагогической культуры родителей.

Причины данных проблем разные, но практика показывает, что прежде всего требуется более сознательное отношение к своим родительским обязанностям, поскольку традиционные методы воспитания тут не годятся [1, с. 6], и при этом необходима квалифицированная помощь специалистов и активное включение семьи в образовательный процесс специального детского сада. Поскольку возможности детей в силу зрительных нарушений могут быть ограничены, от педагогов часто требуется специальная поддержка, умение увидеть трудности, стимулировать их преодоление, оказать своевременную дозированную помощь [2, с. 4], в том числе и законным представителям воспитанников.

Начинать работу необходимо с анализа особенностей семейного воспитания ребенка, обращая внимание на такие параметры, как эмоциональное принятие больного ребенка родителями, заинтересованность в ребенке, забота о нем, требовательность к нему, демократизм или авторитарность в семейных отношениях. На основе этих данных и личного наблюдения определить преобладающий тип семейного воспитания по следующим параметрам: отвержение, безразличие, гиперопека, требовательность, устойчивость, любовь. На первом этапе происходит установление контакта, налаживание доверительных отношений с родителями, положительных основ для дальнейшего сотрудничества. В процессе бесед с родителями прикладывается максимум усилий, чтобы как можно больше узнать полезной информации о ребенке и семье. На этапе знакомства определяются общие цели, общие ценности и ресурсная база сторон. Большое значение имеет определение взаимной полезности участников взаимодействия. Важно учитывать временные, кадровые, социальные, а также мотивационные ресурсы законных представителей воспитанников, их готовность включиться в жизнь специального детского сада. Помимо этого, следует показать возможности и ресурсы педагогического коллектива для детей и родителей. Очень важно, чтобы родители знали о том, что в специальном детском саду работают уникальные специалисты, что

учреждение участвует в интересных проектах, или что именно в этом детском саду они и их дети могут получить самую квалифицированную помощь.

На первом этапе необходимо провести: изучение семей, мониторинг родительских запросов и собственных педагогических ресурсов. Как правило, у каждого учреждения есть определенное представление о своих приоритетах в обучении детей. У нас оно представлено публично на сайте и на информационных стендах специального детского сада. Основным итогом первого этапа является желание родителей к осуществлению совместной со специальным детским садом деятельности и снятие у родителей эмоционального напряжения.

Следующим шагом является определение направлений взаимодействия и проектирование конкретных программ совместной работы. Педагогические работники ведут поиск действенных путей сотрудничества, в равной степени необходимых как специалистам, так и законным представителям воспитанников. На данном этапе важно понятие общего вклада – разделения ответственности за те или иные стороны совместной деятельности. Педагогическим работникам следует учитывать, что желание родителей сделать этот вклад возникает только тогда, когда они испытывают доверие к учреждению. В процессе взаимодействия особую актуальность приобретает наличие обратной связи, открытость каналов коммуникации, изучение мнений родителей о качестве процесса и результатах этой деятельности. Основным итогом второго этапа должно стать желание и умение родителей участвовать в совместной деятельности.

На третьем этапе осуществляется непосредственно взаимодействие и совместная деятельность. Необходимым условием партнерских отношений является их добровольность, которая понимается как наличие свободы и осознанности выбора участия в тех или иных формах работы. Еще одним условием эффективного взаимодействия семьи и специального детского сада является их долговременность отношений, то есть нацеленность его участников

на продолжительный и неоднократный характер взаимодействия. Третий признак результативных отношений – взаимная ответственность, основа которой закладывается в самом начале совместной деятельности.

Эффективной формой сотрудничества, которая отвечает данным условиям и принципам добровольности и личной заинтересованности, считаем объединение родителей в клубы по интересам: «Здоровой семьи», «Молодой семьи», «Сотрудничество», «Ступеньки к школе». Они могут сливаться в один большой клуб или дробиться на более мелкие. В рамках родительского клуба осуществляется взаимодействие в разных формах, что позволяет рассматривать его и как средство успешной социализации ребенка и фактор их социальной поддержки, и как формирование педагогической культуры родителей в вопросах воспитания и развития детей. Планирование работы в родительских клубах осуществляется с учетом запросов и пожеланий родителей, а также с учетом вопросов, связанных с индивидуальными и возрастными особенностями детей. При организации работы клубов используем такие формы как: деловые игры, семинары-практикумы, тренинги «Душевный разговор» (организация общения родителей, дети которых имеют общие особенности: дети-левши, с нарушениями речи, дети с расстройствами аутистического спектра, дети с проблемами в общении). Подобные формы, как правило, проводятся узкими специалистами детского сада, где наряду с получением теоретических знаний родители отрабатывают навыки конструктивного общения с детьми. Семинарские и практические занятия имеют общую схему проведения: представление участников клуба друг другу, выявление потребностей и ожиданий участников, обозначение ряда существующих противоречий, обмен мнениями и опытом, организация практической работы, подведение итогов.

Также в практику работы клубов включается приглашение специалистов, не работающих в специальном детском саду: учителей начальных классов, врачей-специалистов, представителей государственной власти. Наиболее эффективной формой взаимодействия является ток-шоу «Все в интересах

ребенка». Привлеченные специалисты организуют дискуссии с обсуждением проблемы с различных точек зрения.

На практических занятиях, проводимых всеми участниками образовательного процесса (учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатели дошкольного образования) родители в процессе совместной деятельности осваивают специальные коррекционные приемы и навыки, направленные как на освоение определенной темы, так и на общее развитие ребенка.

Параллельно с совместными групповыми занятиями в клубе педагоги проводят индивидуальные практикумы, на которых закрепляются навыки и умения совместной деятельности родителей и детей. Темы занятий определяются запросами родителей и наблюдениями специалистов за динамикой развития конкретного ребенка.

Итогом третьего этапа является не только высокая посещаемость мероприятий, но и овладение родителями техниками общения с ребенком, повышение чувствительности родителей к проблемам ребенка и его эмоциональному состоянию, компетентность в вопросах воспитания детей с нарушениями зрения и их сознательное желание применять полученные знания и умения в дальнейшем.

Результативность работы с родителями воспитанников анализируется на заключительном этапе. Оценку проводим по трем критериям: активность, результативность и продуктивность педагогического взаимодействия. В ходе анкетирования подтверждается рост их заинтересованности в сотрудничестве со специальным детским садом, повышение уровня психолого-педагогической компетентности, умение правильно взглянуть на ситуацию, оценить ее, находить приемлемые пути решения. Практика работы показывает, если взаимодействие осуществляется компетентно со стороны специального детского сада и вызывает интерес у родителей, то обе стороны удовлетворены процессом и результатами совместной деятельности. Следовательно, подтверждается выдвинутая гипотеза, что отработанная технология педагогического взаимодействия позволяет

осуществить обмен действиями, компетенциями, эмоциональными состояниями и служит эффективным условием повышения качества образования и жизни детей с особенностями психофизического развития, что дает возможность успешно интегрировать воспитанников с нарушениями зрения в образовательную среду школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Брамбринг, М. Воспитание слепого ребенка раннего возраста в семье / М.Брамбринг. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. — 144 с.
2. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями зрения: пособие для педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования / С.Е.Гайдукевич [и др.]. – Минск: Изд.центр БГУ, 2022. – 216 с.

KOVSHAROVA LYUDMILA VLADIMIROVNA,
director

State educational institution
«Special kindergarten № 30 in Mozyr»,
Mozyr, Gomel region, Republic of Belarus

TECHNOLOGY FOR BUILDING INTERACTION BETWEEN A SPECIAL KINDERGARTEN AND A FAMILY IN THE INTERESTS OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

The article describes effective approaches to the interaction of a special kindergarten and the family. The novelty of the study lies in the development of an algorithm for the interaction of teachers and legal representatives of pupils with visual impairments. As a result, an effective system of pedagogical interaction between a special kindergarten and a family has been built, differentiated programs of parent clubs have been developed that will allow parents to actively participate in the system of public relations and expand the range of relationships with social institutions.

Keywords: pedagogical interaction; family; legal representatives of pupils; children with visual impairments.

КОЛЯДКО ЯНА АЛЕКСАНДРОВНА,
магистрант кафедры социальной работы и реабилитации факультета
философии и социальных наук Белорусского государственного университета,
воспитатель персонального сопровождения

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 104 им. Р.Н. Мачульского г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Всестороннее развитие детей с особенностями психофизического развития предполагает их социальную и образовательную интеграцию, которые выступают эффективными инструментами создания инклюзивной среды, обеспечивающей доступность возможностей вне зависимости от психических и физических особенностей человека. В статье проводится теоретический анализ проблем, приоритетов и возможного развития детей с ОПФР, выявляются факторы, способствующие реализации принципа инклюзии в образовании, эксплицируются психолого-педагогические аспекты сопровождения детей с ОПФР в условиях общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, интеграция, социальная интеграция, образовательная интеграция, толерантность, социальная адаптация.

Дети с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) – это дети, которые имеют различные отклонения психического и (или) физического направления, препятствующие полноценной жизнедеятельности ребенка. Необходимость решения вопросов образовательной и социальной интеграции детей с особенностями во многом продиктована наметившейся тенденцией увеличения их количества.

Социальная интеграция – это взаимодействие между субъектами действия. Она определяется как «системность на личном уровне, что предполагает пространственное и временное сопричастие агентов взаимодействия» [1, с. 225]. Социальная интеграция детей с ОПФР – это создание общего социального пространства, конвергенция общего и специального образования, создание условий обучения максимально приближенных к обычной среде с минимальными ограничениями.

Целью социальной интеграции детей с ОПФР является получение социального и образовательного опыта вместе с нормально развивающимися детьми. Задачами социальной интеграции детей с ОПФР являются создание условий для инклюзивного обучения и социальной адаптации, а также создание условий для развития толерантности в социальном пространстве в аспекте взаимодействия на уровне «родителя-педагог». При этом следует отметить наличие определенных трудностей социальной интеграции детей с ОПФР. К их числу относятся: нежелательное поведение детей с ОПФР, осуждение обществом социальной интеграции, отсутствие единой линии поведения родителей и педагогов.

Приоритетами социальной интеграции для детей с ОПФР является социализация детей, помощь родителям в создании инклюзивной социальной среды вне образовательного учреждения, минимизация социальных ограничений, формирование толерантных отношений в социальном пространстве. Вместе с тем можно выделить и те преимущества, которые предоставляет социальная интеграция для детей с ОПФР. К ним можно отнести: создание социальной среды с минимальными ограничениями и условий для реализации творческого и умственного потенциала детей с ОПФР, формирование единого коммуникационного пространства с нормально развивающимися детьми; создание условий для самостоятельного принятия решений, выхода из конфликтных ситуаций, умения установить причинно-следственную связь, отстаивать свои границы; возможность воспитать толерантное поколение, развитие взаимопонимания, взаимопомощи; возможность взаимодействия педагогов и родителей, для более успешного результата в социализации детей с ОПФР.

Важной частью социальной интеграции является адаптация. Социальная адаптация детей с ОПФР – приспособление субъекта к условиям социальной среды. Социальная адаптация необходима для подготовки ребенка к общественной жизни, закрепления за детьми определенной социальной роли, знания норм и законов, умения коммуницировать, строить межличностные

связи. Осуществление социальной интеграции происходит через совместную работу родителей и педагогов, всестороннее развитие детей, минимизацию ограничений и введение детей с ОПФР в социальную среду.

Толерантность – еще один элемент, без которого невозможна социальная интеграция. Толерантность к детям с ОПФР в социальной среде – это проявление терпимости к поведению, образу жизни и мышлению субъектов к детям с ОПФР. Целью толерантности является развитие терпимости, взаимопонимания, взаимопомощи, отсутствие агрессивного поведения. Без толерантности в полной мере неосуществима социальная адаптация.

Формирование толерантности у субъектов социального взаимодействия возможно посредством методов экспрессии в творческой ситуации и игровых методов.

Метод экспрессии в творческой ситуации в числе своих приемов предполагает рисование, разговоры, написание картин и произведений, музыка, выразительные движения тела. Благодаря этой деятельности личность обогащается, выступая одновременно и в роли творца, и в роли воспринимающего. Этот метод способствует личностному развитию ребенка, что выражается в: возможности проявить агрессию в социально приемлемой манере и за кратчайший срок освободиться от них; укрепить взаимоотношения с субъектами социального взаимодействия; формировании самосознания в силу того, что познание своей эмоциональной сферы происходит через усиление внимания к собственным чувствам, особенностям личности, мышления, воображения.

Игровые методы также направлены на адаптацию и социализацию детей с ОПФР и формирование у них ценностно-смысловой сферы. Различают два вида игр: операционные и ролевые. Операционные игры имеют сценарий, алгоритм решения, позволяют обучаемым видеть результат этого решения, позволяют исследовать процесс принятия этого решения с учетом индивидуальных особенностей детей. Ролевые игры строятся на предположении, что человек усваивает лучше всего динамические процессы. Ролевые игры позволяют детям:

развивать эмпатию, находить адекватное решение ситуации, осваивать новые модели поведения и формы общения [2].

В образовании интеграция рассматривается как «проявление и отражение реальных связей, имеющих место в объективном процессе воспитания и образования» [3, с. 70]. Цель образовательной интеграции заключается в получении образовательного опыта детей с ОПФР и нормально развивающихся детей. Образовательная интеграция способствует получению специального и общего образования; формированию межличностных отношений между учащимися с толерантным отношением к друг другу; повышению квалификации педагогов и воспитателей персонального сопровождения; организации инклюзивного обучения; созданию благоприятных условий для взаимодействия педагога и родителя.

Приоритетами образовательной интеграции детей с ОПФР являются: формирование толерантного отношения в коллективе, индивидуальный подход к каждому ребенку, создание условий для всестороннего развития детей. При этом образовательная интеграция предполагает реализацию следующих возможностей: получение инклюзивного образования; развитие толерантности в детском коллективе; обеспечение тесного взаимодействия родителей и педагогов с целью качественной образовательной интеграции; создание условий для развития умственных, физических и творческих способностей в условиях взаимодействия с нормально развивающимися детьми [4].

Социальная и образовательная интеграция является неотъемлемым компонентом в создании полноценной жизни и всестороннего развития детей с ОПФР. Социальная политика Республики Беларусь направлена на развитие толерантного общества, создание единого социального пространства. Это способствует развитию положительных качеств населения, укрепления межличностных связей, создания благоприятных условий для учебы, работы и отдыха. Таким образом, можно сделать вывод, что создание инклюзивной социальной и образовательной среды является одним из приоритетов социальной политики Республики Беларусь и играет значимую роль в развитии современного общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ларионова, Г.И. Социальная интеграция личности: понятие, сущность, направления / Г.И. Ларионова // Евразийский научный журнал. – 2016. – С. 223–227.
2. Макова, Л.Л. Воспитание толерантности: формы и методы для индивидуальных и групповых работ [Электронный ресурс] / Л.Л. Макова // Научные исследования в образовании. – 2007. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-tolerantnosti-formy-i-metody-dlya-individualnoy-i-grupповoy-raboty>. – Дата доступа: 27.11.2024.
3. Кубасов, О.П. Интеграция в образовании: сущностная характеристика / О.П. Кубасов // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 70–77.
4. Милькаманович, В.К. Медико-социальная работа: учебное пособие / В.К. Милькаманович. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2024. – 248 с.

KOLYADKO YANA ALEKSANDROVNA,
graduate student of the Department of Social Work and Rehabilitation of the Faculty
of Philosophy and Social Sciences of the Belarusian State University,
tutor of personal support

State educational institution «Secondary School No. 104
named after R.N.Machulsky Minsk»,
Minsk, Republic of Belarus

ASPECTS OF SOCIAL AND EDUCATIONAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

The comprehensive development of children with special needs of psychophysical development involves their social and educational integration, which act as effective tools for creating an inclusive environment that ensures accessibility of opportunities regardless of the mental and physical characteristics of a person. The article provides a theoretical analysis of the problems, priorities and possible development of children with OPFR, identifies factors contributing to the implementation of the principles of inclusion in education, explicates the psychological and pedagogical aspects of accompanying children with OPFR in a general education institution.

Keywords: FFR, integration, social integration, educational integration, tolerance, social adaptation.

КОРОТИНА СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА,
учитель-дефектолог

ГОВОР МАРИНА ВИКТОРОВНА,
заместитель директора по учебной работе

Государственное учреждение образования «Березовская средняя школа №3»,
г. Березовка, Лидский район, Гродненская область, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Статья представляет из себя обзор методов и приемов формирования эмоциональной безопасности. Рассмотрены результаты сформированности эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: социальная адаптация; эмоциональная безопасность; стиль поведения; выработка и закрепление умений.

На современном этапе развития общества в Республике Беларусь наблюдается обновление системы образования согласно процессам гуманизации и демократизации, что предполагает признание права каждого ребенка на получение образования в соответствии с его индивидуальными возможностями и способностями. Приоритетными направлениями современной системы образования являются повышение качества жизни обучающихся с особенностями психофизического развития, их активное включение в образовательный процесс. Возникает необходимость поиска наиболее эффективных путей формирования социально адаптированной личности, способной эффективно функционировать в различных сферах жизнедеятельности [1].

Важным элементом социальной адаптации является умение проявлять социально-одобряемое поведение. Однако у учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеются определенные трудности в развитии эмоциональной сферы, которые затрудняют процесс формирования социально одобряемого поведения и социальной адаптации. Экспериментальным путем было доказано,

что при организации соответствующей коррекционно-педагогической помощи появляется возможность сформировать у учащихся с интеллектуальной недостаточностью эмоциональную безопасность – способность защищать себя в эмоционально опасных ситуациях [2].

В нашем учреждении образования реализовывался инновационный проект «Внедрение методики формирования эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью». Актуальность инновационного проекта состояла в реализации научно-обоснованных теоретических и практических аспектов формирования эмоциональной безопасности, потребности в разработке программно-методического обеспечения коррекционно-педагогической работы по этому направлению.

На коррекционных занятиях использовались разнообразные методы и приемы, способствующие не только эмоциональному развитию и формированию эмоциональной безопасности, но и снятию эмоционального напряжения, устранению чувства страха, неуверенности в себе, дискомфорта, отсутствия интереса к занятию: просмотр мультфильмов, прослушивание аудиосказок, задания подражательно-исполнительского характера, творческие задания, мимические и пантомимические упражнения, интерактивные игры, тренинги по эмоциональному развитию [3]. Такие занятия вызывают у детей неподдельный интерес и восторг.

Были разработаны следующие направления коррекционно-педагогической работы: формирование умений замечать, правильно определять и выражать эмоции; формирование умений устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их провоцирующими; формирование умений контролировать и проявлять свое социально одобряемое поведение в эмоционально опасных ситуациях; формирование умений защищать себя и других от эмоционально опасных ситуаций и предупреждать такие ситуации;

развитие адекватной самооценки каждого учащегося; развитие способностей учащихся к построению позитивных взаимоотношений со сверстниками [4].

В процессе формирования эмоциональной безопасности важным моментом являлась организация социального взаимодействия между учащимися. На коррекционных занятиях мы применяли как реальные, так и специально созданные ситуации общения, основная цель которых – стимулировать детскую активность. Использовались такие методы работы, как просмотр специально подобранных мультфильмов, прослушивание аудиосказок, диафильмов. Применялись задания подражательно-исполнительного характера (инсценировки, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры), а затем и задания более сложного уровня, имеющие творческий характер [5].

На занятиях по формированию эмоциональной безопасности внедрялись такие формы работы, как мимические и пантомимические упражнения, задания-этюды на развитие эмоциональной выразительности и чувствительности, способствующие изучению особенностей различных эмоциональных состояний. В процессе такой работы у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью постепенно воспитывался, корректировался и формировался эмоционально и социально безопасный стиль коммуникативного и эмоционального поведения.

Занимательно проходили занятия, на которых применялись приемы инсценировки фрагмента сказки, зарисовывание главных моментов сюжета сказки, создание театра теней. Проводились игры и упражнения на развитие эмпатии. Во время проведения занятий применялись задания и упражнения, способствующие формированию умений фиксировать внимание на эмоциональном состоянии окружающих сверстников и взрослых, умений понимать причины возникновения эмоциональных состояний у себя и у других, формировалась адекватная самооценка и сопереживание.

Интерес вызывали сюжетно-ролевые игры. Выполнение ролей формировало умение соответствовать определенным правилам поведения и

следовать социальным нормам. Игры и эмоциональные зарисовки, релаксационные упражнения формировали способность защищать себя в эмоционально опасных ситуациях. В процессе организации коррекционных занятий использовались игры и задания, направленные на развитие произвольности, игры, направленные на развитие воображения [6].

Использовался педагогический тренинг на основе психогимнастических игр. Выполнялись мимические упражнения перед зеркалом, где учащиеся имели возможность контролировать свои движения, мимику, эмоции. Тренинги по эмоциональному развитию с использованием тактильных контактов. Тренировка психомоторных реакций способствовала снятию эмоционального напряжения, устранению чувства страха, неуверенности в себе, дискомфорта.

Широкое применение получили коррекционные сказки. Чтение и анализ доступных для понимания сказок на коррекционных занятиях способствовало переносу сюжетных событий в жизненную ситуативность, правильному выбору линии поведения в эмоционально опасных ситуациях.

В рамках внедряемой методики применялись специфические приемы формирования эмоциональной безопасности: «Я – звезда», «Зеркало», «Изобрази эмоцию», «Визуализация настроения», «Я главный», «Ситуация успеха», «Эмоциональные шарики», «Мой герой», «Сравнение», «Цепочка».

Обучающиеся с направляющей помощью педагога овладели умениями замечать, правильно определять, выражать эмоции, устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их провоцирующими, контролировать свои эмоциональные проявления по отношению к самому себе и к окружающим, проявлять социально одобряемое поведение в эмоционально опасных ситуациях, защищать себя и других в эмоционально опасных ситуациях.

Благодаря использованию таких методов и приемов у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью формировалась эмоциональная безопасность – способность защищать себя в эмоционально опасных ситуациях.

Данная работа способствовала выработке и закреплению умений

социально одобряемого стиля поведения, чтобы впоследствии учащиеся могли приобретенные знания перенести в реальные жизненные ситуации.

Об эффективности внедрения методики свидетельствуют методические разработки: игры и упражнения, коррекционные занятия, памятки, буклеты; дидактические пособия на развитие эмоциональной выразительности и чувствительности, способствующие изучению особенностей различных эмоциональных состояний: «Куб эмоций», «Спиннер «Эмоции, чувства, ощущения»», «Маска эмоций», «Сортер «Твои эмоции»», «Театр настроения», «Злой воздушный змей», «Эмоциональные шары», «Зонт эмоций», «Дневник эмоций», «Банка эмоций», «Коробка радости», «Эмокнижка».

Результатом инновационной деятельности явилась сформированность эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агавелян, О. К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики / О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян. – Новосибирск: Новосиб. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования, 2004. – 413 с.

2. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 104 с.

3. Березина Т. Н. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды / Т. Н. Березина, В. В. Рубцов // Психол. наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 101–106.

4. Березина, Т. Н. Об эмоциональной безопасности образовательной среды / Т. Н. Березина // Психология и психотехника. – 2013. – № 9. – С. 897–902.

5. Березина, Т. Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и ее влияние на субъективное состояние здоровья у студентов / Т. Н. Березина // AlmaMater. Вестн. высш. шк. – 2014. – № 2. – С. 36–40.

6. Березина, Т. Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции / Т. Н. Березина // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Психол. науки. – 2013. – № 3. – С. 16–22.

KOROTIN SVETLANA GENNADIEVNA,
teacher-defectologist

GOVOR MARINA VIKTOROVNA,
deputy director for academic affairs

State Educational Institution «Berezovskay secondary school №3»,
Berezovka, Lida district, Hrodno region, Republic of Belarus

FORMATION OF EMOTIONAL SECURITY IN STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

The article reports about methods of forming emotional security. The results of the application of techniques in elementary school students are listed.

Keywords: social adaptation, emotional safety, behavior style, development and consolidation of skills.

КОРОТКАЯ АННА ИВАНОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 1 г.Петрикова»,
г. Петриков, Республика Беларусь

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье рассматривается интегрированное обучение учащихся с особенностями психофизического развития в учреждениях образования, анализируются проблемы инклюзивного образования и предлагаются пути их решения. Аргументируются преимущества совместного обучения в школе.

Ключевые слова: инклюзия, интегрированное обучение, толерантность, преимущества совместного обучения.

В современном образовательном процессе инклюзия определяет подходы к школьному обучению, где дети с особенностями психофизического развития в полной мере включаются в учебную жизнь наравне со сверстниками без особых нужд. Основопологающим принципом здесь является признание равенства и полноценного участия всех учащихся вне зависимости от диагностированных состояний.

Социальная политика Беларуси сосредоточена вокруг детей в качестве приоритета. В стране активно реализуются меры законодательного характера для поддержки детей с различными особенностями психофизического развития: развитая сеть центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; интегрированное обучение и воспитание детей в школах и детских садах; обеспечение лечения, обучения и воспитания. Принятие Кодекса об образовании (в редакции 2022 г.) стало ключевым шагом к закреплению принципа инклюзии в образовании как принципа государственной политики в сфере образования.

Каждый ребенок без исключения обладает неотъемлемым правом на полноценное образование, предполагающее создание условий для достижения и поддержания адекватных образовательных результатов. Дети с особыми потребностями отличаются лишь потребностью в необходимости адаптации учебного процесса под их индивидуальные особенности; по сути своей они

равны остальным членам общества. В последние годы наблюдается тенденция к увеличению числа детей, обучающихся в обычных учреждениях образования. Это связано с предпочтениями родителей, стремящихся сохранить ребенка в семейном окружении и обеспечить его интеграцию через классы интегрированного обучения и воспитания. Родители активно участвуют в выборе форм образования для своих детей, защищая их права и интересы. Важным аспектом становится понимание и поддержка родительских инициатив со стороны общества. Таким образом, инклюзия выступает как стратегический курс на создание равноправного образовательного пространства в Беларуси, где каждый ребенок имеет шанс полноценно развиваться и вносить свой вклад в общество.

В современном образовании наблюдается существенное увеличение числа детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС) – синдромов с необычным поведенческим проявлениями. По прогнозам Министерства здравоохранения страны, эта тенденция продолжит набирать обороты: за пятилетний период количество детей под наблюдением специалистов значительно выросло – почти в 2,4 раза. Вопросы интеграции и образования таких детей приобретают особую актуальность. Необходимо стремиться к их полноценному включению в образовательную среду: обучение наравне с обычными учащимися, как в школах, так и в высших учебных заведениях, а также последующее трудоустройство для внесения позитивного вклада в развитие общества. Можно ли успешно учиться ребенку с РАС в общеобразовательной школе? Ответ утвердительный. Современная образовательная система способна эффективно поддерживать таких учащихся, обеспечивая индивидуальный подход и создание особых условий для их развития. Это не только способствует успешному освоению учебных программ, но и формирует основу для последующей адаптации в жизни, продолжения образования и реализации профессиональных амбиций. Ключевым фактором успеха становится наличие специально разработанной инфраструктуры и методик обучения в обычных школах. Совместное

пребывание детей с разными особенностями развития предполагает создание оптимальной среды, способствующей их всестороннему развитию и социализации.

На пути к реализации инклюзивных образовательных инициатив мы сталкиваемся с рядом значимых препятствий: во-первых, многие учреждения образования пока не адаптированы для интегрированного обучения и воспитания детей с особыми потребностями; имеют недостаточное финансирование. Для качественного внедрения инклюзии необходимы: специализированная техника и оборудование (в том числе IT-технологии, коррекционные пособия); создание условий для занятий в медицинских кабинетах, залах ЛФК; оснащение сенсорно-психологических зон. Во-вторых, недостаточная квалификация учителей: педагоги сталкиваются со сложностями при одновременной работе с детьми разного уровня развития и потребностей; необходимость разработки индивидуальных учебных планов, включая задания для детей с особенностями психофизического развития; подготовка разноуровневых наглядных пособий; умение адаптировать материал под особенности восприятия каждого ученика.

Проблема усугубляется тем, что учителям не хватает времени даже на стандартные занятия с обычными детьми. В связи с этим важным шагом станет обязательная переподготовка педагогов для работы в инклюзивных классах; необходимо обеспечить дополнительное время и ресурсы для индивидуальной поддержки детей с особыми потребностями. Эти меры позволят преодолеть существующие барьеры на пути к полноценному включению всех учеников в образовательный процесс.

Третья ключевая проблема заключается в недостаточной численности и квалификации специалистов. Необходимо радикально модернизировать кадровую подготовку с акцентом на практическую деятельность: большая часть учебного времени должна быть посвящена практическим занятиям. В условиях инклюзии без опытных педагогов невозможно обеспечить комплексное надлежащее внимание детям, имеющим психофизические особенности.

Проблема глубоко укоренилась в неподготовленном восприятии общества к интеграции детей с особыми нуждами. В обществе наблюдается негативное отношение к данной категории детей: многие родители здоровых учеников опасаются снижения качества обучения из-за совместного пребывания в классе с детьми с особенностями психофизического развития, предполагая возможные трудности для своих детей. Некоторые просто не желают присутствия "особого" ребенка в коллективе.

Однако реальный опыт показывает: здоровые дети часто проявляют готовность к поддержке и адаптации сверстников с особыми потребностями, сопровождая их на протяжении всего учебного процесса. Ключевым фактором успешной интеграции является четкая позиция взрослых и атмосфера в классе. Следует подчеркнуть: учитель должен активно способствовать созданию дружественной среды, где основным принципом становится толерантность к различным особенностям детей.

Детям с ослабленным контролем над работой характерна низкая рабочая память и внимание; их запас учебных умений существенно снижен по сравнению со сверстниками из-за трудностей в усвоении материала школьной программы. А потому необходимо создание адаптированных учебников, содержащих упрощённые задания для таких учеников.

Для успешного преодоления указанных препятствий школа, действуя оперативно, должна, на мой взгляд, предпринять следующие шаги:

1. Установить правовые нормы для интегрированного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в рамках системы школьных программ.

2. Вооружиться профессионально обученными педагогами и специалистами по сопровождению, способными осуществлять индивидуализированный подход к каждому ученику.

3. Сформировать многоуровневую систему сотрудничества между разноотраслевыми экспертами для комплексной поддержки детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде.

4. Разработать полный набор методических и программных ресурсов, включая учебные планы, адаптированные программы обучения (с альтернативными версиями), специализированную литературу для учащихся с особыми нуждами.

5. Применять дистанционное образование как ключевой инструмент реализации компетентно-ориентированного подхода в образовательных процессах.

6. Организовать тесное взаимодействие школы и семей, воспитывающих детей с психофизическими особенностями развития. Эти меры направлены на создание условий для полноценной интеграции всех учащихся в учебный процесс, обеспечивая при этом индивидуальные потребности каждого ребенка.

Следует сказать, инклюзивное образование имеет ряд преимуществ: особенные дети активно развивают коммуникативные навыки; наблюдая за обычными сверстниками, они усваивают социальное поведение в различных ситуациях; игровая деятельность позволяет им раскрывать и совершенствовать способности; формируется крепкая база для успешной интеграции во взрослую жизнь.

На собственном опыте убедилась, что имеются преимущества инклюзии для обычных учащихся: в интегрированных классах здоровые дети становятся более инициативными, чем в группах только с нормально развивающимися учащимися; они учатся осознанному восприятию особенностей других людей, толерантности и эмпатии.

Таким образом, совместное обучение способствует формированию самостоятельности через взаимопомощь; укрепляет терпимость к различиям, преодолевает барьеры между "нормой" и "иными", исключая у здоровых детей чувство превосходства над сверстниками с особенностями психофизического развития.

Принципиально важным для преобразования общества является умение ставить себя на позицию родителей детей-инвалидов: признание каждого как участника процесса инклюзии может стать катализатором глубоких перемен в

коллективном сознании и практике. Необходима целенаправленная работа по освещению преимуществ и реалий инклюзивной системы образования, включая формирование классов, где комфортные условия позволят каждому ребенку развиваться с учётом его индивидуальных особенностей. Повышение информированности родительского сообщества о значении такой модели обучения становится ключевым. Важно донести до каждого взрослого осознание того, что совместное пребывание детей в учебном пространстве не только справедливо с точки зрения прав ребенка на образование, но и является стратегией развития для всех участников образовательного процесса.

В связи с этим, необходимо активно внедрять меры по обеспечению доступности образования: от создания физического комфорта до привлечения к работе в школах специалистов – профессионалов, обладающих глубокими медицинскими знаниями и навыками сопровождения детей с особыми потребностями, обеспечивая им поддержку и стимулирование развития их потенциала.

Таким образом, задача заключается в создании условий для полноценного включения всех без исключения детей в образовательный процесс, где каждый ребёнок получает шанс на развитие по своему индивидуальному пути.

KOROTKAIA ANNA IVANOVNA
teacher-defectologist

State educational institution «Petrikov secondary school No. 1»,
Petrikov, Gomel region, Republic of Belarus

MODERN PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION ANDN WAYS TO SOLVE THEM

The article examines the integrated education of students with special needs of psycho-physical development in educational institutions, analyzes problems of inclusive education and suggests ways to solve them, as well as argues for advantages of co-education at school.

Key words: inclusion, integrated education learning, tolerance, problems pf inclusive learning, advantages of co-education.

КОРОТЫНСКАЯ ОЛЬГА ЛЕОНИДОВНА,
педагог-психолог
Государственное учреждение образования
«Дошкольный центр развития ребенка № 8 г. Могилева»,
г. Могилев, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье описаны условия организации и проведения коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития дошкольного возраста и их родителями с целью отхода от понятия «больной ребенок» и формирования представления «особый ребенок», то есть человек, отличающийся от нас другой системой восприятия.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития; межличностное взаимодействие; интегрированное обучение и воспитание; социально-образовательная интеграция; коррекционно-развивающая работа; адаптация; самостоятельность; психолого-педагогическая культура.

Во всем мире, в том числе и в Республике Беларусь ежегодно увеличивается количество детей с особенностями психофизического развития (далее – с ОПФР). Данная тенденция диктует необходимость совершенствования работы по повышению качества образования, получаемого воспитанниками с ОПФР и их нормально развивающимися сверстниками в условиях интегрированного обучения и воспитания. Качество образования ребенка в обозначенных условиях и качество его жизни не могут быть ниже, чем, если бы он обучался в специальных группах или специальных учреждениях образования.

Организация групп интегрированного обучения и воспитания предполагает создание в учреждении дошкольного образования специальных условий для обучения, воспитания, развития и самореализации как воспитанников с ОПФР, так и детей, не имеющих таких нарушений, а также организацию их взаимодействия в различных видах деятельности.

Взаимодействие разных групп детей в условиях интегрированного обучения и воспитания способствует когнитивному, эмоциональному, моторному, речевому, социальному развитию воспитанников с ОПФР, помогает

им осваивать соответствующие модели поведения в социуме, целенаправленно применять полученные представления, усвоенный опыт в обыденной жизни. Благодаря межличностному взаимодействию со сверстниками дети учатся естественно воспринимать различия между людьми, готовятся к сотрудничеству, проявляют эмпатию, толерантные взаимоотношения.

Социально-образовательная интеграция – это особая педагогическая система, которая, во-первых, принимает на себя ответственность за процесс и результаты совместного обучения, воспитания и развития детей с разным уровнем и темпом психофизического развития; во-вторых, имеет адекватную потребностям, возможностям и способностям воспитанников предметно-развивающую, материально-техническую и образовательно-воспитательную среду; в-третьих, обеспечивается совместной мультидисциплинарной деятельностью команды специалистов, тесно взаимодействующих как с родительской общественностью, так и со специалистами иных (не только образовательных) министерств и ведомств, заинтересованных в максимально эффективной социальной и образовательной адаптации воспитанников в социуме [1, с. 10].

Неотъемлемым условием организации интегрированного обучения и воспитания является обеспечение положительно направленных межличностных отношений участников образовательного процесса, создание адаптивного образовательного пространства, позволяющего учитывать и удовлетворять особые образовательные потребности детей с ОПФР.

Интеграция (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение) – объединение частей в единое целое [1, с.4]. Интеграция в образовании (образовательная интеграция) не является только механическим объединением нормально развивающихся воспитанников и детей с ОПФР в одной группе. Это принципиально новая система функционирования учреждения образования в ином режиме.

Социально-образовательная интеграция – это двусторонний процесс: с одной стороны, ребенок с ОПФР готовится к совместному обучению с

нормально развивающимися сверстниками, адаптируется к группе учреждения дошкольного образования; с другой стороны, и учреждение образования готовится к работе с ребенком с ОПФР, создает специальные условия для его обучения и воспитания. В образовательной интеграции должно обеспечиваться взаимодействие и взаимопонимание между педагогами, воспитанниками с ОПФР и их здоровыми сверстниками. Таким образом, образовательная интеграция – это системный подход в организации деятельности учреждения образования по всем направлениям.

Для осуществления интегрированного обучения и воспитания необходимо создать в учреждении образования специальные условия для обучения, воспитания, развития и самореализации как воспитанников, имеющих нарушения психофизического развития, так и детей, не имеющих таких нарушений, организовать их принятие друг друга и сотрудничество.

В качестве первоочередной задачи специалистов, работающих с ребенком ОПФР, нужно рассмотреть формирование у родителей осознания того, что ребенок с психофизическими нарушениями — не больной, а другой, отличающийся от сверстников. У ребенка может быть другое мышление, другие средства общения. Необходимо обратить особое внимание на формирование родителями самостоятельности у детей с ОПФР в тех видах деятельности, в которых они способны ее проявить, так как родители часто стремятся чрезмерно опекать детей с особенностями. Им гораздо быстрее и легче одеть, накормить и помыть ребенка, нежели научить этому его самого.

Очень важно доводить до сознания родителей, что главное – адаптировать малыша к окружающей среде, максимально (в соответствии с возможностями ребенка) развить у него самостоятельность, подготовить его к автономной последующей жизни.

В коррекции родительских установок необходимо ориентироваться прежде всего на формирование родительского оптимизма. Работая с семьями детей с ОПФР, нужно отдавать себе отчет в том, что состояние ребенка является постоянным, неустранимым психологическим фрустратором. Адаптация членов

семьи к этому факту протекает медленно, с трудом и часто приводит к возникновению семейных дисгармоний. В связи с этим целью психокоррекционного вмешательства является изменение в семьях негативного отношения к сложившейся ситуации и развитие принятия проблем ребенка с ОПФР.

Психокоррекционную помощь семьям с детьми, имеющими нарушения в развитии, целесообразно разбить на отдельные блоки, каждый из которых выполняет самостоятельную коррекционную нагрузку, но в то же время объединен в общую систему помощи. Содержание каждого блока может сменяться в зависимости от проблем конкретной семьи и существующей в ней ситуации развития, от успешности прохождения того или иного блока. Успешное выполнение одного блока способствует успеху в другом.

Коррекционно-развивающая работа с родителями ребенка с ОПФР может проводиться в рамках следующих блоков:

1. Трансформация родительских ожиданий и представлений о ребенке.
2. Преобразование иррациональных суждений в рациональные.
3. Устранение чувства вины, депрессивного фона настроения, страхов и комплексов.
4. Расширение жизненного пространства родителя, преобразование негативных ролевых стереотипов.

Результатом психокоррекции является формирование у родителей актуального образа ребенка, предъявление детям соответствующих их возможностям требований, создание в семье благоприятного для всех ее членов психозмоционального микроклимата.

Психолого-педагогическая культура родителей в результате проводимой психокоррекции повышается. Они обучаются техникам релаксации, их напряжение уменьшается, происходит возвращение в состояние равновесия. Эти техники помогают разгрузиться психологически и способствуют личностному росту. Родители учатся более эффективно взаимодействовать со своими детьми, оказывать положительное влияние на их эмоциональную сферу, оптимизировать поведенческие моменты, бороться со страхами, тревожностью, агрессивностью и застенчивостью.

Таким образом, можно сделать вывод, что главной целью работы с родителями является отход от понятия «больной ребенок» и формирование понятия «особый ребенок», то есть человек, отличающийся от нас другой системой восприятия.

Необходимо помочь вспомнить родителям, что семья может жить полной жизнью и должна принимать ситуацию такой, какая она есть. Наиболее ценную помощь ребенку может оказать та семья, где родители растут над собой и стараются понять и принять «особого» ребенка, сохранить полную счастливую семью несмотря ни на что.

А главнейшим условием отношений партнерства между учреждением образования и семьей является установление взаимоотношений доверия, открытости и толерантности с целью адаптации ребенка к окружающей среде и подготовки к будущей самостоятельной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов/ Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 286 с.

OLGA KOROTYNSKAYA,
educational psychologist

State Educational Institution
«Preschool Child Development Center No. 8 of Mogilev»,
Mogilev, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PARENTS RAISING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

The article describes the conditions for organizing and conducting correctional and developmental work with children with special psychophysical development of preschool age and their parents in order to move away from the concept of a "sick child" and form the idea of a "special child", that is, a person who differs from us by another perception system.

Keywords: children with special features of psychophysical development; interpersonal interaction; integrated learning and upbringing; socio-educational integration; correctional and developmental work; adaptation; independence; parental optimism; psychological and pedagogical culture.

КРАВЧЕНКО ИРИНА НИКОЛАЕВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 39 г. Гомеля»,
г. Гомель, Республика Беларусь

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПФР: ОПЫТ И НОВЫЕ РЕШЕНИЯ

Статья посвящена методам и корректировкам применения письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием на фоне фонематического развития. Рассмотрены традиционные подходы, новые технологии и творческие методики, такие как мультисенсорные искусства, арт-терапия и цифровые инструменты. Представлены практические рекомендации для логопедов, педагогов и родителей, направленные на комплексное развитие.

Ключевые слова: дисграфия, младшие школьники, коррекция письменной речи, фонематическое восприятие, нейропсихологический подход, логопедический подход, мультисенсорные методы, арт-терапия, цифровые технологии, зрительно-моторная координация, комплексный подход.

Дисграфия, как нарушение письма, представляет собой одну из наиболее распространенных проблем у младших школьников. Она не только затрудняет процесс овладения письменной речью, но и оказывает негативное влияние на успеваемость ребенка, формирование коммуникативных навыков и личностное развитие. Основные сложности, вызванные дисграфией, проявляются в виде устойчивых ошибок при письме, которые не связаны с недостаточным уровнем знаний или отсутствием внимания.

В условиях современного образования раннее выявление и коррекция дисграфии становятся особенно важными. Большинство детей с подобными нарушениями сталкиваются с риском снижения мотивации к обучению и трудностями адаптации в образовательной среде. Кроме того, не вовремя решенные проблемы письменной речи могут привести к формированию комплекса неполноценности, социальной изоляции и психологическим проблемам.

Современные педагоги и специалисты по коррекционной педагогике сталкиваются с необходимостью использовать разнообразные методы, адаптированные к индивидуальным особенностям ребенка. Внедрение новых технологий, таких как цифровые ресурсы, нейропсихологические подходы и игровые методы, позволяет повысить эффективность коррекционной работы. Однако, несмотря на наличие множества методик, остается потребность в поиске новых решений, направленных на комплексное устранение причин дисграфии.

Согласно данным исследований, в младшей школе около 10–15% детей сталкиваются с различными видами нарушений письменной речи, включая дисграфию. Среди учащихся 1–2 классов доля детей с признаками дисграфии достигает 30%, однако этот показатель снижается к 4 классу при своевременной коррекционной работе.

Отмечается, что дисграфия чаще встречается у детей с задержкой психического развития, нарушениями внимания и гиперактивностью (СДВГ), а также у детей, воспитывающихся в билингвальной среде. Несмотря на высокий уровень диагностики, значительная часть случаев дисграфии остается без должного внимания, что связано с нехваткой квалифицированных специалистов и отсутствием системной поддержки в образовательных учреждениях.

Эти статистические данные подчеркивают необходимость активного внедрения инновационных методов коррекции, которые смогут охватить более широкий круг детей и предотвратить долгосрочные последствия дисграфии.

В младшем школьном возрасте это нарушение проявляется в виде специфических трудностей при выполнении письменных заданий.

Основные особенности:

- Постоянные ошибки одного и того же типа, несмотря на попытки исправления.
- Снижение скорости письма, ребенок часто отвлекается.
- Сложности при переписывании текста, пропуски слов или букв.
- Жалобы на усталость и напряжение при письме.

- Низкая мотивация к письменным заданиям и боязнь допустить ошибку.

Данные проявления часто сопровождаются снижением успеваемости, проблемами с чтением (дислексия), а также трудностями в развитии связной речи.

Эффективная коррекция дисграфии невозможна без тщательной и комплексной диагностики, которая позволяет определить точную природу нарушений и выявить ведущий дефект, лежащий в основе ошибок письма. На основе ранее рассмотренных видов и особенностей дисграфии становится очевидным, что диагностика должна быть многоаспектной и включать исследование различных когнитивных функций, обеспечивающих процесс письма.

Прежде чем приступить к выбору методик коррекции, важно провести детальное обследование, которое включает логопедические, нейропсихологические и психолого-педагогические подходы.

Нейропсихологический подход дополняет логопедическое обследование, предоставляя более широкую картину о состоянии психических функций, участвующих в процессе письма. Нейропсихологические методы дают возможность понять, какие именно когнитивные процессы требуют коррекции, и позволяют индивидуализировать подход к ребенку.

Поскольку дисграфия часто связана с нарушениями восприятия, диагностика должна включать тесты на зрительное восприятие, пространственную ориентацию и фонематический слух.

Результаты комплексной диагностики позволяют определить индивидуальные особенности ребенка, что делает возможным построение целенаправленной коррекционной работы.

Традиционные методы коррекции дисграфии, основанные на работах известных ученых и практиков, доказали свою эффективность и остаются важной частью логопедической практики. Эти методы направлены на развитие психических функций, лежащих в основе процесса письма, и устранение

систематических ошибок. а также на развитие фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза.

Основой этих упражнений стали методики Т.Б. Филичевой, Е.М. Мастюковой и Р.Е. Левиной, которые предлагают системный подход к устранению фонематических нарушений.

Методики Е.А. Никашиной и Е.А. Архиповой, описывающие этапы формирования языковых навыков, лежат в основе подобных упражнений.

Графические диктанты, предложенные О.В. Правдиной, направлены на развитие зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти. Ребенок переписывает сложные графические элементы или короткие слова, что улучшает его способность различать буквы и их детали.

Орфографические упражнения по методике Р.Н. Бунеевой включают анализ слов с использованием опорных схем и моделей, что помогает ребенку запоминать правильное написание слов и ориентироваться в грамматических структурах.

Развитие мелкой моторики и координации движений руки – важный аспект работы с детьми с дисграфией. Методики Н.А. Бернштейна и М.М. Кольцовой активно применяются для развития моторной координации. Они предлагают задания с использованием мячей, карандашей, песка, что способствует формированию зрительно-моторных связей. Включение упражнений на прорисовку лабиринтов, обводку контуров и раскрашивание сложных фигур укрепляет моторику и концентрацию внимания.

Речевые игры помогают ребенку осваивать грамматические правила и стимулируют развитие связной речи. Разработки Л.С. Выготского, которые подчеркивают роль игровой деятельности в формировании высших психических функций, используются как методическая основа таких игр.

Упражнения по методике О.С. Ушаковой направлены на расширение словарного запаса и автоматизацию грамматических структур.

Традиционные методы коррекции дисграфии, несмотря на их доказанную эффективность, не всегда позволяют учесть современные требования к индивидуализации и интерактивности занятий, а применение инновационных подходов, включая использование нейropsychологических технологий и цифровых инструментов, дополняют традиционные методы и делают коррекционную работу более адаптивной и эффективной.

Современные исследования показывают, что *нейropsychологический подход* к коррекции дисграфии позволяет воздействовать на базовые когнитивные функции, лежащие в основе письменной речи. Методы, предложенные А.В. Семенович, включают задания на перекрестные движения, способствующие синхронизации работы полушарий мозга. Например, упражнения "Ленивые восьмерки" или "Жук" стимулируют мозговую активность и улучшают координацию движений.

По методике Е. С. Криги, в коррекционную работу включаются упражнения, сочетающие движения рук и ног с проговариванием звуков или слов. Такие упражнения, как "Пальчиковый бег" или "Тройная стимуляция" (зрение, слух, моторика), способствуют активации речевых зон мозга.

Цифровизация образования открыла доступ к интерактивным и адаптивным инструментам, которые помогают детям с дисграфией. Программы, такие как "Логомер" и "Учимся писать правильно" (разработаны с участием О.В. Правдиной), включают интерактивные упражнения для отработки навыков правописания. Они обеспечивают индивидуальный подход за счет анализа ошибок и предоставления рекомендаций.

В работе Ю.В. Бахтиной подчеркивается эффективность использования интерактивных досок и планшетов, где дети могут не только исправлять свои ошибки, но и видеть пошаговый процесс написания букв и слов. Это улучшает понимание последовательности действий.

Творческий подход позволяет включить в процесс коррекции элементы игры и искусства, что значительно повышает мотивацию ребенка.

Методики Т.В. Глуховой предлагают использовать рисование букв, создание ассоциативных образов и аппликации, что помогает ребенку воспринимать написание как творческую деятельность. Например, рисование букв в виде животных или предметов улучшает зрительно-моторные связи.

Использование игровых технологий, предложенных Е.А. Стребелевой, включает создание ролевых ситуаций, в которых написание слов становится частью игры (например, "Напиши письмо сказочному герою"). Это снижает тревожность и стимулирует интерес к письму.

Мультисенсорный подход, основанный на вовлечении нескольких каналов восприятия, позволяет сделать коррекцию более эффективной.

По методике Р.А. Беяковой, ребенку предлагается использовать тактильные буквы, песочные доски и звуковые подсказки для формирования навыков письма. Например, ребенок может обводить буквы на песке, одновременно произнося их, что усиливает восприятие через разные сенсорные каналы.

Н.С. Лопатина рекомендует использовать такие приемы, как "Дорожки для пальчиков" или написание слов на наклонных поверхностях, что улучшает координацию и снижает напряжение при письме.

Интеграция современных подходов позволяет значительно повысить эффективность коррекционной работы. Сочетание традиционных и современных методов коррекции дисграфии позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка, его когнитивные и моторные возможности, а также актуальный уровень развития. Комбинированный подход формирует комплексное воздействие на базовые функции письма, повышает мотивацию ребенка и делает занятия более эффективными.

Несколько примеров интеграции методов.

1. Использование логопедических упражнений с элементами нейрогимнастики. Во время отработки звукового анализа дети выполняют перекрестные движения ("Ленивые восьмерки") или ритмичные хлопки в такт проговариванию звуков. Это улучшает межполушарное взаимодействие и концентрацию внимания.

2. Комбинирование арт-терапии с орфографическими упражнениями.

После написания сложных слов дети рисуют образы, ассоциирующиеся с этими словами. Например, после написания слова "корабль" ребенок рисует море и корабль, что помогает закрепить зрительные и моторные образы слова.

3. Применение цифровых технологий и тактильных упражнений.

Использование песочных досок, где ребенок пишет буквы, а затем корректирует их в приложении на планшете, сочетает тактильный и зрительный каналы восприятия.

Комбинированный подход объединяет лучшие стороны традиционных и современных методов, позволяя адаптировать коррекционную работу под индивидуальные потребности каждого ребенка. Такой подход не только улучшает навыки письма, но и развивает когнитивные функции, формируя устойчивую базу для дальнейшего обучения.

Анализ представленных в статье методов и прием коррекции дисграфии у младших школьников с ОПФР позволяет сделать вывод, что наибольшую эффективность оказывают эффективные подходы, сочетающие традиционные логопедические практики и современные нейропсихологические технологии. Традиционные методы, такие как развитие фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, коррекционной работы в сочетании с альтернативными подходами, с применением современных методов, а также активное взаимодействие всех участников создают условия для достижения прогресса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артемова, Л.В. Теория и практика нейропсихологической коррекции письменной речи. — Москва: Академический проект, 2015.
2. Дружкова, Е.Н. Логопедия. Основы диагностики и коррекции нарушений письменной речи у детей. — Санкт-Петербург: Питер, 2017.
3. Плотникова, Т.А. Дисграфия у детей: диагностика и коррекция. — Москва: ГНОМ и Д, 2016.
4. Леонова, И.М. Развитие фонематического восприятия у детей с нарушениями письменной речи. — Москва: Просвещение, 2014.
5. Мазина, В.Д. Нейропсихологическая коррекция письменной речи у младших школьников. — Москва: Логос, 2019.
6. Платонов, И.А. Нарушения письма у детей: диагностика, коррекция, профилактика. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2018.
7. Зверева, О.Н. Основы нейропсихологии и их применение в коррекции речевых нарушений. — Москва: Владос, 2016.
8. Никитина, И.Н. Коррекция дисграфии у школьников: от диагностики до практических рекомендаций. — Санкт-Петербург: Речь, 2017.
9. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. — Москва: Медицина, 2007.
10. Петухова, Н.А. Логопедическая работа с детьми с дисграфией: диагностика и коррекция. — Минск: Высшая школа, 2015.
11. Малахов, А.В. Практическое руководство по нейропсихологии в работе с детьми. — Москва: Вентана-Граф, 2016.
12. Костина, Т.В. Использование мультимедийных технологий в коррекции нарушений письменной речи. — Москва: Современная школа, 2017.
13. Волкова, Е.Н. Логопедическая работа с детьми с нарушениями письма и чтения. — Санкт-Петербург: Речь, 2015.
14. Лукина, И.Н. Технологии нейропсихологической работы с детьми, имеющими дисграфию. — Минск: Высшая школа, 2019.

KRAVCHENKO IRINA NIKOLAEVNA,
teacher-defectologist

State educational institution
«Secondary school No. 39 of Gomel»,
Gomel, Republic of Belarus

**METHODS AND TECHNIQUES OF CORRECTING VIOLATIONS
OF WRITTEN SPEECH IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH OPFR:
EXPERIENCE AND NEW SOLUTIONS**

The article is devoted to methods and adjustments of the use of written speech in primary school children with general underdevelopment against the background of phonemic development. Traditional approaches, new technologies and creative methods, such as multisensory arts, art therapy and digital tools are considered. Practical recommendations for speech therapists, teachers and parents aimed at comprehensive development are presented.

Keywords: dysgraphia, primary school students, written speech correction, phonemic perception, neuropsychological approach, speech therapy approach, multisensory methods, art therapy, digital technologies, visual-motor coordination, comprehensive approach.

КРИВЦОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Гимназия г. Сморгони»,
г. Сморгонь, Гродненская область, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВЕБ-КВЕСТА

В статье рассказывается о создании и проведении веб-квеста «В гостях у сказки» учителем-дефектологом в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи. Веб-квест рассматривается как эффективный метод по формированию связной речи и мотивации учащихся к чтению, а также как ресурс, предоставляющий возможности для отработки звукопроизношения в свободной речи.

Ключевые слова: веб-квест; интерактивная игра; задания; сказка; учащиеся; связная речь; сказки; книги; звукопроизношение; мотивация.

Развитие связной устной речи у учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) является важнейшей частью коррекционной работы учителя-дефектолога пункта коррекционно-педагогической помощи (далее – ПКПП). Особая роль в развитии связной речи детей принадлежит художественной литературе, в частности сказкам. Сказка – мощное средство для развития и обогащения словарного запаса ребёнка. В процессе работы над сказками складываются благоприятные условия, в которых ребёнок учится рассуждать о поступках героев, строит распространённые предложения, пересказывает отрывки, придумывает свои версии развития событий. Такая работа является незаменимой для формирования связной речи учащихся.

Как современного ребёнка привлечь к чтению, к знакомству с новыми сказками? К современным детям – современные подходы обучения. Отметив интерес детей к электронным средствам обучения, возникла идея создания веб-квеста «В гостях у сказки» на платформе Genealy. Тем самым была предпринята попытка объединить работу над связной речью и информационные ресурсы.

Участниками интерактивной игры стали ребята I – II классов с ОПФР в количестве 21 человека, которые посещают ПКПП. Активными участниками были также законные представители учащихся и их классные руководители.

За время интерактивной игры, ребята выполняли различные задания в режиме онлайн и офлайн. Приняв на себя роль сказочных детективов, ребята проходили предложенные испытания.

В первом задании «Книжная полка сказок» учащиеся разместили своё фото на онлайн-доске Padlet. Участникам была дана возможность рассказать про свою домашнюю библиотеку сказок, свою любимую книгу и семейные традиции, связанные с чтением книг.

Задание «Сказочные животные» было интерактивным, с походом в школьную библиотеку. Учащиеся учились взаимодействовать с библиотекарем, чётко формулировать свою просьбу при выборе нужной книги. Получив секретную картинку в библиотеке, ребята в кабинете учителя-дефектолога проходили мини-квест по сказкам о животных. Задания были направлены на расширение словарного запаса учащихся, на умение строить распространённые предложения и устанавливать причинно-следственные связи, аргументировать свое решение. Дома, прочитав новую сказку из библиотеки, учащиеся искали слова с определённым трудным для произношения звуком и создавали из них облака слов в сервисе Word Art. Тем самым обогащали словарь и закрепляли правильное звукопроизношение.

На этапе квеста «Сказочные художники» ребята не только автоматизировали звук в слове, но и работали над звуковым анализом слова. Собирали пазл из кусочков в сервисе learning apps. Создавали рисунки по прочитанным сказкам, готовили их для предстоящей выставки.

Учащиеся на протяжении всего веб-квеста знакомились с новыми сказками, читали их, посетили библиотеку, научились составлять и отгадывать сказочные ребусы, составляли облака слов по сказкам и складывали сказочные пазлы, параллельно закрепляли произношение трудных звуков. Яркой и волшебной получилась выставка рисунков «Сказочные художники». По окончании интерактивной игры в школьной библиотеке прошло праздничное завершение веб-квеста «В гостях у сказки». Все участники были награждены дипломами.

Задачи, возложенные на задания веб-квеста были достигнуты. Родители вместе с детьми увлекательно и с пользой провели время. Каждый для себя почерпнул что-то новое и интересное. Появились новые привычки: чтение сказок перед сном. Дети стали активными читателями библиотеки. Кого-то заинтересовали советские мультфильмы по сказкам Владимира Сутеева. Родители стали больше уделять внимания контролю над звукопроизношением у детей и совместному чтению. Веб-квест «В гостях у сказки» прошёл увлекательно и эмоционально, а также с огромной пользой для учащихся ПКПП.

Таким образом, предложенный формат соединения электронных средств обучения, наполнение их содержанием, предусматривающим решение задач актуальных для коррекционно-педагогической работы, позволил идти в ногу со временем и соответствовать потребностям учащихся, поддерживать интерес к чтению. Веб-квест справился со своей главной задачей – развитием и совершенствованием связной речи. Веб-квест «В гостях у сказки» можно рассматривать одним из инструментов повышения эффективности работы с детьми в условиях ПКПП.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ерофеева, И. А. Шаг в будущее или инновации в образовательной среде / И. А. Ерофеева // Вопросы науки и образования. – 2018. – №3. – С. 174–175.
2. Скарлыгина, М. М. Технология «веб-квест» как средство повышения качества образования // Педагогический поиск. – 2020. – № 2. – С. 17–22.

NATALYA NIKOLAYEVNA KRIVTSOVA,
teacher-speech pathologist

State Educational Institution «Gymnasium of Smorgoni»,
Smorgon, Grodno region, Republic of Belarus

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN PUPILS WITH SPECIAL DEVELOPMENTAL NEEDS BY MEANS OF A WEB-QUEST

The article tells about the creation and realization of the web-quest “Visiting a fairy tale” by a teacher-defectologist in the conditions of the correctional-pedagogical assistance center. The web-quest is considered as an effective method of forming connected speech and motivation of pupils to reading.

Keywords: web-quest; interactive game; tasks; students; connected speech; fairy tales; books; sound pronunciation; motivation.

КУДРЯВЦЕВА АННА ВАЛЕРЬЕВНА,
магистрант 2 курса

Научный руководитель:
ГУСЕВА ИРИНА НИКОЛАЕВНА,
кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,
г. Курск, Российская Федерация

**СФОРМИРОВАННОСТЬ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ
МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье дается понятие информации, приводятся ее виды, раскрывается сущность умений работать с информацией в аспекте их важности для информационной культуры личности и информационной компетентности. Раскрываются отличия умений работать с информацией у детей с нормотипическим развитием (познавательные универсальные учебные действия) и с интеллектуальными нарушениями (базовые познавательные учебные действия). Описываются процедура, количественные и качественные результаты диагностики сформированности умений работать с информацией математического содержания у обучающихся с интеллектуальными нарушениями старшего школьного возраста (10 класс), делается вывод о необходимости проведения соответствующей коррекционно-педагогической работы.

Ключевые слова: информация, умения работать с информацией, информационная культура личности, информационная компетентность, базовые познавательные учебные действия, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, математика, математическая информация.

В современных социально-экономических условиях особую значимость имеет информация во всем ее многообразном проявлении, поскольку настоящий этап развития общества определяется как информационный [1]. Это означает, что информация сегодня является побудительной силой в развитии экономической, политической, культурной, научной и других сфер социальной жизни. Информация в наиболее общем понимании представляет собой сведения о предметах, процессах, явлениях окружающего мира (в частности, об их особенностях, характеристиках, свойствах, состояниях и так далее), снижающие степень неопределенности и неполноты знаний о них у человека [5]. За долгую

историю существования человечества накоплено огромное количество разной информации, и сегодня она продолжает не только создаваться, но и упорядочиваться, классифицироваться. В исследованиях А.С. Грошева, П.В. Заклякова приведены виды информации, выделенные в зависимости от разных классификационных критериев, например, по способу восприятия (зрительная, звуковая, вкусовая, тактильная, обонятельная информация), по значению (актуальная, понятная, достоверная, ценная, полная), по истинности (истинная, ложная), по форме (числовая, текстовая, графическая, органолептическая), по назначению (массовая, личная, специальная, секретная) [3]. Обилие информации, ее высокая востребованность, применение в самых разных сферах жизни делают актуальным для каждого человека владение умениями работать с информацией. Указанные умения составляют информационную культуру личности, дополняющие общую личностную культуру [2], а также входят в личностную информационную компетентность, обеспечивающую успешную ориентацию в современном большом и постоянно растущем информационном поле [4].

Сказанное выше объясняет то высокое внимание, которое уделяется формированию умений работать с информацией у детей на протяжении их школьного обучения. Современная система общего образования на всех уровнях построена на основе личностно-ориентированного и компетентностного подходов: она нацелена не просто на передачу обучающимся знаний, умений и навыков, а на формировании компетентной личности, способной использовать полученные знания, умения и навыки в учебной деятельности и в практической жизни. Этому способствует овладение обучающимися универсальными учебными действиями, в структуре которых выделяется такой их вид, как познавательные. В свою очередь, в познавательные универсальные учебные действия входят умения работать с информацией, представленной в разных видах и формах, искать и находить нужную информацию, критически оценивать

и интерпретировать информацию, выявлять в ней противоречия, воспринимать, излагать информацию и создавать информационные сообщения, проверять ее достоверность [7; 8; 9].

Умения работать с информацией особенно важны для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, так как владение ими облегчает им не только учебную деятельность, но и обеспечивает их социализацию. Это учтено при организации их образования, в процессе которого они овладевают базовыми учебными действиями, которые обеспечивают становление их учебной деятельности в таких ее составляющих, как познавательная, регулятивная, коммуникативная и личностная. В познавательные базовые учебные действия входят умения работать с информацией: понимать информацию, представленную в разных источниках (текстах, устных высказываниях, изображениях, элементарных схемах, таблицах), извлекать информацию из этих источников при руководящей роли педагога, использовать ее для решения разных задач. Эти умения формируются на предметном содержании, и одним из учебных предметов, играющих ключевую роль в овладении обучающимися с интеллектуальными нарушениями умениями работать с информацией, является математика. Она изучается на всем протяжении обучения обучающихся данной категории, но особую важность обучение математике в контексте формирования умений работать с информацией имеет в старшем школьном возрасте (10 – 12 классы). Этот этап обучения соответствует после школьному обучению, когда на изучение школьного компонента отводится минимальное количество часов. В частности, в 10 – 12 классах на изучение математики отводится 1 час в неделю, и это может накладывать определенный отпечаток на овладение обучающимися умениями работать с информацией математического содержания [6].

На сегодняшний день в специальных психолого-педагогических исследованиях недостаточно раскрыты особенности умений работать с информацией математического содержания у обучающихся с

интеллектуальными нарушениями старшего школьного возраста, что обусловило для нас актуальность проведения соответствующего эмпирического исследования. Его базой мы выбрали областное казенное общеобразовательное учреждение «Курская школа для детей с ограниченными возможностями здоровья "Ступени"». Выборка исследования была определена с учетом возраста испытуемых и контингента обучающихся: в нее вошли 10 обучающихся с интеллектуальными нарушениями (все они учатся в 10 классе).

Поскольку в литературных источниках не представлено диагностического инструментария, направленного на изучение умений работать с информацией математического содержания у обучающихся рассматриваемой категории, методика диагностики была спроектирована нами самостоятельно. При ее разработке мы исходили из видов умений работать с информацией, формирование которых предусмотрено программным содержанием, а также изучаемого материала по математике. Поэтому в нашей методике было пять заданий, каждое из которых проверяло умения работать с информацией математического содержания, представленной в разных источниках (рисунках, текстах, устных высказываниях, схемах, таблицах): выполняя задания, испытуемые должны были показать, как они понимают информацию, представленную в данном источнике, а также как они извлекают ее из источника и используют в решении задачи. В качестве примера диагностических заданий приведем задание, в котором испытуемым предлагались рисунки разных предметов окружающей действительности, из которых им нужно было извлечь заданную информацию (показать и назвать все предметы сначала треугольной, а потом овальной формы) и использовать ее (нарисовать на листе бумаги, геометрические фигуры, которым соответствуют заданные предметы с рисунков – пуговица, тетрадь). Еще одним примером диагностического задания является задание, в котором испытуемым предлагался для прочтения текст, в котором раскрывалось, что такое многоугольник, после чего им нужно было на основе

прочитанного содержания объяснить, что общего у восьмиугольника и шестиугольника и чем они различаются. Испытуемым предлагалось и такое задание: они прослушивали короткий устный рассказ экспериментатора о калькуляторе, а далее с помощью ответов на вопросы (что такое калькулятор, что можно делать с его помощью, каковы виды калькуляторов, в каких профессиях требуется применение калькулятора) выяснялось, как они поняли информацию из этого устного высказывания. Оценка ответов испытуемых проводилась нами с учетом критериев правильности, полноты и самостоятельности, а балльные оценки выполнения заданий были определены нами с учетом оценки базовых учебных действий, представленной программе их формирования [6].

Результаты нашего исследования показали, что на высоком уровне умения работать с информацией математического содержания ни у кого из обучающихся с интеллектуальными нарушениями старшего школьного возраста не сформированы.

На среднем уровне данными умениями владеют только 40 % обучающихся. Их ответы были частично верными, недостаточно полными, давались с некоторой помощью экспериментатора, содержали неточности и отдельные ошибки. Например, обучающиеся при извлечении математической информации из рисунков пропускали предметы (оказывали один треугольный, один овальный предмет вместо двух), иногда смешивали близкие по форме изображенные предметы – круглый и овальный, при изображении геометрических фигур, соответствующих заданным предметам, допускали небрежность в изображении. Извлекая информацию из письменного текста, испытуемые допускали неточности: «У них общего то, что они все фигуры с углами, но они разные, восьмиугольник больше, чем пятиугольник». Работая с математической информацией, представленной в устном сообщении, испытуемые извлекали заданную информацию не в полном объеме, например, могли сказать, для чего нужен калькулятор и какие действия можно выполнить с его помощью. но

затруднялись перечислить все виды калькуляторов и профессии людей, которые используют калькулятор.

У 60 % обучающихся с интеллектуальными нарушениями был выявлен низкий уровень умений работать с информацией математического содержания. Их ответы были ошибочными, фрагментарными, давались с постоянной помощью экспериментатора. Так, извлекая информацию из рисунков, испытуемые ошибочно изображали геометрические фигуры, которым соответствует форма предметов: рисовали овал (речь шла о пуговице), квадрат (речь шла о тетради). Работая с текстовой информацией, обучающиеся вычленяли лишь отдельные информационные фрагменты («У восьмиугольника восемь углов и сторон, у пятиугольника пять»), испытывая сложности в выделении информации об общих признаках восьмиугольника и пятиугольника. Извлекая информацию из устного высказывания, обучающиеся давали краткие, малосодержательные ответы: «Калькулятор нужен для счета, чтобы умножать и делить» (без указания на выполнение других действий на калькуляторе, без перечисления видов калькуляторов и профессий людей, использующих это вычислительное устройство).

Таким образом, нами было получены данные о недостаточной сформированности умений работать с информацией математического содержания у обучающихся с интеллектуальными нарушениями старшего школьного возраста (40 % испытуемых – средний уровень, 60 % испытуемых – низкий уровень), что выражается в многочисленных трудностях, неполноте, фрагментарности понимания, извлечения и использования информации. Наиболее выражены эти трудности у тех детей, которые обладают недостаточными знаниями по математике. Эти данные свидетельствуют о важности коррекционно-педагогической работы по формированию умений работать с математической информацией у обучающихся данной категории.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Власов, А. В. Информационное общество сегодня: текущие тренды, перспективы развития и вызовы / А. В. Власов // Коммуникология : электронный научный журнал. – 2023. – Том 8. – № 4. – С. 94–110.
2. Гендина, Н. И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований) / Н. И. Гендина // Школьная библиотека. – 2005. – № 3. – С. 18–24.
3. Грошев, А. С. Информатика: учебник для студентов вузов / А. С. Грошев, П. В. Закляков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ДМК Пресс, 2014. – 592 с.
4. Осипова, Л. Г. Деятельность педагогического коллектива по достижению современного качества образования // Совершенствование структуры школьного образования на основе возрастного подхода : материалы по итогам конференции 9–10 января 2003 года / сост. М. В. Гончар. – Калининград, 2003. – С. 40–44.
5. Шацукова, Л. З.-Г. Информатика : учеб. пособие для 10–11 кл. общеобразоват. учреждений / Л. З.-Г. Шацукова. – М. : Просвещение, 2000. – 415 с.
6. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 г. № 1026[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1026/federalnaia-adaptirovannaia-osnovnaia-obshcheobrazovatelnaia-programma/?ysclid=m3fnqom41d474905574>. – Дата доступа: 16.11.2024.
7. Федеральная образовательная программа начального общего образования. Утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 г. № 372[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego/?ysclid=m3envcpbw1412568236>. – Дата доступа: 10.11.2024

8. Федеральная образовательная программа основного общего образования. Утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 05.05.2023 г. № 370 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego/?ysclid=m3eo3sfd4h411722415>. – Дата доступа: 16.11.2024.

9. Федеральная образовательная программа среднего общего образования. Утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 г. № 37 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-371/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-srednego-obshchego/>. – Дата доступа: 16.11.2024.

KUDRYAVCEVA ANNA VALER'EVNA,
2nd year master's student

Scientific supervisor
GUSEVA IRINA NIKOLAEVNA,
candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Kursk State University», Kursk, Russian Federation

THE FORMATION OF SKILLS TO WORK WITH MATHEMATICAL INFORMATION IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF HIGH SCHOOL AGE

The article gives the concept of information, provides its types, reveals the essence of the ability to work with information in terms of their importance for the information culture of the individual and information competence. The differences between the skills of working with information in children with normotypical development (cognitive universal learning activities) and with intellectual disabilities (basic cognitive learning activities) are revealed. The procedure, quantitative and qualitative results of diagnosing the development of skills in working with information of mathematical content in students with intellectual disabilities of senior school age (10th grade) are described and a conclusion is drawn about the need to carry out appropriate correctional and pedagogical work.

Keywords: information, skills to work with information, personal information culture, information competence, basic cognitive educational activities, students with intellectual disabilities, mathematics, mathematical information.

ЛОБАНОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА,
старший преподаватель кафедры управления и технологий образования

Государственное учреждение образования
«Гомельский областной институт развития образования»,
г.Гомель, Республика Беларусь

соискатель кафедры специальной и инклюзивной педагогики
Государственное учреждение образования «Академия образования»

ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье обосновывается важность организации взаимодействия между учреждениями образования разных типов для формирования единого инклюзивного образовательного пространства посредством создания региональных кластеров, необходимость совместного планирования деятельности в рамках кластера с учётом основных направлений деятельности, перечня мероприятий, форм предоставляемых результатов.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие; кластерное взаимодействие; инклюзивное образовательное пространство; планирование работы образовательного кластера.

В современной педагогике образовательный процесс – это процесс педагогического взаимодействия людей, который приводит к качественным изменениям характеристик всех субъектов. Поскольку участниками образовательного процесса являются как обучающиеся, педагогические работники, так и законные представители несовершеннолетних обучающихся, то успешность образовательного процесса во многом обусловлена тем, насколько и как они взаимодействуют между собой. В «Философском словаре» понятие «взаимодействие» используется для обозначения воздействия вещей друг на друга, для отображения взаимосвязей между различными объектами, для характеристики форм человеческого со-бытия, человеческой деятельности и познания [1]. Е.А. Богуш трактует взаимодействие как «процесс непосредственного или опосредованного взаимного влияния людей друг на друга, предполагающий их взаимную обусловленность общими задачами, интересами, совместной деятельностью и взаимно ориентированными

реакциями» [2, с.3]. Мы понимаем под взаимодействием согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи [3, с.338; 4, с.18].

Взаимодействие всех субъектов образовательного процесса становится особо актуальным при реализации принципа инклюзии в образовании по отношению к обучающимся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Педагогическое взаимодействие в условиях интеграции учащихся с ОПФР рассматривается как система непрерывной и последовательной помощи и поддержки учащихся с ОПФР в учебной деятельности и межличностных отношениях [5, с.6].

Взаимодействие является тем инструментом, который обеспечивает выход субъекта в единое образовательное пространство, и именно в ходе взаимодействия происходят трансляция знаний, позиций, взаимообмен в распространении и осмыслении информации [6, с.33]. В связи с этим при формировании единого инклюзивного образовательного пространства считаем необходимым организовать взаимодействие учреждений образования разных типов посредством кластера. В нашем понимании кластер – открытая образовательная система, в которой в результате сквозной вертикальной интеграции ступеней непрерывного образования и горизонтальной координации структур обеспечивается высокий уровень организационного объединения деятельности субъектов педагогического процесса.

В нашей модели для взаимодействия объединены учреждения дошкольного, общего среднего, специального образования, дополнительного образования детей и молодёжи в территориально ограниченных районах города (района), которые сосредоточены вокруг основного ресурсного центра, обеспечивающего организационное, содержательное и научно-методическое сопровождение, – районного (городского) центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Одним из важнейших этапов при организации кластерного взаимодействия является определение цели и задач взаимодействия в кластере, разработка плана взаимодействия, дальнейшая **реализация планов совместной работы по**

формированию единого инклюзивного образовательного пространства.

В нашем исследовании планирование работы образовательного кластера строится с учётом нескольких направлений деятельности: организация работы с родителями (законным и представителями несовершеннолетних), организация работы с обучающимися, организация работы с педагогами, обеспечение доступности учреждений образования, привлечение к взаимодействию иных учреждений и общественных организаций. Так, **организация работы с родителями (законными представителями несовершеннолетних)** предполагает *создание единого информационного поля в учреждениях образования кластера*: разработка буклетов, информационных листов, бюллетеней, книжек-передвижек с информацией о людях с ОПФР, их достижениях (результат: буклеты, информационные листы, бюллетени, книжки-передвижки); *создание сообществ в соцсетях, сайтов, блогов для информирования, консультирования родительской общественности*: работа родительских клубов, консультационных пунктов, обратная связь, видео-, аудиолектории (результат: наличие сообществ в соцсетях, сайтов, блогов); *совместные информационно-просветительские, методические мероприятия для родителей*: родительские клубы (школы), круглые столы, диалоговые площадки, конференции, родительские собрания, дискуссии, мастер-классы, творческие мастерские, встречи; дни открытых дверей, акции (результат: сценарии, технологические карты, планы-конспекты); *включение родителей всех детей в единый образовательный процесс*: походы, экскурсии, подготовка совместных праздников, выставок, участие в соревнованиях и конкурсах (результат: результаты творческой деятельности, совместные выходы (фотоотчёт)). При **организации работы с обучающимися** учитываются *информационно-просветительская работа среди обучающихся*: классные часы, демонстрация видео-и-аудио контента, встреча с людьми с ОПФР, единые дни информирования, дни открытых дверей, акции (результат: картотеки, банк данных видео-и-аудио материалов, сценарии классных часов); *совместные развивающие, воспитательные мероприятия для обучающихся*: конкурсы, фестивали; совместные музыкальные праздники; совместные спортивные

мероприятия (результат: сценарии, планы-конспекты, технологические карты мероприятия); *раскрытие способностей и интересов, возможностей обучающихся с ОПФР*: участие в конкурсах, фестивалях, соревнованиях (результат: дипломы, награды, сертификаты); *организация взаимодействия обучающихся в ходе совместной деятельности*: использование методов, приёмов, способов, форм работы по обеспечению взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности (результат: картотеки дидактических игр и упражнений, приёмов, способов, обеспечивающих взаимодействие; планы-конспекты, технологические карты). **Организация работы с педагогами** предполагает *повышение профессиональной компетентности педагогов в работе с обучающимися с ОПФР, вопросах реализации принципа инклюзии в образовании*: участие в методических мероприятиях в качестве слушателя или выступающего, организация методических мероприятий (лектории, конференции, дискуссии, круглые столы, деловые игры, творческие мастерские, мастер-классы. Результат: план (график) методических мероприятий на конкретный период; планы-конспекты мероприятий, технологические карты); мероприятия, обеспечивающие командную работу специалистов (результат: сценарии мероприятий, картотеки способов, методов работы, обеспечивающих командное взаимодействие); диссеминация опыта работы: защита квалификационной категории, мастер-класс, выступления, публикация в СМИ, создание репозитория методических и дидактических материалов, написание методических рекомендаций; создание ресурсной комнаты, повышение квалификации, проведение тематических педагогических советов, заседаний учебно-методических объединений (далее – УМО) (результат: список мероприятий; список публикаций; банк данных методических и дидактических материалов; ресурсная комната (паспорт кабинета); планы повышения квалификации; протоколы, материалы выступлений докладчиков); *создание единого информационного поля для педагогов в учреждениях образования кластера*: разработка буклетов, информационных листов, бюллетеней, книжек-передвижек с информацией о людях с ОПФР, их достижениях (результат: буклеты, информационные листы, бюллетени, книжки-передвижки); *создание*

*сообществ в соцсетях, сайтов, блогов для информирования, консультирования педагогической общественности: работа педагогических клубов, консультационных пунктов, обратная связь, видео-, аудиолектории (результат: наличие и функционирование сообществ в соцсетях, сайтов, блогов). Для обеспечения доступности учреждений образования кластера требуется создание адаптивной развивающей образовательной среды: пополнение необходимых групп средовых ресурсов (результат: план развития учреждений образования, комплекс выполненных мероприятий); привлечение (при необходимости) ассистентов педагогов, узких специалистов: поиск (при необходимости) ассистентов педагогов (результат: списки сотрудников); обеспечение необходимыми материальными, техническими и методическими средствами: приобретение необходимых средств (результат: наличие необходимых средств). При планировании работы в рамках кластерного взаимодействия учреждений образования разных типов по формированию единого инклюзивного образовательного пространства актуальной становится также **организация взаимодействия с иными учреждениями, общественными организациями**, которую каждый кластер реализовывает по своему усмотрению и специфике.*

Таким образом, организация и планирование работы в рамках кластерного взаимодействия учреждений образования разных типов позволяет объединить усилия всех субъектов образовательного процесса для формирования единого инклюзивного образовательного пространства с учётом общих направлений деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/philosophy_dict/%D0%92%D0%B7%D0%B0%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%B5 . – Дата доступа: 08.08.2024.
2. Богуш, Е. А. Педагогическое взаимодействие: понятие, сущность, уровни и типы. – Минск, 2017. – 25с.

3. Основы педагогики : учеб. пособие / О.Л. Жук [и др.] ; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/17134>. – Дата доступа: 15.08.2024.

4. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И.Пидкасистый, В.А.Мижериков, Т.А.Юзефовичус ; под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с.

5. Хруль, О.С. Социализирующие функции педагогического взаимодействия в условиях интеграции учащихся с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов учреждений общего среднего и специального образования / О.С.Хруль. – Минск: Национальный институт образования. 2022. – 152 с.: ил.

6. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.

LOBANOVA NATALIA NIKOLAEVNA

Senior Lecturer, Department of Management and Educational Technologies

State educational institution

«Gomel Regional Institute for Educational Development»,

Gomel, Republic of Belarus

Applicant for the Department of Special and Inclusive Pedagogy

State educational institution «Academy of Education»

PLANNING THE WORK OF AN EDUCATIONAL CLUSTER ON THE FORMATION OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

The article substantiates the importance of organizing interaction between educational institutions of different types for the formation of a single inclusive educational space through the creation of regional clusters, the need for joint planning of activities within the cluster, taking into account the main areas of activity, the list of activities, and the forms of results provided.

Key words: pedagogical interaction; cluster interaction; inclusive educational space; planning the work of the educational cluster.

ЛОГВИНОВА ИРИНА ФЁДОРОВНА,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Государственное учреждение образования
«Слонимский районный центр творчества детей и молодёжи»,
г. Слоним, Гродненская область, Республика Беларусь

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОСОБЕННЫХ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен опыт деятельности учреждения дополнительного образования «Слонимский районный центр творчества детей и молодежи» по реализации проекта «Дополнительное образование: арт терапия особенных детей», направленного на социализацию учащихся с особенностями психофизического развития, детей-инвалидов средствами кружка, взаимодействия с социумом, воспитательной работы.

Ключевые слова: дополнительное образование; особенные учащиеся; равные возможности; инклюзия.

Внедрение инклюзивного образования является одним из приоритетных направлений в развитии общего и специального образования Республики Беларусь. Президентом Республики Беларусь 18 октября 2016 г. подписан Закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». В рамках подготовки к ратификации Конвенции о правах инвалидов в 2015 году в Республике Беларусь была утверждена Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития. В ней инклюзивное образование рассматривается «как закономерный процесс в развитии образования, базирующийся на признании того, что все ... могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними; как механизм обеспечения равных возможностей в получении образования для обучающихся с разными образовательными потребностями» [3, с. 1]. Следовательно, ребенок с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) должен иметь возможность не только обучаться в обычной школе, но и посещать вместе с нормотипичными детьми кружки, студии, секции, летние оздоровительные лагеря.

В соответствии с Кодексом об образовании Республики Беларусь, где подчёркивается право детей с ОПФР на дополнительное образование, государственным учреждением образования «Слонимский районный центр творчества детей и молодёжи» ведётся системная, целенаправленная работа по охвату учащихся с особенностями психофизического развития, детей-инвалидов, учащихся, которым по медицинским показаниям предписано обучение на дому, дополнительным образованием. Цифра охвата ежегодно растёт, что свидетельствует о востребованности, развитии и качестве работы в данном направлении.

Творческой группой разработан и реализуется проект «Дополнительное образование: арт терапия особенных детей», который носит модульный характер реализации:

1 модуль – «Вместе мы сможем больше» предполагает занятия в кружках, в интегрированных группах на базе учреждения дополнительного образования или учреждений общего среднего образования. Дети с ОПФР вместе с нормотипичными учащимися осваивают программы художественного профиля. Важным фактором социализации учащихся на этом этапе является не только приобретение знаний и умений в образовательной художественной области, но и общение с группой сверстников, сформированной на базе общности целей и схожести интересов.

Вначале совместного времяпровождения учащиеся испытывают различные чувства, и налаживание взаимодействия проходит несколько этапов. Учащиеся объединений по интересам учатся отзывчивости, готовности к оказанию помощи, дети с ОПФР, инвалиды адаптируются, обретают понимание того, что «Я такой же, как и все. Я полноценная личность. Я маленькая крупинка в пустыне, но всё же я могу многое, потому что рядом со мной друзья» [1].

2 модуль – «Волшебство своими руками» объединяет детей-инвалидов, и учащихся, которым по медицинским показаниям предписано обучение на дому. Дети, имеющие инвалидность, так же способны и талантливы, как и обычные

дети. Они нуждаются лишь в том, чтобы им дали возможность проявить свои возможности и оказали поддержку – как педагоги, так и семья, в которой они воспитываются. Учреждение дополнительного образования организывает для данной категории учащихся занятия в домашних условиях по индивидуальным образовательным программам художественного профиля.

3 модуль – «Через сотрудничество к творчеству» – занятия в объединениях по интересам на базе центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Учащиеся, которые обучаются в специальных учреждениях образования, имеют возможность заниматься в объединениях по интересам на базе своего учреждения образования. Определиться с выбором объединения по интересам учащемуся и его родителям помогает презентация деятельности учреждения дополнительного образования на родительском собрании перед началом учебного года.

4 модуль – «Инклюзивные праздники». В рамках проекта запланированы воспитательные мероприятия с целью формирования нравственных качеств и навыков общения особенных и нормотипичных учащихся. Учащиеся центра творчества приглашают на мероприятия учащихся с ОПФР, детей-инвалидов и их родителей.

В прошедшем учебном году много положительных эмоций у ребят вызвал районный фестиваль «Шаг навстречу», который способствовал социализации, формированию инклюзивной культуры, коммуникативных компетенций, стойкой жизненной позиции, толерантного отношения к детям с особенностями психофизического развития. Нормотипичные ребята из объединений по интересам пригласили на мероприятие учащихся классов интегрированного обучения учреждений образования Слонима. Гостями стали более 150 ребят, их родители и педагоги.

Мероприятия, проводимые в рамках Международного дня инвалида, были направлены на формирование инклюзивной среды в учреждении образования, развитие инклюзивной культуры и формирование коммуникативных

способностей у учащихся: в объединениях по интересам проходили уроки доброты «Я буду рядом», «Вместе – веселее!», «Если добрый ты», ситуативные диалоги «Мы разные, но мы равные», «Рука помощи», был организован «Детский кинозал» с просмотром социальных роликов и мультипликационных фильмов. Дети, занимающиеся в кружках изобразительного искусства, организовали выставку рисунков «Дорогою добра».

Эффективно прошла реализация проекта «Cardbox-счастья «Игрушка моей мечты». Дети-инвалиды, дети с ОПФР, занимающиеся индивидуально, рисовали игрушку своей мечты. Учащиеся из объединений по интересам, педагоги, работники центра, делали эти игрушки из дерева, картона, ниток, фетра. Неподдельность эмоций при вручении игрушки мечты никого не оставила равнодушным.

Организованы занятия по анимал-терапии в живом уголке «Зоорелакс», которые способствуют стабилизации эмоционального состояния и поведения детей, социализации детей и животных [2].

В каникулярный период работа с учащимися с ОПФР не заканчивается (5 модуль). Ребята приглашаются в профильные лагеря с дневным пребыванием детей: «Ровесник», «Зелёный парус», «Мечтатель», где и дальше могут продолжить занятия в объединениях по интересам. Для учащихся, которые не могут посещать лагерь ежедневно, проводится «День инклюзии», где особенные ребята могут пообщаться с нормотипичными учащимися, совместно посмотреть видеоролики и фильмы, поучаствовать в мероприятиях и мастер-классах.

Данные мероприятия позволяют создать равные условия для учащихся с ОПФР, адаптироваться, а учащимся, которые занимаются вместе с ними, учиться состраданию, оказанию помощи. Эффективность проводимой работы подтверждается тем, что некоторые ребята продолжают общение за стенами Центра творчества.

6 модуль – «Семейная мастерская» – проведение совместных мастер-классов для родителей и особенных учащихся, которые способствуют обучению

родителей художественному творчеству, с целью дальнейшей помощи в подготовке работ декоративно-прикладного творчества к выставкам и конкурсам.

Неоднородность состава детей с особенностями психофизического развития и максимальный диапазон различий в требуемом уровне и содержании образования, инклюзивная направленность, обуславливают важность данной модели дополнительного образования, которая даёт возможность обеспечить на практике максимальный охват учащихся с ОПФР; гарантировать им удовлетворение особых образовательных потребностей, общение; возможность преодолеть зависимость получения образования от места проживания, вида образовательного учреждения, тяжести нарушения психического или физического развития [1].

Данный опыт эффективен, тема интересна, располагает большими возможностями для дальнейшего использования при организации образовательного процесса с детьми с ОПФР.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Староверова, М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ // Методическое пособие / М.С. Староверова. – Издательство Владос – 2019 – 167 с.

2. Образование взрослых: состояние, перспективы инновационного развития: тезисы докладов I Международной научно-практической конференции / 22 ноября 2012 г., г. Барановичи / [редколлегия: В. В. Хитрюк (главный редактор), Е. И. Пономарёва (ответственный редактор) и др.] – Барановичи : РИО БарГУ, 2012 – 117 с.

3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. – Режим доступа: https://do.academy.edu.by/npa/Docum/07/608-inkluziv_obrazov.pdf

LOGVINOVA IRINA FYODOROVNA,
Deputy Director for Educational Work
State Educational Institution
«Slonim Regional Center for Children and Youth Creativity»,
Slonim, Grodno region, Belarus

**SOCIALIZATION OF SPECIAL STUDENTS BY MEANS OF PROJECT
ACTIVITIES IN AN INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION**

The article presents the experience of the institution of additional education "Slonim District Center for Children and Youth Creativity" in implementing the project "Additional Education: Art Therapy for Special Children" aimed at socializing students with special psychophysical development, disabled children by means of a club, interaction with society, and educational work.

Keywords: additional education; special students; equal opportunities; inclusion.

ЛОЙША ТАЦЦЯНА ВІКТАРАЎНА,
магістр філалагічных навук, настаўнік беларускай мовы і літаратуры

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Сярэдняя школа № 41 імя А.М.Кузняцова г. Гродна»,
г. Гродна, Рэспубліка Беларусь

**ВУЧЭБНЫ ПРАДМЕТ «БЕЛАРУСКАЯ МОВА І ЛІТАРАТУРА»:
САЦЫЯЛЬНАЯ І АДУКАЦЫЙНАЯ ІНТЭГРАЦЫЯ ВУЧНЯЎ
З ЦЯЖКІМІ ПАРУШЭННЯМІ МАЎЛЕННЯ НА II І III СТУПЕНІ
АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі**

У дадзеным артыкуле разглядаецца сацыяльная і адукацыйная інтэграцыя вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення на II і III ступені агульнай сярэдняй адукацыі па вучэбным прадмеце «Беларуская мова і літаратура». Асаблівая ўвага надаецца практыка-арыентаваным заданням, якія спрыяюць фарміраванню гатоўнасці вучняў прымяняць атрыманыя веды і ўменні ў працэсе жыццядзейнасці.

Ключавыя словы: клас інтэграванага навучання і выхавання; цяжкія парушэнні маўлення; вучэбная праграма; практыка-арыентаваныя заданні.

У Рэспубліцы Беларусь ажыццяўляецца падтрымка дзяцей з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця і аказваецца ім дапамога ў атрыманні асноўнай адукацыі. «Класы інтэграванага навучання і выхавання – класы, у якіх навучаюцца і выхоўваюцца асобы з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця, якія асвойваюць змест адукацыйнай праграмы спецыяльнай адукацыі на ўзроўні агульнай сярэдняй адукацыі, адукацыйнай праграмы спецыяльнай адукацыі на ўзроўні агульнай сярэдняй адукацыі для асоб з інтэлектуальнай недастатковасцю, і асоб, якія не маюць такіх асаблівасцяў і асвойваюць змест адукацыйных праграм агульнай сярэдняй адукацыі» [2].

Як бачым, важным напрамкам агульнай сярэдняй адукацыі з'яўляецца развіццё дзяцей з асаблівымі адукацыйнымі патрэбамі. Дзіця дадзенай катэгорыі – гэта асаблівае дзіця, і да яго не заўсёды падыходзяць патрабаванні стандартнай сістэмы адукацыі.

Цяжкія парушэнні маўлення – гэта група расстройстваў, якая ўключае шэраг медыцынскіх дыягназаў, звязаных з маўленнем. У дзіцяці з парушэннем

маўлення зніжана памяць, лагічнае мысленне, узнікаюць цяжкасці ў выкананні вусных інструкцый, слаба развіта маторыка і зніжана матывацыя, адзначаецца дастаткова нізкі ўзровень камунікатыўных уменняў і навыкаў, маюцца цяжкасці ў запамінанні правілаў, паняццяў.

Пры арганізацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу галоўная праблема для настаўніка ў тым, каб суаднесці індывідуальныя асаблівасці дзіцяці з цяжкімі парушэннямі маўлення, інтэграванага ў асяроддзе аднагодкаў з нармальным развіццём, з выкананнем адукацыйнага стандарту. Каляндарна-тэматычнае і паўрочнае планаванне складаецца педагогамі ўстаноў адукацыі на аснове патрабаванняў вучэбных праграм для навучання вучняў у інтэграваным класе.

«Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская мова і літаратура» прызначана для V–XII класаў для вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення.

Мэта – сфарміраваць у вучняў сістэму ведаў пра мову і маўленне, навучыць карыстацца беларускай мовай ва ўсіх відах маўленчай дзейнасці (чытанне, слуханне, гаварэнне, пісьмо). Задачы: засваенне сістэмы мовы (фанетыкі, лексікі, складу слова і словаўтварэння, марфалогіі, сінтаксісу), норм беларускай літаратурнай мовы (моўная кампетэнцыя); фарміраванне маўленча-камунікатыўных уменняў на аснове авалодання рознымі відамі маўленчай дзейнасці, уменняў ствараць самастойныя вусныя і пісьмовыя выказванні (маўленча-камунікатыўная кампетэнцыя); усведамленне мовы як формы выражэння нацыянальнай культуры, нацыянальна-культурнай спецыфікі беларускай мовы, валоданне нормаў маўленняга этыкету (лінгвакультуралагічная і сацыякультурная кампетэнцыі)» [1, с. 1].

Змест навучання беларускай мове на II і III ступені агульнай сярэдняй адукацыі мае інтэграваны характар: у адзін курс інтэгруюцца мова і літаратура. Гэта забяспечваецца вывучэннем мовы на аснове тэкстацэнтрчнага падыходу, калі моўныя з’явы разглядаюцца ў мастацкім тэксце, які, у сваю чаргу, аналізуецца з боку зместу і выяўленча-мастацкіх сродкаў стварэння вобразаў.

Тэкст, з'яўляючыся аб'ектам лінгвістычнага і літаратурнага аналізу, адначасова разглядаецца як сродак навучання мове і літаратуры.

Дадзеная вучэбная праграма з'яўляецца адаптаваным варыянтам вучэбнай праграмы для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з улікам асаблівасцей псіхафізічнага развіцця вучняў, іх лінгвістычнага вопыту па рускай мове, узроўню практычнага валодання другой (беларускай) мовай і падразумявае ўвядзенне ўступнага моўнага курса, адсутнасць асобнага тэарэтычнага матэрыялу, складанага для вучняў, прыярытэт вусных відаў маўленчай дзейнасці; пісьмовыя працы па развіцці маўлення, дыктантыносяць навучальны характар.

Бачым, што ўмовамi актывізацыі вучэбна-пазнавальнай дзейнасці вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення з'яўляюцца адаптацыя і мадыфікацыя вучэбнага матэрыялу з улікам патрэб і асаблівасцей іх развіцця, а таксама распрацоўка неабходных вучэбных і дыдактычных матэрыялаў. Пры гэтым працэс адаптацыі павінен уключаць аналіз і падбор вучэбнага матэрыялу, яго структураванне і пераразмеркаванне, выбар метадычных прыёмаў і сродкаў навучання, якія будуць спрыяць развіццю жыццёвых кампетэнцый.

Таму арганізацыя адукацыйнага працэсу ў вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення патрабуе ад настаўніка стварэння на вучэбных занятках адпаведных сітуацый, звязаных непасрэдна з жыццём, г.зн. выкарыстання практыка-арыентаваных заданняў. Такія заданні садзейнічаюць актывізацыі пазнавальнай дзейнасці, выпрацоўцы ўменняў і навыкаў, якія можна прымяняць у канкрэтных жыццёвых абставінах. Прымяненне практыка-арыентаваных заданняў падчас урокаў робіць вучняў больш зацікаўленымі ўдзельнікамі адукацыйнага працэсу, не толькі садзейнічае развіццю прадметных ведаў і навыкаў, але і спрыяе фарміраванню гатоўнасці прымяняць атрыманыя веды і ўменні ў працэсе жыццядзейнасці.



Прывядзём прыклады практыка-арыентаваных заданняў, якія можна прымяняць у інтэграваным класе.

Сімвалам  пазначаны матэрыялы, даступныя для спампоўвання і азнаямлення, спасылкі па qr-кодзе. Па тэме “Сказ як сінтаксічная адзінка (5 (6) клас)” вучням прапаноўваецца падпісаць наступныя фотаздымкі , каб каментарый уяўляў прасты сказ. Па тэме “Апавядальныя, пыталныя і пабуджальныя сказы (5 (6) клас)” вучні атрымоўваюць такую умову: “Сёння для паведамленняў праз вайбер мы карыстаемся рознымі стыкерамі. Якія з прадстаўленых стыкераў  уяўляюць сабой апавядальны, пыталны, пабуджальны сказы? Па тэме “Дыялог (5 (6) клас)” вучням прапаноўваецца пабудаваць дыялогі да прадстаўленых сітуацый , праінсцэніраваць іх.

“Вандроўка”  прапаноўваецца вучням пры вывучэнні тэмы “Правяпіс суфікса -ск- у прыметнікаў (6 (7) клас)”. Для вандравання вучням неабходна перабудаваць словазлучэнні “назоўнік+назоўнік” у “прыметнік+назоўнік”. Але ёсць умова: прыметнік павінен утварацца пры дапамозе суфікса -ск-.

Гульневае заданне “Магазін”  (тэма “Правяпіс складаных прыметнікаў (6 (7) клас)”) прадугледжвае сартыроўку слоў па наступнай умове: першая група кладзе ў свой кошык прадукты, у якіх складаны прыметнік пішацца разам; другая група напаўняе кошык прадуктамі, у якіх складаны прыметнік пішацца праз злучок.

Заданне па тэме “Колькасныя лічэбнікі, іх правяпіс і скланенне (6 (7) клас)” выконваецца з наступнай умовай: разгледзьце шылду . Пісьмова адкажыце на пытанні, запісваючы лікі словамі:

З якога часу пачынае працаваць аддзяленне паштовай сувязі?

Да якога часу працуе аддзяленне ў будні дні?

У які час аддзяленне зачыняецца на перапынак?

У які час абдываецца абмен пошты?

Тэма “Дзеяслоў як часціна мовы: агульнае значэнне, марфалагічныя прыметы, сінтаксічная роля (7 (8) клас)” суправаджаецца выкананнем задання, у якім патрабуецца запісаць, чым займаюцца людзі на малюнках.

Па тэме “Зваротак (8 (9) клас)” вучням прапаноўваюцца да выканання наступныя заданні:

1. Звярніцеся да сваёй сяброўкі і папрасіце яе дапамагчы вам.
2. Як бы вы запрасілі сваю матулю на свята ў школе?
3. Звярніцеся да суседа ззаду або спераду і зрабіце яму камплімент.
4. Як бы вы звярнуліся да свайго класнага кіраўніка з просьбай не тэлефанаваць вашым бацькам?
5. Папрасіце ў дырэктара прабачэння.
6. Звярніцеся да свайго роднага горада, паказаўшы, які ён прыгожы.
7. Папрасіце сваіх сяброў схадзіць з вамі ў лес.
8. Папрасіце доктара, каб вас вылечыў.
9. Звярніцеся да дзяцей, каб не шумелі.
10. Папрасіце сонейка свяціць ярчэй.

Складанне і адаптацыя вучэбных планаў-канспектаў, прадуманае выкарыстанне вучэбна-метадычнага і дыдактычнага матэрыялу дае магчымасць ажыццяўляць адукацыйную інклюзію, забяспечваць умовы для атрымання ведаў вучнямі з рознымі адукацыйнымі патрэбамі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская мова і літаратура» для V–XII класаў спецыяльных школ, спецыяльных школ-інтэрнатаў з рускай мовай навучання і выхавання для вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення.– Мінск, НІА, 2023. – 42 с.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 14.01.2022 г., № 154-З : принят Палатой представителей 21 декабря 2021 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2021 года // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.

LOISHA TATYANA VIKTOROVNA,
Master of Philology, teacher of the Belarusian language and literature
State educational institution
«Secondary School No. 41 named after A.M. Kuznetsov of Grodno»,
Grodno, Republic of Belarus

**THE ACADEMIC SUBJECT «BELARUSIAN LANGUAGE AND
LITERATURE»: SOCIAL AND EDUCATIONAL INTEGRATION OF
STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AT THE II AND III
STAGES OF GENERAL SECONDARY EDUCATION**

This article examines the social and educational integration of students with severe speech disorders at the II and III stages of general secondary education in the academic subject «Belarusian language and literature». Special attention is paid to practice-oriented tasks that contribute to the formation of students' readiness to apply their knowledge and skills in the process of life.

Keywords: integrated learning and education class; severe speech disorders; curriculum; practice-oriented tasks.

МАЗУРКЕВИЧ ВАЛЕНТИНА МИХАЙЛОВНА,
воспитатель дошкольного образования

Государственное учреждение образования
«Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Бобруйска»,
г. Бобруйск, Могилёвская область, Республика Беларусь

О НЕРЕГЛАМЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦЕНТРЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБОРУДОВАНИЯ ДЛЯ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Статья посвящена вопросу повышения качества нерегламентированной деятельности с детьми с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии, в том числе с расстройствами аутистического спектра посредством использования специального оборудования для сенсорной интеграции. Рассмотренные в статье рекомендации по использованию оборудования сенсорно-динамического зала имеют практико-ориентированный характер и рекомендованы вниманию педагогов учреждений дошкольного и специального образования.

Ключевые слова: тяжелые, множественные нарушения в физическом и (или) психическом развитии; сенсорная интеграция; дисфункция сенсорной интеграции; нерегламентированная деятельность; сенсорно-динамический зал.

У детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМН), в том числе имеющих расстройства аутистической сферы (далее – РАС), нарушение сенсорного восприятия окружающего мира является одной из главных особенностей развития. С этим связаны многие проблемы обучения и поведения детей с ТМН.

Дисфункция сенсорной интеграции вызвана двумя основными причинами: ребенок получает слишком много информации и его мозг не справляется с ней, что проявляется в повышенной чувствительности к сенсорным стимулам; ребенок имеет дефицит информации, которая восполняется стихийно, в том числе через особую «увлечённость» отдельными стимулирующими впечатлениями.

Дисфункция сенсорной интеграции, как правило, входит в структуру тяжелых, множественных нарушений у обучающихся центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) и требует особого

коррекционного воздействия со стороны специалистов, работающих с детьми данной категории. Педагогическая деятельность включает:

тщательный анализ нарушений развития каждого ребенка с выявлением его индивидуальных особенностей и возможностей;

создание специальной развивающей предметно-пространственной среды;

проведение занятий, направленных на коррекцию нарушений сенсорной интеграции.

Терапия сенсорной интеграции предполагает воздействие на ребенка чувственных стимулов в контролируемой среде [1, с. 90]. Приемы сенсорной интеграции в ЦКРОиР широко используются при проведении коррекционных занятий, а также в нерегламентированной деятельности воспитанников, которая включает самостоятельную деятельность в условиях созданной предметно-развивающей среды, а также организованную педагогическим работником деятельность воспитанников, направленную на решение образовательных задач [2]. В процессе нерегламентированной деятельности у педагога имеется возможность обеспечить каждому ребенку выбор деятельности по интересам, позволяет организовать индивидуальную работу с воспитанниками с учетом их индивидуальных возможностей. Именно поэтому занятия по использованию специального оборудования сенсорно-динамического зала «Дом Совы» целесообразно включать в нерегламентированную деятельность.

Оборудование сенсорно-динамического зала «Дом Совы» в ЦКРОиР включает набор специальных подвесных снарядов: мягкий тоннель, платформа качающаяся, сенсорный гамак «соволет», мягкие качели-лента, яйцо Совы, одеяло Совы, чулок Совы, которые широко используются специалистами не только по физической, но и социальной реабилитации детей с нарушениями двигательной системы, неуклюжестью, моторной неловкостью, ДЦП легкой формы, задержках психомоторного развития, РАС, гиперактивностью, тревожностью, агрессивными проявлениями.

Перед началом занятий на подвесных снарядах специалисту следует ознакомиться с противопоказаниями, к которым относят заболевания сердечно-сосудистой системы, послеоперационный период, нестабильность шейного отдела позвоночника, травмы позвоночника в прошлом, отслоение сетчатки глаза. Следует быть крайне осторожным, проводя занятия на подвесном оборудовании с ребёнком, которому был поставлен диагноз эпилепсия, так как активные колебательные и вращательные движения могут спровоцировать приступ [3].

Работа в зале требует соблюдения организационно-педагогических условий:

оптимальное соотношение числа инструкторов и детей на занятии: на одного ребёнка – один взрослый;

необходимость первоначального адаптационного периода, во время которого ребенок знакомится с залом, инвентарем, усваивает простые организационные правила. Так как на первых этапах все упражнения выполняются совместно, ребенок должен положительно реагировать на прикосновения, тактильный контакт;

пошаговое формирование целенаправленных двигательных навыков;

постепенный переход к более сложным формам выполнения упражнений;

проведение упражнений в игровой форме;

создание и поддержание на занятии положительного эмоционального фона.

Недопустимо принуждение к выполнению упражнений. Ребенок не должен испытывать даже кратковременного стресса, поэтому лучше начинать с наиболее понравившегося упражнения, постепенно переходя к менее приятным для него [1, с. 91]. Чем положительнее настроение ребенка на занятии, тем выше его заинтересованность, а значит эффективнее педагогическое воздействие.

Специалисту, работающему с подвесными снарядами, необходимо помнить, что подбор упражнений и продолжительность их выполнения зависят от индивидуальных особенностей обучающихся. На начальном этапе занятия

проводятся с небольшой высоты подвеса оборудования. Когда снаряд осваивается ребенком и становится привлекательным для него, можно усложнить задачу, установив снаряд на высоту больше предыдущей.

Для поддержания игрового интереса целесообразно видоизменять среду, включающую изменение способов подвешивания снарядов: от неподвижно закрепленного до снаряда, раскачивающегося горизонтально, закручивающегося вокруг вертикальной оси; создавать игровые маршруты из определенной последовательности развешенных снарядов. Вместе с тем, особое внимание следует уделять подбору комплексов упражнений, при выполнении которых ребенок будет получать чувственную информацию от различных сенсорных систем.

Систематическое проведение занятий в сенсорно-динамическом зале, включение доступных игровых упражнений и заданий в канву внеурочной (нерегламентированной) деятельности детей с ТМН в условиях ЦКРОиР способствуют обогащению сенсорного опыта, развитию целенаправленных движений, активности, улучшению психоэмоционального состояния обучающихся, качества продуктивного интереса к взаимодействию со взрослым и сверстниками, стимуляции познавательной активности, что отражается на качестве и эффективности образовательного процесса в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей/ С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич.-Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка», 2008.-144 с.

2. Образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/doshkolnoe-obrazovanie>. - Дата доступа: 12.11.2024.

3. «ДОМ СОВЫ» СЕНСОРНО-ДИНАМИЧЕСКИЙ ЗАЛ: [Электронный ресурс] - Режим доступа: www.igra.snabbelzdrav.by. - Дата доступа: 12.11.2024.

MAZURKEVICH VALENTINA MIKHAYLOVNA,
Preschool teacher

State educational institution "Center for correctional and developmental education
and rehabilitation of Bobruisk",
Bobruisk, Mogilev region, Republic of Belarus

**ON UNREGULATED ACTIVITIES IN THE CENTER FOR
CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL TRAINING AND
REHABILITATION USING EQUIPMENT FOR SENSORY INTEGRATION**

The article is devoted to the issue of improving the quality of non-regulated activities with children with severe, multiple disabilities in physical and (or) mental development, including autism spectrum disorders through the use of special equipment for sensory integration. The recommendations on the use of the equipment of the sensory-dynamic hall considered in the article have a practice-oriented character and are recommended to the attention of teachers of preschool and special education institutions.

Keywords: severe, multiple disorders in physical and (or) mental development; sensory integration; sensory integration dysfunction; non-regulated activity; sensory-dynamic hall.

МАКАРЧЕНКОВА АЛЕКСАНДРА СЕРГЕЕВНА,
магистр педагогических наук, учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа №177 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматриваются возможные преимущества и недостатки образовательного процесса учащихся с интеллектуальной недостаточностью школьного возраста в условиях дистанционного обучения с применением информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, дистанционное обучение, особенности психофизического развития.

На сегодняшний день вопрос дистанционного обучения является крайне актуальным и нуждается в детальном рассмотрении, как с организационно-технической точки зрения, так и со стороны возможностей усвоения разного рода информации учащимися с особенностями психофизического развития в условиях удаленного обучения с применением информационно-коммуникационных технологий. Мы рассмотрим возможные преимущества и недостатки образовательного процесса учащихся с интеллектуальной недостаточностью в условиях дистанционного обучения с применением информационно-коммуникационных технологий.

Среди наиболее явных недостатков выступает то, что учащиеся не всегда способны воспринимать информацию, доносимую человеком по ту сторону экрана. Восприятие учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеризуется замедленностью, узостью, слабой дифференцированностью, недостаточной обобщенностью, нарушением избирательности и константности. Ощущения протекают в два раза медленнее, чем в норме и характеризуются ограниченным объемом в приеме информации. Мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки, выделяется

несформированность мыслительных операций, они отличаются бедностью, фрагментарностью и неадекватностью. Снижена критичность, наблюдаются трудности в установлении причинно-следственных связей [2].

Учащимся с интеллектуальной недостаточностью требуется гораздо большее число повторений материала, что в наибольшей степени касается трудностей запоминания словесного и наглядного материала. Особенности, связанные с работоспособностью и быстрой истощаемостью, определяют непродолжительность периода использования информационно-коммуникационных технологий в рамках одного занятия. При недостаточной мотивации у учащихся может наблюдаться повышенная отвлекаемость на побочные факторы, такие как яркие изображения, анимация и звуки. Неустойчивость движений кистей рук, нарушение мелкой моторики пальцев, несформированность навыков захвата предметов – данные особенности могут стать препятствием при работе с компьютерной техникой. В связи с чем нередко для работы в дистанционном формате учащимся с интеллектуальной недостаточностью необходим помощник в виде близкого взрослого [1].

Выделяя существенные минусы образовательного процесса учащихся с интеллектуальной недостаточностью в условиях дистанционного обучения, необходимо также отметить, что для развития полноценных представлений о свойствах окружающих предметов, важная роль отводится возможности воспринимать предмет на полисенсорной основе, задействуя сразу несколько органов чувств. Представления учащихся с интеллектуальной недостаточностью отличаются бедностью и недостаточной дифференцированностью, сходные объекты уподобляются друг другу. Учащемуся необходимо не только увидеть, но и ощупать предмет, ощутить его вес, чтобы определить для себя его основные свойства, что невозможно осуществить, используя информационно-коммуникационные технологии дистанционного обучения.

Работа в едином темпе без смены видов деятельности также является достаточно утомительной для учащихся с интеллектуальной недостаточностью и может привести к быстрой истощаемости и потере работоспособности.

Чередование видов деятельности выступает в качестве особой образовательной потребности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Если удалённое обучение происходит путём получения обратной связи через приложения с использованием камеры, то педагогу необходимо учитывать темп работы ребенка, постепенно включать его в деятельность и не перегружать устной, либо письменной информацией. Приветствуется интерактивная подача заданий с использованием мультимедийных презентаций или сайтов, предоставляющих возможность для создания опросов и викторин. Также рекомендуется брать во внимание наличие разработанных обучающих и развивающих компьютерных программ, которые можно задействовать как во время уроков, так и предлагать для самостоятельного ознакомления и закрепления материала вне учебного процесса.

Одной из основных задач, которую ставят перед собой педагоги в вопросах обучения и воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью, является достижение максимально возможного для каждого отдельного ребенка уровня социализации ввиду особенностей его психофизического развития. В условиях дистанционного обучения осуществление данной задачи сталкивается с рядом трудностей. Учащиеся не контактируют друг с другом во время перерывов, не организуют совместную свободную деятельность, не учатся вступать во взаимодействие со сверстниками и поддерживать его, не совершенствуют навыки общения. Организация группой формы работы в условиях дистанционного обучения также представляет ряд трудностей как для учащихся, так и для педагога.

Что касается преимуществ, стоит отметить, что работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью в условиях дистанционного обучения является ярким и привлекательным фактором, способным мотивировать ребенка к выполнению задания. Удаленный формат обучения способствует его большей индивидуализации. Педагогическим работникам подобная практика взаимодействия предоставляет широкие возможности для проведения занятий в нестандартной форме и облегчает поиск наглядного материала. Дистанционное

обучение с применением информационно-коммуникационных технологий позволяет ребенку с интеллектуальной недостаточностью приобрести опыт работы с компьютерной техникой, что является крайне важным умением в современном развивающемся информационном обществе, требующим овладения хотя бы минимальными навыками работы с компьютером.

Таким образом, образовательный процесс учащихся с интеллектуальной недостаточностью в формате дистанционного обучения имеет значительное количество нюансов, нуждающихся в подробном рассмотрении и тщательном анализе, что дает широкие возможности для разработки методов и приемов с целью совершенствования дистанционного обучения с применением информационно-коммуникационных технологий для обучения и воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Катаева, А. А Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студентов вузов / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001. – 208 с.
2. Лемех, Е. А. Специальная психология (дошкольная олигофренопсихология) : учеб.-метод. пособие / Е. А. Лемех, С. А. Глуховская. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2011. – 154 с.

MAKARCHENKOVA ALEXANDRA SERGEEVNA,
Master of Pedagogical Sciences, teacher-defectologist

State educational institution
"Secondary school No.177 of Minsk",
Minsk, Republic of Belarus

THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

This article discusses the possible advantages and disadvantages of the educational process of students with intellectual disabilities in school age in conditions of distance learning using information and communication technologies.

Keywords: intellectual disability, distance learning, features of psychophysical development.

МЕЛЕХОВЕЦ ВЛАДИМИР ФЕДОРОВИЧ,
кандидат исторических наук,
учитель жестового языка педагогической категории «учитель-методист»

ГУО «Специальная школа № 13 г. Минска»
г. Минск, Республика Беларусь

ЭТИМОЛОГИЯ БЕЛОРУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы исследования этимологии жестового языка как лингвистической системы по результатам научно-исследовательской работы по изучению феномена национального жестового языка, используемого на территории Республики Беларусь, описаны определенные факторы, по которым его можно считать белорусским.

Ключевые слова: национальный жестовый язык; этимология жеста; сравнительный метод; этимологические гипотезы.

С 2022 года статус национального жестового языка определен в Законе Республики Беларусь № 183-З «О правах инвалидов и их социальной интеграции», в котором указано, что «Жестовый язык признается языком общения инвалидов с нарушением слуха, в том числе в сферах устного использования государственных языков Республики Беларусь, является полноценной лингвистической языковой системой познания, развития, образования, обеспечения доступа к информации. Белорусский жестовый язык является жестовым языком, сформировавшимся с учетом территориальной принадлежности и культуры в Республике Беларусь» [1].

Научный и практический интерес представляет продолжение работы в фокусе исследования этимологии жестов, разработки этимологических словарей национального жестового языка. Сведений по данному вопросу в научной литературе недостаточно, в то время как необходимость его анализа обоснована теоретической значимостью раздела этимологии в языкознании, а также продиктована программными требованиями по изучению жестового языка, развитию жестовой речи в специальной школе и развитию жестовой речи в университетской сурдопедагогической подготовке по методике преподавания жестового языка.

Следует заметить, этимологические исследования белорусского жестового языка – сравнительно молодое междисциплинарное научное направление, анализ этимологии жестов опирается на универсальный, функциональный и культурологический подходы. Приняты во внимание доказательства конвенциональности жестового языка, используемого на территории Беларуси, как полноценной знаковой системы (ГР 20211511 от 24.05.2021) [2; 3].

Автором в качестве теоретических методов предложен анализ и обобщение сведений о жестовом языке в целом, выделены три фактора:

1) *территориально-политический фактор*, как подчеркивал лингвист и историк языкознания, академик Академии наук СССР Б.А. Серебрянников [2], что среди причин, обуславливающих территориальную неоднородность языков, основной является относительная территориальная изоляция различных группировок языковой общности. Все сказанное актуально и справедливо по отношению к белорусскому жестовому языку, который исторически сформирован и развивается на территории Республики Беларусь;

2) фактор *самоидентификации* (т.к. носители национального жестового языка считают себя в подавляющем большинстве белорусами);

3) *лингвистические* факторы, как показатели «белорусскости» жестового языка, существующие и проявляющиеся в различиях языковых единиц (от 7 до 11%) в основном на уровне лексики и фразеологии [2; 3].

Целью этимологических исследований является изучение происхождения слова на этапе формирования языка, в том числе на базе первичной мотивации, обуславливающей образование искомого названия от другого предмета, образа, действия, знака.

В научно-исследовательской работе приоритетным является лингвистический корпус – SPREADTHESIGN.COM (координатор проекта, представляющий Республику Беларусь – В.Ф. Мелеховец) [4]. С 2016 года (момент присоединения Республики Беларусь) к проекту «Распространим жест», в данном интернет-ресурсе количество государств увеличилось с 30 до 42, а

содержание словаря постоянно совершенствуется. Что очень важно для этимологии жестов, поиска их связи с образом предметов – добавляются рисунки, увеличивается пласт детской лексики и международного жестового языка, расширяются способы подачи жестового материала – 360° (формат 3D).

На этапе отбора жестов для этимологического анализа выкристаллизовался особый ресурс – сведения об истории и субкультуре неслышащих [5; 6].

Изучение происхождения жеста, как и этимология слова в языкознании, должно опираться на: структуру жеста (по аналогии с морфемным анализом слова); работу со значением жеста; поиск жестов, которые могут быть образованы от исходного, опираясь на его строение; исследование истории формирования жеста – с каким предметом / признаком / действием (их образом) он связан, по какой жестообразовательной модели и с каким первичным значением далее развивался; анализ исторических изменений формы и значения жеста и его словесного аналога.

Структура жеста, как известно, имеет четыре основных компонента жеста – форма руки, место исполнения, движение (У. Стокку) и немануальный компонент (наклоны и повороты головы и туловища, в т.ч. мимика). От их изменения зависит лексическое значение жеста, поэтому их необходимо учитывать при этимологическом анализе. Компоненты жеста играют значительную роль, так же как и фонемы в словесном языке [7]. Этимологические исследования, опирающиеся на структуру жеста, позволяют проследить особенности жестообразования, понять эволюцию жеста, историческую связь с его возникновением.

Следует отметить, что в Беларуси исследования этимологии жестов впервые начал проводить автор, предложив этимологические гипотезы для жестов, обозначающих Беларусь, белорусские города и так далее. Исследуя этимологические гипотезы жестовых обозначений городов и государств, можно обнаруживать исторические факты, отслеживать, как они обуславливают появление и трансформацию жестов.

Рассмотрим историю образования и структуру жеста МИНСК, состоящегося из опорной конфигурации – М, локализации – уровня талии, справа; движения – повторяющееся к себе. Ответ на вопрос: почему корневая дактилема «спустилась» к талии – по мнению автора, это позволяет изучению истоков иконичности жеста. Жест ассоциируется с известным аксессуаром национальных уборов знати – поясами. Дактилема М указывает на бахрому, которой обшивались концы поясов, которые ткались из тонких шёлковых, золотых или серебряных нитей и повязывались на уровне талии сверху кунтуша (мужской верхней одежды). Пояса изготавливались на территории современной Беларуси во времена Речи Посполитой с 1758 года, когда гетман Михаил Казимир Радзивилл (1702-1762 гг.) создал Слуцкую мануфактуру. В Минске такой атрибут одежды подчеркивал статус и состояние ее носителей – горожан и шляхты.

Разработка концептуальных основ и научно-обоснованного содержания этимологии поможет целенаправленно решать задачи фасилитации языковой (полилингвальной) подготовки незлышащих обучающихся в процессе усвоения (осмысления средствами жестового языка) ими учебного материала, в том числе сурдопедагогов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. О правах инвалидов и их социальной интеграции : Закон Респ. Беларусь от 30 июня 2022 г. № 183-З : принят Палатой представителей 31 мая 2022 г. : одобр. Советом Респ. 16 июня 2022 г. // ЭТАЛОН ONLINE. – URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=h12200183> (дата обращения: 26.11.2024).

2. Русакович, И. К. Национальный жестовый язык: проблемы изучения и перспективы использования в культурно-образовательном пространстве Республики Беларусь / И. К. Русакович // Теория и методика профессионального образования : сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. Образования ; редкол.: А. Х. Шкляр [и др.] ; под общ. ред. А. Х. Шкляра. – Минск, 2022. – Вып. 9. – С. 41–50.

3. Трофимович, Т.Г. Из наблюдений над продуцированием и

использованием антропонимов в белорусском жестовом языке / Т.Г. Трофимович, И.К. Русакович // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сборник научных статей / сост.: А.М. Мезенко [и др.] ; под науч. ред. А.М. Мезенко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 324 – 328.

4. Словарь белорусского жестового языка [Электронный ресурс] // Международный интернет-словарь жестовых языков «SPREADTHESIGN». – Режим доступа: <https://www.spreadthesign.com/be/>. – Дата доступа: 26.11.2024.

5. Мелеховец, В. Ф. История глухих Беларуси: историография проблемы / В. Ф. Мелеховец // Образование и наука в XXI веке : ежегод. сб. науч. тр. БГПУ. – 2018. – № 1. – С. 121–125.

6. Мелеховец, В. Ф. Деятельность белорусского общества глухих по социальной адаптации инвалидов по слуху (1931–2015 гг.) : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / В.Ф. Мелеховец ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Мн., 2022. – 167 с.

7. Stokoe, W. C., Casterline, D.C. & C.G. CRONEBERG. 1965 (1976). A dictionary of American Sign Language on linguistic principles. Washington, DC: Gallaudet College Press (Silver Spring: Linstok Press).

MELEKHOVETS VLADIMIR FEDOROVICH,
candidate of historical sciences,
sign language teacher of the pedagogical category «teacher-methodologist»
State Educational Institution «Special School No. 13 of Minsk»
Minsk, Republic of Belarus

ETYMOLOGY OF THE BELARUSIAN SIGN LANGUAGE

The article examines the issues of studying the etymology of sign language as a linguistic system based on the results of research work on the phenomenon of the national sign language used in the territory of the Republic of Belarus, and describes certain factors by which it can be considered Belarusian (GR 20211511 dated 05.24.2021).

Keywords: national sign language; etymology of gesture; etymological hypotheses.

МЕЛЬНИЧЕК ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА,
учитель начальных классов

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 34 г. Гродно»,
г. Гродно, Республика Беларусь

ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ: ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье представлен опыт работы учителя специального класса для детей с тяжёлыми нарушениями речи по организации успешной социальной и образовательной интеграции детей с тяжёлыми нарушениями речи в условиях учреждения общего среднего образования.

Ключевые слова: социальная интеграция; образовательная интеграция; учащиеся с тяжёлыми нарушениями речи; эффективные формы работы; учреждение общего среднего образования.

В основе социальной и образовательной интеграции детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) лежит механизм «включения» ребёнка с ОПФР в общеобразовательную среду, что впоследствии обеспечит его интеграцию в общество [2, с. 5].

В государственном учреждении образования «Средняя школа № 34 г. Гродно» классы для детей с тяжёлыми нарушениями речи (далее – ТНР) существуют уже более 18 лет. Ежегодно в Октябрьском районе г. Гродно открывается один класс для учащихся с ТНР на базе нашей школы.

Рассмотрим основные критерии, которые существуют в нашем учреждении образования для успешной социальной и образовательной интеграции детей с ОПФР.

Наличие в учреждении образования педагогов специального образования.

100% педагогов нашего учреждения образования, работающих в специальных классах для детей с ТНР, имеют высшее педагогическое образование по специальности «Дефектология» со специализацией «Олигофренопедагогика. Логопедия». Это опытные педагоги высшей и первой квалификационной категории, которые регулярно повышают уровень своих профессиональных компетенций: участвуют в заседаниях школьного учебно-

методического объединения педагогов, делятся опытом своей работы на заседаниях районного учебно-методического объединения учителей специальных классов, учителей-дефектологов классов интегрированного обучения и воспитания учреждений общего среднего образования г. Гродно, проходят плановые повышения квалификации в Гродненском областном институте развития образования, а также участвуют в семинарах, конференциях и других образовательных мероприятиях.

Изучение индивидуальных особенностей учащихся с ОПФР.

Ежегодно во время набора детей в школу проводится существенная работа по изучению индивидуальных особенностей будущих первоклассников. Важным моментом в нашей работе является комплексное изучение каждого вновь прибывшего учащегося. Особенное внимание уделяется первоклассникам. В практике нашего учреждения образования проведение расширенных заседаний психолого-педагогического консилиума, на которых присутствуют не только специалисты учреждения образования, а также школьный врач и работники дошкольных учреждений образования, в которых воспитывались первоклассники. Расширенные заседания мы проводим в августе, накануне учебного года. Главной задачей проведения данных заседаний мы ставим максимальное изучение индивидуальных особенностей учащихся с ТНР, что позволит полно и безболезненно «включить» ребёнка с ОПФР в общеобразовательную среду.

Создание оптимальных условий для обучения учащихся с ТНР.

Для успешной социальной интеграции учащихся с ОПФР в условиях школы важно тесное взаимодействие с законными представителями. Работа в данном направлении имеет следующие формы работы: родительские собрания, родительские университеты, индивидуальные беседы, консультации, открытые уроки для родителей, мастер-классы и др.

Особенностью работы с родителями в классе с ТНР в нашем учреждении образования являются уроки для взрослых, на которых родители становятся

активными участниками коррекционно-образовательного процесса: слушают, пробуют и выполняют артикуляционные упражнения, элементы дыхательной гимнастики, учатся правилам работы над скороговорками и многому другому, что в дальнейшем будет способствовать облегчению образовательной интеграции учащихся.

Родители учащихся принимают активное участие в школьных мероприятиях, участвуют в фотопроектах, челленджах и викторинах школьного мессенджера Инстаграм.

В учреждении образования созданы оптимальные условия для обеспечения коррекционно-образовательного процесса. Кабинеты классов с ТНР обеспечены надлежащим оборудованием: компьютером, доступом к сети интернет, телевизором, принтером, научно-методической базой, наглядным и демонстрационным материалом.

Во второй половине дня организуются коррекционные занятия и работа группы продлённого дня (далее – ГПД). ГПД посещают 100% нуждающихся учащихся. Воспитатели классов ТНР имеют специальное дефектологическое образование.

Коррекционные занятия проводятся в отдельных специально оборудованных кабинетах.

Созданное образовательное пространство школы и оптимальная наполняемость ГПД позволяет проводить эффективную коррекционную работу с учётом индивидуальных особенностей учащихся с ТНР.

В учреждении образования проводится системная работа по социальной интеграции детей с ТНР. Учащиеся специального класса не изолированы от жизни школы. Они посещают компьютерный кабинет, спортивный и гимнастические залы, актовый зал, бассейн, библиотеку.

Учителя спецклассов проводят открытые уроки, коррекционные занятия и воспитательные мероприятия. Ребята принимают участие во всех общешкольных мероприятиях: в Неделе начальной школы, мероприятиях 6-го

школьного дня, в Днях здоровья, школьных акциях, экскурсиях. Жизнь учащихся классов с ТНР транслируется в школьном аккаунте мессенджера Инстаграмм. Мы гордимся тем, что в 2024 году фотография учащихся ТНР с праздничной линейки, посвящённой Дню знаний, стала заставкой для публикации отдела образования администрации Октябрьского района г. Гродно к 1 сентября.

Бесспорно, учащимся с ТНР сложно соревноваться в интеллектуальных конкурсах наравне с другими учащимися общеобразовательных классов, однако они имеют возможность реализовать себя в творческих конкурсах и спортивных соревнованиях. Это способствует повышению самооценки учащихся с ТНР, формированию у остальных участников образовательного процесса положительного отношения к учащимся с ОПФР.

Мы гордимся победами учащихся с ТНР: учащаяся с ОПФР, победительница школьного смотра детских талантов «Минута Славы», стала постоянным участником школьных концертных программ с номером по акробатической гимнастике; учащийся 2 «Т» класса стал победителем школьного конкурса по каллиграфии «Король пера» среди учащихся начальных классов; благодарственное письмо на районных соревнованиях по плаванию получил учащийся класса с ТНР.

Значительное место в социальной интеграции детей с ОПФР занимают мероприятия по воспитанию культуры безопасной жизнедеятельности и здорового образа жизни. С учащимися проводятся беседы по правилам дорожного движения, накануне каникул – занятия, виртуальные игры и инструктажи по безопасному поведению учащихся: «Правила безопасности на воде», «Безопасный путь в школу и домой», «Один дома» и др.

Определённое место в социализации учащихся занимают мероприятия по воспитанию гражданственности и патриотизма. Эффективными формами работы в данном направлении являются виртуальные путешествия, круглый стол, устный журнал, живая газета, презентация. Становление гражданской позиции невозможно без памяти о событиях Великой Отечественной войны. В

нашей школе ежегодно проходит акция «Белые журавли», в которой принимают участие учащиеся всех классов, в том числе и классов с ТНР. Все учащиеся спецклассов являются членами Белорусской Республиканской пионерской организации.

Во время каникул учащиеся имеют возможность оздоровления в пришкольном лагере «Вишневята», где находятся в одном отряде со своими сверстниками из других общеобразовательных классов. Ребята активно общаются, получают положительные эмоции, у них появляются новые друзья и знакомые.

Таким образом, в государственном учреждении образования «Средняя школа № 34 г. Гродно» созданы оптимальные условия для социальной и образовательной интеграции детей с ТНР. Наше учреждение образования будет продолжать развиваться в данном направлении, понимая социальную значимость этого вопроса и создавая оптимальные условия для успешной интеграции учащихся с ТНР в обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 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.

2. Рахманова, Е. В. Формирование социальной активности учащихся с особенностями психофизического развития в досуговой деятельности : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне общ. сред. образования / Е. В. Рахманова. – Минск : Национальный институт образования, 2016. – 232 с.

3. Хруль, О. С. Социализирующие функции педагогического взаимодействия в условиях интеграции учащихся с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов учреждений общего среднего и специального образования / О. С. Хруль. – Минск : Национальный институт образования, 2022. – 152 с.

MELNICHEK OLGA VLADIMIROVNA,
elementary school teacher

State Educational Institution
«Secondary school No. 34 of Grodno»,
Grodno, Republic of Belarus

INTEGRATING CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS IN A SCHOOL SETTING: SOLUTIONS

The article presents the experience of a teacher of a special class for children with severe speech impairments in organizing successful social and educational integration of children with severe speech impairments in the context of a general secondary education institution.

Keywords: social integration; educational integration; students with severe speech impairments; effective forms of work; institution of general secondary education

МИЗИРЧУК ЯНА ОЛЕГОВНА,
старший преподаватель кафедры психологии и коррекционной работы
Учреждение образования «Могилевский государственный
университет имени А. А. Кулешова»,
г. Могилев, Республика Беларусь

АДАПТАЦИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Статья посвящена проблеме адаптации учебных материалов для учащихся с расстройствами аутистического спектра. Приводится трактовка феномена адаптации в контексте подготовки учебных материалов для таких учащихся. Указываются основные принципы, а также поэтапная процедура адаптации учебных материалов.

Ключевые слова: адаптация учебных материалов; учащиеся с расстройствами аутистического спектра; особые образовательные потребности.

Одним из необходимых условий обучения лиц с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС) является подготовка учебных материалов, которые позволяли бы выстраивать образовательный процесс с учетом особых образовательных потребностей этой категории учащихся [1, с. 27]. В качестве одного из возможных вариантов обеспечения доступности учебных материалов для лиц с РАС можно считать адаптацию этих материалов.

Сегодня феномен адаптации выступает в качестве объекта междисциплинарного изучения. С точки зрения педагогики адаптация рассматривается как многообразное, комплексное явление в жизни человека, и представляет собой способность организма приспосабливаться к качественным изменениям окружающей действительности [6, с. 94].

В контексте подготовки учебных материалов для лиц с особенностями психофизического развития наиболее точно понятие адаптации сформулировала Е. А. Лемех [5, с. 20], которая трактует это как изменение характера подачи учебного материала без изменения его содержания и концептуальной сложности. При этом, автор выделяет следующие области обучения лиц с особыми образовательными потребностями, в которых стоит применять адаптацию: среда

(изменение обстановки в учебном помещении); характер обучения (изменяется характер подачи учебного материала и видов деятельности); указания (изменяется характер предъявления инструкций, заданий); материалы (изменение учебных материалов в соответствии с особыми образовательными потребностями учащихся). На наш взгляд, процесс адаптации учебных материалов основывается на теории Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития [2, с. 340-342], поскольку адаптация носит временный характер и выступает в качестве поддержки при подготовке учащихся с РАС к работе с учебными материалами, предназначенными для нормотипичных учащихся.

Молдавские исследователи в области инклюзивного образования А. Ефтоди и А. Балан [4, с. 42-49], основываясь на принципах универсального дизайна для обучения [3, с. 18-20], выделяют группу из 8 основных принципов адаптации учебного процесса и учебных материалов, которые получили название FLEXIBLE. Рассмотрим подробнее данные принципы.

Принцип реализуемости предполагает подачу учебного материала в доступном для учащихся с РАС виде, но при этом адаптация должна быть реально достижима для педагога.

Принцип привлекательности призывает педагогов адаптировать учебные материалы с опорой на сферу интересов учащегося с РАС, что поможет избежать быстрого утомления при выполнении задания.

Принцип исключения гласит, что адаптированные материалы должны использоваться по мере необходимости и носить временный характер. Адаптированные материалы могут использоваться на определенном этапе обучения, а затем должны постепенно исключаться (частично либо полностью). Учет этого принципа в работе с учащимися с РАС способствует формированию у них умения работать независимо и с теми учебными материалами, которые предназначены для нормотипичных учащихся.

Принцип четкости и однозначности обязывает педагога четко определять цель и назначение каждого адаптированного материала для конкретного учащегося, а затем информировать всех учащихся и педагогов, специалистов, которые с ними работают, а также родителей. Подобная мера позволит избежать разногласий между учащимися и способствует формированию у них толерантного отношения к особенностям и возможностям друг друга, осознанию необходимости использования этих мер на учебном занятии.

Принцип преднамеренности предполагает «работу» адаптированных учебных материалов на достижение целей индивидуального образовательного маршрута учащегося с РАС. То есть каждая адаптация должна быть заранее спланирована, а не спонтанна.

Принцип пользы подразумевает эффективность использования адаптированных учебных материалов не только для обучения лиц с РАС, для которых они были разработаны, но и для других учащихся.

Принцип естественности ориентирует педагога на проведение дополнительной работы в коллективе учащихся с целью исключения акцентирования внимания на учащихся с РАС и их особых образовательных потребностях, а также минимизации возникновения неловких ситуаций на этой почве.

Принцип рефлексии является важной частью работы педагога, обучающего лиц с РАС, поскольку возникает необходимость постоянно анализировать необходимость в тех или иных адаптированных материалах, эффективность их использования, что приводит к пересмотру этих адаптаций, их корректировке (разработке альтернативного варианта) или полному исключению из образовательного процесса. В процесс рефлексии включаются как педагоги, специалисты учреждения образования, так и сами учащиеся и их родители.

Помимо принципов, А. Ефтоди и А. Балан описали также *поэтапную процедуру адаптации учебных материалов* к особым образовательным потребностям лиц с РАС [4, с. 49-51].

Первый этап. Формулирование ожидаемых результатов обучения в виде конкретных компетенций. По мнению авторов, формирование перечня компетенций, на которые будет направлено обучения лиц с РАС – отправная точка не только проектирования индивидуального образовательного маршрута, но и адаптации учебных материалов.

Второй этап. На данном этапе осуществляется отбор и (или) адаптация учебного материала, который более всего позволяет сформировать заданные индивидуальным образовательным маршрутом учащихся с РАС компетенции в рамках преподаваемых дисциплин. Педагогу необходимо выбрать простые и понятные в использовании материалы, учитывая особые образовательные потребности учащихся с РАС.

Третий этап. Деление учебного материала на более мелкие единицы. Данный этап не является обязательным в структуре адаптации учебных материалов, а его выделение зависит от степени сложности учебного материала, а также от потенциальных возможностей учащегося с РАС. Виды деятельности педагога на третьем этапе: выносить определенные блоки информации на отдельные рабочие листы, которые можно будет редактировать; расположение практических заданий в строгой последовательности в соответствии с логикой изложения материала; структурирование учебного материала в соответствии со степенью его важности; акцентирование внимания на ключевой информации при помощи цветового оформления и т.п.

Четвертый этап. Разработка и (или) адаптация заданий к единицам учебного материала. На данном этапе важной частью работы является обмен опытом между педагогами, обучающими лиц с РАС, а также специалистами группы психолого-педагогического сопровождения.

Пятый этап. Разработка и (или) адаптация дополнительных материалов к учебным заданиям. Материалы могут быть разными по степени сложности: от дополнительной наглядности или текстов с информацией до сложных электронных пособий.

Таким образом, адаптированные материалы интегрируются в образовательный процесс учащихся с особыми образовательными потребностями и становятся неотъемлемой его частью. Такие материалы рассматриваются отечественными и зарубежными исследователями в качестве временной поддержки учащихся с РАС. Главным преимуществом использования адаптированных материалов является возможность усвоения учащимися с РАС учебного материала без потери его концептуальной сложности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богорад, П. Л. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / П. Л. Богорад, О. В. Загуменная, А. В. Хаустов. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ [и др.], 2005. – 670 с.
3. Доступ к школе и учебная среда II – универсальный дизайн для обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.unicef.org/lac/en/reports/access-school-ii>. – Дата доступа: 29.11.2024.
4. Ефтоди, А. Инклюзивное образование: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / А. Ефтоди, А. Балан. – Кишинев, 2016. – 128 с.
5. Лемех, Е.А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е.А. Лемех // Специальная адукация. – 2015. – №3. – С.19–25.
6. Соколова, Ю.А. Генезис понятия адаптация / Ю. А. Соколова // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2014. – № 3. – С. 93– 99.

MIZIRCHUK YANA OLEGOVNA
Senior Lecturer, Department of Psychology and Correctional Work
Educational Institution «Mogilev State University named after A.A. Kuleshov»,
Mogilev, Republic of Belarus

ADAPTATION OF TEACHING MATERIALS FOR STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

The article is devoted to the problem of adaptation of teaching materials for students with autism spectrum disorders. The interpretation of the phenomenon of adaptation in the context of preparation of teaching materials for students with ASD is given. The main principles, as well as the step-by-step procedure for adaptation of teaching materials are indicated.

Keywords: adaptation of teaching materials; students with autism spectrum disorders; special educational needs.

МИХАЛЕНЯ АННА ИВАНОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Колодищанская средняя школа № 2»,
аг. Колодищи, Минский район, Минская область, Республика Беларусь

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В материале представлены возможности использования интерактивных средств при оказании коррекционно-педагогической помощи учащимся с особенностями психофизического развития. Описан потенциал использования интерактивных средств обучения, направленных на коррекцию звукопроизношения, формирование словарного запаса, развитие грамматических навыков, овладение коммуникативными навыками, связной речью.

Ключевые слова: интерактивные средства обучения; коррекционная работа; «Умное зеркало ArtikMe»; комплекс «Интерактивная песочница плюс интерактивный стол».

Эффективность процесса обучения детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) во многом зависит от технологий, средств и методов создания соответствующей образовательной среды. Интерактивные технологии, обеспечивающие оптимальные условия для процесса коррекции и обучения, являются необходимым связующим звеном между функциональными возможностями детей и их полноценным участием в коррекционной работе. Информационные технологии становятся одним из основных средств обучения, в том числе детей с ОПФР, открывая им новые перспективы и предоставляя возможность получения полноценного, качественного и конкурентоспособного образования [3].

Результативность интерактивных технологий достигается через применение в коррекционной работе интерактивных средств обучения. Интерактивные средства обучения – это такие средства, которые обеспечивают продуктивный диалог между учителем-дефектологом и учащимся с ОПФР в процессе обучения, дают возможность осуществлять активное взаимодействие в режиме реального времени. Главное дидактическое назначение интерактивных

средств обучения состоит в том, чтобы приблизить коррекционную работу к наиболее эффективным характеристикам. Использование данных средств обучения имеет важное место в коррекции звукопроизношения, формирования лексико-грамматического строя речи, развития речи детей и способствует более продуктивному и качественному пониманию и закреплению полученных умений в наиболее понятной и увлекательной для ребенка форме.

Преимуществом применения интерактивных средств обучения в коррекционной работе является то, что они позволяют визуализировать слышимое ребенком, создавая полимодальную основу коррекционно-педагогической помощи учащимся с ОПФР: слышит слово, видит разные варианты его изображения, многократно произносит это слово, совершает с ним разнообразные действия, перемещая его внутри виртуальной среды [1].

Организация коррекционной работы с применением интерактивных средств обучения помогает решать многие проблемы в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Интерактивные средства обучения оптимизируют коррекционную работу, повышают мотивацию, способствуют совершенствованию восприятия, внимания, повышению активности функционирования сенсорной системы, активизируют процессы наглядно-образного и словесно-логического мышления, развитию мнестических процессов, раскрывают потенциальные возможности развития и совершенствуют коммуникацию учащихся с ОПФР.

При организации коррекционно-педагогической помощи по исправлению нарушений звукопроизношения у учащихся с ОПФР специфичным является многократное повторение речевого материала, что приводит к утомляемости, потере интереса к занятиям. Использование «Умного зеркала ArtikMe» на занятии помогает избежать указанных негативных явлений. Интерактивное оборудование помогает ребенку включиться в занятие с интересом.

«Умное зеркало ArtikMe» совмещает в себе компьютер с выходом в Интернет и программным обеспечением, конструктор и хранилище для

занятий и домашнего задания, видеокамеру для фиксации занятий, органайзер рабочего пространства учителя-дефектолога. Применение данного зеркала создает подходящие условия для решения целого спектра задач коррекционной работы: коррекция нарушений звукопроизношения, формирование правильного ротового выдоха, навыков рациональной голосовой подачи, совершенствования лексико-грамматической стороны речи, а также решаются задачи в области познавательного развития. Формируемые и автоматизируемые умения отрабатываются на разных уровнях сложности в зависимости от индивидуальных возможностей учащегося.

Возможность видеозаписи «картинка в картинке», когда весь процесс коррекционной работы записывается и сохраняется, позволяет самим учащимся проводить рефлекссию выполненного. Видеозаписи можно отправлять законным представителям, чтобы максимально вовлечь и их в коррекционную работу.

«Умное зеркало ArtikMe» совмещает в себе следующие блоки занятий:

1. Образовательный процесс. Занятия разработаны с целью коррекции и устранения нарушений устной речи.

2. Дыхательная гимнастика. Ребенок при выполнении задания видит реакцию объектов в зеркале. Учитель-дефектолог в каждом упражнении может настраивать силу и длительность выдоха (предлагается 14 упражнений на развитие речевого дыхания с функцией распознавания).

3. Артикуляционная гимнастика (предлагается 27 упражнений).

4. Звуковой маршрут. 6 упражнений на автоматизацию изолированных звуков р, ш, ж, с, з, л, с. Учитель-дефектолог может настраивать уровень сложности под индивидуальные особенности учащегося.

5. Конструктор. Возможность создания занятия и упражнения, учитывая индивидуальные особенности каждого учащегося.

Таким образом, «Умное зеркало ArtikMe» обладает большими потенциальными возможностями в развитии учащихся с ОПФР и несет мощный ресурс для коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения.

Помимо «Умного зеркала ArtikMe» в коррекционной работе с учащимися с ОПФР используется комплекс «Интерактивная песочница плюс интерактивный стол» (далее – интерактивная песочница). Предлагаемый комплекс способствует интеграции познавательного, речевого и социально-коммуникативного развития. Интерактивную песочницу применяют при индивидуальной и групповой формах организации коррекционной работы.

Перенос классических обучающих и развивающих заданий в песочницу приносит дополнительный эффект. Развивающий и коррекционный эффект добивается за счет текучих и пластических свойств песка, который оказывает тактильную стимуляцию, способствует выработке движений мелкой моторики рук, увеличивает манипулятивные комбинации и речевое сопровождение в игровом или образовательном процессе [2]. Широкий выбор режимов интерактивной песочницы помогает создавать разнообразные и увлекательные занятия, наполняя их соответствующим речевым материалом по выбранной лексической теме.

В процессе коррекционной работы с применением интерактивной песочницы задействованы все органы чувств, поэтому учащийся всесторонне развивается, а его психоэмоциональное состояние нормализуется. Занятия с использованием интерактивной песочницы повышают мотивацию, снимают напряжение, снижают тревожность, побуждают к творчеству, развивают мелкую моторику, развивают умение коммуницировать с другими учащимися, улучшают социальную адаптацию.

Использование интерактивного стола значительно расширяет вариативность способов коррекционной работы с учащимися с ОПФР. Главное преимущество интерактивного стола – тактильное решение заданий и прямое взаимодействие с поставленной задачей. Сенсорный экран позволяет ребенку самостоятельно переключать, переходить от одного задания к другому. Использовать интерактивный стол можно как на индивидуальных коррекционных занятиях, так и на групповых. Технология стола позволяет

нескольким учащимся одновременно взаимодействовать с сенсорным, то есть создается атмосфера для работы в коллективе. В процессе взаимодействия с интерактивным столом и другими учащимися повышается скорость мышления, наблюдательность, внимательность, улучшаются навыки коммуникации.

Использование интерактивного стола при оказании коррекционно-педагогической помощи позволяет: совершенствовать звукопроизношение учащихся на индивидуальных занятиях посредством интерактивных игр; развивать навыки звукового анализа слов; развивать фонематический слух; развивать тонкую координацию движений, мелкую моторику рук; развивать познавательные процессы (память, мышление, внимание); обогащать лексический запас слов через интерактивные игры; развивать грамматический строй речи; развивать связную речь.

Таким образом, применение интерактивных средств в коррекционной работе с учащимися с ОПФР по исправлению нарушений звукопроизношения, формированию лексико-грамматического строя речи, овладение коммуникативными навыками позволяет решать задачи по речевому развитию. Включение интерактивных средств обучения в коррекционную работу дает возможность: реализовать полисенсорное воздействие, при котором слуховое восприятие информации сочетается с опорой на зрительный контроль, позволяет активизировать мыслительные процессы ребенка; осуществлять дифференцированный и индивидуальный подходы в коррекционной работе; создавать психолого-педагогические условия для развития положительной мотивации; расширять количество видов наглядности, применяемых на занятиях, что в целом содействует повышению эффективности коррекционного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии / В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. –136 с.

2. Зарубина, В. Д. Использование интерактивной песочницы на занятиях по речевому развитию с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи III уровня / В. Д. Зарубина, Н. Н. Рудь // Наука в мегаполисе, Московский городской университет. – 2022. – №10. – Режим доступа : <https://mgpu-media.ru/issues/issue-45/psikhologo-pedagogicheskie-nauki/ispolzovanie-interaktivnoj-pesochnitsy-na-zanyatiyakh-po-rechevomu-razvitiyu-s-detmi-starshego-doshkolnogo-vozrasta-imeyushchimi-obshchee-nedorazvitie-rechi-iii-urovnya.html>. – Дата доступа : 10.11.2024.

3. Крючкова, О. Г. Использование информационных технологий в обучении людей со специальными образовательными потребностями / О. Г. Крючкова. – Москва : Первое сентября, 2003. – 320 с.

MIKHALENIA ANNA IVANOVNA,
teacher-defectologist

State educational institution
Kolodishchanskaya Secondary School No. 2,
Kolodishchi ag., Minsk district, Minsk region, Republic of Belarus

INTERACTIVE LEARNING TOOLS IN CORRECTIONAL WORK WITH STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

The article presents the possibilities of using interactive tools in providing correctional and pedagogical assistance to students with special needs of psychophysical development. The potential of using interactive learning tools aimed at correcting sound pronunciation, forming vocabulary, developing grammatical skills, mastering communication skills, and coherent speech is described.

Keywords: interactive learning tools; correctional work; «ArtikMe Smart Mirror»; Interactive Sandbox plus Interactive Table complex.

МОЛАХОВА ЕКАТЕРИНА МИХАЙЛОВНА,
учитель-дефектолог первой квалификационной категории

Государственное учреждение образования «Детский сад № 401 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННОГО РИСОВАНИЯ

В данной статье дано краткое описание специфики детей с общим недоразвитием речи. Рассматриваются трудности формирования грамматического строя речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. Приводятся примеры заданий по формированию лексико-грамматических средств языка и связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с помощью нетрадиционных техник рисования. Делаются выводы об эффективности использования данного средства.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; грамматический строй речи; нетрадиционные техники рисования; коррекционное занятие.

За последние годы увеличилось количество детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения. Одной из наиболее распространенных форм нарушения речевого развития является общее недоразвитие речи. Дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) представляют собой сложную разнородную группу, характеризующуюся разным уровнем психофизического развития, а также разной степенью и механизмом нарушения речи [1, с. 3]. При первично сохранном слухе и интеллекте у большинства таких детей наблюдается позднее начало речи, замедленный темп и своеобразный ход развития речи, ограниченный словарный запас, достаточно стойкие трудности в формировании лексико-грамматического строя языка, стойкие нарушения произношения. Все это препятствует правильному и своевременному формированию речи детей дошкольного возраста.

Как правило, дети с ОНР обучаются в специальной группе для детей с тяжелыми нарушениями речи, где им оказывается коррекционная помощь по нормализации имеющихся нарушений. Учитель-дефектолог ежедневно проводит коррекционные занятия по формированию произносительной стороны речи, а также по формированию лексико-грамматических средств языка и

связной речи [2, с. 5]. Особое внимание уделяется развитию грамматического строя речи детей с ОНР. Такие дети с трудом усваивают лексико-грамматические категории, затрудняются в планировании и воспроизведении связного высказывания, проявляют негативное отношение к устному проговариванию речевого материала. Поэтому учителю-дефектологу приходится искать особый подход к данным воспитанникам, тщательно подбирать речевой материал, способствующий формированию положительного отношения к коррекционным занятиям.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что формирование грамматического строя речи у детей с тяжелыми нарушениями речи является актуальной проблемой современного дошкольного образования. И, несмотря на всё многообразие игр, заданий и упражнений по развитию грамматической стороны речи детей дошкольного возраста, по-прежнему остается востребованным поиск эффективных средств, методов и приемов коррекционной работы в данном направлении.

Как известно, развитие детской речи наиболее успешно осуществляется в деятельности. Наряду с игровой деятельностью не меньший вклад в развитие речи дошкольников вносит и изобразительная деятельность. Рисование развивает не только основные психические процессы (мышление, восприятие, воображение), но и оказывает значительное воздействие на речь детей.

Особый интерес у детей вызывает нетрадиционное рисование. Нетрадиционное рисование – это рисование различными предметами, материалами с использованием разнообразных техник. Каждая техника – это своеобразная маленькая игра, которая доставляет детям радость и множество положительных эмоций [4, с. 3]. Им нравится создавать что-либо своими руками, а затем долго рассказывать о том, что получилось. Такое рисование не утомляет, создает ситуацию успеха, помогает детям быстро достигать желаемого результата.

Использование нетрадиционных техник рисования во время занятий по формированию грамматического строя речи позволит разнообразить скучный

речевой материал, вызовет интерес к данным занятиям, благотворно повлияет на развитие речи детей.

Коррекционные занятия по формированию лексико-грамматического строя языка и связной речи необходимо строить на основе лексических тем. В зависимости от лексической темы и предполагаемого изображения учитель-дефектолог составляет коррекционно-развивающие задачи, подбирает оптимальные упражнения и задания по их реализации. Продумывает структуру занятия, заранее подготавливает материалы и инструменты для работы, делает заготовки рисунков, чтобы на изобразительную деятельность уходило минимальное количество времени, так как главная задача заключается не в рисовании, а в развитии речи воспитанников.

Следует иметь в виду, что элементы нетрадиционного рисования учитель-дефектолог может эффективно использовать только в индивидуальной форме, для подгрупповой формы занятий данный вид деятельности, на наш взгляд, будет не продуктивен.

Наиболее оптимальными техниками нетрадиционного рисования при работе с детьми с ОНР являются: пальчиковое рисование, рисование ладошками, оттиск листьями, печати сырым картофелем, кляксография, оттиск скомканной бумагой, тычок жесткой полусухой кистью, раздувание краски трубочкой, рисование мыльными пузырями, рисование ватными палочками, рисование по трафарету и по шаблону.

Ниже приведены примеры по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, посредством нетрадиционных техник рисования.

Лексическая тема: «Осенние деревья».

Материалы и инструменты: гуашь, кисти, стаканчик с водой, альбомный лист, листья с разных деревьев: рябины, клёна, березы, дуба, ватные палочки, влажные салфетки.

Используемые нетрадиционные техники рисования: оттиск листьев деревьев на бумаге, рисование ватными палочками.

Изображение: «Осенние деревья».

Варианты заданий по формированию грамматического строя речи:

1) Подбор и согласование прилагательных с существительными.

- Какие деревья у нас получились? (Осенние деревья).

- Какие деревья по высоте? (Высокие/низкие деревья).

- Какого цвета листья на деревьях? (Красно-желтые листья, зеленые листья, красно-оранжевые листья, оранжевые листья).

2) Согласование слов в роде и числе (Одно дерево, много деревьев, один лист, много листьев, желтые листья, красный листок) [2, с. 196].

3) Распространение предложения определением (Желтые, зеленые, красные листья лежат на земле).

4) Распространение предложения обстоятельством места (Листок упал с дерева, кленовый листок упал с клёна, березовый листок упал с березы, рябиновый листок упал с рябины).

5) Составление рассказа-описания по пейзажной картине.

6) Образование сложного слова (листопад, желто-оранжевый).

Лексическая тема «Грибы».

Материалы и инструменты: заготовка мухомора на альбомном листе бумаги, белая и зеленая гуашь, влажные салфетки.

Используемые нетрадиционные техники рисования: рисование пальчиками (точки на грибе, трава).

Изображение: «Мухомор на поляне» [3, с. 10].

Варианты заданий по формированию грамматического строя речи:

1) Составление предложений по предметному изображению (На поляне вырос мухомор. Красный мухомор – ядовитый гриб).

2) Пересказ текста по вопросам [2, с. 198].

Чтение сказки М.С. Пляцковского «Мухомор».

Вопросы для пересказа: 1. Какой гриб гордился собой? (Мухомор). 2. Под каким деревом вырос мухомор? (Мухомор вырос под сосной). 3. В чем он увидел свое отражение? (Мухомор увидел свое отражение в капельке росы). 4. Почему

мухомор гордился собой? (Он считал себя самым красивым). 5. Над какими грибами подшучивал мухомор? (Мухомор подшучивал над рыжиками, подберёзовиками, над опятами). 6. Какой гриб проучил мухомора? (Мухомора проучил боровик).

Лексическая тема «Цветы».

Материалы и инструменты: заготовка стеблей одуванчиков на альбомном листе, гуашь, кисти, стаканчик, раствор для мыльных пузырей.

Используемые нетрадиционные техники рисования: рисование цветными мыльными пузырями.

Изображение: «Одуванчики» [3, с. 86].

Варианты заданий по формированию грамматического строя речи:

1) Образование глаголов с разными приставками (Выросли, подросли, переросли).

2) Согласование числительных с существительными (Один одуванчик, два одуванчика, три одуванчика, четыре одуванчика, пять одуванчиков).

3) Составление сложносочиненных предложений (Одуванчики растут в поле, а розы – в саду).

4) Составление предложений по опорным словам (выросли, поле, На, одуванчики) [2, с. 236].

Лексическая тема: «Насекомые».

Материалы и инструменты: альбомный лист с готовым фоном, гуашь, кисти, стаканчик с водой, штампы муравья и палочки, вырезанные на половинках картофеля, влажные салфетки.

Используемые нетрадиционные техники рисования: штампы картофелем. Изображение: «Муравьи и муравейник» [3, с. 69].

Варианты заданий по формированию грамматического строя речи:

1) Образование множественного числа и уменьшительно-ласкательной формы существительных (Муравей – муравьи - много муравьёв, муравей - муравьишко).

2) Образование сложных прилагательных (Трудолюбивый, разноцветный, желто-зеленый муравейник).

3) Составление предложений по картине (Муравьи строят муравейник) [2, с. 239].

4) Составление рассказа по сюжетной картине.

Из этого следует, что к любой лексической теме можно создать небольшой рисунок с помощью нетрадиционных техник, так как они не требуют от ребенка и педагога больших знаний и умений в области изобразительного искусства. Главное, чтобы изображение подходило под те задачи, которые необходимо реализовать в ходе коррекционного занятия. Таким образом, нетрадиционное рисование не только приносит радость детям, но и позволяет получить неограниченное количество идей и игровых упражнений для развития речи детей дошкольного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 152 с.

2. Кислякова, Ю. Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для специальных дошкольных учреждений – Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : Национальный институт образования, 2007. – 280 с.

3. Чуб, Н. В. Ловкие пальчики. Развиваем мелкую моторику : весёлые упражнения для развития малыша в сказках и стихах / Н. В. Чуб; худож. : И. А. Морозова, П. А. Павлов. – Минск : Пачатковая школа, 2017. – 96 с.

4. Шаляпина, И. А. Нетрадиционное рисование с дошкольниками. 20 познавательных-игровых занятий / И. А. Шаляпина. – М. : ТЦ Сфера, 2021. – 64 с.

MOLAKHOVA EKATERINA MIKHAILOVNA,
teacher-defectologist of the first qualification category

State educational institution «Kindergarten No. 401 in Minsk»,
г. Minsk, Republic of Belarus

**FORMATION OF GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH
OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT
OF SPEECH BY MEANS OF NON-TRADITIONAL DRAWING**

This article gives a brief description of the specifics of children with general underdevelopment of speech. The difficulties in the formation of grammatical structure of speech in children with severe speech disorders are considered. Examples of tasks on formation of lexico-grammatical means of language and coherent speech of preschool children with general underdevelopment of speech are given with the help of non-traditional drawing techniques. Conclusions are drawn about the effectiveness of using this tool.

Keywords: general underdevelopment of speech; grammatical structure of speech; non-traditional drawing techniques; correctional lesson.

МЯЦЕЛЬСКАЯ ТАЦЦЯНА МІХАЙЛАЎНА,
намеснік дырэктара па навучальна-выхаваўчай рабоце,
настаўнік-дэфектолаг

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Крываносаўская сярэдняя школа
імя Героя Савецкага Саюза Рамана Навумавіча Мачульскага»,
в.Крываносы, Старадарожскі раён, Мінская вобласць,
Рэспубліка Беларусь

ЗДАРОЎЕЗБЕРАГАЛЬНАЕ АСЯРОДДЗЕ Ў СІСТЭМЕ РАБОТЫ ПА КАРЭКЦЫІ ВУСНАГА МАЎЛЕННЯ

Для дзяцей з парушэннямі маўлення характэрна недастатковая сфарміраванасць працэсаў, цесна звязаных з маўленчай дзейнасцю, такіх як слыхавая памяць і ўвага, лагічнае мысленне, прасторавая і часовая арыенціроўкі, парушэнне артыкуляцыйнай, дробнай і агульнай маторыкі. Здароўезберагальныя тэхналогіі ў лагапедычнай рабоце дазваляюць значна палепшыць выніковасць карэкцыйнай работы, разнастаіць прыёмы і метады лагапедычнага ўздзеяння.

Ключавыя словы: дзеці з парушэннямі маўлення, агульнае недаразвіццё маўлення, агульная і дробная маторыка, 4 узровень маўленчага развіцця.

Даследаванні многіх вучоных у галіне лагапедыі і вопыт асабістай педагагічнай дзейнасці паказвае, што ў апошнія гады значна ўзрасла колькасць дзяцей з парушэннямі вуснага маўлення. У сувязі з сацыяльна-эканамічным крызісам апошніх гадоў узмацняюцца адмоўныя тэндэнцыі ў дынаміцы здароўя дзіцячага насельніцтва: расце колькасць дзяцей з хранічнай паталогіяй і функцыянальнымі адхіленнямі, застаецца высокім узровень вострых захворванняў. Пагаршэнне здароўя дзяцей абумоўлена не толькі эканамічнай нестабільнасцю, але і нарастаючымі маштабамі забруджвання навакольнага асяроддзя, шырокім распаўсюджваннем шкодных сацыяльных звычак і хвароб, слабым укараненнем здаровага ладу жыцця і шэрагам іншых прычын.

Для дзяцей з агульным недаразвіццём маўлення (далей – АНМ) характэрна несфарміраванасць гукавога і сэнсавага бакоў маўлення, якая праяўляецца ў грубым або рэшткавым недаразвіцці лексіка-граматычнага, фанетыка-фанематычнага працэсаў і звязнага маўлення. Сярод дзяцей з маўленчай паталогіяй дзеці з АНМ складаюць самую шматлікую групу – каля 40%.

Глыбокія недахопы ў развіцці вуснага маўлення ў далейшым непазбежна прывядуць да парушэнняў пісьмовай мовы – дысграфіі і дыслексіі.

У 1 класе часцей за ўсё сустракаюцца вучні з АНМ (4 узровень маўленчага развіцця), якім патрабуецца дапамога настаўніка-дэфектолага. Такія першакласнікі адчуваюць спецыфічныя цяжкасці ў гукавымаўленні і паўтарэнні чатырох-, пяціскладовых слоў са збегам зычных, маюць нізкі ўзровень фанематычнага ўспрымання, дапускаюць памылкі пры словаўтварэнні і словазмяненні. Слоўнік у дзяцей з АНМ досыць разнастайны, аднак першакласнікі не заўсёды дакладна ведаюць і разумеюць значэнне рэдка сустракаемых слоў, антонімаў і сінонімаў, прыказак і прымавак.

У маёй практыцы сустракаліся вучні з агульным недаразвіццём маўлення ў спалучэнні з дызартрыяй. У такіх дзяцей назіраецца недастатковая рухомасць асобных мышачных груп маўленчага апарату, а таксама недахопы развіцця як агульнай, так і дробнай маторыкі. Яны маторна няёмкія, нязграбныя, характарызуюцца імпульсіўнасцю, хаатычнасцю рухаў.

Увага дзяцей з маўленчымі парушэннямі характарызуецца няўстойлівасцю, цяжкасцямі ўключэння, пераключэння і размеркавання. У гэтай катэгорыі дзяцей назіраецца хуткае забыванне матэрыялу, асабліва вярбальнага (маўленчага). Дзецям з АНМ лягчэй выконваць заданні, прад'яўляемыя ў наглядным выглядзе.

Аналіз асабістай педагогічнай дзейнасці паказаў, што недастатковая якасць карэкцыйнай работы звязана са зніжэннем узроўню школьнай матывацыі вучняў, з павышанай стамляемасцю, так як карэкцыйныя заняткі праводзяцца, як правіла, у канцы вучэбнага дня, калі працаздольнасць вучняў максімальна зніжана.

У сувязі з гэтым узнікла неабходнасць пошуку шляхоў павышэння эфектыўнасці работы па карэкцыі вуснага маўлення ў дзяцей з АНМ.

Тэхналогія Базарнага Уладзіміра Фёдаравіча – адзіная здароўезберагальная тэхналогія, якая прызнана Акадэміяй медыцынскіх навук навуковым адкрыццём, абаронена патэнтамі і аўтарскімі правамі, прайшла

практичну апрабацыю на працягу 28 гадоў на базе тысяч дзіцячых садкоў і школ Расіі [1,с.12].

Элементы гэтай тэхналогіі на карэкцыйных занятках з дзецьмі з АНМ лічу эфектыўнымі сродкамі павышэння працаздольнасці дзяцей, і як вынік – якасці карэкцыйнай работы з імі.

Карэкцыйныя заняткі праводзяцца ў рэжыме змены дынамічных поз, для чаго выкарыстоўваецца спецыяльная ростамерная мэбля з нахіленай паверхняй – канторкі. Частку заняткаў вучань сядзіць за партай, а частку стаіць за канторкай. Тым самым захоўваецца і ўмацоўваецца яго цялесная вертыкаль, пазваночнік, пастава – аснова энергетыкі чалавечага арганізма. Арганізм дзіцяці сам цягнецца да таго, што для яго пажадана. Дзеці мяняюць позу праз 7-12 мінут або па сваім жаданні займаюць месца, змяняючы позу.

У працэсе заняткаў для размінак і практыкаванняў на цялесную і зрокавую каардынацыю, а таксама на развіццё ўвагі і хуткасці рэакцыі выкарыстоўваюцца размешчаныя на сцяне ў спецыяльных карманах зменных малюнкаў, якія адпавядаюць тэме заняткаў. Практыкаванні, якія прапануюцца школьнікам, спалучаюць у сабе рухі вачыма, галавой і тулавам, выконваюцца ў позе вольнага стаяння і займаюць не больш 2-3-х мінут заняткаў.

Пры правядзенні карэкцыйнай работы з школьнікамі з АНМ асабліваю ўвагу надаю практыкаванням для кісцей і пальцаў рук. Па меркаванні М.М.Кальцовай, узровень развіцця маўлення знаходзіцца ў прамой залежнасці ад ступені сфарміраванасці рухальнай актыўнасці пальцаў рук [2, с.32]. Каб навучыць дзіця гаварыць, неабходна не толькі трэніраваць яго артыкуляцыйны апарат, але і развіваць дробную матарыку, што прыводзіць да паляпшэння ўзаема сувязі паміж паўшар'ямі галаўнога мозга і сінхранізацыі іх работы.

Гульні з пальчыкамі ствараюць спрыяльны эмацыянальны фон, развіваюць уменне пераймаць рухі настаўніка, вучаць прыслухоўвацца і разумець сэнс пачутага, павышаюць маўленчую актыўнасць дзяцей. Дзякуючы пальчыкавым гульням, дзіця атрымлівае разнастайныя сенсарныя ўражанні, яно вучыцца канцэнтраваць сваю ўвагу і правільна яе размяркоўваць. Пры паўтарэнні вершаваных радкоў маўленне становіцца больш рытмічным, дакладным, развіваецца памяць. Па сваёй сутнасці пальчыкавыя гульні – гэта масаж і гімнастыка для рук. Мною створана картатэка пальчыкавых і рухомах гульняў на беларускай мове, якія накіраваны не толькі на развіццё дробнай і агульнай матарыкі, але і пашэраўненне слоўнікавага запasu дзяцей дашкольнага ўзросту і малодшых школьнікаў



Пры правядзенні карэкцыйных заняткаў выкарыстоўваюцца практыкаванні на развіццё дыхання, якія дазваляюць павысіць працаздольнасць вучняў і даюць магчымасць пазбегнуць ператамлення.

Правядзенне рухомах фізкультмінутах таксама з'яўляецца абавязковым этапам любых заняткаў. Фізкультмінуткі іграюць дадатковую ролю ў сістэме фізічнага выхавання і з'яўляюцца важным фактарам аптымізацыі функцыянальнага стану арганізма дзіцяці, павышаюць ролю рухальнай актыўнасці. Значнасць і каштоўнасць рухомах паўз у тым, што яны з'яўляюцца сродкам пераключэння ад пасіўнага сядзення да руху, які дазваляе павысіць і ўтрымаць інтэлектуальную працаздольнасць дзяцей. Фізкультмінутка дае кароткачасовы адпачынак органам зроку і слыху, мышцам тулава, якія знаходзяцца ў статычным стане. Дынамічныя практыкаванні вучаць дзяцей спалучаць рухі з рытмам дыхання і маўленнем. Пры правядзенні фізкультмінутах актыўна выкарыстоўваецца трэнажор для ступняў, што паляпшае цыркуляцыю крыві, актывізуе біялагічныя кропкі, здымае стомленасць.

Здароўеэбэрагальная арганізацыі карэкцыйнага працэсу малодшых школьнікаў з АНМ садзейнічае карэкцыі недахопаў вуснага маўлення:

гукавымаўлення, граматычнага ладу, звязнага маўлення. Здароўезберагальнае асяроддзе, якое выкарыстоўваецца для правядзення карэкцыйных заняткаў з малодшымі школьнікамі з АНМ, дазваляе не толькі выправіць парушэнні вуснага маўлення, але і захаваць здароўе дзяцей, павысіць іх працаздольнасць і паспяховасць школьнага навучання.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Кругликова О.А. Педагогическое сопровождение здоровьесберегающей технологии В. Ф. Базарного/ О.А.Кругликова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hrono.info/proekty/bazarny/index.html> – Дата доступа: 18.11.2024.
2. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка/ М. М. Кольцова. — М.: Просвещение, 1973. — 228 с.
3. Фотекова Т.А.Тестовая методика диагностики устной речи детей младшего школьного возраста/Т.А. Фотекова. – Москва: Аркти, 2000. – 11с.
4. Нищева Н.В. Картотека подвижных игр, упражнений, физкультминуток, пальчиковой гимнастики/ Н.В.Нищева.—СПб.: Детство-Пресс, 2008.—64с.

METELSKAYA TATSYANA MIKHAYLAVNA,
Deputy Director for Educational Work,
Teacher-Defectologist

State Educational Institution «Krivanosovsky Secondary School
named after Hero of the Soviet Union Roman Navumovich Machulsky»
village of Krivonosy, Starodorozhsky district, Minsk region,
Republic of Belarus

HEALTH-PROTECTING ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF WORK ON CORRECTION OF ORAL SPEECH

Children with speech disorders are characterized by insufficient formation of processes closely related to speech activity, such as auditory memory and attention, logical thinking, spatial and temporal orientation, impaired articulation, fine and general motor skills. Health-saving technologies in speech therapy work allow to significantly improve the effectiveness of correctional work, to diversify the techniques and methods of speech therapy.

Keywords: children with speech disorders, general speech underdevelopment, general and fine motor skills, 4th level of speech development.

ПАВЛОВИЧ ЕКАТЕРИНА НИКОЛАЕВНА,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий

Институт инклюзивного образования
учреждения образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь

УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ТРЕБОВАНИЯ ЯСНОГО ЯЗЫКА

С целью реализации права обучающихся с особенностями психофизического развития на получение доступной информации и качественного образования объективируется проблема создания и адаптации различного рода текстов с учетом их особых образовательных потребностей. В данной статье представлены основные методические требования к техническому оформлению учебных текстов с учетом основополагающих принципов ясного языка.

Ключевые слова: текстовая информация, учебный текст, подготовка и адаптация текстов, простой язык, ясный язык.

Как свидетельствует теоретический и практический опыт, все обучающиеся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) сталкиваются с рядом сенсорных, когнитивных, технических, языковых, культурных, мотивационных барьеров, препятствующих качественному восприятию, анализу, усвоению и использованию предоставляемой им информации в текстовом, графическом, числовом, электронном, аудио- и видеоформатах.

В 2016 году Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию Организации Объединенных Наций о правах инвалидов, принятой резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года [3]. Согласно Национальному плану действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 годы, должны быть созданы специальные условия для людей с инвалидностью, в том числе и для

обучающихся с ОПФР, которые позволят им беспрепятственно получать и передавать различного рода информацию. Одним из таких условий является создание и адаптация информационных материалов с учетом требований ясного языка.

Достаточно часто синонимом термина «ясный язык» (англ.: easy to read, easy language) выступает термин «простой язык» (англ.: plain language). Однако такое понимание не является правильным, так как простой язык – это разновидность адаптированного государственного языка для конкретного человека или группы людей, имеющих сложности в восприятии и понимании информации. К таким категориям относят пожилых людей, иностранных граждан, людей с начальным или базовым образованием др. [1; 2]. При этом ясный язык представляет собой вариант адаптированного государственного языка, который учитывает особые образовательные потребности именно людей с инвалидностью, в том числе и обучающихся с ОПФР, в области понимания и передачи как вербальной, так и невербальной информации [2; 4; 5].

Следует отметить, что создание текстовой информации с учетом требований доступного или ясного языка, не является совершенно новым видом работы для учителей-дефектологов, так как умение адаптировать различного рода информацию для обучающихся с ОПФР (в том числе и текстовую информацию), является одним из составляющих их профессиональной компетентности. На ясном языке учителями-дефектологами могут быть созданы и адаптированы текстовые материалы, которые подготовлены в соответствии с различными стилями: научным (учебный материал); официально-деловым (инструкции, отчеты, законы и др.); публицистическим (статьи и заметки в журналах, газетах и др.); художественным (рассказы, сказки и др.).

При подготовке текстовой информации на ясном языке, в том числе и учебных материалов, должны быть учтены методические требования, которые можно представить в виде четырех основных групп: требования к техническому

оформлению, требования к содержанию, требования к графическому сопровождению, требования к числовой информации [1; 2; 4; 5]. В данной статье рассмотрим ключевые требования к техническому оформлению. К ним относятся требования к оформлению заголовка и ключевой информации, шрифтам и начертаниям, объему текста, его размещению, формату страниц и др. [1; 2; 4; 5].

Основным требованием к заголовку текста является лаконичность его формулировки. Так, количество слов в заголовке текста не должно превышать десяти. Кроме этого, заголовок должен четко отражать основное содержание. Для визуального оформления заголовка и основной информации необходимо использовать шрифты без засечек и с простым начертанием (Arial, Calibri, Tahoma). Межстрочный интервал не должен превышать 2 пункта, а интервал между буквами лучше выбрать обычный. В зависимости от вида печатных материалов (книга и брошюра, листовка и буклет), формата страниц (размер, расположение), наличия или отсутствия графических изображений и дополнительного текста заголовки могут быть представлены кеглем разного размера. Оптимальный вариант размера кегля заголовка – на 2 пункта больше, чем основной текст [2; 4; 5]. С целью выделения заголовка и ключевой информации в тексте могут быть использованы такие приемы, как наличие полужирного начертания, размещение ключевой информации в начале текста или в рамке и др.

При подготовке основного текста на ясном языке необходимо придерживаться одного и того же вида шрифта, размера кегля, межстрочного и межбуквенного интервалов. Не рекомендуется использовать курсивное начертание, надстрочные и подстрочные символы и слова, прописные буквы, выделять отдельные слова разным цветом, разреженным межбуквенным интервалом, зачеркиванием / подчеркиванием и т.д. [4; 5].

Оптимальный объем текста на ясном языке – не более 30 страниц. Если объем текста превышает допустимую норму, его необходимо разделить на

несколько частей. Размещение текста на странице должно быть по левому краю. При этом не рекомендуется выделять первую строку в абзаце отступом красной строки. При подготовке текстовой информации на ясном языке следует соблюдать четкую структуру в изложении материала, представляющую собой введение, основную часть и заключение.

Весь текст (каждая его структурная часть) должен быть разделен на небольшие смысловые части (абзацы). Следует избегать переноса части абзаца на другую страницу. Абзацы необходимо отделять друг от друга междустрочным интервалом. Размер междустрочного интервала зависит от вида продукта, расположения страницы (книжная, альбомная), наличия или отсутствия графических изображений: без графических изображений – от 6 до 8 пунктов; с графическими изображениями – подбирается в зависимости от их размера.

При необходимости перечисления чего-либо (действий, объектов и др.) в тексте может быть использован маркированный и немаркированный список. Маркированный список применяется в том случае, если перечисления представлены одним или двумя словами. Для выделения применяются маркеры одного вида. В конце строки знаки препинания не ставятся. Если в тексте есть перечисления, которые выражены предложением или сопровождаются графическим изображением, используется немаркированный список. В данном случае текст не маркируется, в конце строки знаки препинания ставятся (запятая, точка).

Оптимальный формат страниц для текстов, подготовленных на ясном языке, – А4 или А5. Допускается использование страниц нестандартного формата, что обуславливается видом продукта. Оптимальный размер полей страницы текста составляет не менее 2 сантиметра. Вместе с этим, при подготовке брошюры и книги поля страницы могут быть следующими: слева – 3 сантиметра, справа – 1,5 сантиметра, сверху и снизу – 2 сантиметра.

Если объем текста составляет более 2 страниц, он должен быть пронумерован. Номера страниц будут начинаться с 1-ой страницы. Если текст большой и необходимо составить оглавление, целесообразно начинать нумеровать страницы с обложки; для 1-ой и 2-ой страниц текста нумерация опускается и начинается с 3-ей; номера страниц должны быть проставлены внизу или вверху страницы по краю.

Следует отметить, что представленные требования к техническому оформлению текстовой информации носят рекомендательный характер. В первую очередь педагогическим работникам необходимо ориентироваться на утвержденные правила русского и / или белорусского языков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабкина, М. Д. Ясный язык как средство обеспечения доступности информации : метод. рекомендации : предварит. нац. стандарт / М. Д. Бабкина. – М. : Наш солнеч. мир, 2021. – 144 с.

2. Бурмакина, Н. Г. Формат текста как инклюзивная практика современного социума / Н. Г. Бурмакина, Л. В. Куликова, Я. В. Попова, А. И. Артемьева // Вест. Санкт-Петербургского ун-та. Язык и литература. – 2022. – № 19. – С. 607–626.

3. Конвенция Организации Объединенных Наций о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability. – Дата доступа: 09.10.2024.

4. Ясный язык. Основные положения = Зразумелая мова. Асноўныя палажэнні : СТБ 2595–2021. – Введ. 01.10.21. – Минск : Госстандарт, 2021. – 18 с.

5. Ясный язык [Электронный ресурс] : как сделать информ. доступной для чтения и понимания : метод. рекомендации / сост.: В. В. Хитрюк, Е. Н. Сороко ; под ред. Е. Г. Титовой // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/43118>. – Дата доступа: 04.11.2024.

PAVLOVICH EKATERINA NIKOLAEVNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the
Department of Correctional and Developmental Technologies
Institute of Inclusive Education of the educational institution
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Republic of Belarus

**STUDY TEXTS FOR STUDENTS WITH SPECIAL PSYCHOPHYSICAL
DEVELOPMENTAL DISABILITIES:
REQUIREMENTS FOR CLEAR LANGUAGE**

The article objectifies the problem of adapting textual information for students with special needs in order to realize their right to receive accessible information and quality education. The main methodological requirements that must be taken into account when preparing and adapting educational texts in a easy language are described.

Keywords: educational text, preparation and adaptation of textual information, easy language, plain language.

ПАНЧЕНКО ЕКАТЕРИНА ЛЕОНИДОВНА,
магистрант 2 года обучения

Научный руководитель:
БЫЛИНО МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА,
доцент кафедры логопедии, кандидат педагогических наук, доцент

Институт инклюзивного образования
учреждения образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь

МЕЖДУНАРОДНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ, ОГРАНИЧЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВЬЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Одним из наиболее эффективных способов стимулировать речевое развитие детей с нарушениями развития является включение их в повседневную деятельность. Использование модели Международной классификации функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья позволяет интегрировать ребенка в активные и значимые для него ситуации, что способствует более естественному и семейно-центрированному подходу к обучению. В этой статье рассматривается, как повседневные занятия могут стать мощным инструментом для стимуляции речевого развития.

Ключевые слова: Международная классификация функционирования; речевое развитие; лексика; дети раннего возраста; учитель-логопед; семейно-центрированный подход; повседневные рутины; социальные навыки.

Международная классификация функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья является универсальным инструментом, разработанным Всемирной организацией здравоохранения для описания и измерения здоровья и связанного с ним состояния у людей. В логопедической практике в отношении детей раннего возраста с фактором риска в речевом развитии модель Международной классификации функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья (далее – МКФ) может быть применена для всесторонней оценки и построения коррекционной помощи детям, обеспечивая целостный подход к их развитию. Особое внимание уделяется роли семьи, которая является ключевым фактором в успешной реализации мероприятий ранней помощи.

В МКФ сделана попытка создать более полное и всестороннее представление о здоровье и болезни. Их рассматривают как совокупность биологических, личностных и социальных факторов, путем объединения медицинской и социальной моделей. В данной классификации акцентируется внимание на благополучии человека. МКФ следует рассматривать как классификацию тех элементов, которые составляют здоровье.

Использование МКФ в практике учителя-логопеда позволяет провести комплексную оценку состояния ребенка с педагогической точки зрения: функции и структуры организма, активность и участие в жизни, факторы среды и личности [1]:

- Функции организма: оценка физиологических и психических функций, связанных с речевым развитием.
- Структуры организма: анализ анатомических особенностей организма и их влияния на речь.
- Активность и участие: определение у ребенка способностей и ограничений в выполнении различных речевых задач и степени участия в повседневной жизни.
- Факторы окружающей среды: исследование внешних условий жизни ребенка (физической и социальной среды, а также системы установок и взаимоотношений в семье), которые могут либо способствовать, либо затруднять развитие и применение речевых навыков.
- Личностные факторы: учет индивидуальных характеристик ребенка, таких как уровень мотивации, эмоциональный фон, личные склонности и предпочтения.

МКФ предоставляет возможность учитывать разнообразные стороны жизни ребенка, включая его окружение и семейные условия. Использование данной модели учителем-логопедом при работе с детьми, имеющими риск речевых нарушений, способствует внедрению комплексного подхода и активному вовлечению семьи в процесс коррекции.

Модель МКФ акцентирует внимание на важности активности и вовлеченности ребенка в повседневные дела. Обычные занятия становятся благоприятной основой для стимулирования речевого развития, поскольку позволяют ребенку изучать и применять слова родного языка в реальных жизненных ситуациях. Это помогает развивать социальные навыки, саморегуляцию, а также обеспечивает возможность многократной практики и закрепления новых понятий и слов. Семья ребенка раннего возраста играет ключевую роль в создании благоприятной речевой среды, обогащая ее через обыденные взаимодействия и повседневные ситуации.

На примерах ниже рассмотрим возможности применения компонентов МКФ:

1. Интеграция общения в семейные повседневные рутины

Компоненты МКФ: Активность и участие (d310 – восприятие устных сообщений при общении, d330 – речь), факторы окружающей среды (e310 – семья и родственники), личностные факторы [2, с. 151-152; 3].

Пример: Активное вовлечение ребенка в ежедневные семейные разговоры и диалоги. Родители и близкие члены семьи стараются сделать общение естественной частью каждого дня, помогая ребенку развивать словарный запас и коммуникативные умения. Например, они могут комментировать свои действия: рассказывать, что готовят на кухне, описывать происходящее во время прогулки, задавать простые вопросы и побуждать ребенка к ответу. Такие моменты общения во время игры, приема пищи или других привычных дел дают ребенку возможность слышать новые слова, понимать их значение и учиться использовать их в подходящих ситуациях.

2. Использование игры как средства обучения

Компоненты МКФ: Активность и участие (d155 – приобретение практических навыков) [2, с. 144], факторы окружающей среды (e310 – семья и родственники) [2, с. 218], [3].

Пример: Проведение интерактивных игр, направленных на развитие речи, таких как игры с карточками, музыкальные игры и игры с предметами. Семья активно участвует в игровом процессе, поощряя ребенка использовать новые

слова и выражения, создавая при этом позитивную и поддерживающую атмосферу для обучения. Родители могут использовать карточки с изображениями и названиями предметов для расширения словарного запаса ребенка, одновременно обучая его соотносить слова с реальными объектами.

3. Включение в совместные бытовые действия

Компоненты МКФ: Активность и участие (d630 – приготовление пищи, d640 – выполнение работы на дому, d650 – забота о домашнем имуществе) [2, с. 178-179], факторы окружающей среды (e115 – изделия и технологии для повседневного использования) [2, с. 202], [3].

Пример: Вовлечение ребенка в повседневные бытовые дела, такие как приготовление пищи, уборка или уход за домашним животным или растениями. Семья активно вовлекает ребенка в бытовые процессы, что способствует не только развитию речевых навыков, но и помогает ему чувствовать себя частью семьи. Родители могут называть предметы и действия, а также просить ребенка помочь в бытовых делах, создавая диалоги и расширяя его словарный запас.

4. Планирование и участие в социальных взаимодействиях

Компоненты МКФ: Активность и участие (d750 – неформальные социальные отношения), личностные факторы [2, с. 186], [3].

Пример: Организация встреч с другими детьми, участие в групповых занятиях и мероприятиях. Семья создает условия для активного общения ребенка с ровесниками, что способствует развитию его коммуникативных навыков и социального поведения. Родители могут приглашать друзей, вместе посещать детские клубы, организовывать игровые мероприятия, способствующие общению.

5. Использование альтернативных средств коммуникации

Компоненты МКФ: Активность и участие (d335 – составление и изложение сообщений в невербальной форме) [2, с. 152], факторы окружающей среды (e135 – изделия и технологии для труда и отдыха) [2, с. 205; 3].

Пример: Применение альтернативных средств коммуникации, таких как карточки, коммуникативные кнопки или специальные приложения на планшетах для улучшения взаимодействия ребенка с окружающими. Родители обучаются и

используют альтернативные средства коммуникации дома, поддерживая и поощряя ребенка к использованию этих средств в повседневных ситуациях, что помогает ребенку выражать свои мысли и потребности.

Приведенные примеры, основанные на компонентах МКФ, демонстрируют, как включение ребенка в повседневные домашние рутины может быть мощным и естественным способом стимулирования его лексикона и речевого развития. Семейно-центрированный подход, опираясь на принципы модели МКФ, помогает создавать благоприятные условия для развития речи, используя ситуации, которые важны и интересны для ребенка. Активное участие родителей и других членов семьи, регулярное вовлечение ребенка в различные виды деятельности, способствует успешному речевому развитию и улучшению качества жизни.

Применение модели МКФ в логопедической помощи детям раннего возраста с риском нарушений речи позволяет разработать индивидуальный подход, учитывающий все аспекты жизни ребенка. Вовлечение семьи в коррекционный процесс является ключевым элементом успеха, поскольку ежедневная поддержка и участие родителей создают идеальные условия для формирования и развития речевых навыков у ребенка. Это помогает детям воспринимать речь как неотъемлемую часть своей повседневной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Базовые МКФ-домены для оценки функционирования и ограничения жизнедеятельности детей и подростков / В. В. Голикова // Медико-социальная экспертиза и реабилитация : сборник научных статей / Министерство здравоохранения Республики Беларусь, ГУ “Республиканский научно-практический центр медицинской экспертизы и реабилитации”. – 2020. – Вып. 22. – С. 5-8

2. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ. – Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001. – 342 с.

3. ICF Browser [Electronic resource]. – Mode of access: <https://apps.who.int/classifications/icfbrowser/Default.aspx>. – Date of access: 28.11.2024.

PANCHENKO EKATERINA LEONIDOVNA,

Master's student, 2nd year of study

Scientific supervisor:

BYLINO MARINA VLADIMIROVNA

Associate professor of the speech therapy department,
candidate of pedagogical sciences, associate professor

Institute of Inclusive Education of the educational institution
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Republic of Belarus

INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING, LIFE LIMITATIONS AND HEALTH IN SPEECH THERAPY PRACTICE

One of the most effective ways to stimulate vocabulary and speech development of children with developmental disabilities is to include them in everyday routines. Using the International Classification of Functioning, Disability, and Health model allows integrating the child into active and meaningful situations, which promotes a more natural and family-centered approach to learning. This article examines how everyday activities can be a powerful tool for stimulating speech development.

Keywords: International Classification of Functioning; speech development; vocabulary; young children; speech therapist; family-centered approach; everyday routines; social skills.

ПИВОВАРЧИК ТАТЬЯНА БОРИСОВНА,
директор

Государственное учреждение образования «Центр коррекционно-развивающего
обучения и реабилитации Ленинского района г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЖИЗНЕННЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ
С ТЯЖЕЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ**

В статье рассматривается система оценки качества образования детей с особенностями психофизического развития на уровне учреждения образования, феномены при оценке качества обучения детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии. Определяется необходимость формирования жизненных навыков у детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии на основе разноуровневого содержания как условия обеспечения их качества обучения.

Ключевые слова: система оценки качества обучения детей с особенностями психофизического развития; жизненные навыки; разноуровневое содержание обучения детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии; результаты обучения.

В научных исследованиях, посвященных обучению детей с особенностями психофизического развития, определена необходимость формирования у них жизненной компетенции. В настоящее время в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года приоритетом в области специального образования определяется повышение качества образовательного процесса. Совершенствование национальной системы оценки качества образования как целостного единства, инкрустирование в эту систему оценки качества обучения детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) – тенденция в области образования.

Для современной национальной системы обучения детей с ОПФР характерно преодоление закрытости и отчужденности, появление вариативности, развитие инклюзивных процессов и просоциальный характер обучения с ориентацией на развитие личности ребенка с ОПФР, повышение его

активности в образовательном процессе и построение образовательного процесса в формате субъект-субъектных отношений между педагогом и ребенком.

Система оценки качества обучения является частью общей системы управления учреждением специального образования. Система позволяет осуществлять мероприятия по оценке образовательного процесса, психолого-педагогической поддержки и социальной помощи детям с ОПФР, выявлять области и при необходимости корректировать образовательный процесс для улучшения качества обучения.

Современная система оценки качества обучения детей с ОПФР характеризуется определенной трансформацией: переходом от модели «контроля качества» к модели «обеспечения качества», расширением понимания образовательных результатов, сбалансированной представленностью собственно педагогических и социоцентрированных объектов оценки, переходом к оценке динамики образовательных достижений обучающегося, разумным соотношением внешней и внутренней оценки, вниманием к неформальной стороне общения участников образовательного процесса [3, с. 43; 4, с. 3-4].

Формирование жизненных навыков у учащихся с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМН) на основе разноуровневого содержания позволит говорить о развитии функциональных возможностей ребенка, учете его индивидуальных особенностей. Различия вариантов развития в рамках одной категории детей с ТМН необходимо учитывать для дифференциации обоснованных задач коррекционной работы, ее содержания, методов и приемов обучения, оценки ожидаемых результатов. Именно достаточность содержания обучения, его отбор будет зависеть от соответствия особым образовательным потребностям, от возможности использования ребенком с ТМН результатов обучения в деятельности и общении.

Феноменом при рассмотрении качества обучения детей с ТМН в учреждении специального образования – центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации – является то, что оно трактуется как важный элемент, часть профессиональной ответственности педагога-дефектолога, характеризующегося высокими моральными качествами, позволяющими устанавливать глубокие эмоциональные связи с ребенком с тяжелой инвалидностью и его родителями, находить и наполнять личностными смыслами содержание обучения [2, с. 15].

Основными задачами системы оценки качества образования на уровне учреждения образования выступают:

- анализ качества исполнения руководящих документов, решений педагогического совета и др.,
- оценка использования и совершенствования средовых ресурсов, их соответствие требованиям безопасности, возможностям и потребностям ребенка с ТМН, имеющим вариативные сочетания двух и более нарушений,
- изучение планирования, организации и осуществления образовательного процесса, психолого-педагогической поддержки и социальной помощи детям с ТМН,
- оценка используемых технологий, методов и приемов работы в образовательном процессе,
- оценка динамики образовательных и личностных приращений ребенка с ТМН при усвоении жизнеконтекстного содержания обучения с преобладанием качественной оценки,
- степень достижения планируемых результатов реализации образовательных программ, их коррекционной направленности.

Система оценки качества результатов обучения на уровне учреждения образования является неотъемлемой частью системы оценки качества обучения. Она характеризуется субъективно-объективным характером (оценка производится конкретным человеком по определенным заранее критериям),

взаимосвязью и взаимовлиянием с качеством управления на разных уровнях (на уровне учреждения, местных и республиканских органов управления): при повышении качества управления результаты обучения улучшаются. В основе оценки качества результатов обучения лежит педагогическая деятельность специалиста учреждения и управленческая деятельность руководителя учреждения [1, с. 88].

Выделяют три группы показателей результатов образования, которые целесообразно оценивать в совокупности: показатели текущих (оценка за определенный период – полугодие, учебный год), конечных (оценка по различным параметрам в соответствии с ранее определенными результатами при завершении обучения в учреждении образования) и отдаленных результатов (показатели, которые возможно оценить через определенное время после завершения обучения).

Оценку результатов обучения предлагается проводить при сравнении достигнутых и прогнозных результатов, определенных в зоне ближайшего развития ребенка [1]. Оптимальными считаются те результаты, когда достигнут их прогнозируемый уровень и ребенок достиг максимально возможных результатов на определенном этапе обучения [1, с. 144]. В настоящее время качество образования связывают с возможностью удовлетворения социальных потребностей в формировании и развитии личности учащегося (В. П. Панасюк). Применительно к детям с ТМН образовательные приоритеты смещены в сферу жизненной компетенции [5, с. 14].

Современным требованием к системе оценки результатов обучения является рассмотрение их в широком диапазоне – «как достижения учащихся, отражающие целостное развитие личности в процессе обучения и воспитания через динамику (приращение) компетенций» [3, с. 45]. Как правило, учеными при оценке качества результатов предлагается оценивать предметные, метапредметные и личностные компетенции обучающихся. Первые можно определить количественно, вторые – с использованием качественной оценки, третьи – трудно выявить, так как относятся к личностной сфере. Важной

особенностью современной системы оценки результатов обучения является «сбалансированная представленность собственно образовательных и социоцентрированных объектов оценки» [3, с. 46].

Система оценки результатов обучения детей с ТМН характеризуется следующими особенностями:

- выделение параметров для оценивания образовательных достижений, характеризующих качественное образование,

- оценка динамики образовательных достижений обучающихся,

- наличие формирующего оценивания (определение сохранных возможностей, на основе которых возможно достижение индивидуального прогресса каждого учащегося),

- сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования,

- использование накопительной системы оценивания (портфель учебных достижений, портфолио и др.),

- использование преимущественно таких форм оценки как педагогическое наблюдение, интервьюирование законных представителей, анализ видеоматериалов,

- комплексный подход к оценке результатов образования,

- участие всех субъектов образовательного процесса,

- наличие высокого уровня рефлексивных умений субъектов оценивания, владение компетенциями, позволяющими осуществлять оценку динамики развития детей данной категории,

- безотметочное обучение делает систему оценки результатов обучения на уровне учреждения образования значимой, что предполагает исключение игнорирования оценочной деятельности педагога и недопущения увеличения документов.

Специфическими требованиями к системе оценки результатов обучения детей с ТМН являются: приоритетное включение в параметры для оценивания показателей, относящихся к сфере жизненной компетенции, наличие в системе

оценки результатов параметров и показателей оценивания, имеющих функциональный характер для ребенка, присутствие параметров, отражающих изменения в способе деятельности и степени активности ребенка, признание участия в решении практических задач жизнедеятельности как успешность усвоения программного материала, принятие первенства оценки индивидуальной динамики образовательных достижений.

Отсутствуют нормативно закреплённые требования к уровню подготовки выпускника с ТМН (отсутствует образовательный стандарт для данной категории детей). Качественная и достоверная самооценка результатов обучения, которую осуществляют субъекты образовательного процесса в учреждении специального образования, достигается системностью, регулярностью, согласованностью действий, реалистичностью требований к результатам обучения каждого учащегося и наличием педагогических и управленческих решений по совершенствованию качества образовательного процесса.

Система оценки качества результатов обучения детей с ТМН призвана учитывать вариативные образовательные потребности и возможности детей, имеющих коморбидные состояния, закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, быть информативной для всех участников образовательного процесса и достаточной для принятия управленческих решений на уровне администрации учреждения. Перспективным является определение специфики ее функционирования при формировании жизненных навыков на основе разноуровневого содержания у учащихся и развитие культуры оценки качества образования при проведении оценочных процедур и использовании полученных результатов у специалистов учреждения специального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое об-во России, 2002. – 352 с.

2. Лещинская, Т.Л. Смысловые доминанты образования детей с интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, В. И. Радионова // Адукацыя і выхаванне.– 2014. – № 9. – С. 7–15.

3. Шевлякова-Борзенко, И. Л. Оценка качества общего среднего образования как содержательно-процессуальная целостность / И. Л. Шевлякова-Борзенко // Педагогическая наука и образование.– 2014. – № 4 (21). – С. 43–53.

4. Русецкий, В.Ф. Подходы и принципы разработки научно-методического обеспечения качества образовательных результатов на уровне учреждений общего среднего образования / В. Ф. Русецкий // Педагогическая наука и образование. – 2017. – № 2 (19).– С. 3–9.

5. Коробейников, И. А. Мониторинг жизненной компетентности обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: проблемные аспекты и пути их решения / И. А. Коробейников, Е. Л. Инденбаум // Дефектология. – 2018. – № 4. – С. 13–21.

TATYANA BORISOVNA PIVOVARCHIK,
director

State educational institution «Center for Correctional and Developmental Education
and Rehabilitation of the Leninsky district of Minsk»,
Minsk, Republic of Belarus

ASSESSMENT OF THE QUALITY OF LEARNING OUTCOMES IN THE FORMATION OF LIFE SKILLS STUDENTS WITH SEVERE, MULTIPLE DISABILITIES IN PHYSICAL AND (OR) MENTAL DEVELOPMENT

The article examines the system of assessing the quality of education of children with Features of psychophysical development at the level of educational institutions, phenomena in assessing the quality of education of children with Severe and multiple developmental disorders. The necessity of forming life skills in children with Severe and multiple developmental disorders on the basis of multi-level content as a condition for ensuring their quality of education is determined.

Keywords: a system for assessing the quality of education for children with Features of psychophysical development; life skills; multi-level content of education for children with Severe and multiple developmental disorders; learning outcomes for children with Severe and multiple developmental disorders.

ПОЛУЯНОВА НАТАЛЬЯ БОРИСОВНА,
учитель-дефектолог высшей квалификационной категории
Государственное учреждение образования «Средняя школа №38 г. Гомеля»,
г. Гомель, Гомельская область, Республика Беларусь

СОЦИАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

Интеграция детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в образовательную и социальную среду – одна из важнейших задач современной педагогики и социальной политики. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), распространенность РАС увеличивается, что требует от образовательных систем внедрения инклюзивных подходов, адаптированных к особенностям таких детей. Несмотря на возрастающее внимание к проблеме, многие образовательные учреждения продолжают сталкиваться с трудностями в реализации эффективной интеграции детей с РАС.

Ключевые слова: социальная интеграция; компетентностный подход; расстройства аутистического спектра; жизненные компетенции; метод визуальной поддержки; метод социальных историй; метод видеомоделирования; генерализация навыков.

Дети с РАС обладают уникальными когнитивными и эмоциональными характеристиками, что усложняет их социализацию и обучение в традиционной школьной среде. Эти особенности проявляются в виде трудностей в социальной и коммуникативной сферах, нарушений сенсорной обработки, склонности к повторяющемуся поведению и узких интересов, а также в специфике когнитивных процессов.

Компетентностный подход в обучении является ключевым инструментом, который позволяет адаптировать образовательный процесс под нужды детей с РАС и способствует развитию компетенций, необходимых для их интеграции в общество. Данный подход представляет собой систему образовательных требований, ориентированную на формирование навыков, которые могут быть применены в реальной жизни.

В рамках компетентностного подхода акцент делается не на разрозненном изучении знаний и умений, а на их комплексном освоении. Это требует

изменения подходов к обучению и пересмотра традиционной системы образовательных методов.

В современной системе общего образования выделяются четыре основные направления внедрения компетентностного подхода, направленные на развитие:

- ключевых компетенций, необходимых для социальной и профессиональной жизни;
- обобщенных предметных умений, формирующих аналитическое и критическое мышление;
- прикладных умений, ориентированных на решение практических задач;
- жизненных навыков, способствующих самостоятельной и успешной адаптации в обществе.

Учитывая характерные для детей с РАС сложности в формировании базовых академических навыков можно сделать вывод, что при использовании компетентностного подхода, акцент, главным образом, делается на 4 направление реализации компетентностного подхода, а именно – овладение жизненными навыками.

Для успешной реализации компетентностного подхода требуется поэтапное решение следующих задач:

1. Анализ структуры жизненных компетенций с учетом особенностей психического развития детей с РАС.
2. Разработка методов оценки степени сформированности жизненных навыков.
3. Выявление индивидуальных особенностей, которые могут затруднять формирование компетенций.
4. Модернизация образовательного процесса с акцентом на практическое применение знаний, умений и навыков.

Основной составляющей подхода является практическая направленность образовательных заданий, которые должны быть связаны с реальной жизнью и ее условиями.

Методы формирования жизненных компетенций у обучающихся с РАС:

1. Метод визуальной поддержки.
2. Метод социальных историй.
3. Метод видеомоделирования.
4. Генерализация навыков.

Метод визуальной поддержки заключается в том, что для освоения функциональных навыков детям с РАС часто необходимы разнообразные подсказки. Особое внимание уделяется поддержке не столько при выполнении отдельных действий, сколько при переходе от одного действия к другому. При этом самым простым вариантом поддержки является «визуальное расписание». Визуальное расписание – это эффективный инструмент, помогающий структурировать процесс выполнения действий. Оно подбирается индивидуально для каждого ребенка в зависимости от его способности распознавать тип изображений. В качестве иллюстраций в расписании могут быть использованы как фотографии выполняемых учеником действий, так и схематичные картинки. Постепенно, по мере освоения навыков, расписания можно модифицировать, делая их более компактными, или полностью исключить из использования. Это позволяет не только адаптировать образовательный процесс, но и сделать его более самостоятельным. Визуальное расписание помогает ребенку с РАС лучше понимать последовательность действий, уменьшает тревожность и развивает навыки планирования.

Метод социальных историй. Социальные истории – это краткие повествования, описывающие конкретные жизненные ситуации, события или действия. Они используются для обучения детей и подростков с нарушениями развития различным навыкам, охватывающим такие области, как: самообслуживание и личная гигиена; коммуникация и социальное взаимодействие; поведение в общественных местах; управление эмоциями и собственным поведением; понимание эмоций и мотивов действий других людей. Эти истории помогают ребенку с РАС формировать устойчивые поведенческие

стратегии. Например, многократно прочитанная фраза: «Я выхожу из туалета и мою руки», может стать внутренней инструкцией, которую ребенок сможет использовать самостоятельно в повседневной жизни. Особое внимание необходимо обращать на то, чтобы язык социальной истории был доступен и понятен ребенку. Используемые слова и фразы должны быть такими, которые ребенок сможет применить в собственной речи, если он вербально активен. Это делает историю не только инструментом обучения, но и поддержкой для самостоятельного управления поведением. При разработке социальных историй важно использовать простые и понятные выражения, которые ребенок может запомнить и воспроизвести. Однако для эффективного использования данного метода ребенок должен уметь понимать устную речь на достаточно высоком уровне. Если такие навыки развиты недостаточно, то стоит выбирать другие методики.

Метод видеомоделирования. Метод видеомоделирования предполагает использование видеороликов, демонстрирующих правильные модели поведения или последовательности действий, которые ребенок должен освоить. Это доступный и увлекательный способ обучения, подходящий для детей с РАС. К основным преимуществам видеомоделирования можно отнести:

1. Наглядность метода. Большинство детей с РАС лучше воспринимают информацию, представленную визуально. Видеоролики упрощают обучение.

2. Высокий уровень мотивации. Для многих детей просмотр видеороликов является не только обучающим, но и приятным занятием. Мотивация, возникающая во время использования этого метода, способствует лучшему усвоению навыков.

Генерализация навыков. При обучении детей с РАС важно учитывать, что навыки, формируемые в образовательной среде, должны быть применимы в различных жизненных условиях (в ходе общения с окружающими; по месту применения; по материалу). Для детей с РАС этот процесс часто требует

целенаправленного обучения, так как обобщение навыков у них не происходит автоматически.

Обобщение навыка в ходе общения с окружающими означает, что учащийся с РАС должен научиться применять свои коммуникативные навыки в общении не только с привычным окружением, но и с разными категориями людей, такими как взрослые и одноклассники. Навык считается обобщенным, если ребенок способен использовать его в общении как минимум с тремя различными собеседниками.

Обобщение навыка по месту его применения. Дети с РАС часто привязывают выполнение задач к конкретным условиям, например, к классу, кабинету дефектолога или домашнему столу. Однако жизненные навыки требуют универсальности, поэтому важно организовывать обучение в разных местах, таких как школа, дом, общественные пространства. Для обобщения навыков по месту их применения рекомендуется включать в процесс обучения минимум три различных ситуации.

Обобщение навыка по материалу. Для того чтобы ребенок с РАС мог эффективно применять свои навыки, необходимо целенаправленно обучать его работе с различными предметами. Этот процесс требует разнообразных тренировок, направленных на развитие способности различать и использовать широкий спектр предметов и ситуаций. Примеры таких навыков включают: нахождение своего места в зрительном зале, используя билеты разных форматов; проведение оплаты на различных терминалах; выполнение звонков с разных моделей телефонов; выбор блюд из меню разных ресторанов и т.п.

Таким образом, компетентностный подход способствует формированию у детей с РАС уверенности в себе, повышению их самостоятельности и способности взаимодействовать с окружающими. Формирование навыков, которые можно использовать в повседневной жизни, помогает им адаптироваться к требованиям общества и улучшает качество их жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Брыкова, А. С. Формирование навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра : пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образоват. программы спец. образования на уровне дошк. образования / А. С. Брыкова. – Минск : Нац.ин-т образования, 2023. – 176 с.
2. Загуменная, А. В., Хаустов, А. В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / А. В. Загуменная, А. В. Хаустов. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.
3. Нуриева, Л. Г. Развитие речи аутичных детей : методические разработки и наглядные материалы / Л. Г. Нуриева. – М. : Теревинф, 2018. 130 с.

POLUYANOVA NATALIA BORISOVNA,
Teacher-defectologist of the highest qualification category
State Educational Institution "Secondary School No. 38 of Gomel",
Gomel, Gomel Region, Republic of Belarus

SOCIAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH ASD THROUGH THE IMPLEMENTATION OF A COMPETENCY-BASED APPROACH TO EDUCATION

Integration of children with autism spectrum disorder (ASD) into the educational and social environment is one of the most important tasks of modern pedagogy and social policy. According to the World Health Organization (WHO), the prevalence of ASD is increasing, which requires educational systems to implement inclusive approaches adapted to the characteristics of such children. Despite the growing attention to the problem, many educational institutions continue to face difficulties in implementing effective integration of children with ASD.

Keywords: social integration; competency-based approach; autism spectrum disorders; life competencies; visual support method; social story method; video modeling method; generalization of skills.

ПРИМАК ЕВГЕНИЯ АНДРЕЕВНА,
учитель начальных классов, учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Средняя школа №9 г. Минска
имени В.И. Щербацевича»,
г. Минск, Республика Беларусь

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье представлены пути применения на учебных занятиях уже знакомых для учащихся дидактических игр с использованием информационно-коммуникационных технологий с целью формирования коммуникативных умений, проанализированы требования, предъявляемые к подготовке и проведению информационно-коммуникационной дидактической игры с учащимися с нарушениями речи на первой ступени общего среднего образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная дидактическая игра; адаптация; учащиеся с нарушениями речи; информационно-коммуникационные технологии; компьютерная программа; урок.

Актуальность применения дидактических игр на первой ступени общего среднего образования состоит в том, что игровые технологии являются составной частью педагогической деятельности, одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными как будничные шаги по изучению учебных предметов, так и организовать работу учащихся с нарушениями речи на творческо-поисковом уровне. Игровые технологии вносят разнообразие и повышают заинтересованность учащихся в образовательном процессе, способствуют созданию благоприятного социально-психологического климата и атмосферы сотрудничества. В свою очередь, внедрение на учебном занятии информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) не только вносит разнообразие в традиционный урок, но и ведёт к улучшению качества обучения и ускорению темпа усвоения знаний, что очень важно, так как с каждым учебным годом увеличивается количество обучающихся, поступающих в первый класс и имеющих те или иные нарушения речи.

Новизна изложенного материала состоит в том, что на основе общих теоретических положений в области информатизации образования предложены конкретные примеры использования средств ИКТ совместно с дидактической игрой, рассмотрены методы и приёмы использования информационно-коммуникационной дидактической игры (ИКДИ) на учебных занятиях первой ступени общего среднего образования.

Дидактические игры — это вид учебных занятий, организуемых в виде обучающих игр, отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, а также один из методов активного обучения [3, с. 52].

Значение дидактической игры невозможно исчерпать и оценить только развлекательно-рекреативными возможностями. Ее феномен состоит в том, что, являясь развлечением, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию и коррекцию.

В современной школе, делающей ставку на активизацию образовательного процесса, игровая технология используется в следующих случаях:

- 1) в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- 2) как элемент (иногда весьма существенный) более обширной технологии;
- 3) в качестве части занятия или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- 4) как технология внеклассной работы (игры на свежем воздухе, внеклассные игры-мероприятия и т.д.) [2].

При использовании дидактической игры на уроках необходимо соблюдение следующих условий: соответствие игры целям урока; доступность для учащихся данного возраста; умеренность в использовании игр на уроках.

В современном мире достаточно большое количество разнообразного материала, который помогает учителю в подготовке и проведении уроков. Использование компьютера является одним из качественных способов обогащения содержания уроков [1].

Использование компьютера на учебных занятиях позволяет учителю работать с несколькими группами обучающихся одновременно, повышает уровень их самостоятельности на уроках, активизирует развитие учебных компетенций, способствует повышению мотивации и внимания к заданиям, нацеливает на успех в учебной деятельности. ИКДИ помогает учителю осуществлять индивидуальную и дифференцированную работу с учащимися. Подбирая задания различного уровня, учитель начальных классов создает каждому учащемуся ситуацию успеха, тем самым повышает его мотивацию к дальнейшему обучению.

Современные компьютерные программы хорошо структурированы и содержат значительное количество заданий и упражнений, что позволяет применять их на различных типах урока с учащимися с ТНР. Проведение уроков с использованием компьютерных программ наиболее эффективно на первой ступени общего среднего образования, так как у учащихся преобладает наглядно-образный тип мышления [2].

Приведем примеры применения ИКДИ на учебных занятиях.

ИКДИ «Слови рыбку»

Данную игру можно использовать на уроке русского языка с целью проверки или закрепления материала по теме «Правописание безударных гласных в корне слова».

Инструкция:

- На экране вы видите слова с пропущенной безударной гласной в корне слова. Вам необходимо вставить нужную букву. Если ответ дан правильно – рыбка перемещается к удочке, если неправильно –рыбка уплывает.

Введение ИКДИ в процесс объяснения и закрепления данной темы благоприятно скажется на усвоении учащимися излагаемого материала. Дидактическая игра вызовет интерес обучающихся к данной теме, несмотря на то что правописание безударных гласных в корне слова является довольно сложным материалом для восприятия и применения.

ИКДИ «Складзі сказ па эмоджы»

На уроке белорусского языка эффективным будет приём использования эмоджи. Учащимся предлагается игра «Составь предложение по эмоджи».

Инструкция:

- На мониторе вы видите ряд эмоджи. Вам необходимо составить предложение, его озвучить, а после этого записать.

При выполнении данного задания будет развиваться наглядно-образное и творческое мышление, продуктивное воображение и, что очень важно, будет обогащаться словарный запас учащихся.

ИКДИ «Движение во времени»

Мы считаем эффективным использование данной игры на уроках математики при изучении темы «Задачи на движение».

Инструкция:

- Выберите из предложенных вариантов те объекты движения, которые вам нравятся, и составьте задачу, а затем решите её. Два из трёх параметров (время, скорость, расстояние) также придумайте сами и введите в условие задачи.

Данная игра будет полезна для понимания и решения математических задач на время, скорость и расстояние, также она предоставит возможность учащимся понять связь между заданными математическими величинами с помощью мультипликации.

ИКДИ «Тело человека»

При изучении разделов, связанных со строением организма человека учебного предмета «Человек и мир» мы предлагаем учителям использование компьютерной программы «Копилка знаний». В ней представлен материал в интересной, наглядной, простой игровой форме.

Инструкция:

- Перед вами на экране будут появляться описания различных органов человека. Вашей задачей будет определить, что это за орган. После этого Вам необходимо будет «поставить» его на своё место в организме человека.

Такой способ наглядной демонстрации способствует более глубокому и быстрому усвоению изучаемого материала учащимися. Выполняя упражнение, обучающиеся обязательно познакомятся с неунывающим помощником — Компиком. Он будет появляться в заключительной фазе упражнения и поздравит учащихся, если задание выполнено верно.

Рекомендации по применению ИКДИ

Не стоит забывать, что при применении таких программ на уроках педагогу необходимо постоянно осуществлять руководство деятельностью учащихся, чтобы занятия за компьютером имели не развлекательный, а обучающий характер.

Игры, представленные в компьютерной программе, должны соответствовать учебной программе, принципу научности и индивидуальным возможностям ученика.

Иллюстрации, которые включаются в содержание компьютерной программы, должны быть реалистичными, не содержать негативный и агрессивный компонент, соответствовать социальному окружению и интересам ребенка.

Согласно санитарно-эпидемиологическим требованиям к образовательному процессу и воспитанию обучающихся продолжительность занятия компьютерными играми для детей в возрасте от 6 до 9 лет должна быть не более 10 минут. Это следует учитывать при проектировании урока с использованием ИКТ.

Обучение детей с нарушениями речи должно строиться с учётом дидактических и специальных принципов обучения.

Разнообразие, доступность и практическая направленность ИКДИ свидетельствует о важности и необходимости внедрения их в образовательный процесс для детей с нарушениями речи.

Таким образом, применение ИКДИ способствует развитию у учащихся с нарушениями речи познавательной активности, креативности, умения работать с информацией, повышению самооценки, а также будет способствовать повышению динамики и качества обучения по учебным предметам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Головкина, О. И. Понятие о дидактической игре. Исследования ученых по проблеме использования дидактических игр [Электронный ресурс] / О. И. Головкина. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/ponjatie-o-didakticheskoi-igre-isledovanijauchenyh-po-probleme-ispolzovanija-didakticheskikh-igr.html>. – Дата доступа: 20.11.2024.
2. Харибутова, Ю. Н. Дидактическая игра как средство обучения младших школьников [Электронный ресурс] / Ю. Н. Харибутова. – Режим доступа: <https://nshkola.ru/articles/view/130>. – Дата доступа: 21.11.2024.
3. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М. : РПА, 1996. – 80 с.

PRIMAK EVGENIYA ANDREEVNA,
primary school teacher, teacher-defectologist
State educational institution «Secondary school No. 9 in Minsk
named after V.I. Shcherbatsevich»,
Minsk, Republic of Belarus

INFORMATION AND COMMUNICATION DIDACTIC GAMES FOR STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS

The article presents ways to apply didactic games already familiar to students using information and communication technologies in educational classes in order to form communicative skills, analyzes the requirements for the preparation and conduct of information and communication didactic games with students with speech disorders at the first stage of general secondary education.

Keywords: information and communication didactic game; adaptation; students with speech disorders; information and communication technologies; computer program; lesson.

РАДЧЕНКО СЕРГЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ,

доктор технических наук, доцент, профессор кафедры агроинженерии
и техносферной безопасности

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»,

г. Тула, Тульская область, Российская Федерация

ВОЗМОЖНОСТИ УЛУЧШЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ЛУЧШЕГО МИРОВОГО ОПЫТА

Автор научно обосновал, подготовил и предлагает новые реальные возможности наиболее быстро и малозатратно улучшать специальное образование в регионах, используя: 1 – международное сотрудничество и опыт самых знаменитых университетов России и ведущих стран мира улучшения обучения и получения хозяйственных договоров с администрацией их регионов и городов одновременно для многих их кафедр на много лет, который автор изучает 35 лет; 2 – изобретенный и разработанный нами портативный учебно-тренировочный комплекс, имеющий ряд уникальных преимуществ.

Ключевые слова: решение проблем обучения; лучший мировой опыт; международное сотрудничество; хоздоговора кафедр.

Главная цель этой статьи – предложить новые реальные возможности более быстро и эффективно улучшать в любых регионах обучение, воспитание и профориентацию детей и молодежи [1–14], используя на основе «рамочных» договоров о международном сотрудничестве и новых хоздоговоров для кафедр:

1 – лучший опыт самых знаменитых вузов России и ведущих стран, изучаемый автором 35 лет (в том числе на стажировках в Великобритании и в США и при его командировках в Бельгию, Францию, Данию и Германию) [11];

2 – самые эффективные способы: а – повышения роли семьи, школы и вуза в улучшении обучения, воспитания и подготовки молодежи к лучшей жизни; б – проведения уроков в школах (даже в малокомплектных и сельских) на лучшем мировом уровне (с их максимальной визуализацией и с повышением интереса и мотивации обучаемых к учебе, используя новые технологии и Интернет), что важно при организации специального образования из-за его специфики [1–11].

Важные проблемы обучения (в том числе и специального), воспитания, профориентации и подготовки детей и молодежи к лучшему трудоустройству и счастливой жизни за счет повышения их конкурентоспособности при будущем трудоустройстве на привлекательные для них должности известны и постоянно обсуждаются на многих научных конференциях [1–4, 7–13]. Но традиционные способы решения этих проблем по отдельности малоэффективны [1–4, 6–13], так как не удастся использовать для их комплексного решения давно отработанные и успешно применяемые в ведущих странах лучшие способы их решения за счет улучшения постоянного взаимодействия семей, школ и вузов, что позволяет:

помогать детям уже в младшем школьном возрасте выбрать в Интернете привлекательные для них должности и узнать о конкретных требованиях к их соискателям (что делают некоторые семьи в США), чтобы они при дальнейшей учебе в школе и в вузе лучше и целенаправленно готовились к их получению;

обеспечить наличие у многих школьников уже в 7–8 классе реальных комплексных программ улучшения их обучения и конкурентоспособности при будущем трудоустройстве на выбранные привлекательные должности (как в Великобритании), что очень сильно повышает их мотивацию и интерес к учебе;

решать очень актуальную во всех регионах проблему невозможности обеспечивать каждую кафедру вузов и каждую школу очень многими видами современных образцов оборудования (в том числе и очень дорогого) [8–14].

Это очень важно в современных условиях, так как уже доказано, что:

1 – при отсутствии у обучаемых мотивации и интереса к обучению его результативность может снижаться до 30 процентов даже у лучших учителей и даже при использовании ими при обучении любого лучшего оборудования;

2 – невозможность использования традиционных методов изучения в вузах и школах образцов многих видов современного оборудования (из-за его отсутствия) сильно снижает качество обучения по техническим дисциплинам.

Поэтому мы научно обосновали, подготовили и предлагаем для быстрого совместного внедрения в любых регионах России и Белоруссии новые методы,

ряд электронных интерактивных учебных и учебно-методических пособий и разработанный нами новый портативный учебно-тренировочный комплекс для быстрого, реального и малозатратного для бюджетов улучшения ситуации, используя международное сотрудничество и лучший опыт знаменитых вузов [1–14] для привлечения к решению этих актуальных проблем ведущих кадров технических, педагогических и экономических факультетов и кафедр вузов (за счет хоздоговоров с администрацией их регионов и городов, которые вуз может быстро и просто получить самыми безотказными и эффективными методами [11–12], которые много десятилетий успешно используют самые знаменитые и богатые университеты России, Великобритании и США), что обеспечивает:

1 – постоянное получение вузами огромных дополнительных денег за счет их участия в региональных, государственных и международных программах;

2 – создание за счет этих дополнительных бюджетных и внебюджетных денег таких условий для улучшения обучения, развития и повышения доходов многих ведущих кадров, о которых во всех других вузах могут только мечтать.

Это важно, так как обычно: 1 – одной кафедре трудно получить большие хоздоговора и гранты администраций ее региона и города; 2 – во всем мире многие гуманитарные и фундаментальные исследования финансируются мало.

Поэтому самым эффективным способом обеспечить ряд факультетов и их кафедр хоздоговорами с администрациями их регионов и городов (даже на многие годы) может быть совместное внедрение в школах и совершенствование (с привлечением за счет хоздоговоров ведущих кадров кафедр) разработанного нами нового портативного учебно-тренировочного комплекса [14], так как это позволит одновременно улучшать ситуацию в четырех важных направлениях, эффективнее используя большие деньги, всегда имеющиеся в бюджете региона:

1 – быстрого обеспечения проведения любыми учителями многих уроков по ряду предметов на лучшем мировой уровне с максимумом их визуализации;

2 – улучшения профориентации и подготовки к трудоустройству [3–7];

3 – улучшения подготовки школ к зиме, повышая тепловой комфорт в помещениях и защиту систем водяного отопления школ от размораживания и ущерба (за счет наличия в нем некоторых портативных устройств для этого);

4 – повышения роли некоторых факультетов и их кафедр в обеспечении более массового и эффективного внедрения в регионе некоторых видов лучшей современной продукции и новых достижений с участием ведущих фирм [11].

Наши многолетние исследования под научным руководством автора [1–14] позволили научно обосновать, разработать, успешно апробировать в городе Туле и предлагать для быстрого и эффективного совместного использования при уникальном по ряду возможностей международном сотрудничестве [11–12]:

1 – самый эффективный «рамочный» договор [12] о международном сотрудничестве вуза с администрацией его региона и города и тульской фирмой, которая под научным руководством автора обеспечит: а – производство и поставку нового портативного учебно-тренировочного комплекса; б – решение других задач для успеха сотрудничества (его сразу подпишут, так как в нем нет конкретных финансовых обязательств, но перечислены актуальные для вуза и администрации задачи и проблемы, поэтому он очень похож на протокол о намерениях, но позволит получать хоздоговора сразу ряду кафедр много лет, используя безотказные методы получения хоздоговоров знаменитыми вузами);

2 – портативный учебно-тренировочный комплекс [14] как уникальное дополнительное средство для успешного обеспечения в любых школах (даже в малокомплектных и сельских): а – проведения многих уроков на лучшем мировом уровне; б – внедрения многих новых достижений и лучших методов улучшения обучения, воспитания и профориентации детей и молодежи; в – изучения многих видов современного оборудования без их покупки [11–13];

3 – имеющийся у автора комплект разработанных и использовавшихся под его руководством в Туле документов для обеспечения более выгодного и масштабного сотрудничества вуза с администрацией региона и города [11];

4 – опыт автора по организации международного сотрудничества [11–12].

Для этого автор научно обосновал и подготовил реальные возможности быстро обеспечивать ряд факультетов и кафедр вузов в регионах России и Белоруссии (технических, педагогических и экономических) по хоздоговорам с органами управления образованием их регионов и городов новыми для них источниками бюджетного финансирования и возможностями для улучшения обучения и развития (используя опыт самых знаменитых вузов и безотказные во всех странах методы повышения роли вузов в решении актуальных проблем обучения и их финансирования при международном сотрудничестве) [11–12].

Это поможет быстрее и успешнее решать шесть актуальных задач [11–12]:

- 1 – улучшения обучения молодежи с учетом современных требований;
- 2 – значительного усиления межпредметных связей в школах и вузах;
- 3 – максимальной визуализации используемых при обучении материалов и ознакомления обучаемых с оборудованием, которое понадобится в будущем;
- 4 – обеспечения на уроках не только теоретического изучения материала, но и ознакомления обучаемых с лучшей продукцией для улучшения теплового комфорта в помещениях, безопасности и предотвращения аварий и ущерба, экономии и т.д., что сильно повысит их интерес к обучению (это можно сделать, обеспечив учителей дополнительными материалами в электронном виде о современной продукции, которые можно сразу использовать на уроках);
- 5 – максимально ранней профессиональной ориентации молодежи;
- 6 – увеличения объемов хоздоговорных работ факультетов и кафедр.

Это очень важно, так как наши исследования [1–7, 9–14] доказали, что:

- 1 – трудно обеспечить более эффективное использование при обучении студентов и школьников информации о многих видах современной продукции и о новых достижениях по объективным причинам (большая загруженность преподавателей вузов и учителей и отсутствие у них реальной возможности самим искать эту информацию в сети Интернет и качественно готовить ее для показа обучаемым, тратя для этого много их времени, а часто – и отсутствие у них мотивации выполнять такую работу и необходимых для этого навыков);

2 – в регионах пока нет эффективной системы для быстрого и массового внедрения многих лучших разработок преподавателей вузов в многих школах за счет хоздоговоров органов управления образованием их регионов и городов с кафедрами и факультетами для такой целенаправленной деятельности, что снижает мотивацию и возможности всех преподавателей постоянно делать это.

Степень готовности к такому международному сотрудничеству очень большая [1–7, 9–14]. Это подтверждают дипломы 1, 2 и 3 степени, полученные автором в 2023 и 2024 году на «Выставках педагогических инноваций» в рамках V и VI Международных научно-практических конференций «Проблемы и перспективы технологического образования в России и за рубежом» в двух номинациях («Практический проект преподавателей ВУЗов» и «Инженерный проект») по темам [11–12, 14]. Это доказывает реальность новых возможностей:

1 – обеспечить за счет такого международного сотрудничества получение участвующими в нем вузами больших дополнительных бюджетных денег и новых важных возможностей сразу для ряда их факультетов и многих кафедр;

2 – сильно повысить роль вузов в обеспечении развития своих регионов.

Использование такой новой уникальной и реальной возможности может быстро (всего за несколько месяцев) создать на основе «рамочных» договоров о международном сотрудничестве [12] более благоприятные условия для участия вузов не только в региональных программах, но и в хорошо финансируемых государственных и международных программах и «пилотных» проектах, сразу обеспечив лучшее использование потенциала вузов для развития их регионов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Радченко, С. А. Использование опыта инновационной деятельности ведущих зарубежных вузов – лучший способ комплексного решения задач и проблем вузов и технолого-экономического образования / С. А. Радченко // Сборник статей X междунар. науч.-практ. конф., посвященной 70-летию ТГПУ им. Л. Н. Толстого и 30-летию факультета технологии, экономики и сельского

хозяйства. В 2 частях. Часть 1. / Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2009. – С. 75–81.

2. Радченко, С. А. Новые возможности повысить роль учреждений высшего образования, школ и родителей в формировании личности и воспитании детей и молодежи с учетом лучшего мирового опыта / С. А. Радченко // Научные горизонты: Сборник материалов фестиваля / Барановичский гос. ун-т. – Барановичи, 2020. – С. 83–85.

3. Радченко, С. А. Организационно-экономические методы усиления влияния университета и родителей на подготовку детей и молодежи к лучшему трудоустройству / С. А. Радченко, С. В. Митрохина, Н. А. Дунаева // Содействие трудоустройству и адаптации к рынку труда студентов и выпускников учреждений профессионального образования Тульской области: Материалы VII Региональной науч.-практ. конф. с междунар. участием / Тульский гос. ун-т. – Тула, 2020. – С. 104–119.

4. Радченко, С. А. Научные основы улучшения подготовки выпускников к трудоустройству с учетом лучшего мирового опыта / С. А. Радченко // Содействие трудоустройству и адаптации к рынку труда студентов и выпускников учреждений профессионального образования Тульской области: Материалы VII Региональной науч.-практ. конф. с междунар. участием / Тульский гос. ун-т. – Тула, 2020. – С. 52–63.

5. Планирование и обеспечение успешной карьеры выпускника: Методические рекомендации для студентов всех специальностей / С. П. Будникова [и др.]. – Тула : Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2015. – 262 с.

6. Получение практических навыков для безопасности жизнедеятельности, успешности трудоустройства и карьеры: Учебно-методическое пособие / С. П. Будникова [и др.]. – Тула : Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2016. – 142 с.

7. Радченко, С. А. Проблемы трудоустройства выпускников вузов, их экономическое объяснение и возможности решения / С. А. Радченко, С. С. Радченко // Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы: Межвузовский сборник статей XIV Междунар. науч.-практ. конф. / Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2013. – С. 384–390.

8. Хотунцев, Ю. Л. Проблемы технологического образования в Российской Федерации / Ю. Л. Хотунцев. – М. : «Прометей», 2019. – 182 с.

9. Радченко, С. А. Инновационные методы для улучшения обучения по технологии, физике, теплотехнике и охране труда / С. А. Радченко, А. Н. Сергеев // Школа будущего. – 2017. – № 6. – С. 180–187.

10. Радченко, С. А. Комплекс учебных пособий по технологии, теплотехнике и охране труда для улучшения подготовки и работы учителей / С. А. Радченко, А. Н. Сергеев // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: Материалы IV Междунар. науч.-метод. конф. / Московский пед. гос. ун-т. – Москва, 2019. – С. 641–648.

11. Радченко, С. А. Самый реальный, быстрый и малозатратный способ улучшить в регионах технологическое образование и доходы педагогических вузов и их ведущих кадров / С. А. Радченко, С. С. Радченко // Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы: материалы XX Всеросс. науч.-практ. конф. с междун. участием / Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2023. – С. 54–65.

12. Радченко, С. А. Многосторонние договора о сотрудничестве – самый быстрый, реальный и малозатратный способ улучшить обучение технологии и доходы вузов и их ведущих кадров, используя лучший мировой опыт / С. А. Радченко // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы IX Междунар. науч.-метод. конф. / Московский пед. гос. ун-т. – Москва, 2023. – С. 215–220.

13. Радченко, С. А. Метод улучшения технико-технологической и экономической подготовки молодежи без дополнительного финансирования / С. А. Радченко, С. С. Радченко // Технологическое образование в условиях инновационного развития педагогики: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / Московский пед. гос. ун-т. – Москва, 2014. – С. 202–206.

14. Радченко, С. А. Учебно-тренировочный комплекс для быстрого улучшения в регионах обучения технологии и охране труда и доходов вузов и ведущих кадров / С. А. Радченко, С. С. Радченко // Приоритетные направления развития технологического образования: сборник материалов XIII Междунар. заочной науч.-практ. конф. / Стерлитамакский филиал УУНиТ. – Стерлитамак, 2023. – С. 98–100.

RADCHENKO SERGEY ANATOLYEVICH,
Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of
Agroengineering and Technosphere Safety
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,
Tula, Tula region, Russian Federation

OPPORTUNITIES TO IMPROVE SPECIAL EDUCATION USING INTERNATIONAL COOPERATION AND THE BEST WORLD EXPERIENCE

The author has scientifically substantiated, prepared and offers new real opportunities to improve special education in the regions most quickly and cost-effectively, using: 1 - international cooperation and the experience of the most famous universities in Russia and leading countries of the world to improve education and obtain business contracts with the administration of their regions and cities simultaneously for many of their departments for many years, which the author has been studying for 35 years; 2 – a portable training complex invented and developed by us, which has a number of unique advantages.

Keywords: solving of problems of learning; the best world experience; international cooperation; business contracts of departments.

РАКОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Средняя школа №7 г. Гомеля»,
г. Гомель, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ

Учитель-дефектолог часто сталкивается с проблемой недостаточного внимания при работе с учащимися с трудностями в обучении. Многие трудности в обучении возникают из-за недостатка навыков или неспособности учащегося сосредоточиться на предлагаемом материале или задании. Образовательный процесс требует от учащегося постоянных усилий в проявлении произвольного внимания и силы воли для сосредоточения. Для учителя-дефектолога, который работает с учащимися с трудностями в обучении, важно постоянно совершенствовать приемы стимулирования, привлечения внимания к значимым объектам, поддержания внимания на нужном уровне и в нужном направлении.

Ключевые слова: учащиеся с трудностями в обучении; учитель-дефектолог; внимание; дидактические игры; коррекционная работа.

Одной из основных задач современной школы, в которой обучается ребенок с трудностями в обучении, - не просто сформировать необходимые знания, умения, навыки, а развить личность ребенка, способную к самостоятельной жизнедеятельности [1, с. 69]. Одним из условий формирования личности ребенка, способной к самостоятельной жизнедеятельности, является внимание, развитое на достаточном уровне.

Для выполнения любой деятельности, которая требует от человека организованности, точности, необходимо проявить активность и сосредоточенность внимания. Поэтому внимание является одним из важнейших показателей развития личности.

Внимание – это сосредоточенность, направленность сознания человека на конкретные предметы и явления или их стороны (при отвлечении от всего остального), обеспечивающее их чёткое выражение [2].

Успешность и эффективность учебной деятельности учащихся зависит от их возможности сосредоточиться, умения распределять время и выбирать важные задачи для выполнения заданий.

Внимание – это особое состояние сознания, благодаря которому субъект направляет и сосредотачивает познавательные процессы для более полного и четкого отражения действительности. Внимание связано со всеми сенсорными и интеллектуальными процессами [3].

Для организации учебного процесса и оптимального развития личности учащихся с трудностями в обучении важно, чтобы учитель-дефектолог имел представление о возрастных особенностях развития внимания и учитывал индивидуальные отличия.

Недостаточность внимания у учащихся с трудностями в обучении связано с тем, что для таких детей характерны низкая работоспособность и повышенная утомляемость, как и для других детей с особенностями в психическом развитии.

У детей с особенностями психофизического развития часто наблюдается нарушение произвольного внимания. Это означает, что они не могут длительное время сосредоточиться на чём-то, что отрицательно влияет на их способность учиться. Недостатки внимания, вызванные функциональными или органическими проблемами в центральной нервной системе, препятствуют выполнению детьми игровых или учебных заданий.

У учащихся с трудностями в обучении есть определенные особенности внимания, такие как неустойчивость, концентрация, избирательность, распределение и ограниченный объем. На занятиях выполнение заданий, требующих концентрации внимания, происходит у детей по-разному: у одной группы детей достаточно высокий уровень внимания обнаруживается в начале выполнения задания, затем эти показатели снижаются; у других высокая концентрация внимания наступает лишь после некоторого периода деятельности; у третьих наблюдается периодическое колебание внимания. Поэтому у таких

детей наблюдается неравномерность работоспособности на протяжении всего выполнения задания [4].

Некоторые учащиеся с трудностями в обучении обладают стабильным, но не очень гибким вниманием. Они могут долго и усердно работать над одним заданием, но им трудно переключиться на другое. Для других же характерна лёгкость переключения, но при этом они легко отвлекаются.

В настоящее время изучение внимания у учащихся с трудностями в обучении рассматривается в направлении поиска более эффективных методов коррекции.

На коррекционных занятиях с учащимися с трудностями в обучении работа по развитию внимания может вестись в таком направлении, как использование дидактических игр, на основе которых формируется внимательность как свойство личности. Часто дети не обращают внимание на детали, так как они сосредоточены на общем смысле текста, фразы, слова, арифметической задачи. Учащиеся с трудностями в обучении понимают этот смысл и не обращают внимание на «частности». Основная цель коррекционных занятий, направленных на развитие внимания, - научить ребят воспринимать информацию с учётом всех деталей и преодолеть эту общую ориентацию.

Для развития внимания у учащихся с трудностями в обучении можно использовать упражнения, игры, при которых нужно давать четкую инструкцию. В данной статье приводятся несколько дидактических игр на тренировку внимания.

Игра «Шапка-невидимка»: небольшие предметы (кубик, мячик, машинка, кукла и т. п. в количестве 5-7 штук) раскладывают на парте и накрывают шапкой. Учащемуся предлагают в течение 30 секунд (считают до 30) ознакомиться с расположением предметов; потом он закрывает глаза, а в это время два или три предмета убирают. Снова 30 секунд дается на осмотр предметов, после чего

опять накрывают их шапкой. Теперь спросим играющего: какие предметы исчезли?

Игра «Найди слово»: среди буквенного текста вставлены слова. Учащимся необходимо найти и подчеркнуть эти слова. Пример (слова, которые необходимо ребенку подчеркнуть, выделены курсивом):

Ксолнцетравснеборуджиметдождьгпищещатснег

Престызузимаевлнецидхолодмынривтшапкалидщевсанки

Игра «Чей дом?»: учащемуся предлагается рисунок с изображением пяти - семи разных зверей, каждый из которых спешит в свой дом. Линии соединяют животных с их домом. Нужно определить следующее: где дом, чей он, не проводя карандашом по линиям.

Практика показывает, что учащиеся с трудностями в обучении в начальных классах с большим интересом и старанием относятся к таким заданиям.

Внимание играет важную роль в познавательной деятельности человека, поскольку оно организует и контролирует функционирование познавательных процессов, возникающих на его основе.

В системе межчеловеческих отношений внимание способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу, предупреждению и своевременному разрешению межличностных конфликтов [5]. Человек, который обладает внимательностью, характеризуется как приятный собеседник, тактичный и деликатный в общении. Такой человек более успешен и лучше учится, чем тот, кто не обладает достаточной внимательностью.

Дидактическая игра помимо развития внимания, пробуждает интерес к самому предмету обучения, помогает учителю донести до учащихся трудный материал в доступной форме. Дидактические игры создают ситуации успеха через посильное выполнение заданий и положительный эмоциональный настрой. Использование дидактических игр необходимо при обучении учащихся с трудностями в обучении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гладкая, В.В. Специфика обучения учащихся с особенностями психофизического развития / В.В. Гладкая [и др.]. – Минск: Зорны Верасок, 2018. – 296 с.
2. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnimanie-vzaimootnoshenie-soznaniya-lichnosti-i-obekta>. – Дата доступа: 27.11.2024.
3. Инфопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infopedia.su/11x7eb5.html>. – Дата доступа: 27.11.2024.
4. Библиофонд [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=791227> – Дата доступа: 27.11.2024.
5. Дефектология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_vnimaniya_detej_s_zaderzhkoj_psicheskogo_razvitiya/. – Дата доступа: 27.11.2024.

NATALIA NIKOLAEVNA RAKOVA,
teacher-defectologist

State educational institution «Secondary School No. 7 of Gomel»,
Gomel, Republic of Belarus

THE DEVELOPMENT OF ATTENTION IN STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES THROUGH THE USE OF DIDACTIC GAMES IN CORRECTIONAL WORK

The problem of attention in its practical terms has to be constantly faced by a teacher-defectologist when working with students with learning difficulties. Many learning difficulties are associated with the inability of the student to focus on the perceived information or the task being performed. School life requires constant exercises from the child in voluntary attention, volitional efforts to focus. A teacher-defectologist working with students who have learning difficulties, a teacher-defectologist needs to continuously improve the methods of activation, drawing attention to significant objects, and keeping attention in the necessary direction and at the proper level in his work.

Keywords: students with learning difficulties; teacher-defectologist; attention; didactic games; correctional work.

РЯБОВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕНТИНОВНА,
руководитель родительско-педагогического клуба «ЖИВА»,
учитель начальных классов

Государственное учреждение образование «Средняя школа № 9 г. Минска
имени В.И. Щербацевича»,
г. Минск, Республика Беларусь

РОДИТЕЛЬСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛУБ: СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ И СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Статья отражает содержание деятельности родительско-педагогического клуба «ЖИВА», направленной на оказание конкретной помощи семье в преодолении возникших трудностей в воспитании и обучении ребенка с особенностями психофизического развития, включение в социально-средовую деятельность семей через овладение современными формами, методами обучения и воспитания детей.

Ключевые слова: родительско-педагогический клуб; помощь; сотрудничество; семья; обучение; воспитание; особенности психофизического развития.

В современном обществе стоит проблема информационно-коммуникативного сотрудничества с семьями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Несмотря на то, что создаются многочисленные системы и подходы для оказания психологической помощи самим детям, в такой нуждаются и их законные представители. Кроме того, возникает вопрос, насколько может оказаться эффективной психологическая помощь, оказываемая ребенку, без комплексной системы воздействия на все сферы его жизнедеятельности. Ведь именно семья создает как позитивные, так и деструктивные предпосылки личностного развития ребенка. Появление ребенка с ОПФР для семьи является мощным аффективным фактором, который накладывает отпечаток не только на личностные особенности каждого из родителей, но и на всю семейную систему, включая близких и дальних родственников. В ряде случаев проблемы, которые возникают у детей с ОПФР в процессе школьной жизнедеятельности (проблемы учебной деятельности, соблюдения школьных правил поведения и общения,

взаимоотношений с педагогами и сверстниками и др.), обусловлены характером условий воспитания в семье (гиперопека, гипоопека, психотравмирующие условия и др.).

В научной литературе выделяют реакции, которые наиболее часто встречаются у законных представителей, имеющих детей с ОПФР: отрицание, гнев, чувство вины, эмоциональная адаптация [2; 8]. На этапе эмоциональной адаптации законные представители начинают принимать особенности своего ребёнка, сотрудничать со специалистами. Такой площадкой для эффективного и продуктивного сотрудничества законных представителей детей с ОПФР и педагогов стал родительско-педагогический клуб «ЖИВА».

Цель клуба: создание условий для эффективного сотрудничества законных представителей учащихся с ОПФР и оказание психолого-педагогической и информационной помощи в рамках деятельности родительско-педагогического клуба «ЖИВА».

Задачи клуба:

- 1) знакомить законных представителей с эффективными методами взаимодействия, воспитательными приемами, необходимыми для коррекции личности ребенка;
- 2) осуществлять подготовку детей с ОПФР и их семьи к включению в социально-средовую деятельность;
- 3) оказывать своевременную психолого-педагогическую и информационную помощь семьям, воспитывающих детей с ОПФР;
- 4) содействовать развитию умения проводить самоанализ и преодолевать психологические барьеры, которые мешают полному самовыражению;
- 5) формировать основы взаимного доверия в системе отношений между учреждением образования и семьёй.

Родительско-педагогический клуб “ЖИВА” – площадка, которая объединяет законных представителей обычных учащихся и учащихся с ОПФР, самих учащихся и педагогов школы, от деятельности которых зависит установление гармоничных отношений между ребёнком и различными

компонентами школьной среды [3, с.16].

Исходя из цели, выделили три основных направления деятельности специалистов по оказанию поддержки и помощи: просветительское, коррекционно-стимулирующее и эстетически-развивающее.

1. Просветительское направление

Содержание деятельности этого направления ориентировано на создание условий для активного усвоения и использования участниками клуба социально-психологических знаний в процессе обучения, общения и личностного роста.

Задачи деятельности [5, с.21]:

- организовать эффективный процесс информационно-коммуникативного сотрудничества с содержательной и методической точек зрения;
- формировать умения продуктивного взаимодействия у всех участников клуба “ЖИВА” в различных сферах школьной жизни.

2. Коррекционно-стимулирующее направление

В рамках этого направления содержание работы предусматривает обеспечение своевременной специализированной помощи законным представителям в освоении содержания образования и коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с различными особенностями психофизического развития. Законные представители овладевают практическими навыками, приёмами обучения и воспитания [3, с. 33].

Коррекционно-стимулирующая работа предусматривает [1, с.11]:

- развитие и коррекция отдельных сторон психической деятельности: зрительного и слухового восприятия, памяти, внимания, временных и пространственных представлений, фонетико-фонематического анализа и синтеза;
- развитие наглядно-образного, словесно-логического мышления;
- развитие и коррекция речи;
- развитие эмоционально-волевой сферы, сферы межличностных отношений;
- развитие личностных компонентов познавательной деятельности: активности, самостоятельности, преодоление интеллектуальной пассивности и безынициативности.

2. Эстетически-развивающее направление

В рамках данного направления происходит включение в социально-средовую деятельность учащихся с ОПФР и их семей. Организация совместной творческой деятельности, выставок, театрализованная деятельность вызывает интерес у всех участников клуба.

Встречи проходят раз в месяц по запланированному графику.

По запросам законных представителей проводятся консультации, круглые столы, семинары по вопросам воспитания, образования и развития детей. Для консультаций приглашаются специалисты, например, медицинский работник, педагог-психолог, учителя-дефектологи.

Проводится индивидуальная работа с законными представителями, которая ориентирована на конкретный случай, и включает в себя беседы и индивидуальные консультации. Беседы могут быть индивидуальные или групповые [4, с. 8]. На помощь приходят игры и игровые ситуации. Игры можно использовать для избегания монотонности или при необходимости коррекции возникшей поведенческой проблемы. А если еще в ходе игры участники получают возможность задуматься над сложными вопросами воспитания и взаимоотношения с детьми, сделают какие-то выводы, начнут анализировать поведение участников во время игры, рассуждать, это ли не главная цель нашего с родителями взаимодействия. Значит и воспитательная роль мероприятия значительно возрастет.

Совместное проведение праздничных и спортивных мероприятий способствует установлению более тесного взаимодействия между участниками родительско-педагогического клуба. При этом формируется новое коллективное мышление, основанное на достижении общей цели, взаимопонимании, доверии, установлении контактов между детьми, законными представителями и педагогами.

В неформальной обстановке проходит чаепитие, где все участники встречи могут спокойно пообщаться. Творческие и тематические встречи в рамках клуба «ЖИВА» способствуют созданию условий для обмена опытом, знаниями, свободного выражения переживаемых чувств.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Басангова, Б. М. Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ. Методические рекомендации / Б. М. Басангова, С. Ю. Танцюра, С. В. Мартыненко. – Москва: ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
2. Берн, Ш. М. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, Москва: Олма-Пресс, 2001. – 320 с.
3. Гладкая, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития в учреждении общего среднего образования / В. В. Гладкая. – Минск: Зорны Верасок, 2018. – 100 с.
4. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект / О.Л. Зверева, Т. В. Кротова. – М.: Сфера, 2005. – 80 с.
5. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом): пособие для педагогов педагогов / И. В. Ковалец [и др.]; под ред. И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. – Минск: Народная асвета, 2017. – 159 с.

RYABOVA NATALIA VALENTINOVNA,
Head of the parent-pedagogical club «ZHIVA»,
Primary school teacher

State educational institution «Secondary school No. 9 of Minsk
named after V.I. Shcherbatsevich»,
Minsk, Republic of Belarus

PARENT-TEACHER CLUB: COLLABORATION OF TEACHERS AND THE FAMILY OF A CHILD WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES

The article reflects the content of the activities of the parent-pedagogical club "ZHIVA", aimed at providing specific assistance to the family in overcoming the difficulties that have arisen in the upbringing and education of a child with special psychophysical developmental characteristics, inclusion in the social and environmental activities of families through mastering modern forms, methods of teaching and raising children.

Keywords: parent-teacher club, assistance, cooperation, family, education, upbringing, children, features of psychophysical development.

САЙКОВСКАЯ ИЛОНА ВЯЧЕСЛАВОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Детский сад №332 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

ВАЖНЫЕ МОМЕНТЫ В РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ С ОСОБЫМ РЕБЕНКОМ

В статье изложен опыт автора по работе с семьей с детьми с особенностями психофизического развития, рассматриваются вопросы сопровождения семьи с особым ребенком.

Ключевые слова: семья с особым ребенком; комплексная помощь в специальном образовании; межведомственное взаимодействие; сопровождение семьи с ребенком с особенностями психофизического развития; инклюзивное образование.

Появление в семье ребенка с особенностями в развитии сразу меняет уклад жизни его родителей. Нередко семья ощущает свою вину, несостоятельность, обреченность, так как не знает, как помочь ребенку и как избежать ошибок в воспитании. Зачастую это связано с возникшим дефицитом общения со специалистами и другими людьми.

Особенно тяжело родителям, когда другие люди плохо принимают их ребенка из-за его особенностей и непохожести. Тогда вынужденная (на первых этапах) «изоляция» перетекает в «изоляцию» искусственную, когда семья отказывается от любых развлечений и поездок, от любой социальной жизни.

В такой ситуации даже интернет и телефон не восполняют пробел в живом человеческом общении. Особенно, если родители не в состоянии говорить с людьми ни о чем, кроме нарушений в развитии своего ребенка. Эта потребность выговориться, поделиться переживаниями в безопасном пространстве, быть услышанным и понятым — важная составляющая в работе с родителями специалистов: врачей, психологов, педагогов и др.

Мама одного моего воспитанника, который пошел в первый класс, сказала: «Меня бы вернуть в то время, когда сыну было два года. Мои знания туда и уверенность. Столько бы всего можно было сделать и не упускать время не с теми специалистами».

Анализируя собственный опыт работы с семьей с особым ребенком, хочу отметить приоритеты при оказании комплексной психолого-медико-педагогической помощи. Когда рождается ребенок «не такой как все», семья особенно нуждается в поддержке и помощи не только родственников, но и специалистов, которые будут консультировать эту семью первично. И для родителей важно услышать спокойное, взвешенное и компетентное мнение об особенностях развития своего ребенка, как относиться к такой ситуации, как себя вести с ребенком, как с ним играть, на какие моменты в жизни ребенка обращать внимание в первую очередь и др.

Мама другого воспитанника поделилась своей ситуацией: «Когда мы пришли к специалистам, я обратила внимание, что ребенок не говорит. А сыну было почти три года. Не все понимает. Меня успокоили, ответив, что мальчики говорят позже, к пяти годам речь наладится. А сын до сих пор не разговаривает».

Важно, насколько родитель получит адекватные, компетентные рекомендации и при взаимодействии со специалистами будет их реализовывать, понимая необходимость, последовательность и содержательность такого сотрудничества уже на ранних этапах развития особого ребенка. Важно рассказать родителям о возможных сопутствующих (вторичных) проблемах, которые могут возникнуть с учетом возраста и индивидуальных особенностей ребенка.

Важно, как семью особого ребенка встретят в школе, как помогут сориентироваться в новой для него обстановке с новыми людьми и требованиями. Важно, каким образом семья и школа, взаимодействуя и сотрудничая, помогут ребенку с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) учиться, дружить, общаться, взаимодействовать с одноклассниками, педагогами. Какое дополнительное образование может получить ребенок с ОПФР с учетом его особенностей, предпочтений, интересов и возможность реализации своих навыков, знаний и умений во внеурочной школьной деятельности. Важно обсуждать с родителями дальнейшее возможное

профессиональное обучение и трудоустройство ребенка с ОПФР, т. к. получение профессии – это конечный результат любого образования.

Таким образом, учитывая вышеперечисленное, выстраивается четкий алгоритм маршрутизации семьи с ребенком с ОПФР и старт движения оказания своевременной комплексной помощи с сопровождением в специальном образовании.

Существенным моментом в сопровождении семьи с особым ребенком является межведомственное взаимодействие. Усилий только одних специалистов при консультировании и сопровождении семьи с особым ребенком недостаточно в сложных и трудных ситуациях при организации образовательного процесса для детей с ОПФР в структурных подразделениях специального образования. Нужна четкая концепция взаимодействия учреждений здравоохранения, образования и иных учреждений для решения или воздействия на сложившуюся конкретную ситуацию с учетом индивидуально-типологических особенностей ребенка с соответствующим сопровождением, рекомендациями и реализацией образовательного маршрута. Потребность в медицинском сопровождении ребенка с ОПФР при нетипичных ситуациях в учреждениях образования (детских садах, школах) возрастает.

Значимо включение и принятие участия родителей детей с ОПФР в совместные диалоговые площадки со специалистами: онлайн-семинары, конференции, форумы, лекции и др., где родитель как участник образовательного процесса не только получит важные и необходимые знания по формированию у особого ребенка компетенций и компетентностей, которые обеспечивают самостоятельное решение различных жизненных задач, но будет иметь возможность задать свои «наболевшие» вопросы, обменяться опытом в вопросах помощи детям, имеющим особые потребности в индивидуальном и социальном развитии.

Консультирование и обучение родителей, взаимопонимание и содействие в вопросах воспитания и обучения особого ребенка, максимальное

адаптирование условий для ребенка с ОПФР в более социально привычную среду, анализ и определение целей, форм, содержания, приемов и методов при организации совместной деятельности семьи и учреждения образования с ребенком с особыми образовательными потребностями, обсуждение пожеланий и ожиданий родителей – определяющие составляющие реализации инклюзивного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Варенова, Т. В. Основы специальной педагогики : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 352 с.
2. Инклюзивное образование : пособие для тренера : модули для администрации школ, родителей и детей / М. В. Былино [и др.]. – Минск : Услуга, 2015. – 248 с.
3. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов : генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с.
4. Чурило, Н. В. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н. В. Чурило, С. Л. Рубчяня. – Минск: Белорус. Гос. Пед. Ун-т, 2018. – Ч. 2. – 140 с.

SAYKOVSKAYA ILONA VYACHESLAVOVNA,
teacher-speech pathologist

State educational institution "Kindergarten No. 332 of Minsk",
Minsk, Republic of Belarus

IMPORTANT POINTS IN WORKING WITH A FAMILY WITH A SINGLE CHILD

The article describes the author's experience in working with families with children with special needs, and discusses issues of supporting a family with a special child.

Keywords: family with a special child; comprehensive special education assistance; interdepartmental interaction; accompanying a family with a child with special needs; inclusive education.

СЕРГЕЙЧИК ЛЮДМИЛА АЛЕКСАНДРОВНА,
директор

Государственное учреждение образования
«Центр коррекционно-развивающего обучения
и реабилитации г.п. Глуска»
г.п. Глуск, Могилевская область, Республика Беларусь

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен опыт проведения инклюзивных мероприятий на базе учреждений общего среднего образования с участием детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Изложена поэтапная организация внедрения мероприятий инклюзивной направленности.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети с особенностями психофизического развития; инклюзивное мероприятие.

Переход к инклюзивному образованию стал основной мировой тенденцией в сфере образования лиц с ОПФР. Статья 24 Конвенции о правах инвалидов предусматривает обеспечение инклюзивного образования на всех уровнях и обучение в течение всей жизни [1]. Еще в 2015 году Министерство образования Республики Беларусь утвердило Концепцию развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ № 608 от 22.07.2015).

В современной ситуации проблема инклюзивного образования выходит на лидирующие позиции по своей актуальности. С ростом количества детей с особенностями психофизического развития возрастает потребность не просто адаптировать образовательный процесс под их нужды, а в целом строить инклюзивную среду, где каждый обучающийся имеет равные возможности.

В повседневной жизни мы все чаще сталкиваемся с детьми и взрослыми, имеющими серьезные физические или психические нарушения. Такие встречи ставят общество перед непростым вопросом: как адекватно воспринимать

присутствие таких людей в нашем «обыденном» мире? Ключевым шагом к преодолению этой дилеммы является формирование инклюзивного и толерантного общества, где каждый человек без исключения чувствует себя принятым и уважаемым. Необходимо создавать единое пространство для всех, независимо от индивидуальных особенностей развития.

В «Декларации принципов толерантности», принятой ООН в 1995 г., подчеркивается, что одним из наиболее эффективных путей достижения согласия является воспитание толерантной личности: «Воспитание в духе терпимости должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях» [2].

На протяжении ряда лет в нашем районе проводится многоплановая работа по вовлечению детей, обучающихся в центре, в совместную со здоровыми сверстниками деятельность. На этапе становления инклюзивные мероприятия с учащимися учреждений общего среднего образования проходили, в основном, в стенах центра. Однако мы пришли к выводу о необходимости расширения социального пространства для данной категории детей. В связи с этим активно стали развивать межучрежденческую кооперацию между учреждениями специального и общего среднего образования в разнообразных направлениях деятельности. Мероприятия стали проходить не только в стенах центра, но и на базе учреждений образования.

Приоритетным направлением определена целенаправленная работа по формированию позитивного общественного восприятия детей с особенностями психофизического развития. Через страницы районной газеты, сайт учреждения и другие медиа-платформы мы систематически информируем об участии детей с особенностями развития нашего района и нашего центра в различных районных мероприятиях, конкурсах, выставках, инклюзивных мероприятиях.

Ежегодно в течение учебного года проводится множество мероприятий как внутри центра, так и на базе партнерских учреждений. Это концертные выступления, спортивные соревнования, познавательно-развлекательные праздники, творческие конкурсы, масштабные акции и др. Инклюзивный подход открывает новые горизонты восприятия мира для детей всех категорий, стимулирует развитие эмпатии, взаимопомощи и других важных социальных качеств. Тем не менее, подобная активность пока недостаточна для глубокого изменения общественного отношения к людям с инвалидностью на системном уровне.

Из-за актуальности задачи специалисты нашего центра сочли необходимым усилить информационно-просветительскую деятельность с целью информирования обучающихся и их родителей о людях с ограниченными возможностями путем организации различных мероприятий.

Организация этой деятельности проводилась поэтапно.

Исследовательский этап включал разработку анкет в целях оценки текущих знаний учащихся учреждений общего среднего образования о людях с ограниченными возможностями. Проводились как опросы учащихся, так и беседы с их законными представителями.

Подготовительный этап включал разработку инклюзивных учебных занятий и внеклассных мероприятий, мастер-классов и тренингов для ознакомления учащихся с основными приемами взаимодействия с детьми с особенностями психофизического развития. Особое внимание было уделено созданию условий для успешной интеграции детей с особенностями психофизического развития в образовательный процесс, где они могли бы активно участвовать без дополнительного стресса или психологического дискомфорта. На этом этапе проводились встречи и консультации с педагогическими коллективами, выступления на родительских собраниях с целью достижения согласия со стороны родителей на проведение совместных мероприятий в стенах учреждений общего среднего образования.

Этап практической деятельности – это непосредственно проведение инклюзивных учебных занятий и совместных мероприятий на базе учреждений образования. В нашем районе проводились совместные мероприятия: «Трудовой десант», «Ждем гостей» (в рамках усвоения материала по учебному предмету «Трудовое обучение»), «Волшебный мир сказок» (в рамках изучения предмета «Элементы грамоты» и «Развитие речи»), спортивно-развлекательное мероприятие «Пираты Черного моря», образовательно-познавательное мероприятие «Мы, белорусы, дружбой своей сильны и Родиной своей горды!» с участием членов Глусского РСОО «БРПО», инклюзивная спортландия «О спорт, ты – мир!». В гимназии поселка проведена районная выставка работ из природного материала, овощей и фруктов «Чудеса своими руками». Снежной зимой проводятся совместные занятия по учебным предметам «Физическая культура и здоровье» и «Адаптивная физическая культура», когда обучающиеся ЦКРОиР осваивают лыжи, а школьники оказывают им помощь и поддержку.

Заключительный этап (аналитический) – это анализ проделанной работы. В конце учебного года проводится повторный опрос, результаты которого традиционно показывают значительную динамику в понимании идей инклюзивного образования по сравнению с началом учебного года.

Подводя итог, можно с уверенностью констатировать, что мероприятия по развитию идей инклюзивного образования являются эффективными, поскольку способствуют формированию позитивного отношения к детям с особыми потребностями, к людям с инвалидностью, учат проявлять сострадание, поддержку, милосердие, а также воспитывают толерантное отношение у учащихся учреждений общего среднего образования. Учащиеся приходят к пониманию того, что все люди нуждаются друг в друге, в поддержке и дружбе ровесников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии [Электронный ресурс] – Режим доступа. – https://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44014_full.shtml. – Дата доступа: 25.09.2024.
2. Декларация принципов толерантности: утв. резолюцией 5 Генеральной конференцией ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. // Защити меня! – 2004. – С. 6–7.

SERGEYCHIK LYUDMILA ALEXANDROVNA,
Director

State Educational Institution "Center for Correctional and Developmental
Education and Rehabilitation of G.P. Gluska"
Glusk, Mogilev region, Republic of Belarus

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INCLUSION BY ORGANIZING COOPERATION BETWEEN INSTITUTIONS OF SPECIAL EDUCATION AND INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article presents the experience of conducting inclusive events on the basis of institutions of general secondary education with the participation of children with special needs of psychophysical development studying at the center for correctional and developmental education and rehabilitation. The step-by-step organization of the implementation of inclusive activities is outlined.

Keywords: inclusive education; children with special needs of psychophysical development; inclusive event.

СНЫТКО ЖАННА ГЕННАДЬЕВНА
воспитатель индивидуального сопровождения,
председатель методического объединения
Государственное учреждение образования
«Специальная школа № 26 г. Витебска»
г. Витебск, Республика Беларусь

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ – ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В статье обосновывается значимость и актуальность индивидуального сопровождения обучающегося с РАС в учреждении образования. Раскрыты понятия «инклюзивное образование», «аутизм», «расстройство аутистического спектра», «тьютор». Рассмотрены этапы организации сопровождения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, индивидуальное сопровождение, аутизм, расстройство аутистического спектра, тьютор.

Инклюзивное образование в Республике Беларусь развивается на основе принципов и требований мировой практики и предполагает включение всех детей в общую и единую образовательную среду. При этом, обеспечивая равный доступ к получению образования для всех обучающихся, с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося.

В Республике Беларусь принята Концепция развития инклюзивного образования. Инклюзивное образование – это обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся [2, с. 14].

Понятие «инклюзия» (Мадлен Вилл, 1994 г.) принято на Всемирной Конференции по образованию лиц с особыми потребностями и отражено в Саламанской Декларации лиц с особыми потребностями. Важный принцип образовательной инклюзии — высокое качество образования для всех.

Одним из условий качественного образования для детей с особенностями психофизического развития в учреждении образования является организация сопровождения, которое может осуществляться либо в индивидуальном, либо в групповом порядке. Философским основанием системы сопровождения человека является концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением для формирования теоретических основ сопровождения личности можно рассматривать личностно-ориентированный подход (Г.М. Анохина, Е.В. Бондаревская, В.И. Слободчиков, Е.Г. Силяева и др.), в логике которого развитие понимается как выбор и освоение ребенком тех или иных инноваций, путем личностного становления.

Организация сопровождения предусмотрена Кодексом Республики Беларусь об образовании, прежде всего, для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС). Для назначения сопровождения необходимо заключение специалистов психолого-медико-педагогической комиссии центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [1, с. 245].

Термин «аутизм» (от греческого «autos» – сам) был введен швейцарским психиатром Ойгеном Блэйлером в начале XX века. Он понимал под аутизмом отгороженность от мира, уход в себя. Американский психиатр Л. Каннер выделил аутизм как отдельную проблему, как расстройство аффективного общения, появляющееся уже в раннем детском возрасте и описал первые клинические случаи. Х. Аспергер и Мнухин С.С., независимо друг от друга, описали синдромы раннего детского аутизма.

На данный момент, используется более широкое понятие – «расстройства аутистического спектра». РАС — общее расстройство развития, характеризующееся стойким дефицитом способности поддерживать и инициировать социальное взаимодействие и социальные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими актами.

Механизм возникновения синдрома аутизма связан с парадоксальной реакцией организма на внешние и внутренние раздражители в условиях гипер- и

(или) гипочувствительности анализаторов: зрительного, слухового, кожного, двигательного, вестибулярного, обонятельного, вкусового.

При аутизме человек не может усилием воли подавить свои ощущения, они провоцируют спонтанное и неконтролируемое поведение, которое является вынужденной реакцией на действие раздражителя. Необычное поведение ребёнка при аутизме выполняет две основные функции – сенсорной защиты и сенсорной стимуляции. Повышенная чувствительность ребёнка с аутизмом провоцирует избегание болезненных сигналов из окружающего мира в виде сенсорных защит. Пониженная чувствительность обуславливает появление сенсорных стимуляций с помощью сильного раздражителя.

Педагог, осуществляющий сопровождение обучающихся с РАС, создает условия для его успешного включения в образовательную и социальную среду. Чаще всего такого специалиста называют «тьютор». Тьютор (tutor – в переводе с английского) означает «домашний учитель, опекун».

Исторически позиция тьютора впервые появилась в средневековых университетах, где тьютор выполнял наставническую функцию по отношению к менее опытным обучающимся, ориентируя свою деятельность на определенный тип духовной практики.

Анализ работ, посвященных вопросам тьюторства на современном этапе развития системы образования, показал, что понятие «тьютор» определяется многообразно. Можно сказать, что тьютор – это наставник, осуществляющий постоянную помощь одному или нескольким обучающимся для реализации индивидуальной образовательной программы. Следует отметить, что в нормативной правовой базе нашей страны данное понятие отсутствует. Имеется воспитатель персонального сопровождения.

С целью эффективного персонального сопровождения тьютором разрабатываются этапы его организации:

1. предварительный этап – ознакомление тьютора с результатами диагностики ребенка, проведенной специалистами; знакомство с ребенком,

семьей; проведение экскурсии для ребенка по помещениям, где он будет заниматься, расположением спортзала, столовой, туалетов;

2. адаптационный этап – постепенное включение ребенка в различные учебные и внеучебные ситуации; корректировка режима дня, учебных программ и методических пособий в соответствии с индивидуальностью обучающегося с РАС; установление межличностного взаимодействия и коммуникаций;

3. основной этап – характеризуется снижением тревожности и напряжения; появлением мотивации ребенка к обучению; наличием самостоятельности при выполнении той или иной деятельности; проводится диагностика с внесением корректив в индивидуальный образовательный план;

4. завершающий этап – постепенное предоставление обучающемуся максимальной самостоятельности; уменьшение влияния сопровождающего на деятельность ребенка.

Тьютор должен ориентироваться на возможности индивидуализации образования, уникальность образовательного пути сопровождаемого, повышать свой образовательный и квалификационный уровень, совершенствовать профессиональную компетентность.

Трудности ребенка с РАС в произвольной организации себя в пространстве и времени, трудность активного диалога с миром, невозможность уверенно чувствовать себя в ситуации, развитие которой непредсказуемо, — все это делает необходимым специальную работу по организации его жизни в школе. Необходимо помочь ребенку в создании устойчивого адекватного стереотипа школьного поведения. Сохранение постоянства в пространственной организации жизни ребенка поможет избежать многих поведенческих проблем. Растерянность, тревога уменьшатся, если ребенок четко усвоит свое основное место занятий и что он должен делать во всех других местах школы, где он бывает. Для этого и предназначено персональное сопровождение ребенка с РАС.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : Закон Республики Беларусь, 14.01.2022 г., № 154-З – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf/> Дата доступа: 25.11.2024.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ Министра образования Республики Беларусь, 22 июля 2015 г., № 608 – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5801/> Дата доступа: 14.11.2024.
3. Организация деятельности воспитателя, воспитателя дошкольного образования, осуществляющего сопровождение обучающегося с аутистическими нарушениями в учреждении образования: методические рекомендации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.by/> Дата доступа: 14.11.2024.

SNYTKO ZHANNA GENNADIEVNA
Educator of individual support,
chairman of the methodological association
State educational institution
«Special School No. 26 of Vitebsk»
Vitebsk, Republic of Belarus

INDIVIDUAL SUPPORT IS AN IMPORTANT ELEMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS

The article substantiates the importance and relevance of individual support of a student with ASD in an educational institution. The concepts of "inclusive education", "autism", "autism spectrum disorder", "tutor" are revealed. The stages of the organization of support are considered.

Keywords: inclusive education, individual support, autism, autism spectrum disorder, tutor.

СТОЛЬБЕРГ ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр
развития ребенка №8 г. Могилева»,
г. Могилев, Республика Беларусь

ПРОФИЛАКТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье описываются актуальные проблемы организации просветительской и профилактической помощи родителям детей дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи. Приводятся основные направления работы по профилактике речевых нарушений у дошкольников.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; нарушения речи.

В последние годы наблюдается увеличение числа детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. Специальное образование или коррекционно-педагогическую помощь в учреждениях образования получают дети с нарушениями речи, зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата, трудностями в обучении, расстройствами аутистического спектра, с интеллектуальными нарушениями.

Основной целью деятельности пункта коррекционно-педагогической помощи является оказание необходимой коррекционно-педагогической помощи воспитанникам, которые испытывают стойкие или временные трудности в освоении содержания образовательной программы дошкольного образования. Большинство из них — это воспитанники с общим недоразвитием речи, IV уровня речевого развития. В настоящее время проблема речевых нарушений у детей дошкольного возраста является особо актуальной, и, если вовремя не исправить, приводит к затруднениям в освоении грамоты и в обучении чтению, к нарушениям письменной речи.

Наряду с организацией образовательного процесса важно распространять накопленный опыт работы с детьми с особенностями психофизического

развития, оказывать методическую и консультативную помощь родителям и педагогическим работникам.

Работа с семьей предусматривает педагогическое просвещение родителей, оказание родителям психологической помощи, обучение специальным приемам коррекционно-развивающей работы, содействие в определении, уточнении, изменении образовательного маршрута или образовательной программы.

Сложность заключается в том, что спектр нарушений развития достаточно разнообразен, требует специальных условий. Родители детей с особенностями зачастую подозревают, что с ребенком что-то не так. Однако, после обращения к специалистам, не принимают проблему, что мешает оказать своевременную помощь ребенку. Поэтому на консультациях уточняется: какие меры предпринимали родители до обращения, у каких специалистов ребенок консультировался ранее, рекомендуется пройти психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. По результатам психолого-медико-педагогической комиссии составляется заключение центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, содержащее рекомендации об обучении и воспитании лиц с особенностями психофизического развития по образовательным программам специального образования, либо об оказании им коррекционно-педагогической помощи.

К сожалению, от обучения и воспитания ребенка по соответствующей образовательной программе специального образования, рекомендованной государственным центром коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, родители часто отказываются, так как дошкольное учреждение, которое посещает ребенок, находится в шаговой доступности, а возить куда-то в другое учреждение неудобно. Зачастую и вовсе отказываются от прохождения психолого-медико-педагогической комиссии, несмотря на подробные разъяснения о возможных последствиях.

В данной ситуации родители начинают использовать все доступные им средства и возможности с целью опровергнуть тот факт, что их ребенок не такой,

как все. Многие переживают из-за того, что их ребенку будет поставлен диагноз, боятся оценки окружающих. Это приводит к нежеланию родителей сотрудничать со специалистами. Вот и получается, что ребенок остается без помощи.

Исследователи отмечают, что родители часто являются причиной вторичных нарушений и проблем в развитии ребенка и сами нуждаются в целенаправленной работе по преодолению негативного восприятия ребенка и формированию адекватной родительской позиции по отношению к нему [2]. Одни родители длительное время закрывают глаза на существующие проблемы у ребенка, не всегда замечают нарушения речи, или полагают, что с возрастом все пройдет. Другие — уже в два года требуют от ребенка произнести самые сложные звуки, исправляя его и делая замечания.

На сегодняшний день требуется поиск эффективных путей взаимодействия с семьей. Коррекция нарушений развития может быть обеспечена только в контексте развивающего взаимодействия специалистов и семьи с ребенком, поэтому родители должны стать полноценным субъектом образования. Чаще всего родители пассивны, имеют низкий уровень компетентности в вопросах развития речи детей. Для решения этой проблемы важно, чтобы родители активно включились в коррекционно-педагогический процесс. Для повышения компетентности родителей используются разные формы работы, такие как индивидуальные беседы, выступления на родительских собраниях, консультации, присутствие на занятиях, мастер-классы, педагогическая гостиная.

Важным является раннее выявление признаков нарушений речи у детей и оказание им своевременной профилактической помощи, что позволяет предупредить появление тяжелых речевых нарушений, а также трудности во взаимоотношениях с окружающими, в эмоционально-личностном и когнитивном развитии [4].

Почему у современных детей чаще возникают проблемы с речью? Это связано со многими факторами. Телефоны, планшеты и телевизоры – неотъемлемая часть нашей жизни. Однако чрезмерное увлечение детьми экранами снижает количество живого общения, которое критически важно для развития речи. Дети меньше слышат настоящие голоса, а вместо этого пассивно воспринимают информацию из мультфильмов и приложений. Загрязнение воздуха, недостаток двигательной активности – все это тоже оказывает негативное влияние на общее развитие ребенка, включая речевую сферу. Ослабленный иммунитет, частые болезни и хронические респираторные инфекции могут замедлять речевое развитие. Из-за увлечения виртуальными играми дети реже занимаются лепкой, рисованием, аппликацией, конструированием и другими важными для развития мелкой моторики занятиями. А мелкая моторика напрямую связана с речевым центром мозга. Современный ритм жизни диктует свои правила: родители часто торопятся, дети попадают в стрессовые ситуации, что также сказывается на речи. Важно помнить, что для естественного развития речевых навыков детям нужно время и спокойствие. Зачастую проблемы с речью связаны с генетическими особенностями или неврологическими проблемами, но многие такие состояния можно корректировать, если вовремя обратиться к специалисту.

Практика работы с детьми позволяет определить основные направления работы по профилактике речевых нарушений у дошкольников. Поскольку речь ребенка формируется в процессе общения с окружающими его людьми, то большая роль в ее правильном формировании принадлежит родителям. Говорить с ребенком следует не спеша, четко произнося звуки и слова. Нельзя с умилением повторять за ребенком неправильно произносимые им слова, злоупотреблять уменьшительно-ласкательными суффиксами. Чтение художественной литературы рекомендуется с обязательным объяснением всех непонятных слов и фраз и последующим обсуждением прочитанного. Полезно заучивание различных рифмовок, стихотворений, потешек.

Недоразвитие фонематического слуха и восприятия ведет к нарушениям звукопроизношения, задержке формирования навыков звукового и слогового анализа слов. Рекомендуется учить слышать и различать неречевые звуки, использовать игры по развитию слухового внимания и фонематического слуха «Шумовые коробочки», «Что звучит?» и др., игры на различение изолированных речевых звуков по типу «Хлопни, если услышишь ...», «Поймай звук», «Телеграф».

Для формирования правильного речевого выдоха начиная с раннего возраста с малышами можно проводить подготовительную работу. Полезно ежедневно выполнять различные дыхательные упражнения и игры: задувание свечей, дутье на различные легкие предметы, мыльные пузыри, вертушки [3].

Одной из основных причин несовершенства звукопроизношения детей является недоразвитие артикуляционной моторики. Поэтому важнейший этап в профилактике возникновения нарушений звукопроизношения – работа по подготовке артикуляционного аппарата.

Формирование речевой функции тесно связано с развитием общей и мелкой моторики. Стимулируя двигательную активность и моторику пальцев в пальчиковых играх и упражнениях, речевых играх с движением, проводя массаж кистей рук и пальчиков, родители способствуют речевому развитию ребенка [3].

Таким образом, своевременное оказание помощи имеет не только профилактическое значение, способствуя уменьшению количества детей с нарушениями речи, но и коррекционное, так как позволяет ускорить процесс коррекции речи при ее нарушении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баль, Н.Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях / Н.Н. Баль, Н.В. Дроздова. – Минск : Нар. асвета, 2015. – 111с.

2. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е издание, переработанное, расширенное / Т.Г. Визель. – М. : Издательство АСТ, 2022. – 544 с.

3. Воронина, Л.П. Картотеки артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа / Л.П.Воронина, Н.А. Червякова. – СПб : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 80 с.

4. Феклистова, С. Н. 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.

STOLBERH IRINA VLADIMIROVNA,
teacher-speech pathologist
State educational institution
«Preschool child development center No. 8 in Mogilev»
Mogilev, Republic of Belarus

PREVENTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

The article describes current problems of organizing educational and preventive assistance to parents of preschool children with speech impairments in the conditions of a correctional pedagogical assistance center. The main directions of work on the prevention of speech disorders in preschool children are given.

Keywords: preschool children; speech disorders.

СУЛЕЙМАНОВ КАМИЛЬ БЕЙТУЛЛАЕВИЧ,
ассистент кафедры Специальной психологии и коррекционной педагогики
ФГБОУ ВО Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

**ДИСТАНЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СЕМЬИ,
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В статье представлен опыт применения авторского метода дистанционного консультирования родителей ребёнка с расстройствами аутистического спектра. Выделены особенности семьи ребёнка с аутизмом, основные направления для консультирования, а также предварительные результаты.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; онлайн-консультирование; консультирование родителей.

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) являются актуальной проблемой современной психологической теории и практики. Статистика показывает значительное увеличение количества детей с РАС как в России, так и за рубежом, однако имеются значимые различия в данных [1; 6].

Возрастающее количество детей с РАС требует создания новых методов и подходов к коррекции аутистических расстройств, при этом важным остаётся как можно более раннее начало коррекции. Не менее значимым является и максимальное вовлечение родителей в коррекционно-развивающий процесс.

Учитывая также значительное региональное и культурно-историческое разнообразие нашей страны, проявляющееся, в том числе, в области доступности для детей с РАС систем ранней помощи и поддержки, разнообразие подходов и методов коррекции РАС, обилие лженаучных практик, необходимо создание современных доступных способов консультирования семьи ребёнка с РАС.

Дистанционное консультирование детей с РАС имеет сложную историю в нашей стране. Имеются отдельные практические наработки в этой области, однако ни единого стандарта, ни общего консенсуса по вопросам эффективности онлайн-работы с детьми с РАС нет.

Учитывая вышесказанное, нами была разработана система онлайн-консультаций для родителей детей с РАС. Мы опирались на опыт отечественных и зарубежных коллег [2–5; 7]. При разработке программы важными требованиями являлись простота организации, минимум необходимого оборудования, упор на индивидуальный подход к каждой консультации, тщательную проработку системы рекомендаций. В процессе разработки системы консультаций была учтена следующая возможная специфика семьи ребёнка с РАС:

- трудная ситуация принятия диагноза;
- неконструктивные взаимодействия между членами семьи;
- разность стилей воспитания и требований к ребёнку;
- недостаточная информированность о РАС;
- вторичная аутизация семьи.

Консультирование семьи состоит из двух встреч длительностью по 50 минут каждая. На первой встрече собирается анамнез ребёнка, данные о семье и родителях, оценивается социальная ситуация развития, результаты прохождения диагностических методик. Важным элементом является длинный промежуток между встречами – от трёх до семи дней, в процессе которого специалист запрашивает дополнительные, уточняющие данные, проводит анализ собранного анамнеза, формирует рекомендации для родителей.

На второй встрече обговариваются разработанные по итогам первой встречи рекомендации. Основными направлениями консультирования родителей детей с РАС являлись:

- скриннинговая диагностика особенностей детей с РАС;
- консультирование родителей по вопросам развития и коррекции;
- обсуждение технологий психолого-педагогической поддержки детей с РАС;
- формирование основных целей коррекции;
- получение альтернативного мнения по картине состояния ребёнка.

На данный момент было проведено 40 консультаций. Предварительные результаты показали, что представленный метод работы может быть использован в процессе комплексной психолого-педагогической поддержки ребёнка с РАС и его семьи. На данный момент нами проводится совершенствование дистанционного консультирования: формируется опросник для оценки результативности; проводится текущая оценка эффективности дистанционного консультирования родителей детей с РАС; стандартизируется форма представления общих рекомендаций; улучшаются методы сбора анамнеза. Дальнейшие результаты будут отражены в последующих публикациях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аналитическая справка о численности детей с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2020 году. Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. – Режим доступа: <https://autism-frc.ru/education/monitoring/1265>.
2. Гильяно, А. С. Этические принципы в интернет-консультировании: постановка проблемы [Электронный ресурс] / А. С. Гильяно, Е. М. Баранова // Вестник практической психологии образования. – 2017. – Том 14. № 2. – С. 69–73.
3. Казьмин, А. М. Дистанционное консультирование родителей в ранней помощи: компетентностный подход / А. М. Казьмин, О. В. Словохотова // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Том 8. № 2. – С. 159–184.
4. Панцырь, С. Н. Возможности и условия дистанционного консультирования семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра / С. Н. Панцырь, Е. Ф. Шведовский // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Том 18. № 2. – С. 14–20.

5. Степанова, В. А. Психологическое консультирование в рамках открытого интернет-пространства / В. А. Степанова // Синдром Дауна XXI век. – 2012. – № 1. – С. 35–39.

6. Ferguson, Jenny. Telehealth as a Model for Providing Behaviour Analytic Interventions to Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review / Jenny Ferguson, Emma A. Craig, Katerina Dounavi // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2019. – № 49. – P. 582–616.

7. Zeidan, Jinan. Global prevalence of autism: A systematic review update / Jinan Zeidan [and other] // Autism Research. – 2022. – № 15 (5). – P. 778–790.

SULEIMANOV KAMIL BEITULLAEVICH,
Assistant of the Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kursk State
University Kursk, Russia

REMOTE CONSULTING FOR A FAMILY RAISING A CHILD WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

The article presents the experience of using the author's method of remote consultation of parents of a child with autism spectrum disorders. The features of the family of a child with autism, the main areas for consultation, as well as preliminary results are highlighted.

Keywords: autism spectrum disorders; online counseling; parental counseling.

СЧАСТНАЯ ИННА ПАВЛОВНА,
учитель начальных классов

Государственное учреждение образования
«Специальная школа №13 г. Минска»,
г. Минск, Республика Беларусь

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности у младших школьников с нарушением слуха, описаны особенности понимания письменных текстов данной категорией учащихся.

Ключевые слова: слуховое восприятие, психические процессы, коммуникация, нарушение слуха.

Одна из важнейших задач современной школы – формирование функционально грамотных людей, способных вступать в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться и функционировать в ней, готовых к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни.

Одним из компонентов функциональной грамотности является читательская грамотность, основы которой закладываются в начальной школе.

Читательская грамотность – совокупность умений и навыков, отражающих: потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; готовность к смысловому чтению – восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации; способность извлекать необходимую информацию для её преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях [1, с. 25].

Основы читательской грамотности должны закладываться в начальной школе, где идет интенсивное обучение учащихся с нарушением слуха различным видам речевой деятельности. Чтение для данной категории детей является незаменимым источником развития представлений об окружающем мире и главной опорой личностного развития.

Формирование читательской грамотности у детей с нарушением слуха способствует их речевому развитию. Речь у учащихся с нарушением слуха формируется не спонтанно, а в условиях специально организованного образовательного процесса. При работе над пониманием текста, его обработкой, преобразованием, поиском информации, учащимся необходимо вступать в коммуникативное взаимодействие – выражать свое мнение, доказывать, пояснять, объяснять, рассуждать, что способствует развитию их коммуникативных способностей.

Долгое время в практике обучения чтению учащихся данной категории в начальной школе усиленный акцент делался на увеличение темпа чтения и работу над правильностью чтения, а задаваемые по тексту вопросы в основном были направлены на проверку усвоения его содержания. Такая практика вырабатывала у детей беглое, но бессознательное чтение, которое не позволяло максимально извлекать и понимать информацию.

Говоря о читательской грамотности, следует подчеркнуть активный, целенаправленный и конструктивный характер использования чтения в разных ситуациях и для разных целей.

Читательская грамотность подразумевает практические умения работы с текстом – умение понимать, анализировать и оценивать содержание прочитанного материала, формулировать выводы, находить, интерпретировать, обобщать информацию и использовать ее для решения учебных и жизненных задач. Эти умения чрезвычайно важны для учащихся с нарушением слуха.

Любая работа с текстом начинается с овладения навыками и умениями его понимания, а именно понимание текста является наиболее сложным психическим процессом для неслышащих учащихся.

Необходимо выделить наиболее типичные ошибки, допускаемые учащимися с нарушением слуха при чтении и осмыслении прочитанных текстов: смешение слов из-за неправильного восприятия их оптической структуры; неразличение однокоренных слов; непонимание предлогов, местоимений,

особенно тех, которые употребляются в косвенных падежах; непонимание слов, сложных по составу; замещение общих понятий частными и наоборот. Непонимание отдельных слов является следствием своеобразия речевого и общего развития ребенка, ограничений в языковом общении с окружающими и особенностей наглядно-образного мышления, свойственного не владеющим речью неслышащим детям. Большие затруднения у учащихся с нарушением слуха вызывают причинно-следственные зависимости, понимание переносного смысла выражений.

По мнению Ж. И. Шиф, основное своеобразие речи неслышащих обучающихся младших классов заключается в том, что в своих высказываниях они оперируют конкретными образами, а не понятиями, овладение которыми возможно лишь на основе более или менее развитого языкового обобщения. Ограниченный запас слов и недостаточное овладение грамматическим строем языка влекут за собой и ограниченное понимание читаемого текста [3].

Н.Г. Морозова, изучая особенности осознания неслышащими детьми смысла текста произведения и его подтекста, выделяет в этом процессе несколько ступеней:

- понимание предметного или фактического содержания текста, т.е. усвоение информации о предметах, фактах, событиях;
- понимание подтекста, т.е. непрямо выраженной мысли;
- понимание отношения читателя к содержанию [2].

Автор исследования считает, что нарушение понимания текста учащимися данной категории обнаруживается в разных звеньях этого процесса. Они связаны, прежде всего, с лексико-грамматической несформированностью речи детей. Вместе с тем выявляются недочёты понимания, возникающие вследствие нарушения процесса перехода от внешнего значения сообщения к его внутреннему смыслу: ограничение понимания информации о сюжете, предметах без раскрытия основного смысла текста; при необходимости выбора из двух сформулированных в тексте толкований основного смысла содержания; соскальзывание на более привычную ситуацию.

Несформированность процессов понимания связной письменной речи у учащихся отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, препятствует овладению школьными знаниями по различным учебным предметам.

Это обуславливает необходимость использования разнообразных активных приемов и методов и технологий обучения и стратегий для формирования читательской грамотности, задачей которой является научить младших школьников с нарушением слуха работать с самыми разными видами текста, быстро анализировать и понимать суть информации, критически и логично мыслить. Ведь для того, чтобы чтение было смысловым, учащимся необходимо точно и полно понимать содержание текста, составлять свою систему образов, осмысливать информацию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. — 288 с.
2. Морозова, Н. Г. О понимании текста // Известия АПН РСФСР, 1947. — Вып. 7.
3. Шиф, Ж. И. Психология глухих детей / Ж. И. Шиф, И. М. Соловьев, Т. В. Розанова. — М. : Советский спорт, 2006. — 501 с.

SCHASTNAYA INNA PAVLOVNA,
primary school teacher
State educational institution
«Special school No. 13 of Minsk»,
Minsk, Republic of Belarus

THE PROBLEM OF FORMING READING LITERACY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

The article examines the problem of developing reading literacy in primary school students with hearing impairments and describes the features of understanding written texts by this category of students.

Key words: auditory perception; mental processes; communication; hearing impairment.

ТЕХАНОВИЧ ЖАННА НИКОЛАЕВНА,
директор

Государственное учреждение дополнительного образования детей и молодёжи
«Лидский районный центр экологии, туризма и краеведения»,
г. Лида, Гродненская область, Республика Беларусь

ПОТЕНЦИАЛ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИИ

В статье рассматриваются вопросы актуального состояния и перспективного развития инклюзивного образования в учреждениях дополнительного образования детей и молодёжи, признаки инновационного потенциала, направления деятельности по его использованию для обеспечения развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование детей и молодёжи; инклюзивное образование; инновационный потенциал.

Современная система дополнительного образования детей и молодежи - уникальная образовательная сфера, имеющая самостоятельное социальное назначение для адаптации обучающихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), обладающая потенциалом для качественного дополнения системы общего среднего образования в создании устойчивой модели образования, реализующей инклюзивный подход.

Инклюзивное образование является логическим продолжением выстроенной в Республике Беларусь системы интегрированного обучения и воспитания. Сформированная на сегодняшний день модель многих учреждений дополнительного образования детей и молодёжи учитывает принципы инклюзии и ориентируется на интересы, потребности и проблемы всех участников образовательного процесса. Педагоги систематически повышают уровень профессиональной компетентности с использованием различных ресурсов, например, через участие в конкурсах, обмен опытом, освоение программ повышения квалификации и т.д. В определённой степени созданы безбарьерная или адаптивная среда, условия, при которых образовательный процесс подстраивается непосредственно под каждого «особенного» ребёнка. В воспитательном процессе реализуется «технология включенной социализации»,

направленная на участие ребенка с ОПФР в событиях учреждения. Согласно исследованиям О. С. Хруль, «данная технология включает три взаимосвязанные составляющие: когнитивную (я понимаю), эмоциональную (я принимаю), поведенческую (я взаимодействую), которые реализуются через вовлечение учащихся с ОПФР в физкультурно-оздоровительные, досуговые мероприятия, фестивали детского творчества, акции помощи и др.» [1, с. 11].

Дополнительное образование обладает ценным инклюзивным потенциалом по созданию особого образовательного пространства, в котором «разрешено все, что стимулирует нормальное развитие ребенка, способствует его нравственному и профессиональному становлению, формированию активной образовательной позиции, обеспечивает социально позитивную идентификацию личности до достижения совершеннолетия [2]». Имеются широкие возможности для организации вариативного подхода к выбору форм обучения и воспитания, оперативного корректирования структуры, содержания, форм и методов образовательной деятельности в соответствии с запросами обучающихся и их законных представителей, обеспечения гибкой адаптации к различным возрастным и индивидуальным особенностям ребёнка. В результате формируются условия для личностно-ориентированного образования, ведущими идеями которого, по И. С. Якиманской, являются развитие познавательных способностей учащихся, максимальное раскрытие индивидуальности ребенка, конструирование образовательного процесса на основе его субъектного опыта и другие. В. П. Голованов считает, что «дополнительное образование детей может иметь и по факту имеет множество разных концепций и в нём допускаются различные схемы продвижения ребенка от одного образовательного результата к другому. И, что немаловажно, освоение образовательной программы может начинаться с любого, достигнутого ребенком, уровня готовности к восприятию предлагаемого учебного материала, что позволяет реализовывать модульные программы, включающие материал различного уровня восприятия» [3].

Вместе с тем инклюзивная образовательная практика в дополнительном образовании детей и молодёжи ещё достаточно ограничена, во многом экспериментальна и неустойчива. Значимые и очевидные проблемы успешности внедрения инклюзивного образования в систему образования в нашей стране, присущие и системе дополнительного образования, обозначены в работах А.М. Змушко [4]. Среди них такие, как необходимость создания специальных условий, адаптивной образовательной среды в каждом учреждении образования, где есть или потенциально может быть ребенок с ОПФР, недостаточная готовность кадров образования к реализации инклюзивного образования и др.

На современном этапе для достижения целей инклюзивного образования учреждению дополнительного образования детей и молодёжи остро необходимо обеспечить развитие, выраженное в системных изменениях всех составляющих элементов. Поскольку в основе процесса развития лежат, в первую очередь, качественные изменения, важно предусмотреть инновационность, непрерывность и закономерность их внедрения. Инновационный потенциал учреждения дополнительного образования детей и молодёжи зависит от способности коллектива осваивать, внедрять и распространять эффективные технологии обучения и воспитания лиц с ОПФР, наличия спроса на компетенции и знания у обучающихся и их законных представителей, имеющихся условий для создания инклюзивного образовательного пространства, а также желания и возможностей постоянного самообразования и обучения кадрового состава.

Одним из основополагающих аспектов развития образования с учётом принципов инклюзии является выявление и использование инновационного потенциала, направленного на организацию взаимодействия всех субъектов образовательных отношений – участников образовательного процесса (обучающихся, их законных представителей, педагогических работников), учреждений образования и других – для исключения социальной изоляции лиц с ОПФР. При этом важно учитывать контингент обучающихся (возраст, нозологическая группа, особые образовательные потребности, уровень

коммуникации), от каких процессов, как и почему они изолированы или могут быть исключены из социальных отношений, какие имеются ресурсы для устранения ограничений и так далее. Начать следует, несомненно, с анализа имеющихся в стране и за рубежом лучших практик инклюзивного образования, оценки степени соответствия материально-технического обеспечения и дидактических средств требованиям инклюзивного образования, анализа и выявления актуальных проблем и поиска путей формирования максимально эффективной модели включения лиц с ОПФР в среду дополнительного образования детей и молодёжи. Важно разработать стратегию психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса, план управленческих и методических мероприятий.

Перспективными направлениями деятельности по развитию инклюзивного образования в учреждениях дополнительного образования детей и молодёжи на современном этапе могут выступать:

- организация сетевого взаимодействия различных учреждений и организаций, обладающих определёнными ресурсами для достижения общей цели, реализации совместных социальных и иных проектов;

- организация дифференцированной методической работы с педагогами, поддержка их инициатив и творчества посредством проведения профессиональных конкурсов, методических мероприятий по инклюзивному образованию, научно-практических конференций, трансляцию опыта в средствах массовой информации, презентацию персонального положительного опыта и создание профессионального портфолио по работе с лицами с ОПФР;

- разработка и реализация программ дополнительного образования детей и молодёжи нового поколения, учитывающих возможности и потребности детей с ОПФР, образовательных комплексов к ним с целью индивидуализации образовательного процесса, стимулирующего самостоятельную познавательную и иную деятельность обучающихся;

- обеспечение преемственности содержания образования на разных уровнях;

разработка и внедрение активных, интерактивных, коллективных творческих, проектных, игровых и других технологий и методов организации дополнительного образования с детьми с ОПФР, способствующих формированию устойчивой адаптации в обществе и окружающей среде, получению знаний, умений и навыков, необходимых для социализации;

формирование толерантной среды через гуманизацию образовательного процесса.

Каждое учреждение дополнительного образования детей и молодёжи определяет свою стратегию развития инклюзивного образовательного пространства. Неоспорим лишь факт, что слово «развитие» здесь играет ключевую роль: с течением времени процесс будет наращивать скорость и масштабы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Хруль, О. С. Научно-методическая система социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.03 / О. С. Хруль ; Научно-методич. учреждение "Нац. ин-т образования" М-ва образования Респ. Беларусь . – Минск, 2022 . – 55 с.

2. Государственное учреждение дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования». Портал спецобразования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://spec-obraz.voiro.by> – Дата доступа: 15.11.2024.

3. Информационно-методический портал о дополнительном образовании детей «ВНЕШКОЛЬНИК.РФ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dop-obrazovanie.com/dlya-pedagogov/stati/voprosy-teorii/1805-inklyuzivnyj-potentsial-sovremennogo-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej> – Дата доступа: 18.11.2024.

4. Образование лиц с особыми образовательными потребностями : методология, теория, практика / Сборники научных трудов / 2020 / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/49990> – Дата доступа: 20.11.2024.

TSEKHANOVICH ZHANNA NIKOLAEVNA,
director

State Institution of Additional Education for children and youth
«Lida regional center for ecology, tourism and local history»,
Lida, Grodno region, Republic of Belarus

**POTENTIAL OF ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTIONS FOR
CHILDREN AND YOUTH IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSION**

The article examines the issues of the current state and long-term development of inclusive education in institutions of additional education for children and youth, signs of innovative potential, areas of activity for its use to ensure the development of inclusive education.

Keywords: additional education for children and youth; inclusive education; innovative potential.

ТИТОВЕЦ МАРИЯ ДМИТРИЕВНА,
магистрант кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования

РУСАКОВИЧ ИРИНА КУЗЬМИНИЧНА,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий

Институт инклюзивного образования
учреждения образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена вопросам разработки лингвистического словаря жестового языка для использования в специальной школе. Проанализированы имеющиеся образовательные ресурсы изучения жестового языка, выявлены дефицит и необходимость презентации его лингвистических категорий в словарях. Описаны результаты экспериментального обучения лингвистике жестового языка учащихся с нарушением слуха.

Ключевые слова: жестовый язык; словесный язык; лингвистические особенности; лингвистический словарь.

В своих трудах Л. С. Выготский анализировал проблему соотношения и взаимодействия словесной и жестовой речи в обучении детей с нарушением слуха. Ученый акцентировал внимание на необходимости создавать условия для множественных путей речевого развития ребенка со слуховой депривацией, подчеркивал необходимость изменить традиционный взгляд на конкуренцию и взаимное торможение различных форм речи [1, с. 329].

Легализация статуса жестового языка в Республике Беларусь отражена в нормативной правовой базе в Кодексе Республики Беларусь об образовании, а также в законе «О социальной защите инвалидов» (1991 г.), который был переименован в 2022 году в «О правах инвалидов и их социальной интеграции» [2, 3]. С 1991 года в учебный план специальных школ введены коррекционные занятия по развитию жестовой речи, а с 2006 года – уроки жестового языка. Кроме этого, жестовый язык в обучении незлышащих рассматривается как

вспомогательное средство на общеобразовательных уроках и во внеклассной работе.

В специальной литературе описаны результаты исследований, подтвердивших полноценность жестового языка как лингвистической системы, а также обнаруживших доказательства его положительного влияния на когнитивные процессы неслышащих детей, уровень их эмоционально-личностного и социального развития [4, 5].

Анализ образовательных ресурсов изучения жестового языка показывает, что в целом выделяются группы с разными способами фиксации речевого материала: словари, уроки и видеокурсы (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Характеристика словарей

	Название источника	Вид и год издания	Количество языковых единиц	Фиксация
1.	«Spread the sign»	Электронный ресурс, 2016 г.	Более 400000	Видеоролики
2.	Русско-белорусский словарь жестового языка.	Печатный ресурс, 2006 г.	5000	Письменная кодировка жеста графическими знаками
3.	Говорящие руки	Печатный ресурс, 2001 г.	1480	Фотофиксация
4.	Русский жестовый язык с дополненной реальностью	Печатный ресурс, электронный ресурс, 2021 г.	3500	Фотофиксация, анимация жестов
5.	Жесты	Электронный ресурс, 2009 г.	860	Видеоролики
6.	Видео-уроки на разных платформах: Instagram, YouTube, VK и др.	Электронный ресурс.		Видеоролики

Большинство словарей (табл. 1, № 1–5) представляют лексику жестового языка. В них используются: кодирование жестов, визуализация фото и видео исполнения жеста. Грамматика жестового языка представлена ограниченно и без нужного пояснения для пользователей жестовников. Большинство ресурсов разработано в Российской Федерации (позиции 2, 3, 4, 6 табл. 1) и представляют лексику русского жестового языка. В то время как известно и доказано, что

лексика, используемая в Беларуси и России, отличается (например, в таких жестах, как: «слабослышащий», «поступать», «когда», «ночь», «зима», «лес», «каша», «вода» и др.) [5].

В рамках научно-исследовательской работы студентов была предпринята попытка разработать макет лингвистического словаря белорусского жестового языка и провести его первичную апробацию (на базе филиала кафедры коррекционно-развивающих технологий БГПУ, ГУО «Ждановичская специальная школа-интернат»)

В результате получены данные об особенностях взаимодействия жестовой и словесной речи у неслышащих испытуемых, характере влияния и взаимовлияния лингвистических особенностей обоих языков в процессе усвоения речевого материала.

В эксперименте приняли участие 12 обучающихся 6 и 7 класса. Из них – 10 учащихся с двусторонней хронической нейросенсорной тугоухостью 3–4 степени; 1 учащийся с двусторонней хронической нейросенсорной тугоухостью 2–3 степени; 1 учащийся с нейросенсорной тугоухостью 2 степени слева, справа – глухота. У двоих учащихся поставлен кохлеарный имплант, у остальных – индивидуальный слуховой аппарат. 10 участников эксперимента воспитываются в семье слышащих родителей и 2 учащихся – в семьях неслышащих.

Эксперимент организован в два этапа. Первый этап, предварительный, пилотный, проводился с целью уточнить стимульный материал и процедуру предъявления разработанных заданий. Второй этап – формирующий.

В качестве стимульного материалы использовалась сказка на жестовом языке «Гуси-лебеди», как ресурс, презентующий в полной мере лингвистические особенности жестового языка, субтитрированный, близкий и интересный участникам эксперимента по содержанию. Обучающимся демонстрировалась вся сказка и отдельные фрагменты, которые впоследствии испытуемые

анализировали и предлагали субтитры к ним с использованием различных видов помощи со стороны экспериментатора, а также самостоятельно.

Данное задание вызвало большие затруднения: большинство испытуемых не справились с заданием. Только двое обучающихся представили варианты предложений с большим количеством ошибок: к примеру «Вернулась Маша, глядит – братца нету!» – 1. *Маша играл гулять уже домой брат нету.* 2. *Маша играть все вернись домой идет брат нет.* «Печка, печка, скажи, куда гуси-лебеди полетели?» – 1. *Толпу Маша спросил тоже куда гусь куда.* 2. *Маша попросить у печки лебедь куда находится и где куда.*

В качестве обучающей помощи учащимся предлагались словосочетания, требующие понимания конситуативности жестов. Была отмечена распространенная проблема – закрепление одного значения слова к определенному жесту (так называемые речевые штампы в жестовом языке). Например, слово «ОТКРЫТЬ» участники эксперимента воспроизводили одним жестом (как открыть книгу), не вдумываясь в смысл словосочетаний. Это совсем не подходило для перевода значений «ОТКРЫТЬ ГЛАЗА», «ОТКРЫТЬ ДВЕРЬ» и т.д.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что поставили слишком трудную задачу для учащихся. Для ее выполнения необходимо опираться на понимание лингвистических особенностей в обоих языках и сформированность цепочки «жест – смысл – слово».

После проведения формирующей части эксперимента – объяснения лингвистических особенностей жестового языка, их практического сопоставления с грамматикой словесного языка и последующем повторном предъявлении новых фрагментов сказки, был зафиксирован прогресс. Задачей испытуемых после просмотра субтитрированных фрагментов жестовой сказки было сначала пересказать на жестовом языке увиденное, а затем подобрать к скриншоту видео подходящие субтитры. Так, 4 участников эксперимента из 12

справились с заданием отлично, еще треть справились, испытывая некоторые трудности, (например, не знали слов к жестам «волна», «прячьтесь», «стрясти», «склонились», «догнать», «печь»). Остальные 4 испытуемых не справились. Результативность выполнения заданий повысилась фактически в два раза.

Были выявлены и другие положительные эффекты проведенной работы: обучающиеся отвечали на жестовом языке осмысленно, легче и быстрее воспринимали речевую инструкцию, полученную на жестовом языке, в целом реагировали на ситуацию эксперимента эмоциональнее позитивнее и увереннее.

Таким образом, на основании имеющихся литературных сведений и данных проведенного исследования можно заключить, что грамотное предъявление речевого материала с учетом лингвистических особенностей жестового языка в сопоставлении со словесным помогает учащимся правильно понять содержание и успешнее выполнить анализ литературных текстов. Актуальным становится ресурсное обеспечение такой направленности обучения в специальной школе. Нам предстоит разработка лингвистического словаря жестового языка, в котором систематизация жестовых лексических единиц в грамматические категории, их визуализация и наполнение примерами из учебных текстов поможет формированию осмысленного чтения и грамотной калькирующей жестовой речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
2. О правах инвалидов и их социальной интеграции : Закон Респ. Беларусь от 30 июня 2022 г. № 183-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь (дата обращения: 27.11.2024).
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г. №243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. № 154-З //

Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь (дата обращения: 27.11.2024).

4. Сакс, О. Зримые голоса / О. Сакс; пер. с. англ. А. Н. Аваера. – М. : АСТ, 2014. – 286 с.

5. Русакович, И. К. Национальный жестовый язык: проблемы изучения и перспективы использования в культурно-образовательном пространстве Республики Беларусь / И. К. Русакович // Теория и методика профессионального образования : сб. науч. статей. – Минск, 2022. – Вып. 9. – С. 41–50.

6. Богданова, Т. Г. Жестовая речь и психическое развитие глухих детей: современное состояние вопроса (обзор зарубежных исследований) / Т. Г. Богданова // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 3–22.

7. Научно обосновать феномен белорусского жестового языка и разработать концептуальные основы создания тематических словарей жестового языка [Текст]: отчет о НИР (заключит.): / БГПУ; рук. Русакович И. К.; исполн. Трофимович Т. Г., Мелеховец В. Ф., Коляда О.П., Королькова И.А. – Мн., 2022. – 155 с., 16 рис., 14 табл., 9 прил. – Библиогр.: С. 76-81 (56 назв.). – № ГР 20211511 URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/60240>

8. Словарь жестовых языков «SPREADTHESIGN» : [сайт]. – Швеция, 2006–2024. – URL: <https://www.spreadthesign.com/be/> (дата обращения: 27.11.2024).

9. Зайцева, Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы / Г. Л. Зайцева // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 52–70.

TITOVETS MARIA DMITRIEVNA,
Master's student of the Department of Pedagogy
and Psychology of Inclusive Education

RUSAKOVICH IRINA KUZMINICHNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Corrective and Developmental Technologies

Institute of Inclusive Education of the educational institution
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Republic of Belarus

RELEVANCE OF THE DEVELOPMENT OF THE LINGUISTIC DICTIONARY OF SIGN LANGUAGE FOR SPECIAL SCHOOLS

The article is devoted to the development of the linguistic dictionary of sign language for use in a special school. The available educational resources of learning sign language are analyzed, the deficit and necessity of presenting its linguistic categories in dictionaries are revealed. The results of the experimental teaching of sign language linguistics to students with hearing impairment are described.

Keywords: sign language; verbal language; linguistic features; linguistic dictionary.

ТРЕТЬЯКОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА,
учитель

Учреждение образования «Государственный Лидский районный центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Лида, Гродненская область, Республика Беларусь

СТИМУЛЯЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ПОМОЩЬЮ ГЛОБАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Статья раскрывает, каким образом метод глобального чтения способствует стимуляции развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра и какие преимущества он имеет перед традиционными методами обучения.

Ключевые слова: ребёнок с расстройствами аутистического спектра; глобальное чтение; преодоление речевого недоразвития.

Одной из задач в обучении детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) – научить их жить в обществе самостоятельно, насколько это возможно для каждого ученика [2].

Расстройства аутистического спектра представляют собой комплекс нарушений, связанных с развитием нервной системы, которые проявляются в виде трудностей с социальным взаимодействием, коммуникацией и ограниченным репертуаром интересов и поведения. Одним из ключевых аспектов, требующих особого внимания при работе с такими детьми, является развитие речи [1; 3]. Для многих детей с РАС речь становится серьезным вызовом, они испытывают трудности с традиционными методами обучения чтению, однако существует множество подходов, способных облегчить этот процесс. Одним из таких методов является глобальное чтение, которое направлено на улучшение восприятия и понимания текста путём целостного подхода к чтению.

Глобальное чтение представляет собой методику обучения чтению, которая фокусируется на восприятии текста целиком, а не на разборе отдельных слов или букв. Вместо того чтобы учить ребёнка складывать буквы в слоги и

затем в слова, глобальное чтение предлагает воспринимать слово как единое целое, связывая его с определённым значением. Этот метод основан на том принципе, что мозг способен распознавать образы гораздо быстрее, чем отдельные элементы, поэтому глобальное чтение позволяет ребёнку быстрее понять смысл текста без необходимости разбирать его на составляющие части.

Кроме того, глобальное чтение стимулирует работу мозга, заставляя его активно обрабатывать информацию. Это способствует развитию нейронных связей и улучшению работы различных отделов мозга, ответственных за мышление, память и речь.

Для детей с РАС такой подход особенно полезен, так как он помогает преодолеть трудности с аналитическим мышлением и сосредотачивает внимание на общем смысле текста, минуя сложности с отдельными элементами. Кроме того, глобальное чтение способствует развитию зрительной памяти, что важно для детей с РАС, многие из которых обладают хорошо развитыми визуальными способностями.

Преимущества глобального чтения в процессе развития речи:

1. Развитие понимания. Дети с РАС часто испытывают сложности с пониманием контекста и смысла текстов. Глобальное чтение помогает им лучше понимать общий смысл, что способствует развитию их когнитивных способностей.

2. Улучшение концентрации. Работа с крупными блоками информации требует от ребёнка большей концентрации внимания, что также является важным навыком для детей с РАС.

3. Повышение мотивации. Глобальное чтение делает процесс обучения более интересным и увлекательным, что стимулирует желание учиться и развиваться.

4. Социальная адаптация. Чтение книг вместе с законными представителями обучающихся или педагогами способствует улучшению

социальных навыков, так как ребёнок учится взаимодействовать с другими людьми через совместную деятельность.

Как применять глобальное чтение в работе с детьми с РАС?

1. Выбор материалов. Важно подбирать книги, соответствующие возрасту и интересам ребёнка. Это может быть литература с яркими иллюстрациями, простыми сюжетами и повторяющимися фразами, чтобы ребёнок мог легко ассоциировать текст с изображением.

2. Регулярность. Учебные занятия должны проводиться регулярно, чтобы закрепить полученные навыки. Рекомендуется начинать с коротких сессий и постепенно увеличивать продолжительность. Важно, чтобы уроки, занятия были приятными и комфортными для ребёнка, чтобы он не испытывал стресса.

3. Активное участие законных представителей обучающихся. Законные представители обучающихся играют ключевую роль в процессе обучения. Они могут читать книги вместе с ребёнком, обсуждать сюжеты и помогать ему освоить новые слова и выражения.

4. Использование игровых методик. Игры и игровые задания помогают сделать уроки, занятия более интересными и эффективными. Например, можно использовать карточки с изображениями, которые соответствуют тексту, или разыгрывать сценки из книг.

И здесь же надо отметить, что с развитием речи тесно связано эмоциональное развитие, которое играет важную роль в формировании личности ребёнка. Оно включает в себя способность осознавать и выражать свои чувства, а также понимать эмоции других людей. Глобальное чтение может помочь детям с РАС формировать эти навыки, так как оно позволяет им погружаться в мир героев книг и переживать вместе с ними различные ситуации.

Чтение историй, в которых герои сталкиваются с разными эмоциями, помогает детям лучше понимать свои собственные чувства и научиться управлять ими. Это особенно важно для детей с РАС, которые часто испытывают трудности с выражением эмоций и пониманием чувств окружающих. При этом,

глобальное чтение может способствовать социальному развитию детей с РАС, так как оно создает основу для обсуждения прочитанных историй и обмена мнениями.

Совместное чтение книг с законными представителями обучающихся или сверстниками помогает детям развивать навыки коммуникации и взаимодействия. Они учатся слушать друг друга, высказывать свое мнение и уважать чужие взгляды. Это важный шаг на пути к успешной социализации и интеграции в общество.

Важно помнить, что каждый ребёнок уникален, и подходы к обучению необходимо подбирать индивидуально.

Таким образом, глобальное чтение – это эффективный инструмент для стимуляции речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра. Оно оказывает положительное влияние на различные аспекты их развития, включая когнитивное, речевое, эмоциональное и социальное, помогает им лучше понимать тексты, улучшает концентрацию внимания и мотивацию к учёбе. Применение этого метода в сочетании с активным участием законных представителей обучающихся и педагогов может привести к значительным успехам в коррекционной работе и обучении, а также существенно повысить качество жизни детей с РАС и способствовать их успешной социальной адаптации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баряева, Л.Б. Обучение грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя/ Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина. – Санкт-Петербург.: СОЮЗ, 2004. – 48с.

2. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями: пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации/ И.В. Ковалец [и др.]: под ред. И.В. Ковалец, Т.С. Лещинской.-Мн.: Народная асвета, 2014. – 159 с.

3. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи. Изд. 2-е стереотип / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М., 2021. – 288с.

4. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки / Л.Г. Нуриева.– М.: Теревинф, 2003. – 160 с.

5. Пяточенко, Е.Н. Реализация индивидуального подхода к учащимся центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации/ Е.Н. Пяточенко, И.В. Шестакова, В.А. Шинкаренко // Специальная адукацыя. – 2009. – № 3 (68).

TRETYAKOVA OLGA NIKOLAEVNA,
teacher

Educational Institution «State Lida District Center for Corrective
and Developmental Education and Rehabilitation»,
Lida, Grodno region, Republic of Belarus

STIMULATING THE SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS THROUGH GLOBAL READING

The article reveals how the global reading method contributes to the stimulation of speech development in children with autism spectrum disorders and what advantages it has over traditional teaching methods.

Keywords: a child with ASD; global reading; overcoming speech underdevelopment.

УШАКОВА ЛАРИСА ЕВГЕНЬЕВНА,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение,
реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы
«Школа № 3»

СЕРЕБРЕНИКОВА ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА,
кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной и коррекционной
педагогики и психологии Амурского гуманитарно-педагогического
государственного университета (АмГПУ)
Комсомольск-на-Амуре, Хабаровский край, Российская Федерация

ИНСТРУМЕНТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье описан опыт работы педагогов Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Школа 3» (КГБОУ Школа 3) с семьями обучающихся с умственной отсталостью, в т. ч. детей-инвалидов, в оказании методической, психолого-педагогической и консультативной помощи родителям по вопросам обучения, воспитания, профориентации и социализации детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: семья и школа; взаимодействие; дети.

С 2021 года школа является Краевым ресурсным центром сопровождения инклюзивного образования и ресурсной площадкой ФГБОУ ВО Амурского гуманитарного педагогического государственного университета в рамках инновационной площадки Российской академии образования (РАО).

Основной целью работы Краевого ресурсного центра является оказание методической, психолого-педагогической и консультативной помощи родителям по вопросам обучения, воспитания, профориентации и социализации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в т. ч. детей-инвалидов, включенных в инклюзивную среду общеобразовательных учреждений г. Комсомольска-на-Амуре и Комсомольского района.

Являясь инклюзивным центром, школа создала единую коррекционно-воспитательную, образовательную систему семьи и школы. Работа с родителями детей с умственной отсталостью (УО) и тяжелыми множественными

нарушениями развития (ТМНР) является приоритетной и отражена в следующих задачах:

1. Сетевое взаимодействие и социальное партнёрство по вопросам ранняя помощь детям от 0 до 3 лет для оказания помощи семьям, воспитывающим детей с риском возникновения нарушений в развитии.

2. Организация непрерывное профессиональное сопровождение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и членов их семей, обучающихся в общеобразовательных учреждениях г. Комсомольска-на-Амуре и Комсомольского района, в том числе обучение по программам профильного труда, создание условий для сдачи выпускниками итоговой аттестации и дальнейшего профессионального обучения на базе школы.

3. Оказание методическая и консультативная помощь родителям и членам семей по вопросам реализации профессиональной ориентации, профадаптации и профподготовки детей с умственной отсталостью в т. ч. детей-инвалидов, включенных в инклюзивную среду общеобразовательных учреждений г. Комсомольска-на-Амуре и Комсомольского района

4. Постсопровождение выпускников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обучающихся в общеобразовательных учреждениях г. Комсомольска-на-Амуре и Комсомольского района.

Работа с родителями начинается в службе ранней помощи, которую мы создали в 2019 году, по многочисленным просьбам родителей детей до 3 х лет Комсомольска-на-Амуре и Комсомольского района.

Направления работы с родителями в службе ранней помощи:

1. Оценивание уровня развития ребенка, выявление проблемы в развитии ребенка.

2. Вместе с родителями разработка и реализация индивидуальной программы ранней помощи в разных областях жизнедеятельности ребенка: двигательной, речевой, познавательной, самообслуживания.

3. Помощь родителям в лучшем понимании потребностей ребенка и содействие его оптимальному развитию.

4. Помощь в подборе необходимого ребенку специального оборудования (специальные стулья, приспособления для стояния и еды и т. п.).

5. Помощь в подборе способов оптимального взаимодействия родитель-ребенок в обычных бытовых ситуациях (кормление, одевание, игра и т. д.).

6. Сопровождение семьи и ребенка на этапе адаптации при переходе в систему дошкольного воспитания.

За три года работы службы ранней помощи через нее прошли около 200 семей, и в настоящее время 12 детей в возрасте 6-7 лет посещают программу подготовки к обучению в школе.

Для построения эффективного взаимодействия семьи и школы в нашем образовательном учреждении реализуется программа работы родительского клуба «Тандем». Основной целью этой программы является совершенствование системы совместной деятельности семьи и школы, направленной на всестороннее воспитание и развитие личности ребёнка, гармонизация детско-родительских отношений.

Результатами работы клуба являются:

- повышение психолого-педагогической компетентности родителей в области воспитания;
- совершенствование методов взаимодействия педагогов и родителей;
- приобретение родителями опыта группового обсуждения проблем, связанных с воспитанием детей;
- использование воспитательных ресурсов семьи, формирование навыков взаимопомощи родителей;
- прогнозирование появления сложных кризисных ситуаций, связанных с воспитанием подрастающего поколения;
- оптимизация детско-родительских отношений;
- рост гражданской активности родителей.

Программа включает три основных модуля (направления):

1. Родительская беседа»;
2. «Диалог»;

3. «Время детям».

В рамках модуля «Диалог» осуществляется индивидуальное консультирование родителей по результатам обследования познавательной и эмоциональной сферы учащихся. На индивидуальных консультациях специалисты психологической службы разбирают вопросы, касающиеся каждого отдельно взятого ребенка, осуществляют совместный поиск решений или мер по предупреждению проблемных ситуаций, оказывают психологическую поддержку семье.

Большое внимание уделяется профилактике дезадаптивного поведения в семье, формированию доброжелательных, доверительных отношений с ребёнком.

Модуль «Родительская беседка» реализуется в форме тематических встреч с родителями (1 раз в четверть), целью которых является вовлечение родителей в обсуждении вопросов развития и воспитания детей.

Модуль «Время детям» предполагает проведение совместных тематических мероприятий, мастер-классов классным руководителем с родителями и обучающимися.

Следующая форма работы, инициатором которой выступили специалисты и родительское сообщество «Школа родителей». Школа работает с родителями детей разного возраста. Родители на встречах знакомятся с познавательными методическими материалами, обмениваются опытом и впечатлениями между собой. С помощью таких консультаций, встреч родители начинают активно взаимодействовать со специалистами, что позволяет ускорить и оптимизировать процесс формирования и развития ребёнка в различных жизненных сферах. В работу школы обязательно включены специалисты службы сопровождения, а также учителя, воспитатели, тьюторы.

Также в школе работает служба сопровождения «Фарватер».

В задачи службы входит сопровождение образовательного и воспитательного процесса реализует комплекс образовательных, оздоровительных, профессиональных, социальных и медицинских мероприятий,

направленных на создание условий для успешного развития, обучения, социально-личностного становления, жизненно-профессионального самоопределения воспитанников в будущей жизни.

Комплексная деятельность специалистов учреждения направлена на обеспечение всесторонней диагностики учебно-воспитательного процесса, отслеживание динамики развития учащихся, решение задач коррекции, развития, обучения, воспитания, социализации несовершеннолетних.

В рамках службы сопровождения для родителей проводятся семинары-практикумы, в программу которых входят: лекции, мастер-классы, профориентационные игры, консультации специалистов. Эти семинары привлекают большое количество родителей, не только нашей школы, но и других образовательных учреждений города.

В настоящее время специалисты нашей школы работают на площадке АМГПГУ в рамках выполнения госзадания по оказанию услуг психолого-педагогической, консультативной и методической помощи родителям.

Благодаря участию в Федеральном проекте «Современная школа» Национального проекта «Образования» на базе нашего учреждения был создан Центр развития профессиональных компетенций [1; 2].

Цель центра: обеспечить комплексное непрерывное профессиональное сопровождение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и оказать методическую и консультативную помощь их родителям.

Залогом успешной профориентации является как помощь учащимся с нарушением интеллекта в подборе профессии и адаптации к будущей профессиональной деятельности, так и просвещение, и консультирование родителей с целью сделать их союзниками в трудовом воспитании и профориентации.

В связи с этим, Центром осуществляет следующие направления деятельности:

1. Консультирование педагогов, родителей и обучающихся

2. Подготовка по программам профильного труда

- «Швейное дело»;
- «Обувное дело»;
- «Столярное дело»;
- «Штукатурно-малярные работы»;
- «Картонажно-переплетное дело и основы полиграфии»;
- «Растениеводство. Декоративное цветоводство»;

3. Подготовка по программам профессиональной подготовки:

- «Штукатур. Маляр. Облицовщик-плиточник»
- «Рабочий зеленого хозяйства: «Цветоводство», «Животноводство»,

«Овощеводство»

- «Столяр строительный»
- «Упаковщик. Укладчик»
- «Слесарь по ремонту автомобилей».

Для реализации перечисленных программ в Центре созданы специальные условия для качественного овладения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) трудовыми навыками и жизненными компетенциями.

В рамках работы Центра организовано сетевое взаимодействие, привлечены:

- Муниципальные образовательные учреждения, обучающие детей с УО(ИН), находящихся на инклюзивном обучении г. Комсомольска-на-Амуре и Комсомольского района.

С 2024 года наше образовательное учреждение является участником программы Регионального отделения Всероссийской организации родителей детей инвалидов (ВОРДИ) Хабаровского края «ДОСТУПНЫЙ ТРУД». На базе школы созданы условия для инвалидов старше 18 лет, с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов, в части обеспечением доступной формой дневной занятости и трудом. Пять

выпускников профессионального обучения трудоустроены по специальностям «Рабочий зеленого хозяйства» и «Разнорабочий».

Таким образом формы работы с родителями, воспитывающими детей с УО(ИН) и ТМНР разнообразны и охватывают практически все запросы, которые на сегодняшний день актуальны для родительского сообщества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

2. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 22 января 2021 г. N P-23 «Об утверждении методических рекомендаций по материально-техническому оснащению и обновления содержания образования в отдельных общеобразовательных организациях в 2021 году».

USHAKOVA LARISA EVGENIEVNA,
Deputy Director for Educational Work

Regional State budgetary educational institution, implementing adapted basic general education programs «School 3» (KGBOU School 3)
Komsomolsk-on-Amur, Khabarovsk Territory, Russian Federation

SEREBRENIKOVA YULIA VLADIMIROVNA,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of
Preschool and Correctional Pedagogy and Psychology of the Amur Humanitarian
Pedagogical State University (AMGPU)
Komsomolsk-on-Amur, Khabarovsk Territory, Russian Federation

TOOLS FOR THE INTERACTION OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION WITH THE FAMILIES OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

The article describes the experience of teachers of the Regional State budgetary educational institution, implementing adapted basic general education programs School 3 (KGBOU School 3) with families of students with mental retardation, including children with disabilities in providing methodological, psychological, pedagogical and advisory assistance to parents on issues of education, upbringing, career guidance and socialization of children with mental retardation.

Keywords: family and school; interaction; children.

ХИТРУН ОЛЬГА ВЯЧЕСЛАВОВНА,
учитель

Учреждение образования «Государственный Лидский районный центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Лида, Гродненская область, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

В статье отражается ключевое значение компетентностного подхода в работе с учащимися с тяжёлыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии. Раскрывается поисково-экспериментальная деятельность как средство формирования жизненных компетенций у данной категории учащихся на учебных занятиях.

Ключевые слова: тяжёлые, множественные нарушения в физическом и (или) психическом развитии; жизненные компетенции; социализация; поисково-экспериментальная деятельность.

В современном обществе личность оказывается под давлением стремительно развивающихся технологий, информатизации и модернизации устоявшихся институтов, взглядов в обществе. Информационные потоки объёмны и быстротечны. Современный человек должен уметь грамотно фильтровать, усваивать и использовать информацию для успешной адаптации и социализации в окружающей мире. Насколько успешными будут два этих процесса, зависит от личного опыта человека, его осведомленности об окружающем мире и способности в нём функционировать в соответствии с нормами общества. Индикатором социализации и подготовленности к самостоятельному существованию в социуме является способность самостоятельно оценивать жизненную ситуацию и принимать решения. Наиболее сложно процесс социализации и адаптации происходит у пожилых людей и лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). В первом случае имеется большой жизненный опыт, но страдает процесс освоения новшеств современного мира. Во втором случае - страдает процесс накопления опыта.

Система образования Республики Беларусь предусматривает работу в рамках знаниевого и компетентностного подходов. Процесс обучения способствует активной интеграции учащихся в общество, без каких-либо исключений. В силу особенностей своего развития учащиеся с ТМНР не способны в полной мере освоить академические навыки, поэтому на первый план выступает необходимость формирования жизненных навыков. Приоритетным в процессе обучения данной категории детей становится компетентностный подход, который предполагает, овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми им в обыденной жизни уже сейчас. Усилия педагога направлены на то, чтобы ребенок с ОПФР стал более самостоятельным, независимым и адаптированным к окружающей среде.

О значимости формирования жизненно важных компетенций у учащихся с ТМНР говорили Т.В. Лисовская, А.Н. Коноплёва, Д.Н. Забелич [1; 2]. Знания, которые ребёнок добывает самостоятельно или же в совместной активной познавательной деятельности с педагогом, остаются актуальными длительное время, так как самостоятельная деятельность способствует развитию познавательного интереса, произвольного внимания, памяти.

Как средство формирования жизненно важных компетенций в обучении учащихся с ТМНР перспективно и актуально использовать поисково-экспериментальную деятельность. Это связано с тем, что данный вид деятельности основан на опытном восприятии явлений действительности. Основатель современной теории экспериментального обучения Д. Колб говорит об поисково-экспериментальной деятельности как о получении знаний «из первых рук», о непосредственном, прямом получении собственного опыта, нежели пассивного восприятия опыта других людей [3].

В процессе поисково-экспериментальной деятельности происходит активное знакомство с окружающим миром, наблюдение за явлениями и изменениями природы, развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, классификации, обобщения и др.). Ребёнок самостоятельно изучает предмет на вкус, разбирает игрушку на детали, узнает реакцию родителей на своё поведение

или определённые действия, манипулирует окружающими предметами и наблюдает за результатами манипуляций и т.д. Вся поисково-экспериментальная деятельность с учащимися с ТМНР осуществляется совместно с учителем и под его руководством.

В организации поисково-экспериментальной деятельности выделяется 4 этапа: постановка задач или проблемных вопросов; планирование экспериментальной деятельности; собственно поисково-экспериментальная деятельность; подведение итогов.

Приведём пример использования приемов поисково-экспериментальной деятельности с учащимися с ТМНР на учебном занятии по теме «Времена года. Весна. Сезонные изменения в природе», в процессе которого экспериментальным путём выявлялось воздействие солнечного тепла на окружающую природу. В качестве оборудования использовались лампа – солнечный свет, снег, лёд.

Первый этап. Постановка задачи или проблемных вопросов.

Педагог ставит перед учащимися задачу «Знаете ли вы, что происходит со снегом и льдом, когда солнце светит ярче?».

Второй этап. Планирование экспериментальной деятельности.

Педагог озвучивает план действий: «С помощью тепла мы нагреем снег и лёд, посмотрим, что с ними произойдет».

Третий этап. Поисково-экспериментальная деятельность. Непосредственное выполнение действий и поиск ответа на вопрос, поставленный на первом этапе.

Педагог и учащиеся подносят руки под лампу, анализируют свои ощущения, затем кладут под нее снег и лед и наблюдают, как они тают под воздействием тепла.

Четвертый этап. Подведение итогов.

Учащиеся совместно с педагогом делают вывод, что от солнца идёт сильное тепло, под воздействием которого снег и лёд превращаются в воду.

Таким образом, посредством поисково-экспериментальной деятельности учащиеся с ТМНР становятся активными участниками занятия, у них формируются не только представления об окружающем мире, но и способы самостоятельных действий в различных жизненных ситуациях. В зависимости от области изучения педагог подбирает оборудование, продумывает ход проведения занятия так, чтобы расширять чувственный опыт учащихся, способствовать формированию умений необходимых им в повседневной жизни: подбирать одежду по погоде или сезону; ухаживать за обувью или личными вещами; дифференцировать продукты питания по запаху, вкусу; дифференцировать сезонные явления и признаки и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2009. – №3. – С. 3–9.
2. Забелич, Д. Н. Роль семьи в формировании жизненных компетенций у детей с тяжелыми и множественными психофизическими нарушениями / Д. Н. Забелич // Специальная адукацыя. – 2015. – №1. – С. 18–22.
3. Kolb, D Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed. / D. Kolb. – New Jersey: Pearson Education, Limited, 2015. – 390 p.

KHITRUN VOLHA VYACHESLAVOVNA,
teacher

Educational institution «Lida State Regional center for correctional
and developmental education and rehabilitation»
Lida, Grodno region, Republic of Belarus

FORMATION OF LIFE COMPETENCES IN STUDENTS WITH SEVERE, MULTIPLE DISABILITIES IN PHYSICAL AND (OR) MENTAL DEVELOPMENT

The article reflects the key importance of the competence approach in working with students with severe, multiple disabilities in physical and (or) mental development. It reveals the search and experimental activity as a means of formation of life competences in this category of students at the educational classes.

Keywords: severe, multiple disorders in physical and (or) mental development; life competencies; socialization; search and experimental activity.

ХОРСУН ДАРЬЯ АНДРЕЕВНА,
старший преподаватель кафедры коррекционно-развивающих технологий
РУСАКОВИЧ ИРИНА КУЗЬМИНИЧНА,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий
Институт инклюзивного образования
учреждения образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ» В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Авторами рассматривается понятие межкультурной коммуникации с точки зрения взаимодействия микросоциума неслышащих и макросоциума слышащих. На основе анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы и результатов проведенных исследований формулируются организационно-методические условия развития межкультурной коммуникации двух сообществ.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; макросоциум слышащих; микросоциум неслышащих; инклюзия; субкультура глухих; жестовый язык.

На современном этапе развития инклюзивного образования в Республике Беларусь для организации взаимодействия неслышащих учащихся и их слышащих сверстников особую роль приобретает понятие «межкультурная коммуникация». В общей литературе оно представляется в виде совокупности форм общения и отношений между представителями разных культур [6, с. 9]. К ним, согласно последним данным отечественных и зарубежных ученых, исследующих сообщества глухих, относят историю, традиции, искусство и язык, присущие культурно-лингвистическому микросоциуму неслышащих [1, с. 10, 27, 62, 104].

Межкультурная коммуникация в инклюзивном пространстве может рассматриваться как феномен и закономерный этап взаимодействия неслышащих со слышащими. Анализ содержания программ коррекционного компонента «Развитие жестовой речи» и уроков жестового языка показывает, что учащимся специальных общеобразовательных школ известно о нормах и правилах общения, и они готовы к взаимодействию со слышащими, однако

процесс требует ответных действий. Планомерная коррекционно-развивающая работа приносит свои результаты и позволяет заключить, что среднестатистический неслышащий учащийся готов к установлению коммуникации – устной и письменной – со слышащими сверстниками.

Как этот процесс происходит в естественных условиях, в условиях обучения? Результаты проведенных исследований (с 2013 года по настоящее время) – эксперимента и наблюдений за взаимодействием слышащих и неслышащих детей на базе детского оздоровительного лагеря «Фотон», на базе БГПУ (в процессе организованных курсов изучения жестового языка), результаты анкетирования слышащих респондентов и интервьюирования неслышащих – позволили изучить особенности восприятия обоих сообществ с двух сторон, уточнить ряд позиций в отношении стереотипов, содержания и возможностей развития межкультурной коммуникации. Участниками исследования стали более 200 человек – школьники и взрослые (педагоги, воспитатели, родители, слушатели образовательных курсов).

Проведенные нами исследования позволили выявить и описать ряд стереотипов у слышащих респондентов в отношении людей с нарушением слуха: дети с нарушением слуха не способны выполнять физические упражнения наравне со слышащими сверстниками; неслышащие совершенно ничего не слышат и не способны говорить (использование штампа «глухонемые»); у детей с нарушением слуха нет родителей (не воспитываются в семье) и другие. Это подтверждает целесообразность социально-просветительской работы, очерчивает ее актуальную тематику, расширяющую представления большинства о возможностях, культуре и языке сообщества неслышащих. Однако существование «социальных штампов» в отношении людей с нарушением слуха оказалось не единственной проблемой, препятствующей установлению межкультурной коммуникации.

Как известно, вопросам общения в контексте социализации и интеграции детей с нарушением слуха, а также исследованиям особенностей развития их межличностных отношений уделялось много внимания в работах отечественных

и зарубежных исследователей [2, с. 41-44; 3; 4; 5]. Но больше с позиций «нормализации» неслышащих, их приближения к стандартам слышащих, овладения словесным языком. Не умаляя первостепенности данной задачи, следует отметить, что содержание межкультурной коммуникации с позиции уникальности мировосприятия неслышащих, аспектов их интеграции в общее образовательное пространство как культурно-лингвистического сообщества, остаются недостаточно изученными.

Диалог культур, как и обычный диалог, обслуживает процесс обмена информацией двух и более сторон, а готовность к взаимодействию может реализовываться как в процессе общения, так и в совместной деятельности, которая в свою очередь является условием формирования межличностных взаимодействий членов любой группы. Отсюда вытекает актуальность рассмотрения межкультурной коммуникации как взаимодействия неслышащих и слышащих школьников не только в специально организованных условиях (обучения, совместного отдыха и т.д.), но и в свободном общении.

Результаты исследования в совокупности с научными данными диктуют необходимость поиска форм организации пространства, проектной деятельности для взаимодействия неслышащих школьников со слышащими сверстниками, расширения информационных ресурсов о микросоциуме лиц с нарушением слуха, популяризации их достижений, культуры, средств коммуникации.

Успех установления и развития межкультурной коммуникации зависит от четкости организации и планирования совместной деятельности слышащих и неслышащих, наличия необходимой визуальной информационной поддержки, использования интерактивных методов обучения, установки на положительное межличностное взаимодействие, приоритета коммуникативно-деятельностного подхода в изучении жестового и словесного материала, а также профессионально и личностно-значимых качеств модератора коммуникации на начальном этапе.

Организация совместных мероприятий неслышащих со слышащими имеет двухсторонний эффект для всех участников межкультурного взаимодействия:

повышение их общекультурного уровня, нивелирование ошибочных и искаженных представлений друг о друге, радость межличностного, понятного и доступного общения, гордость от владения двумя языками и – совершенствование навыков коммуникации на словесном и жестовом языках [7].

Результаты теоретического поиска и реализации эмпирической части исследования положены в обоснование организационно-методических условий развития межкультурной коммуникации, при которых взаимодействие обеих сторон можно считать продуктивным и эмоционально положительным.

1. Использование коммуникативной технологии, интерактивных методов – игр, инсценировок, драматизации позволяет с одной стороны, совершенствовать у неслышащих школьников механизм связи «жест-смысл-слово», а с другой стороны, стимулировать интерес слышащих к жестовому языку и его носителям, обогатить социальный опыт друг друга.

2. Разнообразный характер совместной деятельности участников взаимодействия, использование предметных образовательных ресурсов, компьютерных технологий, творческой работы – их оречевление – благоприятствуют демонстрации образцов вариативности, богатства всех форм коммуникации (жестовой и словесной) друг для друга.

3. Включение в активную коллективную деятельность мотивирует общение, развитие толерантности, принятия, понимания мира неслышащих и их языка во всем его разнообразии со стороны слышащих.

4. Опора на позитивные ощущения в процессе установления межкультурной коммуникации способствует не только качественному усвоению материала (как представителями микросоциума, так и представителями микросоциума), но длительному сохранению его в памяти.

5. Видеометод с применением видеороликов, интернет-ресурсов, является приоритетной формой визуализации изучаемого материала.

Сформулированные условия способствуют взаимообогащению диалога культур, установлению доверительных отношений и созданию эмоционально-

интеллектуального фона совместных мероприятий. Межкультурная коммуникация в изложенном формате обладает образовательным потенциалом для всех участников взаимодействия: слышащие познают и обогащают представления о субкультуре глухих, усваивают жестовый язык через общение с его носителями, глубже понимают особенности психологии и коммуникативно-речевого поведения в условиях слуховой депривации. А неслышащие в процессе общения со слышащими получают дополнительный стимул для развития средств словесной устной и письменной коммуникации. Таким образом происходит развитие и взаимообогащение языков, людей, культур двух социумов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Альманах «Исследуя сообщество глухих: 1» [Материалы междисциплинарной конференции «Что значит быть глухим? Новые вызовы для сообщества», Дом культуры «ГЭС-2», Международная лаборатория исследований социальной интеграции Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», май 2023 года]. – М.: V – F – C Press, 2024. – 304 с.
2. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
3. Зайцева, Г.Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы / Г.Л. Зайцева // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 52–70.
4. Личность – слово – социум: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 11-12 апреля 2007 г., г. Минск: в 3 ч. / отв. ред. Т. А. Фалалеева. – Минск: Пакрус плюс, 2007. – Ч.3. – 220 с.
5. Русакович, И.К. Анализ международного опыта в сфере защиты социальных, культурных и образовательных прав лиц с нарушением слуха / И.К. Русакович, В.Ф. Мелеховец // Спеццязьная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 52–59.
6. Старыгина, Г.М. Межкультурная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Г.М. Старыгина. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2014. – 112 с.

7. Шпакова, Д. А. Понятие «межкультурной коммуникации» с позиции взаимодействия макросоциума слышащих и микросоциума неслышащих / Д. А. Шпакова // Комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы II Международной научно-практической конференции, 2 ноября 2016 г. / Под ред. С.А. Бронникова, У.В. Хахалкиной. – Бирск: Бирский филиал Баш. Гос. ун-та, 2016. – С. 285 – 288.

KHORSUN DARYA ANDREEVNA,
Senior Lecturer, Department of Correctional and Developmental Technologies
RUSAKOVICH IRINA KUZMINICHNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor Department of Correctional and Developmental Technologies
Institute of Inclusive Education of the educational institution
«Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank»,
Minsk, Republic of Belarus

ANALYSIS OF THE CONCEPT OF «INTERCULTURAL COMMUNICATION» IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

The authors examine the concept of intercultural communication from the point of view of interaction between the micro-society of the deaf and the macro-society of the hearing. Based on the analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical literature and the results of the conducted research, organizational and methodological conditions for the development of intercultural communication between the two communities are formulated.

Keywords: intercultural communication; macro-society of the hearing people; micro-society of the deaf; inclusion; subculture of the deaf; sign language.

ХРУЛЬ ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА,
доктор педагогических наук, доцент,
заведующий лабораторией специального образования

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

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОПФР

Представленные в статье социокультурные направления деятельности педагога по формированию социально-бытовой грамотности у детей с особенностями психофизического развития (формирование навыков общения, взаимодействия и адекватного поведения, обучение основам домашнего хозяйства, формирование навыков планирования распорядка дня и управления временем, воспитание привычки к здоровому образу жизни, ответственности, дисциплины и др.) обеспечивают учащимся с особенностями психофизического развития социокультурную адаптированность, бытовую и здоровьесберегающую компетенции.

Ключевые слова: социально-бытовая грамотность, учащиеся с особенностями психофизического развития, направления деятельности педагога.

Формирование социально-бытовой грамотности у детей с ОПФР является важным направлением педагогической деятельности, так как особенности развития и особые образовательные потребности детей с ОПФР не позволяют им овладевать навыками из сферы жизненной компетенции без посредничества родительского и педагогического сообщества. Л.С. Выготский отмечает, что школа должна «пронизать и окутать жизнь ребенка тысячами социальных связей», которые содействуют выработке нравственных качеств характера [1, с. 355]. В социальном опыте учащегося особенно важно формирование ориентации на нормативную модель поведения в процессе взаимодействия с другими людьми, образцы и примеры поведения в личной жизни, формальных и неформальных группах, подготовки к будущей семье и труду. Однако для детей с ОПФР жизнь в обществе затруднена вследствие влияний, оказываемых его психическим или физическим нарушением. Подготовленность учащихся с ОПФР к самостоятельной независимой жизни в обществе предполагает их социокультурную адаптированность (например, владение культурой гендерных

взаимоотношений, умение себя вести в местах общественного пользования, улаживать спорные вопросы и проблемы), бытовую грамотность (например, умение самостоятельно вести домашнее хозяйство, оплачивать коммунальные услуги); осуществление здоровьесбережения (например, выполнения гигиенических процедур, соблюдение распорядка своего дня, выявление признаков простудных и инфекционных заболеваний, пищевого отравления, их причинах и др.).

Первое социокультурное направление деятельности педагога реализуется на коррекционных и учебных занятиях за счет формирования у детей с ОПФР навыков общения, взаимодействия и адекватного поведения. Педагог должен демонстрировать учащимся с ОПФР эталоны межличностного взаимодействия. Способность детей с ОПФР не только понимать важность, но и владеть конкретными алгоритмами действий в социально-бытовых жизненных ситуациях может оказаться залогом их безопасности в сложном жизненном контексте. Осознание степени нормативности ситуации и способность выбрать культурно-адекватный способ ее разрешения – фактор профилактики вовлечения в деструктивные общественные группы. Основными психолого-педагогическими условиями, в этом случае, оказываются: обогащенная социокультурная среда, активное вовлечение во взаимодействие детей с ОПФР, поддержание инициативы и возможность самостоятельного безопасного поведения; наличие в социальной ситуации развития культурных «образцов» жизненной компетенции в поведении значимых взрослых; посредничество сопереживающего взрослого в продуктивном переживании жизненного опыта, понимание смысла разных ситуаций социального взаимодействия, освоение разных способов реализации задач в рамках сферы жизненной компетенции.

Практическая работа может заключаться в следующем. Знакомство на коррекционных и учебных занятиях со способами коммуникации, их использованием в процессе общения; отработка алгоритмов ведения диалога, обращения с просьбой об оказании помощи, отказа от чужой помощи; представление ситуации знакомства с использованием вежливых фраз и

выражений, знакомство с социальными ролями, правами и обязанностями их носителей (по картинкам, фотографиям, рисункам); знакомство с обрядами и праздниками, историей их возникновения (по фотографиям, видео), соотнесение их с датами на календаре и другие.

Творческая работа может заключаться в следующем. Составление сообщения о себе для знакомства с другими людьми, презентация его в классе; составление сообщения на социально-значимые темы («Защита природы», «Здоровье и спорт», «Моя семья», «Моя Родина»), создание плаката (рисунка), презентация его в классе; разыгрывание сказок, мультфильмов, фильмов с использованием театрально-художественных средств. Представление на коррекционных и учебных занятиях социальной роли (по выбору) с помощью театрально-художественных средств, исходя из возможностей учащегося; подготовка сообщения о национальном празднике или обряде (учащийся выбирает самостоятельно) и презентация его в классе; подготовка рисунков на тему «Мой любимый праздник» и другие.

Ключевыми аспектами в рамках реализации данного направления являются:

развитие адекватных представлений у учащихся с ОПФР о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, проявляющееся: в умении различать учебные ситуации, в которых они могут действовать самостоятельно, и ситуации, где следует воспользоваться справочной информацией или другими вспомогательными средствами; в умении принимать решение в жизненной ситуации на основе переноса полученных в ходе обучения знаний в актуальную ситуацию, восполнять дефицит информации; в умении находить, отбирать и использовать нужную информацию в соответствии с контекстом жизненной ситуации; в умении связаться удобным способом и запросить помощь, корректно и точно сформулировав возникшую проблему; в умении оценивать собственные возможности, склонности и интересы;

развитие способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей, проявляющейся: в умении регулировать свое поведение и эмоциональные

реакции в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса; в освоении необходимых социальных ритуалов в ситуациях необходимости корректно привлечь к себе внимание, отстраниться от нежелательного контакта, выразить свои чувства, отказ, недовольство, сочувствие, намерение, опасение и др.; в соблюдении адекватной социальной дистанции в разных коммуникативных ситуациях; в умении корректно устанавливать и ограничивать контакт в зависимости от социальной ситуации; в умении распознавать и противостоять психологической манипуляции, социально неблагоприятному воздействию;

овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, проявляющееся: в обогащении опыта коммуникации учащихся с ОПФР, расширении коммуникативного репертуара и гибкости общения в соответствии с контекстом социально-коммуникативной ситуации; в умении использовать коммуникацию как средство достижения цели; в умении критически оценивать полученную от собеседника информацию; в освоении культурных форм выражения своих чувств, мыслей, потребностей; в умении передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком [2, с.154].

Второе направление – обеспечение социально-бытовой грамотности учащихся с ОПФР реализуется за счет обучения детей на коррекционных и учебных занятиях основам домашнего хозяйства (готовка, уборка, стирка, организация пространства) с учетом особых образовательных возможностей детей с ОПФР; формирования навыков планирования распорядка дня и управления временем; обучения бережливости, аккуратности в процессе действий с предметами домашнего обихода, предметами гигиены; создания ситуаций для накопления опыта самостоятельных действий в бытовых процессах; реализации системы профилактических умений у детей с ОПФР по охране здоровья, воспитанию привычки к здоровому образу жизни, ответственности, дисциплины, внимательного отношения к себе и людям; обучения безопасному поведению в различных ситуациях (на улице, в общественном транспорте), навыкам ориентирования в пространстве и времени.

Практическая работа может заключаться в следующем: знакомство на коррекционных занятиях с правилами ухода за обувью и одеждой; распознавание различных загрязнений на одежде и обуви и их устранение; знакомство с правилами ухода за комнатными растениями в практической деятельности, составление алгоритмов полива растения, удаления сухих листьев; выполнение хозяйственно-бытовых работ согласно составленному плану (устной или письменной инструкции), определение обязанностей членов семьи и другое.

Творческая работа может заключаться в следующем: составление на коррекционных занятиях своего списка покупок с учетом своих финансовых возможностей; составление рассказа «Как я буду помогать маме (папе) по дому» (бытовую ситуацию выбирает учащийся) и презентация его в классе и другое.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций : из неопубл. тр. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1960. – 500 с.
2. Хруль, О. С. Социально-образовательная интеграция учащихся с особенностями психофизического развития: теория и практика : монография / О. С. Хруль. – Минск : Национальный институт образования, 2020. – 272 с.

KHRUL OLGA STANISLAVOVNA,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Special Education Laboratory
State educational institution «Academy of Education»,
Minsk, Republic of Belarus

SOCIOCULTURAL DIRECTIONS OF ACTIVITY OF A TEACHER IN THE FORMATION OF SOCIAL AND EVERYDAY LITERACY IN CHILDREN WITH SPECIFIC DISORDERS

The article presents the socio-cultural areas of activity of a teacher in developing social and everyday literacy in children with special needs: developing communication skills, interaction and adequate behavior, teaching the basics of housekeeping, developing skills in planning a daily routine and time management, cultivating a healthy lifestyle habit, responsibility, discipline. Together, these areas of work provide students with special psychophysical development needs with socio-cultural adaptability, everyday life and health-preserving competencies.

Keywords: social and everyday literacy, students with special psychophysical development needs, areas of teacher activity.

ШЕВЧУК ЕЛЕНА ВАЛЕНТИНОВНА,
заместитель заведующего по основной деятельности

Государственное учреждение образования
«Детский сад № 39 г. Мозыря»,
г. Мозырь, Республика Беларусь

«ИНФОРМАТИКА БЕЗ РОЗЕТКИ» КАК ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье анализируются текущие реалии и возможности дополнительного образования для детей с особенностями психофизического развития, в том числе с нарушениями речи, акцентируется внимание на важности адаптированных программ, развитии коммуникативных навыков и социального взаимодействия.

Ключевые слова: речь, дополнительное образование, особенности психофизического развития, «Информатика без розетки».

Современное общество испытывает нарастающее осознание важности инклюзии детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) в образовательном процессе. Однако по-прежнему существуют значительные пробелы в системе подготовки специалистов и адаптации образовательных программ для таких детей. На сегодняшний день тема дополнительного образования для лиц с ОПФР, особенно тех, кто имеет нарушения речи, становится все более актуальной. Каждый ребенок с нарушениями речи сталкивается с уникальными вызовами, связанными с социальным и эмоциональным развитием, что требует создания особых условий для их полноценного включения в образовательный процесс. Они могут испытывать различные сложности в коммуникации, что затрудняет их взаимодействие с окружающим миром. Эти аспекты могут негативно влиять на учебный процесс и социальную интеграцию, что делает важным создание специальных условий и адаптированных программ в рамках дополнительного образования [1, с.21].

Научные исследования в области инклюзивного образования в Республике Беларусь представлены в работах таких авторов, как Г.В. Петрова и Е.А. Абрамова. Они ориентированы на создание программ, учитывающих специфические потребности детей с особенностями психофизического развития.

Профессор А.Н. Тихонова, изучает вопросы инклюзии и адаптации образовательных программ в учебном процессе. Эти исследования создали предпосылки для разработки широкого спектра программ в системе дополнительного образования, направленных на развитие различных навыков у детей. Однако, для детей с ОПФР, в том числе и с нарушениями речи, реализации таких программ могут сталкиваться с определенными трудностями:

1. Недостаточное количество адаптированных учебных программ и материалов: существующие программы, учебные пособия, дидактический материал часто не учитывают индивидуальные потребности детей с ОПФР.

2. Недостаточное количество квалифицированных специалистов, так как не все педагоги дополнительного образования имеют подходящие знания и навыки работы с детьми с ОПФР.

3. Стереотипы и предвзятости. Общество и даже некоторые образовательные учреждения могут недооценивать способности детей данной категории.

Для улучшения ситуации в системе дошкольного образования необходимы следующие шаги:

1. Разработка адаптированных программ либо рекомендаций, которые будут ориентированные на разные категории детей с ОПФР, в том числе и речи.

2. Обучение и повышение квалификации кадров: специализированные курсы для педагогов дополнительного образования.

3. Создание партнерства между родителями и специалистами. Сотрудничество между родителями и образовательными учреждениями, психологами, учителями-дефектологами, поможет создать более поддерживающую и инклюзивную среду.

4. Использование современных технологий. Технологии могут служить мощным инструментом для обучения детей с ОПФР, позволяя сделать процесс более увлекательным и доступным.

В последние годы система дополнительного образования в Республике Беларусь активно адаптируется для обеспечения равного доступа к

образовательным услугам для всех детей, включая детей с ОПФР. Одним из ярких примеров успешной интеграции детей с нарушениями речи является программа объединения по интересам «Информатика без розетки». В современном мире, где технологии проникают во все сферы жизни, важно не только научить детей пользоваться гаджетами, но и развивать их мышление, креативность и навыки решения задач. «Информатика без розетки» позволяет детям старшей группы погрузиться в мир информационных технологий без использования электронных устройств. Такую уникальную возможность Парк высоких технологий предоставил и детям с ОПФР, разработав рекомендации по использованию данной программы в том числе для детей с нарушениями речи. Воспитанники развивают свои способности в условиях, где акцент сделан не на традиционных технологиях, а на практических и креативных подходах. Эта программа не только формирует алгоритмическое и логическое мышление, а также дети с нарушениями речи, получают возможность:

1. Улучшить коммуникативные навыки. В совместных играх дети учатся выражать свои мысли, задавать вопросы и работать в команде.

2. Справляться с трудностями. Программа предоставляет безопасную среду для экспериментов и ошибок, что способствует формированию устойчивости к неудачам и уверенности в своих силах.

3. Развивать критическое мышление. Дети учатся анализировать информацию, делать выводы и принимать обоснованные решения.

Занятия проходят в игровой форме, что позволяет детям легче усваивать материал и снижать уровень стресса. Применяются различные подходы: игровые методики (использование игр и заданий, которые способствуют активному вовлечению детей в процесс), групповая работа (дети работают в парах, в малых группах, что развивает у них коммуникативные навыки и учит взаимодействовать друг с другом), практические задания (задания, требующие применения алгоритмического мышления в реальных ситуациях, помогают детям видеть практическую ценность знаний).

Навыки, приобретенные в рамках программы «Информатика без розетки», играют важную роль в подготовке детей к школе. Алгоритмическое и логическое мышление помогают воспитанникам легче усваивать учебный материал (лучше понимают структуру задач и умеют применять полученные знания на практике); развивают самостоятельность (умеют составлять план действий и следовать ему). Объединение по интересам «Информатика без розетки» демонстрирует, что дети с нарушениями речи способны успешно осваивать сложные понятия и навыки в увлекательной и поддерживающей атмосфере. Такой подход помогает не только улучшить их когнитивные способности, но и формирует уверенность, что крайне важно для дальнейшего обучения и социализации. Важно продолжать развивать подобные программы, адаптируя их под нужды детей с ОПФР, тем самым создавая инклюзивное образовательное пространство.

Система дополнительного образования в Республике Беларусь активно работает над созданием инклюзивной среды для детей с ОПФР. Программа «Информатика без розетки» является ярким примером того, как можно эффективно развивать навыки у детей с нарушениями речи и помогает уверенно шагнуть на путь успешного обучения в школе. Создание таких программ открывает новые горизонты для детей, позволяя им реализовать свой потенциал и стать полноправными участниками образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2022/2023 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования лиц с интеллектуальной недостаточностью» // Пралеска. – 2022. – № 9. – С. 27–54.

2. Информатика без розетки [Электронный ресурс] // Образовательный проект Парка высоких технологий для учреждений дошкольного образования. – Режим доступа: [https:// informatika. park.by/](https://informatika.park.by/). – Дата доступа: 22.11.2024.

SHEVCHUK ELENA VALENTINOVNA,
Deputy Head of the main activity
State educational institutions
«Kindergarten No. 39 of Mozyr»,
Mozyr, Republic of Belarus

«COMPUTER SCIENCE WITHOUT AN OUTLET» AS AN INCLUSIVE PRACTICE IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

This article analyzes the current realities and opportunities for additional education for children with special needs of psychophysical development, including speech disorders, focusing on the importance of adapted programs, the development of communication skills and social interaction.

Keywords: speech, additional education, features of psychophysical development, «Computer science without a socket».

ШЕЙКО КРИСТИНА ИВАНОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Могилева»,
г. Могилев, Республика Беларусь

АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА – РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ С СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА

В статье рассматриваются некоторые аспекты организации адаптивной образовательной среды для эффективного развития младших школьников с синдромом Аспергера.

Ключевые слова: инклюзивное образование; адаптивная образовательная среда; синдром Аспергера.

Характерная особенность современного образования заключается в том, что оно должно стать гуманно-ориентированным, рассматривать личность как ценность и развивать её качества. При таком подходе любые методы, технологии и формы являются не самоцелью, а рассматриваются в контексте одной из основных задач образования – обеспечение максимально благоприятных условий для саморазвития обучающихся. В этой связи работа учителя-дефектолога направлена на формирование у учащихся жизненной адаптации в социальных условиях, раскрытие личностных качеств и способностей.

Сегодня в системе образования создана модель интегрированного обучения, она заключается в том, что все дети, несмотря на свои особенности (интеллектуальные, физические и прочие), включены в общую систему образования. Воспитание и обучение осуществляется с учетом особых образовательных потребностей детей в массовых общеобразовательных учреждениях.

Создание условий для выявления и обучения талантливых, одаренных учащихся, является одной из первостепенных задач общества и государства. Учитывают актуальный уровень развития, особенности конкретных проявлений в определенных видах деятельности, потенциал ребенка. Нередко работа с одаренными учащимися в учреждениях общего среднего образования сводится к подготовке и проведению предметных олимпиад, разного рода соревнований,

конкурсов и т.п. Вместе с тем, немалому числу детей с признаками одаренности в силу их эмоционально-личностных и иных особенностей не удастся достойно проявить свои способности в условиях конкурса. К таким, например, относятся одаренные дети с особенностями психофизического развития, в том числе с синдромом Аспергера (далее – СА) и различными нарушениями аутистического спектра.

Для успешного обучения и воспитания одаренных детей необходимо создать специальную образовательную среду, которая будет способствовать развитию социальной адаптации, познавательной деятельности и самостоятельности ребенка.

Рассмотрим характерные особенности ребенка с синдромом Аспергера.

Синдром Аспергера – общее нарушение развития, относящееся к нарушениям аутистического спектра и включающие нарушения в социализации, коммуникации, сенсорном восприятии, когнитивные и иные особенности. Это легкая форма расстройства аутистического спектра. Наряду с достаточно высоким уровнем (вплоть до одаренности) развития когнитивных способностей и умений и обычно хорошо развитой вербальной коммуникации, детям данной категории свойственна «триада нарушений» в сфере коммуникации, социального взаимодействия, и воображения.

Дети с СА имеют сложности в коммуникации, что сказывается на социальном взаимодействии. Они говорят и ведут себя тихо, но могут быть и прямолинейны, не воспринимают эмоции другого человека, испытывают трудности в общении с окружающими людьми. В игровой деятельности не проявляют фантазию, предпочитают логические игры, сосредоточены на определенных правилах и действиях. Со стороны немного неуклюжи, могут не соблюдать личные границы. Интеллект может быть на низком уровне, однако дети часто имеют блестящие знания в узкой сфере, у них наблюдается собственное видение мира и творческие способности. Некоторые из них

отличаются исключительными талантами, например, ребенок может вычислить сложные математические задачи в уме.

Реализовать свой потенциал детям с синдромом Аспергера можно при условии вовремя начатого обучения в условиях инклюзии. Командный подход, здоровьесберегающая образовательная среда, социализация с нормотипичными сверстниками поспособствуют этому процессу. Подготовка учителей, работающих с учащимися с СА, должна включать сведения об их образовательных потребностях.

Важно при создании условий образовательной среды сохранять психическое здоровье детей с синдромом Аспергера.

Некоторым из таких учащихся сложно воспринимать информацию на слух. Поэтому им лучше давать задачи и вопросы в письменном виде, чтобы они самостоятельно посмотрели и прочитали.

Детям с синдромом Аспергера требуется больше времени на обработку информации и формулирование ответа на вопрос, поэтому для них не подходят блиц-опросы. Даже если у ребенка отличные знания по теме, он не может отреагировать быстро. Поэтому четко организованная пространственно-временная структура поддерживает деятельность ребенка.

Это дети с огромными способностями и упорством. Всегда пытаются разобраться в ситуации до конца. Учащимся необходимо объяснить, что, в связи с тем, что время урока ограничено, на дополнительные вопросы учитель готов ответить после урока или даже организовать факультативные углубленные занятия по предмету.

Дети эмоционально уязвимы, тяжело воспринимают конструктивную критику, поэтому лучше акцентировать внимание на том, что они выполняют хорошо, а критиковать индивидуально.

Плохая координация движений, проблемы с мелкой моторикой часто приводят ребенка к серьезным трудностям с письмом и почерком, рисованием, к низкой скорости реакции. В связи с этим важно «учитывать «время Аспергера»,

то есть давать дополнительное время для выполнения письменных контрольных заданий. Трудности в невнимательности связаны у таких детей с особенностями функционирования мозга [2, с.28].

Использование на уроке карточек и рабочих листов, разрешение выходить из кабинета, наличие уединенного места, где можно побыть в одиночестве в большинстве случаев достаточны для уменьшения стресса от школьной среды обучения, ориентированной на нормотипичных детей.

Включение детей с разными образовательными потребностями в жизнедеятельность со сверстниками предполагает пространственную зону, в которой ребенок должен чувствовать себя безопасно, хорошо ориентироваться. Для детей с особенностями психофизического развития образовательная среда служит как средство коррекционной направленности образовательного процесса. Условиями для педагогической организации процесса обучения данной категории детей являются:

инклюзивное образование;

помощь в оказании и решении эмоциональных, межличностных и иных проблем;

образцовое предоставление конструктивного поведения (окружающие не отвергают такого ребенка, а наоборот принимают в свое окружение);

формирование навыков саморегуляции (управление своим психоэмоциональным состоянием);

реализация общения «мягкого руководства» с детьми позитивной модели поведения, (частая похвала, избегание категорических запретов и т.п.);

выявление индивидуального стиля и успешных стратегий учебной деятельности;

установление партнерских отношений с учащимися и обсуждение возникающих у них трудностей в учебной деятельности;

поощрение проявления креативности и познавательной активности;

создание индивидуализированной, плодотворной и вариативной образовательной среды;

применение технологий проблемного, развивающего и т.п. обучения, игровых технологий, а также методов и приемов обучения, направленных на развитие логического, дивергентного (творческого) мышления [1, с.36].

Таким образом, при грамотном и системном подходе всех субъектов образовательного процесса адаптивная образовательная среда содействует эффективному развитию младших школьников с синдромом Аспергера в учреждениях общего среднего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гайдукевич, С. Е. [и др.] Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.- метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.

2. Сивашинская Е.Ф. Дети с синдромом Аспергера. Взаимодействие в семье и в школе / Е.Ф. Сивашинская; Брест.гос. ун-т имени А.С.Пушкина. – Брест: БрГУ, 2012. – 99 с.

SHEIKO KRISTINA IVANOVNA,
teacher-speech pathologist

State educational institution «Secondary school No. 32 of Mogilev»,
Mogilev, Republic of Belarus

ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF GIFTED STUDENTS WITH ASPERGER'S SYNDROME

The article examines some aspects of organizing an adaptive educational environment for the effective development of primary school students with Asperger syndrome.

Keywords: inclusive education, adaptive educational environment, Asperger's syndrome.

ШЛАПАКОВА АНЖЕЛА МИХАЙЛОВНА,
учитель начальных классов

МЕЛЬНИК ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА
учитель начальных классов

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

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данная статья рассматривает вопросы повышения профессиональной компетентности педагога. Авторы статьи считают, что включение педагога в инновационную деятельность влияет на повышение уровня профессиональной компетентности, активизирует стремление к получению новых знаний, повышению квалификации, самовыражению, самореализации при решении педагогических задач. В статье описывается опыт работы педагогического коллектива специальной школы, где обучаются учащиеся с тяжелыми нарушениями речи и с трудностями в обучении, по реализации инновационных проектов для повышения профессиональной компетентности педагогов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; инновационный проект; инновационная деятельность педагога.

К.Д.Ушинский говорил:

«Учитель живет до тех пор,
пока он учится.

Как только он перестает учиться,
в нем умирает учитель»

Современное общество меняется так динамично, что не представляется возможным спрогнозировать, какие именно знания пригодятся ребенку с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в его взрослой жизни. Формирование целостной системы знаний, умений и навыков обучающихся с ОПФР, подготовка к социализации и социальной адаптации, к самостоятельной деятельности зависит от уровня профессиональной компетентности педагога. Поэтому основным направлением работы в условиях

специальной школы является повышение профессиональной компетентности педагога.

Компетентным считается такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании обучающихся. При этом компетентность учителя определяется также соотношением его профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, психологических качеств – с другой стороны [4, с. 5].

Повышение профессиональной компетентности педагогов проходит через самообразование, консультации, семинары, тематические вебинары, мастер-классы, курсы повышения квалификации и переподготовки кадров, инновационную деятельность.

Особую роль в процессе профессионального самосовершенствования педагога играет инновационная деятельность. Основная причина, по которой педагоги обращаются к инновациям, обусловлена поиском наиболее эффективных форм, способов, методов приемов для достижения положительных результатов при получении новых знаний учащимися с ОПФР.

Коллективом государственного учреждения образования «Специальная школа № 1 г. Могилева» накоплен эффективный опыт работы по созданию и реализации инновационных проектов: «Модель системной индивидуально-ориентированной коррекционно-педагогической работы с учащимися с особенностями психофизического развития при трудностях овладения ими процессом чтения», «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития на II ступени общего среднего образования». На сегодняшний день в учреждении образования реализуется и внедряется третий инновационный проект «Внедрение модели коррекционно-педагогической работы по формированию системы личностных, метапредметных и предметных компетенций у обучающихся с ОПФР».

Работа над каждым инновационным проектом повышает уровень профессионально-педагогической компетентности разных специалистов учреждения образования (учителей, учителей-дефектологов, воспитателей) по вопросам совершенствования форм, методов, приемов коррекционно-педагогической работы в условиях специальной школы.

Реализация каждого инновационного проекта дает возможность создать систему работы педагогов от разработки диагностического инструментария до внедрения эффективных методов и приемов.

Диагностическая работа строится так, чтобы можно было определить трудности в обучении и причины их возникновения. На основании данных обследования определяются способы, методы и приемы, упражнения, направленные на преодоление и профилактику трудностей у учащихся. Результатами работы являются методики диагностической деятельности, освоение форм и методов взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в коррекционно-педагогической работе, разработка пособий, электронных пособий для работы, овладение стратегией проектирования коррекционно-развивающей среды.

Педагоги нашего учреждения образования демонстрируют и транслируют инновационный опыт во время выступлений на семинарах, конференциях городского и областного уровней, обучающих семинарах, проводят постоянно действующие семинары-практикумы, где обсуждаются вопросы, связанные с реализацией инновационного проекта. Сетевое взаимодействие дает возможность обмениваться методическими наработками, проводить консультации для учителей-дефектологов города и области. Ежегодно участники проекта делятся накопленным педагогическим опытом с коллегами на областном фестивале «Инновации в образовании Могилевской области в интересах реализации стратегии устойчивого развития».

В ходе реализации инновационных проектов в отношении учащихся с ОПФР наблюдается повышение качества предметных знаний, рост

коммуникативных умений, раскрываются способности, таланты, интересы, создаются благоприятные условия для их развития.

В отношении педагогов наблюдается повышение профессионально-личностного роста, совершенствование информационной культуры, инновационной компетентности учителей, повышается мотивация педагогов к самореализации. Кроме того, обеспечивается развитие информационно-методической базы учреждения образования, повышение качества образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гладкая, В.В. Система профессиональных качеств специалиста учреждения специального образования, обеспечивающих формирование личностных и метапредметных компетенций обучающихся / В. В. Гладкая // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. – Вып.18 / рэдкал.: А.П. Манастырны (гал. рэд) [і інш.]; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск: АПА, 2020. – С. 104–113.

2. Гладкая, В.В. Формы поддержки и развития профессиональных качеств специалистов учреждений специального образования / В. В. Гладкая// Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы [Электронный ресурс]: материалы III Междунар. науч.-практ. конференции, Минск, 5 ноября 2020 г. / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2020. – С.190–195.

3. Гнездилова, О.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 61–65.

4. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

SHLAPAKOVA ANGELA MIKHAILOVNA,
primary school teacher

MELNIK TATYANA VALERYEVNA
primary school teacher

State educational institution «Special School No. 1 of Mogilev»,
Mogilev, Republic of Belarus

IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF INNOVATION ACTIVITIES

This article examines the issues of improving the professional competence of a teacher. The authors of the article believe that the inclusion of a teacher in innovative activities affects the increase in the level of professional competence, activates the desire to acquire new knowledge, improve skills, self-expression, self-realization in solving pedagogical tasks. The article describes the experience of the teaching staff of a special school, where students with severe speech disorders and learning difficulties study, in implementing innovative projects to improve their professional skills.

Keywords: professional competence; innovative project; innovative activity of a teacher.

ШОРНИКОВА ОКСАНА АЛЕКСЕЕВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 8 г. Кричева»,
г. Кричев, Могилёвская область, Республика Беларусь

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ СКАФФОЛДИНГ
НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С УЧАЩИМИСЯ
С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМА В УСЛОВИЯХ
ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

В статье рассмотрена обучающая стратегия скаффолдинг и ее применение в процессе коррекционных занятий с учащимися с нарушением письма, проанализированы основные принципы скаффолдинга, на основе которых разработана модель проектирования коррекционных занятий в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи.

Ключевые слова: стратегия скаффолдинг; принципы скаффолдинга; учащиеся с нарушением письма; модель проектирования коррекционных занятий.

У учащихся младшего школьного возраста достаточно часто диагностируют нарушение письма, что отрицательно влияет на весь процесс обучения в учреждении образования. Специфические расстройства письма (дисграфия) влекут за собой нарушения в овладении орфографией (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова), часто являются причиной неуспеваемости, отклонений в формировании личности ребенка [5, с. 27].

Для учащихся, имеющих нарушения чтения и письма, рекомендуется оказание коррекционно-педагогической помощи в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи (далее – ПКПП) [6].

На практике замечено, что на занятиях учащиеся с нарушением письма (учащиеся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР)) не могут самостоятельно выполнять задания, не умеют распределить ход его выполнения, прибегая при этом к постоянной помощи учителя-дефектолога. Кроме этого наблюдается заниженный уровень продуктивной познавательной деятельности.

Как помочь учащимся с нарушением письма научиться выполнять правильно задания без помощи учителя? Как повысить мотивацию учащихся?

Анализ педагогической литературы и опыта учителей-практиков показал [1; 3], что коррекционная работа достигает эффекта и хороших результатов, если: предварительно оценив текущий уровень знаний и навыков учащихся, связать содержание коррекционного занятия с тем, что они понимают и умеют; разбить задание на более мелкие и легко выполняемые элементы с помощью объяснения данных подзаданий; использовать различные подсказки; предоставить учащимся весь потенциал наглядности и визуализации для самостоятельного выполнения заданий; направлять учащегося, а не выполнять за него задание; словесно поощрять учащегося за правильно выполненное задание, повышая тем самым его уровень мотивации к обучению.

Исходя из выше сказанного, на коррекционных занятиях с учащимися с нарушением письма наряду с традиционными методами [5] и приемами коррекционной работы представляется возможность использовать стратегию скаффолдинг. Используя ее принципы, у учащихся развивается самостоятельность, повышается мотивация и интерес к обучению.

Первоначальное значение слова «скаффолдинг» определяется как «строительные леса», «подмости», «эстакада», а в педагогике данный термин означает пошаговую помощь учащемуся. Понятие скаффолдинг было впервые описано в 1976 году американскими психологами Джеромом Брунером, Дэвидом Вудом и Гейл Росс. Они исследовали процесс обучения и выяснили, как тьюторы мотивируют своих учащихся к решению сложных задач.

В зарубежных исследованиях значение термина «скаффолдинг» основывается на теории зоны ближайшего (далее – ЗБР) развития выдающегося советского педагога и психолога Л. С. Выготского. Понятие ЗБР определяется как «расстояние между уровнем актуального развития учащегося, определяемого с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемого с помощью задач, решаемых под

руководством взрослых и в сотрудничестве с более «умными сотоварищами»» [2, с. 399–400].

В основе технологии Л.С. Выготского лежит представление о том, что когнитивные способности не являются врожденными, их можно развивать, а более сложные формы мышления возникают в процессе интериоризации, возможной в процессе взаимодействия с другими людьми [7, с. 149].

Педагог в рамках данной стратегии привлекает внимание учащегося, мотивирует его, подбирает уровень заданий, с помощью наводящих вопросов или инструкций направляет к открытию нового знания, опираясь на имеющиеся у учащегося опыт, корректирует выполнение задания, обеспечивает обратную связь [4, с. 37].

Ключевые теоретические положения стратегии скаффолдинг легли в основу разработки модели проектирования коррекционных занятий, которая позволяет организовать активную коррекционную работу в условиях ПКПП с учащимися с нарушением письма для развития самостоятельности и повышения мотивации. В модели используются различные методы, приемы, средства визуализации и формы проведения. Временной промежуток использования модели рассчитан на несколько коррекционных занятий и зависит от уровня понимания задания и его самостоятельного выполнения учащимися.

Немаловажным фактором является возможность использования на коррекционных занятиях средств визуализации на протяжении всей темы, а также заполнения «Мотиватора успешности» в процессе занятий, где учащиеся отмечают успешность или сложность выполненных заданий.

В данной модели используются разнообразные формы организации познавательной деятельности учащихся: групповая, индивидуальная, работа в парах. При данных формах работы происходит взаимодействие учащихся друг с другом и формирование процесса самостоятельного поиска решения поставленной задачи.

Использование игровых моментов, на всех этапах модели «Мотиватора успешности» способствует повышению заинтересованности к выполнению

учащимися с ОПФР поставленной задачи во время проведения коррекционных занятий. Применение кинезиологических приемов помогает учащимся повысить уровень успешности выполнения заданий. Включение в процесс занятий аудиоматериалов оказывает положительное воздействие на слуховой анализатор. Детализация материала и постепенное его усложнение помогает учащимся с нарушением письма достичь самостоятельного выполнения задания.

Исходя из анализа эффективности методов обучения и форм организации познавательной деятельности, придерживаясь классификации методов Ю.К. Бабанского и И.Я. Лернера–М.Н. Скаткина, в представленной модели сочетаются разнообразные методы, приемы, формы. Разработанная модель представляет собой проектировщик планирования коррекционной работы, которая состоит из шести этапов: моделирования, ограничения свободы действий, удержания внимания на цели, подчеркивания важных деталей, не допустимости дискомфорта учащегося, демонстрации решения.

1. Этап моделирования – этап показа учителем-дефектологом образца выполнения задания учащимся, к которому они должны прийти к концу решения поставленной задачи. Задача на всех этапах остается неизменной.

На данном этапе также первостепенным становится и педагогическая диагностика учащихся по заданной теме, что дает возможность учителю-дефектологу уточнить уровень затруднений, и более тщательно спланировать коррекционную работу, а в дальнейшем – возможность отследить рост развития самостоятельности учащихся.

2. На этапе ограничения свободы действия происходит обучение понимания условия задачи, выделение «шагов» выполнения задания для достижения поставленной цели. Данный этап предполагает и возможность выполнения заданий похожих по смыслу.

3. Основой этапа удержания внимания на цели является необходимость направить учащихся к достижению поставленной задачи, сохранив при этом интерес к выполнению заданий. В процессе учебной деятельности учащиеся имеют возможность использовать предложенные учителем-дефектологом

алгоритмы, «Дорожные карты», органайзеры по теме занятия. Важным на данном этапе служат слова-поощрения успешности результата деятельности для повышения мотивации.

4. Этап подчеркивания важных деталей помогает учащимся с нарушением письма развивать критическое мышление и самооценку. На данном этапе выполняется ряд самостоятельных заданий с коррекцией внимания на допущенные ошибки. Используются различные приемы, кинезиологические упражнения и средства визуализации. Преобладает групповая форма работы и работа в парах.

5. Цель этапа не допустимости дискомфорта: создать атмосферу, где каждый учащийся с нарушением письма чувствует себя уверенно и развивает свой уровень самостоятельности. На данном этапе основным видом деятельности является самостоятельная деятельность учащегося и решение поставленной проблемы. При выполнении заданий можно использовать средства визуализации, которые применялись на предыдущих этапах модели.

6. На этапе демонстрации решения проверяется уровень осознанности и усвоения материала, который является одним из средств активизации мотивации учащихся. Проверка успешности выполнения заданий происходит путем выполнения диагностических тестов. По их результатам учитель-дефектолог получает информацию о наличии затруднений (если таковые присутствуют), которые испытывают учащиеся с нарушением письма, что дает возможность проводить корректировку плана дальнейшей работы на ПКПП.

Эффективность использования стратегии скаффолдинг с учащимися с нарушением письма в условиях ПКПП можно диагностировать через анализ карт педагогического обследования, результаты самостоятельно разработанных учителем-дефектологом диагностико-тематических карт, диагностических тестов и карт рефлексии по темам.

Результаты проведенной мной диагностики показали, что использование стратегии скаффолдинг по представленной модели «Мотиватора успешности» в коррекционной работе с учащимися с нарушением письма способствует

повышению уровня развития самостоятельности и мотивации, что в свою очередь положительно влияет на весь процесс обучения.

Таким образом, использование стратегии скаффолдинг на коррекционных занятиях с учащимися с нарушением письма в условиях ПКПП означает контекстное объяснение с помощью упрощенного языка, учебного моделирования, видео и графической поддержки, а также – обучение с привлечением опоры на актуальные действия и применением сотрудничества [8, с. 57].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Быковских, О.И. Скаффолдинг как вид педагогической поддержки при реализации предметно-языкового интегрированного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://koirojournal.ru/wp-content/uploads/2022/07/kvo_214-03-bikovskih.pdf . – Дата доступа : 30.09.2024.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва: Педагогика-Пресс, 1999. – 480 с.

3. Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2020_n3/Margolis . – Дата доступа : 30.03.2024.

4. Зубрилина, И. В. Скаффолдинг как образовательная стратегия обучения эффективной коммуникации / И. В. Зубрилина // Адукацыя і выхаванне. – 2023. – № 12. – С. 35–39.

5. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 2004. – 129 с.

6. Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/spetsialnoe-obrazovanie?format=html> . – Дата доступа : 02.09.2024.

7. Прудникова, Н. Н. Ресурсы scaffolding в обучении грамматике и академическому письму / Н. Н. Прудникова // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2019. – № 1. – С. 56–59.

8. Шорникова, О.А. Скаффолдинг как инструмент развития самостоятельности и повышения мотивации / О. А. Шорникова // X Международная научно-практическая конференция «Научно-методическое сопровождение повышения квалификации педагогов: опыт, проблемы, перспективы», 17 мая 2024 года, г. Могилев . В 2 частях. Ч. 1 / редкол. : М. М Жудро [и др.]; под общ. ред. С.А. Данилевича. – Могилев : МГОИРО, 2024. – 355 с.

SHORNIKOVA OKSANA ALEKSEYVNA,
defectologist teacher

State educational institution «School No. 8 of Krichev»,
Krichev, Mogilev region, Republik of Belarus

**USING SCAFFOLDING STRATEGY
IN CORRECTIONAL CLASSES WITH STUDENTS
WITH VIOLATION OF WRITING IN THE CONDITIONS OF THE POINT
OF CORRECTIONAL PEDAGOGICAL ASSISTANCE**

The article discusses the educational strategy of scaffolding and its application in the course of correctional classes with students with writing disorders, analyzes the basic principles of scaffolding, on the basis of which a model for designing correctional classes in the conditions of a correctional and pedagogical care center has been developed.

Keywords: scaffolding strategy; scaffolding principles; students with writing disorders; remedial classes design model.

ЮРОК ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА,
кандидат педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования
Государственное учреждение образования «Академия образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ
ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье представлены педагогические условия – внешние (дидактические, социально-педагогические, организационно-педагогические) и внутренние (психолого-педагогические), обеспечивающие повышение уровня жизненной компетенции и улучшение социального прогноза лиц с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: гражданско-правовая грамотность, учащиеся с особенностями психофизического развития, педагогические условия.

Анализ множества разновидностей педагогических условий показал, что их можно разделить на внешние и внутренние. Гармоничное сочетание внешних и внутренних педагогических условий способствует повышению эффективности всего образовательного процесса. К внешним педагогическим условиям формирования гражданско-правовой грамотности лиц с особенностями психофизического развития в различных сферах жизнедеятельности можно отнести такие, как: дидактические, социально-педагогические, организационно-педагогические условия, к внутренним – психолого-педагогические.

Дидактические условия обеспечивают обучающихся комплектом дидактических материалов – учебными программами по учебным предметам, учебными пособиями, методическими указаниями по выполнению различного рода практических работ (лабораторных работ, проектной деятельности, написание эссе, практических наблюдений во время учебных экскурсий и др.), электронные образовательные ресурсы (электронные справочные системы, электронные словари, программы для ЭВМ и базы данных, содержащие сведения об инновационных достижениях современной науки в конкретной

области знаний, техники и технологий). Дидактические условия являются основой для развития познавательной деятельности учащихся, в том числе и с особенностями психофизического развития.

Социально-педагогические условия в процессе формирования гражданско-правовой грамотности лиц с особенностями психофизического развития в различных сферах жизнедеятельности определяют социальную среду и социальный статус обучающегося в ней (его социальную позицию, которая предполагает определенные права и обязанности). Социальная среда аккумулирует в себе множество взаимосвязей субъектов образовательного процесса. Социально-педагогические условия направлены на конструктивное выстраивание межличностных и межгрупповых социальных связей в процессе формирования гражданско-правовой грамотности лиц с особенностями психофизического развития в различных сферах жизнедеятельности, обеспечивая тем самым гармоничное саморазвитие учащегося с ОПФР.

Володин А.А., Бондаренко Н.Г. определяют педагогические условия как характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых обеспечит эффективное функционирование и развитие педагогической системы [1, с. 5]. Ими также определены и организационные условия – существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и влияющий на направленное и упорядоченное формирование среды, в которой протекает феномен (в нашем случае – процесс формирования гражданско-правовой грамотности лиц с особенностями психофизического развития). В свою очередь, организационно-педагогические условия представляют собой характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также развитие педагогической системы.

Внутренние психолого-педагогические условия предоставляют возможность прогнозировать, идентифицировать и раскрывать индивидуальные возможности и способности учащихся с особенностями психофизического развития в процессе в различных сферах жизнедеятельности в различных сферах жизнедеятельности, а также нивелировать возможное негативно-деструктивное влияние социума на их развитие. К психолого-педагогическим условиям можно также отнести повышение уровня психологической готовности педагогических работников для работы с учащимися, имеющими различные нарушения в развитии, готовность педагогических работников к взаимодействию с каждым учащимся с ОПФР в процессе формирования гражданско-правовой грамотности.

Среди внутренних психолого-педагогических условий выделяют социально-психологические условия, включающие формирование эмоционально-волевой устойчивости к стрессовым ситуациям, гуманизацию образовательного процесса, согласованность педагогического коллектива в достижении педагогических целей, в создании ситуации успеха и условий для самоактуализации учащихся.

Составляющими гражданско-правовой грамотности могут служить когнитивно-познавательный, эмоционально-мотивационный, поведенческий и рефлексивный компоненты [2, с.26].

Когнитивно-познавательный компонент включает элементарные знания о социуме, нравственных и социальных ценностях, социокультурных нормах, принятых в обществе; знания правил здорового образа жизни; представления о правовых и финансовых аспектах жизнедеятельности, способах коммуникации и межличностного взаимодействия, способах разрешения конфликтных ситуаций, в том числе в информационной среде.

Эмоционально-мотивационный компонент обеспечивает проявление эмоциональной отзывчивости, эмпатии к окружающим, мотивацию к социальному взаимодействию; ответственность за свои слова и поступки;

стремление корректировать свое поведение в соответствии с социальными нормами и правилами.

Поведенческий компонент определяет владение элементами правовой и финансовой культуры, основами здоровой и безопасной жизнедеятельности, включает социально-коммуникативные умения и навыки (образцы поведения в типичных общественных ситуациях, умения действовать в новых социальных ситуациях), позволяющие адаптироваться в сложных ситуациях и находить варианты решения, продуктивно взаимодействовать с окружающими.

Рефлексивный компонент гарантирует возможность осознания себя, своих личностных качеств как субъекта социального поведения и взаимодействия; осознания своей идентичности народу, его культуре, Родине, государству, обществу, семье.

Опираясь на научные данные Вареновой Т.В., Жлудовой Н.С., определим ряд требований (правил) при формировании функциональной грамотности лиц с ОПФР, в том числе и гражданско-правовой грамотности [3, с.65]. Такими требованиями (правилами) являются:

а) необходимость формирования у обучающихся умений:

понимать и использовать письменную текстовую и числовую информацию для оформления документов по устной инструкции и по образцу;

понимать и использовать текстовую, числовую и графическую информацию, представленную на родном (русском, белорусском) языке и широко распространенных англоязычных слов, цифр, символов, для ориентировки в окружающем;

организовывать поиск нужной текстовой, числовой и графической информации в различных источниках;

б) формирование у обучающихся потребности в освоении комплекса жизненных умений, необходимых для самостоятельного функционирования в социуме:

функционирования на уровне организма человека (задействование функций органов и систем организма);

функционирования обучающегося, отраженного в деятельности (проявления способностей выполнять действия (деятельность));

функционирования обучающегося в социальном окружении (проявление способности участвовать в социальном взаимодействии);

в) учет педагогическими работниками:

функциональных умений каждого учащегося (конкретных действий, которые ежедневно осуществляются в различных функциональных областях (например, самообслуживания, социального взаимодействия, коммуникации) для обеспечения нормальной жизнедеятельности);

функциональных ограничений (трудностей в выполнении действий и сохранении активности в ряде функциональных областей);

функционального статуса («портрета умелости» личности, который отражает уровень развития ее функциональных умений в различных областях).

Итак, отметим, что формирование и развитие гражданско-правовой грамотности лиц с особенностями психофизического развития в различных сферах жизнедеятельности следует рассматривать в качестве социальной и образовательной потребности каждого обучающегося. Проведение коррекционно-развивающей работы с соблюдением педагогических условий – внешних (дидактических, социально-педагогических, организационно-педагогических) и внутренних (психолого-педагогических) – ведет к повышению уровня жизненной компетенции и улучшению социального прогноза лиц с особенностями психофизического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Володин, А.А., Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya>. – Дата доступа: 18.06.2024.

2. Борщевская, А.Ю., Карпова, С.И. Формирование социальной грамотности младших школьников во внеурочной деятельности / А. Ю. Борщевская, С. И. Карпова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-gramotnosti-mladshih-shkolnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti>. – Дата доступа: 09.12.2024.

3. Варенова, Т.В., Жлудова, Н.С. Проблема функциональной грамотности в контексте специальной педагогики / Т. В. Варенова, Н. С. Жлудова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/12964>. – Дата доступа: 09.12.2024.

YUROK TATIANA NIKOLAEVNA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leading employee of the scientific laboratory of vocational education
State higher education «Academy of Education»,
Minsk, Republic of Belarus

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMATION OF CIVIL AND LEGAL
LITERACY OF PERSONS WITH FEATURES OF PSYCHOPHYSICAL
DEVELOPMENT IN VARIOUS SPHERES OF LIFE ACTIVITY**

The article presents pedagogical conditions - external (didactic, socio-pedagogical, organizational-pedagogical) and internal (psychological-pedagogical), ensuring an increase in the level of life competence and an improvement in the social prognosis of individuals with special psychophysical development.

Keywords: civic literacy, students with special psychophysical development, pedagogical conditions.

ЯКИМЕНКО МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,
учитель-дефектолог

Государственное учреждение образования
«Средняя школа № 2 г. Наровли имени И.М.Шаврея»

ДИСТАНЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ – ВАЖНЫЙ ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

В данной статье педагог транслирует опыт использования социальных сетей в работе с родителями детей с ОПФР, предлагает свои формы взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, Интернет, социальные сети.

Взаимодействие с семьей учащегося играет важную роль в обучении и воспитании ребенка. Родители – полноправные участники образовательного процесса. Без их активного участия не будет должных результатов. Однако, современный родитель характеризуется завышенными ожиданиями, но заниженными собственными усилиями. Его, родителя, проще найти в сети Инстаграм, чем на родительских собраниях. Кроме того, родители учащегося, нуждающегося в особых образовательных условиях, как правило, с повышенной тревожностью. Они с нежеланием идут на контакт с педагогами. Это связано прежде всего с психологическими проблемами семьи, имеющей ребенка с особенностью психофизического развития. Диагноз ребенка воспринимается как приговор и родители живут в условиях постоянной психотравмы. У них возникают много вопросов к себе, нередко мама и папа обвиняют себя в происшедшем. Они испытывают тревогу, страх, стыд. Но семья – это основной фактор успешности социализации ребенка с ОПФР.

Для современного учителя неумение адаптироваться к изменениям во внешних условиях – угроза для профессионального роста. Традиционное базовое образование, не успевая за изменениями мира, не может обеспечить человеку необходимые ему знания, умения и навыки. Учитель должен уметь приспособливаться. Но приспособливаться не в том, «плохом» смысле, который

используют сейчас, а быть гибким и мобильным к внешним изменениям. Для человека, чья профессия повышенной моральной и социальной ответственности, самообразование – это не необходимость, а образ жизни.

Общение в социальных сетях дает нам иллюзию «невидимости». Мы не видим собеседника, общение происходит через экран. И это позволяет родителю ребенка с ОПФР чувствовать себя защищенным и неуязвимым. Зачастую мама или папа, которые не идут на контакт с классным руководителем, или педагогом-психологом, отказываются от участия в тренингах и консультациях, совсем по-другому ведут себя в переписке. В этом учебном году я в который раз «вступила» в первый класс. Взаимодействие с родителями моих будущих учеников началось задолго до начала учебного года. Я посещала родительские собрания в учреждении дошкольного образования, рассказывала об обучении в школе. Тем самым я старалась снять тревожность и завышенные требования родителей. Однако, современный ритм жизни не всегда позволяет родителям посещать собрания, присутствовать на них непосредственно. Поэтому мною был создан родительский чат в современном мессенджере Viber. Это позволило быстро и оперативно решать организационные вопросы с родителями.

Для комфортного взаимодействия в данном чате я первым делом предложила свод правил, по которым будет наше общение:

- 1) Правило идентификации: в настройках мессенджера необходимо указать свое настоящее имя и фамилию. Предпочтительно на аватарку поставить свою фотографию. Это необходимо для корректного общения и правильной идентификации друг друга.

- 2) Правило языка: запрещено использовать ненормативную лексику и оскорбительные выражения, чрезмерное выражение эмоций.

- 3) Правило вопроса: данный чат создан для решения вопросов, связанных только с жизнью нашего класса. Вся другая информация решается в личных сообщениях.

4) Правило времени: с 21.00 до 07.00 рабочих дней и в выходные дни устанавливается режим тишины.

Данные правила позволили избегать конфликтных и неприятных ситуаций в общении.

Классный руководитель обязан держать связь с учениками и их семьями не только в учебное время, но и в каникулярное. Организация досуга в каникулярный период является одним из обязанностей педагога, выполняющего функцию классного руководителя. Одной из форм взаимодействия с учащимися и их законными представителями в каникулярный период может быть организация квестов и марафонов в социальной сети.

Проведя опрос среди родителей класса, я установила, что наиболее популярная социальная сеть в нашем классе – Instagram. Кроме того, данная площадка имеет в своем арсенале те рабочие функции и инструменты, оперируя которыми, наиболее удобно организовать взаимодействие с группой людей.

Я использую эту социальную сеть для своей педагогической деятельности. И одним из направлений стало организация инстаграмных квестов и марафонов.

Квест – это интеллектуальное развлечение, поэтапное преодоление препятствий и выполнение заданий для достижения общей цели.

Под понятием марафон подразумевается какое-то спортивное сражение на определенный отрезок времени. Я среди своих подписчиков использую это спортивное понятие, как некую интеллектуальную деятельность, ограниченную временными рамками и тематикой.

Участие в инстаграмных мероприятиях всегда требуют участия родителей. Так как я работаю в начальных классах, а детям этого возраста еще не дают свободного доступа в социальные сети. Поэтому все мероприятия я провожу по согласованию с родителями и на каникулах или выходных, ведь выполнение заданий требуют дополнительного времени.

Мною были разработаны задания для проведения на дополнительных каникулах для учащихся 1-2 классов инстаграмного квеста «Лайкнутые

каникулы». Целью данного мероприятия было организовать досуг учащихся на время дополнительных каникул. Мною были поставлены следующие задачи: разработать систему заданий и упражнений, затрагивающих различные учебные области; создать условия для самореализации учащихся; способствовать развитию творческой инициативы и речевой активности; расширять кругозор, наблюдательность, эстетическое восприятие окружающего мира.

Ежедневно в моем личном аккаунте учителя-дефектолога публиковались посты с заданиями для детей. Все задания касались пройденных учебных тем по русскому языку, русской литературе, математике и учебному предмету «Человек и мир». Выполняя задания, учащиеся выставляли видео ответ и фотографии или на своей личной страничке, или на страничке родителей, с хэштегом #лайкнутоканикулы. Те родители, которые не используют сеть Инстаграмм, присылали мне свои ответы в одном из мессенджеров. Пример:

День 1 (приложение А)

1. Вспомни из какого произведения эта иллюстрация? Кто автор этого произведения? Если ты забыл, о чем этот рассказ или кто его автор, ты можешь посмотреть ролик <https://www.youtube.com/watch?v=NP-PU33LAS8>

2. Напиши число, которое равно 3 десяткам. От 3 десятков отними 2 десятка. От полученного результата отними 9 единиц. Сколько получилось?

3. Найди первую букву алфавита и сделай красивую аппликацию из цветной бумаги этой буквы. Пришли мне фото твоей аппликации.

4. Вспомни, что ели мальчики в этом произведении? (Бутерброды).

Это здоровая пища? Что ты знаешь о здоровой пище? Как нужно питаться школьнику, чтобы у него было много сил и энергии. Придумай рецепт «здорового» бутерброда.

День 2 (приложение Б)

1. Вспомни в каком рассказе есть герой, который погиб, спасая ребенка в воде? Вспомнил? Давай еще раз прослушаем эту сказку (https://www.youtube.com/watch?v=2M_-V4UsfOo&t=26s).

2. Как ты думаешь, какой поступок совершил Мальчик-огонек: хороший или плохой? Ответь мне в комментариях под этим постом.

3. Какие правила нарушил ребенок, которого спасал Мальчик-огонек? (правила безопасности)

4. А ты помнишь правила безопасности. Расскажи мне, как нужно обращаться с огнем? А можно ли ходить на речку без взрослых? Если ты забыл правила безопасности, ты можешь посмотреть ролик, который тебе их напомнит.

5. К 1 десятке прибавьте 5 единиц. Какое число получилось? Найди букву алфавита под этим номером. Вылепи эту букву из пластилина. Пришли мне фото с этой буквой.

Такая форма работы очень понравилась детям и родителям. И к следующим, весенним каникулам, мне поступил запрос от родителей на проведение подобного мероприятия.

Считаю, что данная форма проведения воспитательных мероприятий служит не только укреплению взаимосвязи с семьей и законными представителями, но и готовит учащихся быть грамотными пользователями сети интернет. Учит их корректному общению в социальных сетях и показывает многосторонние возможности всемирной паутины.

Ссылки для просмотра видеороликов с ответами учащихся в день 1.



YAKIMENKO MARINA ALEXANDROVNA,
teacher-defectologist

State educational institution

«Secondary school No. 2 of the city of Narovlya named after I.M. Shavrei»

DISTANCE INTERACTION WITH PARENTS IS AN IMPORTANT FACTOR IN THE SUCCESS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN

In this article, the teacher conveys the experience of using social networks in working with parents of children with disabilities, offers her own forms of interaction.

Keywords: interaction, Internet, social networks.

Научное электронное издание

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ЦЕННОСТИ, ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Материалы
II Международной научно-практической конференции

Минск, 26 декабря 2024 г.

Компьютерная верстка *О. Г. Гоман*
Дизайн обложки *О. А. Бобко*

Дата размещения на ресурсе: 02.06.2025
Объем издания: 1 100 КБ

Государственное учреждение образования
«Академия образования».
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/573 от 22.02.2024.
Ул. Некрасова, 20, 220040, Минск.